HAL
open science

Quel type de consigne peut provoquer chez un élève de grande section un processus de création dans le cadre d'activités picturales en arts visuels ?

Alice Rouchi

To cite this version:

Alice Rouchi. Quel type de consigne peut provoquer chez un élève de grande section un processus de création dans le cadre d'activités picturales en arts visuels ?. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02302220

HAL Id: dumas-02302220

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02302220v1

Submitted on 1 Oct 2019

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

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

Quel type de consigne peut provoquer chez un élève de grande section un processus de création dans le cadre d'activités picturales en arts visuels ?

MEMOIRE DE RECHERCHE

Rédigé par Alice Rouchi

Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Premier Degré

Année universitaire 2018/2019

Soutenu le 22 Mai 2019

Sous la direction de Philippe Baryga

Maitre de conférences à l'ESPE de Bordeaux, Enseignant chercheur en didactique de l'art.

1. TABLE DES MATIERES

1 Introduction 5

1.1 Brève présentation des travaux 8

2 Pourquoi ce mémoire ? 9

2.1 Mes observations professionnelles 9

2.1.1 La consigne « guidée » 9

2.1.2 Des attentes spécifiques des parents 11

2.2 Répondre à une attente ministérielle 13

3 Contexte d'intervention 15

3.1 Contexte social 15

3.2 Le statut de stagiaire 15

3.3 Organisation de la classe 16

4 Le concept de création 17

4.1 Définitions 17

4.1.1 La création 17

4.1.2 Être artiste 18

4.2 Ce qui peut être attendu d'un enfant de 5/6 ans : 20

5 La consigne 22

5.1 Définition 22

5.1.1 La consigne orale 22

5.1.2 La consigne ouverte 23

5.2 Typologie des consignes 24

5.2.1 La consigne procédure 24

5.2.2 La consigne guidage 26

5.2.3 La consigne critère 26

5.2.4 La consigne but 27

5.3 Comment formuler une « bonne » consigne en arts visuels ? 30

6 L'expérimentation 32
6.1 Choix et élaboration des consignes pour l'expérimentation 32
6.2 Mise en place d'un « coin peinture ». 34
6.3 La posture de l'enseignant pendant l'atelier autonome. 34
6.4 Séance Zéro : découverte du coin peinture : sans consignes. 36
6.4.1 Productions des élèves : 36
6.4.2 Eléments constitutifs des productions : 36
6.5 Séance 1 : « peins tous les gens de la classe ». 37
6.5.1 Ce que je souhaitais observer sur cette consigne : 37
6.5.2 Productions des élèves : 37
6.5.3 Eléments constitutifs des productions et analyse : 38
6.6 Séance 2 : « peins-toi en train de peindre ». 39
6.6.1 Ce qui pouvait être attendu pour cette consigne : 39
6.6.2 Productions des élèves : 40
6.6.3 Eléments constitutifs des productions et analyse : 40
6.7 Séance 3 : « Peins une saison ». 42
6.7.1 Ce qui pouvait être attendu pour cette consigne : 42
6.7.2 Productions des élèves : 42
6.7.3 Notes de mises en pratique : 43
6.7.4 Eléments constitutifs des productions et analyse : 43
6.8 Séance 4 : « reproduis l'œuvre de Mondrian ». 45
6.8.1 Ce qui pouvait être attendu pour cette consigne : 46
6.8.2 Production des élèves : 46
6.8.3 Eléments constitutifs des productions et analyse : 47
6.9 Séance 5 : « fais ce que tu veux. Les encres doivent se rencontrer au moins une fois ». ……..…….48
6.9.1 Ce qui pouvait être attendu pour cette consigne : 48

6.9.2 Productions des élèves : 49

6.9.3 Eléments constitutifs des productions et analyse : 49

7 Analyse a posteriori : 51

8 Conclusion 55

9 Bibliographie 57

9.1 Ouvrages 57

9.2 Publications gouvernementales 57

9.3 Sitographie 57

10 Annexes 59

10.1 Annexe 1 : Fiche séquence 59

10.2 Annexe 2 : Collage et arts visuels (ed. RETZ) - Graphic Collection II de Luisa Tosini ……...….63

10.3 Annexe 3 : Consigne 0 64

10.4 Annexe 4 : Consigne 1 67

10.4.1 Entretiens individuels : 69

10.5 Annexe 5 : Consigne 2 70

10.5.1 Entretiens individuels : 72

10.6 Annexe 6 : Consigne 3 73

10.6.1 Entretiens individuels : 75

10.7 Annexe 7 : Consigne 4 77

10.7.1 Entretiens individuels 80

10.8 Annexe 8 : Consigne 5 81

10.8.1 Entretiens individuels 83

1 INTRODUCTION

Ce mémoire est rédigé dans le cadre d'une année d'alternance entre la formation M2 à l'ESPE et le stage de pratique professionnelle. Après une licence sciences de l'éducation et un master MEEF Premier degré, me voilà en charge d'une classe de grande section (GS) de maternelle.

Avant de m'orienter dans l'enseignement, j'ai étudié deux années dans le domaine des arts – une année en prépa aux écoles d'arts, et une année à l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Lyon -. Ces deux années ont développé chez moi une approche sensible au monde, une réflexion sur le domaine des arts et ont stimulé ma créativité. Aujourd'hui c'est cette expérience que j'ai envie de faire partager au travers l'enseignement.

La place des arts dans l'enseignement scolaire n'est aujourd'hui plus à débattre. L'éducation à l'art et par l'art développe des compétences nécessaires à la formation d'un citoyen libre et éclairé. C'est d'ailleurs pourquoi le Ministère de l'Education Nationale a inscrit l'enseignement artistique dans les programmes scolaires dès le cycle 1.

Particulièrement soucieuse de l'application de cette discipline dans ma classe (du fait de mon parcours personnel), je me suis interrogée, dans le cadre de ce mémoire, sur la manière d'intégrer le processus d'appropriation et de création dans la pratique artistique des élèves. Autrement dit, comment amener les élèves, dans le cadre d'une activité en arts visuels, à s'approprier suffisamment le sujet pour qu'ils proposent une réponse personnelle (unique, inédite, identitaire).

Mes différentes expériences professionnelles et pratiques de stage m'ont permis d'observer que les enseignants transposaient les pratiques et méthodes scientifiques à la pratique artistique. Les applications pédagogiques proposées par les enseignants dans le domaine artistiques (dans celui des arts visuels plus particulièrement) faisaient souvent usage de consignes inappropriées : l'activité propose une suite de consignes fermées qui enferment l'élève dans une pratique fortement guidée dans laquelle il y a peu de marge d'expression personnelle. L'élève est confronté à une sorte de manuel de création : les consignes l'assistent sur l'ensemble des actions à effectuer pour mener à bien l'objet final. On voit souvent cet usage lorsqu'il s'agit d'élaborer un objet de décoration pour une fête annuelle (Halloween, Noël, fête des mères et pères par exemple.)

Or, dans un souci d'enclencher un processus créatif, il ne s'agit pas d'évaluer les capacités à produire un objet à l'aide d'une notice de fabrication mais bien de développer des capacités à s'approprier, s'emparer d'un sujet proposé. C'est donc dans cette ambition que je suis questionnée sur ce qui constitue le point de départ d'une pratique artistique qui laisserait place à la divergence, l'individualité, la sensibilité.

La personnalité et l'individualité se travaillent et se cultivent. On pourrait penser, à tort, qu'elles se développent naturellement dans le cadre de pratique artistique « libre », c'est-à-dire dans une activité dans laquelle l'élève serait totalement libre de ses choix : « fait ce que tu veux ». Or, la personnalité se développe surtout lorsqu'on affirme ses choix en réaction à une contrainte ou un problème. C'est là que rentre en jeu la consigne scolaire.

Qu'elle guide, démarre, oriente, formalise une tâche, la consigne est au cœur de la pratique pédagogique. Incontournable dans l'enseignement, la consigne est ce qui relie et met en tension la tâche, l'élève et le maître. Elle est la clé de voûte entre les attentes du maître et la réponse de l'élève : si la consigne est mal comprise, alors l'élève est susceptible de ne pas rentrer dans la tâche et donc, de ne pas répondre à l'objectif d'apprentissage. Ainsi la formulation et l'usage de la consigne a son importance dans tous les domaines scolaires, y compris dans les enseignements artistiques.

Puisque le projet prend lieu dans une classe de GS, la consigne est quasi-exclusivement orale. Cela constituera un paramètre important à prendre en compte lors de l'élaboration de la séquence. Les élèves de GS ont entre 5 et 6 ans et sont en phase d'apprendre la correspondance phonie-graphie. Si la plupart à cet âge commencent à comprendre qu'il existe des codes sociaux pour s'exprimer et coder l'oral, la part d'imaginaire et de sensible est encore importante dans l'expression des enfants de GS. On peut donc imaginer que la créativité chez un élève de GS peut s'exprimer par tout l'univers qui l'entoure et ce qu'il a accumulé depuis les six premières années de sa vie. La GS est la troisième année d'école maternelle, les élèves commencent à assimiler les codes de l'école et en ce sens, certains commencent à être très attaché à répondre scrupuleusement à la consigne donnée. Hors, l'objectif de ce mémoire est chercher une ou des consignes qui permettraient une interprétation personnelle de chaque élève.

Ainsi nous pouvons donc nous demander *quel type de consigne peut provoquer chez un élève de grande section un processus de création dans le cadre d'activités picturales en arts visuels* ?

Il s'agira de prendre connaissance des recherches menées sur la place de la consigne et sa typologie. Mais aussi de s'informer sur le processus de création et ce qui peut être attendu en classe de GS. Sur la base de ses théories, cinq consignes en arts visuels (peinture) ont été élaborées. Après avoir exposé leurs contextes d'application et leurs expérimentations, je m'exercerai à l'analyse critique de celles-ci afin de savoir si elles répondent aux objectifs d'apprentissage rédigés par le Ministère de l'Education Nationale. A savoir :

> « Il (l'enseignant) propose des consignes ouvertes qui incitent à la diversité des productions […] une consigne présentée comme problème à résoudre »[1]

> « Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes »[2]

[1] Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1).* [Spécial n°2 du 26 novembre 2015]. p.14

[2] Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1).* [Spécial n°2 du 26 novembre 2015]. p.15

1.1 Brève présentation des travaux

Afin d'introduire rapidement le propos de cet écrit mais également pour la fierté que je porte aux travaux réalisés par mes élèves, je propose à la fois de prendre connaissance des consignes que j'ai souhaité mettre en place et à la fois vous présenter une des productions qui est en échos. Les autres productions seront révélées dans de prochains paragraphes.

Peins tous les gens de la classe - Elise 1

Peins-toi en train de peindre - Théo 1

Dessine une saison - Eléanor 1

Peins ce que tu veux. Les encres doivent se rencontrer au moins une fois – Naïl 1

Reproduis l'œuvre de Mondrian - Jules 1

2 POURQUOI CE MEMOIRE ?

2.1 Mes observations professionnelles

Pendant mon parcours universitaire, j'ai eu l'occasion de côtoyer différents établissements : public et privé, maternelle et élémentaire, par le biais de l'animation ou de stages d'observations professionnels.

Durant ces différentes expériences j'ai pu constater plusieurs faits dans les situations d'apprentissages qui sont proposées dans le domaine artistique (dans le domaine des arts visuels plus particulièrement) qui viennent à l'encontre d'un processus de création et d'appropriation : la consigne « guidée »[3] et des attentes spécifiques des parents.

2.1.1 La consigne « guidée »

Elle se définit comme une consigne très précise et qui rassure les élèves car elle laisse peu de place à l'implicite. Elle prend souvent forme d'une liste d'étape à réaliser (Ce que Jean-Michel Zakhartchouk nomme « consigne procédure »[4]). L'élève doit suivre cette étape pour réaliser un produit qui sera, très souvent, identique à celui de son voisin. Très utilisée dans les activités scientifiques, j'ai pu constater qu'elle l'était également dans les activités artistiques. Or, ces deux activités (scientifiques et artistiques) n'ont pas les mêmes objectifs d'apprentissages et leurs méthodes différent également.

Malheureusement, c'est un écueil que l'on retrouve beaucoup dans la pratique enseignante. J'en fais moi-même parfois l'usage car c'est une situation rassurante : Dans l'activité créative, l'enseignant se sent souvent déstabilisé car la tâche finale ne doit pas être une réponse unique. Il doit ainsi faire usage de son adaptabilité pour guider, orienter, accompagner l'élève dans son appropriation du sujet. Avec la consigne guidée (ou procédure) les phases de réalisation sont prévues en amont. L'enseignant peut alors anticiper les remédiations et percevoir directement si l'élève a eu le même résultat que ses camarades ou pas.

Par exemple, en cette période de Noël, ma binôme et moi-même voulions que nos élèves fabriquent un objet pouvant être accroché à l'arbre de Noël. Au lieu de laisser à chaque élève

[3] Ce terme est donné par moi-même à ce stade de l'analyse. On nommera par la suite ce type de consigne « injonctive » ou « procédure ».
[4] ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes : un point fort du Socle Commun*, Paris, Réseau Canopé. 2016. p.32-33

la possibilité de faire usage de ses goûts et de sa créativité dans la réalisation de cet objet ; nous avons élaboré une activité de « création » de cette boule de Noël sous forme d'étapes à suivre :

1. Prendre 3 bâtonnets de glace. Les colorier en vert.
2. Former un triangle avec ces trois bâtonnets puis les coller ensemble.
3. Découper une étoile dessinée sur le papier doré. La coller sur une des pointes du triangle (qui sera le haut du sapin).
4. Choisir 4 pompons et les coller sur les bâtonnets à différents endroits.
5. Découper un petit rectangle dans un papier marron (pour former le tronc du sapin) puis le coller sur le bâtonnet du bas (et haut milieu de ce bâtonnet).

Si les étapes n'étaient pas respectées, alors l'élève ne rentrait pas dans la tâche demandée et devait recommencer. Chaque production finale était similaire : la seule part d'appropriation proposée était le choix de la couleur des pompons à disposer dessus.

Nous voyons bien que l'usage de la consigne guidée laisse peu de place à l'appropriation et à la personnalisation dans la réalisation artistique (dans l'exemple donné l'élève ne choisit que de modifier la couleur d'un élément de la production mais n'apporte pas de réelle touche personnelle). La sensibilité de chacun ne peut être exprimée et toutes les réalisations sont ainsi quasi identiques.

On peut également relever que les essais et éventuelles erreurs que l'élève peut produire ne sont pas exploités et sont mis de côté. Cette « industrialisation » de l'activité artistique amène les élèves à réaliser une tâche d'exécution. Pourtant, il ne s'agit pas là des objectifs de l'activité de création.

Pour étayer mon propos, voici un nouvel exemple issu de l'école où je travaille. Ces photos prises dans le couloir des MS témoignent que chaque élève de cette classe sait réaliser une technique plastique spécifique (souffler l'encre pour produire un chemin aléatoire, utiliser des cotons tiges pour former des petits disques d'encres). Toutefois, aucune prise de partie de l'élève n'est visible ; rien de laisse transparaitre la personnalité d'un élève plus qu'un autre.

Productions dans le couloir des MS

Il ne s'agit pas de discréditer ce type de consignes. Elles ne sont simplement pas adaptées (nous le verrons) aux objectifs énoncés. Elles sont toutefois nécessaires pour développer certaines compétences attendues à l'école maternelle telles que :

« Utiliser, fabriquer, manipuler des objets :

Pour atteindre l'objectif qui leur est fixé ou celui qu'ils se donnent, les enfants apprennent à intégrer progressivement la chronologie des tâches requises et à ordonner une suite d'actions ; en grande section, ils sont capables d'utiliser un mode d'emploi ou une fiche de construction illustrés.»[5]

2.1.2 Des attentes spécifiques des parents

L'écrit ayant peu de place en école maternelle, les parents sont en attente de productions visibles pour être rassurés de l'intérêt d'aller à l'école avant 6 ans.

L'institution scolaire représente symboliquement l'apprentissage de l'écriture, la lecture et des opérations mathématiques. Hors ces compétences sont travaillées spécifiquement en élémentaire. De plus, les outils utilisés pour les différents apprentissages en maternelle sont différents de ceux de l'élémentaire : la manipulation, le jeu, le langage oral[6]. Les parents, déstabilisés par ces pratiques d'apprentissage « enfantines », tentent de se persuader à l'aide d'autres repères que leur enfant réussit sa scolarité : ce qui est visible dans les cahiers et les couloirs. C'est là que les activités artistiques ont un rôle important : elles permettent de « rendre visible » des apprentissages. Pour les arts visuels, ce sont souvent les peintures réalisées en classe qui sont utilisées pour « décorer » le couloir et mettre en avant les productions des élèves.

Nous pensons, à tords, qu'un « beau travail » est forcément témoin un « bon travail ». Je pense personnellement que cela nous vient de l'image mentale que nous avons de l'artisanat : un travail minutieux, avec des détails nécessite du temps et de l'application. Cela est souvent vrai ; le contraire ne l'est pas forcément : un travail « moche » ou disgracieux (qui n'aurait pas de détails, qui ne nécessite pas d'habileté spécifique) n'est pas forcément un travail qui n'a pas demandé des compétences et connaissances approfondies.

J'ai l'occasion de moi-même l'expérimenter dans le propre couloir de ma classe (cf. les photos ci-dessous). J'observe parfois les parents s'arrêtent sur le travail « à la manière de Sandra Silberzweig » de ma binôme et beaucoup moins sur les productions réalisées dans le cadre de

[5] Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1).* [Spécial n°2 du 26 novembre 2015]. p.21
[6] Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1).* [Spécial n°2 du 26 novembre 2015]. p.4-6

ce mémoire. Si je n'ai pas eu l'occasion de les questionner, je pense que la différence de temps d'observation que passent les parents devant les deux types de productions peut témoigner d'une appétence esthétique plus développée pour le travail « à la manière de » que pour le travail autour de la consigne 2 « peins toi en train de peindre ».

A la manière de - Couloir GS5

Consigne 2 - Couloir GS5

Pour revenir sur le propos des compétences et connaissances mises en jeu dans des activités artistiques produisant des réalisation « disgracieuses », je peux témoigner que les consignes que j'ai décidé de mettre en place peuvent activer des savoirs spécifiques. Par exemple, pour la consigne « peins tous les gens de la classe » plusieurs compétences et connaissances sont mises en jeu : comment l'élève va-t-il gérer l'espace de la feuille ? Si les termes « classe » et « tous les gens » sont interprétés comme un adulte peut le penser, alors l'élève devra peindre 24 éléments (qui représenteraient les « gens ») dans l'espace restreint qu'est la feuille. L'élève va devoir donc faire appel à la fois à des connaissances mathématiques poussées : la quantité 24 ; mais également à des compétences de gestion de l'espace : disposer une grande quantité d'éléments dans un espace restreint.

Les parents perçoivent-ils ces compétences et connaissances mises en jeu lorsqu'ils observent la production de leur enfant dans le couloir ? Pour la plupart, je pense que non. Cela s'explique pour une bonne partie de l'expertise pédagogique et didactique et la connaissance des programmes de maternelle nécessaires pour comprendre correctement la finalité de l'activité qui a été proposée (Je pense d'ailleurs qu'il y a là un réel travail de communication à réaliser avec les familles si nous voulons que les parents rentrent dans la diversité du langage artistique.).

C'est, en parti pour cela, que les arts visuels sont souvent réduits à une pratique de loisirs créatifs. En stigmatisant, on pourrait affirmer que les parents se satisfont d'un « beau travail »

et l'enseignant se satisfait de contenter les familles. L'esthétique prend ainsi le dessus sur le processus d'appropriation et de création.

2.2 Répondre à une attente ministérielle

Depuis 2015, le Ministère de l'Education Nationale a fortement valorisé l'intégration des pratiques artistiques à l'école (même si des efforts sont fournis depuis déjà plus de trente ans). En effet, depuis la rédaction des derniers programmes de cycle 1 (dont il est sujet dans ce mémoire) un domaine tout entier est accordé aux enseignements artistiques : le domaine 3 nommé *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques*[7]. Il se décline en trois sous parties : *Les productions plastiques et visuelles*[7] ; *Univers sonores*[7] ; *Le spectacle vivant*[7].

Nous nous intéressons ici à la première partie *Les productions plastiques et visuelles*[3] et aux attendus de fin de cycle associés. Mais avant de les détailler, portons une attention sur les informations de la partie *Objectifs visés et éléments de progressivité*[7] *:*

> « Développer du goût pour les pratiques artistiques :
>
> Les enfants doivent avoir des occasions fréquentes de pratiquer, individuellement […] Ils explorent librement, laissent des traces spontanées avec les outils qu'ils choisissent ou que <u>l'enseignant leur propose, dans des espaces et des moments dédiés à ces activités. Ils font des essais que les enseignants accueillent positivement.</u> […] »[8]

Le dispositif proposé dans ma classe répond à cette partie des programmes puisque les élèves ont accès de manière autonome et individuelle (ils sont parfois deux côtes à côtes) à un coin « peinture » où les élèves, sous la directive d'une consigne « ouverte », pratiquent et expérimentent différents supports et matériels.

> « Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix :
>
> <u>Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et</u>

[7] Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1).* [Spécial n°2 du 26 novembre 2015]. p.13-14
[8] Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1).* [Spécial n°2 du 26 novembre 2015]. p.13-14

évoquer leurs réalisations comme celles des autres. L'enseignant les incite à être précis pour comparer, différencier leurs points de vue et ceux des autres, émettre des questionnements ; il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt. »[9]

Ces compétences sont travaillées lors des entretiens individuels (de manière systématique) après la réalisation de leur peinture. L'élève est invité à exprimer son/ses intentions, ses incompréhensions parfois et son ressenti. Lorsque l'occasion a pu se présenter, une séance d'observation et d'échange collectif sur l'ensemble des productions sur une même consigne était réalisée. Cela a donné lieu à l'exercice de la comparaison, à différencier les points de vue et mettre en avant les différentes sensibilités.

« 3.1.1. Les productions plastiques et visuelle :

[…] Il (l'enseignant) propose des consignes ouvertes qui incitent à la diversité des productions puis à la mutualisation des productions individuelles ; les échanges sur les différentes représentations d'un même objet enrichissent les pratiques et aident à dépasser les stéréotypes[10]. […]

Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume :

[…] une consigne présentée comme problème à résoudre transforme la représentation habituelle du matériau utilisé. »[9]

« 3.2. Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

[…] Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores. »[11]

Les consignes qui sont proposées dans la séquence d'apprentissage qui fut construire (cf. Annexe 1)[12] dans le cadre de ce mémoire répondent tout à fait aux préconisations des textes

[9] Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1).* [Spécial n°2 du 26 novembre 2015]. p.13-14
[10] On entend ici par « dépasser les stéréotypes » le fait de ne pas se soumettre à un modèle qu'il soit explicite ou implicite.
[11] Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1).* [Spécial n°2 du 26 novembre 2015]. p.15
[12] Page 59

officiels. Elles ont été élaborées pour être le plus proche de la définition de la consigne dite « ouverte ».

3 CONTEXTE D'INTERVENTION

3.1 Contexte social

Je suis une professeure des écoles stagiaire (PES) à l'école maternelle Hastignan à St-Médard-en-Jalles (Ouest de la Gironde). J'ai la charge d'une classe de 24 grandes sections une semaine sur deux. Cette classe est composée de 8 filles et 16 garçons. L'école est constituée de 8 classes (2 PS, 3MS, 3GS). Nous avons une Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles (ATSEM) dans la classe qui est disponible toute la journée pour la classe.

La classe sociale des familles de l'école se situe entre moyenne à favorisée. Les élèves ont donc un patrimoine culturel plutôt développé (un langage structuré et du vocabulaire développé ; leurs différents voyages dans des pays étrangers leur ont permis de s'ouvrir à différentes cultures et à être curieux du monde qui les entoure) et, pour la plupart, ils n'ont pas de difficultés à assimiler les codes de l'école.

3.2 Le statut de stagiaire

L'année de titularisation mêle à la fois la formation initiale du professeur (à l'ESPE) et la pratique du métier dans un cadre réel (une classe à charge). A l'académie de Bordeaux, l'alternance est organisée par semaine : je suis une semaine à l'ESPE et une semaine à l'école où j'ai été affectée. La charge de la classe est assumée par deux professeurs stagiaires. Nous travaillons en binôme de stagiaire, tout est donc à créer à notre arrivée à l'école.

Le paramètre important à prendre en compte dans le cadre de ce mémoire, est que j'interviens une semaine sur deux. Les apprentissages sont ainsi très séquencés, il y a peu de place pour la continuité car elle est difficilement réalisable. J'ai ainsi fait le choix de proposer à mes élèves des situations d'apprentissages qui sont indépendantes les unes des autres (pas de thèmes apparents) mais qui proposent une certaine progression : les premières consignes sont plus structurantes que les deux dernières. Le lexique utilisé dans les premières permet à l'enfant de le guider sur des attendus (nombres d'éléments apparents, bonshommes, etc.) tandis que la dernière est moins structurante (« fais ce que tu veux »).

3.3 Organisation de la classe

Avec ma binôme, nous sommes vite tombées d'accord : pour faciliter la mise en place des apprentissages et d'un cadre cohérent pour les élèves, nous nous répartissons équitablement les champs d'apprentissages (langage oral, langage écrit, numération, formes et grandeurs, espace, temps, explorer le monde, pratiques artistiques). Une semaine, les élèves travailleraient plus particulièrement le langage oral (phonologie), formes et grandeurs, l'espace, explorer le monde ; une autre semaine (la mienne) le langage écrit, la numération, le temps, les pratiques artistiques.

Il est tout de même important de préciser que (surtout) en école maternelle, les apprentissages sont transversaux. De nombreuses situations quotidiennes (telles que les rituels, la motricité et les bacs autonomes par exemples) permettent de travailler l'ensemble des domaines et champs d'apprentissages des programmes.

Pour veiller à la construction d'un cadre cohérent et donc sécurisant pour les élèves, nous avons organisé la classe de cette manière :

- Les temps d'ateliers : 3 types d'ateliers sont proposés aux élèves à plusieurs moments de la journée :
    - un atelier dirigé (avec la PE),
    - un atelier semi-dirigé (avec l'ATSEM),
    - des ateliers autonomes.

Tous les élèves doivent s'inscrire à un atelier et devront passer à l'ensemble des ateliers proposés (ils peuvent choisir toutefois dans quel ordre).

Lorsque ce temps d'atelier est terminé, les élèves ont accès :

- Aux bacs autonomes : 30 casiers sont à disposition des élèves. Dans chacun de ces casiers, une activité à travailler de manière individuelle est proposée : motricité fine, numération, explorer le monde, formes, grandeurs, espace, langage écrit, langage oral, etc.
- Des « coins » de la classe : (ces coins évoluent, je liste ici ceux présents pendant le temps de pratique du mémoire) coin médecin, coin ferme, coin construction, coin bibliothèque, coin tableau, coin écoute, coin peinture. Chaque coin à un nombre de participant limité.

Dans le cadre du mémoire, j'ai légèrement modifié cette organisation. Les temps d'atelier dirigé et semi-dirigé étant privilégiés pour des apprentissages « fondamentaux » (lire, écrire, compter, respecter autrui)[13] et pour veiller à proposer un dispositif unique à l'expérimentation des consignes relatives au mémoire, j'ai souhaité que le coin « peinture » fasse parti également des temps d'ateliers autonomes. Ainsi, les élèves ont le choix entre : l'atelier dirigé (AD), l'atelier semi-dirigé (ASD), atelier autonome 1 (AA1), atelier autonome 2 (AA2), coin peinture (CP).

Lorsque les élèves s'inscrivent au coin peinture, je prends soin de leur donner la consigne et de m'assurer qu'elle est comprise. Aussi, chaque matin, et tout au long de la journée, je veille à ce que le coin peinture soit alimenté de tout ce qu'il faut pour que les élèves soient concentrés sur leur tâche et non sur ce dont ils auraient besoin (peinture, pinceaux, crayon, feuille, par exemples.). En effet, afin que les élèves puissent rentrer pleinement dans un « processus de création » il est nécessaire de s'assurer à ce qu'ils ne se soucient pas de l'aspect matériel de l'activité.

4 LE CONCEPT DE CREATION

4.1 Définitions

4.1.1 La création

La création ramène au concept d'art et de créateur et avec eux à celui du sensible et du subjectif. C'est pourquoi le concept de création n'est pas évident à définir. Dans le cadre de la didactique de l'art et des sciences de l'éducation, différents théoriciens ont essayé d'y donner du sens :

Dans *Erreurs et créations en arts plastiques* écrit par Michelle Jullien[14], le processus de création est défini de cette manière :

> « La créativité met en jeu la pensée divergente qui consiste à rechercher un maximum de solutions originales à un problème donné, même si certaines paraissent a priori absurdes, surprenantes, voire insolites et même si l'une d'entre elles semble s'imposer d'emblée. Elle se caractérise par :

[13] Il s'agit des 4 priorités pour renforcer la maîtrise des fondamentaux nommées par Jean-Michel Blanquer, l'actuel Ministre de l'Education Nationale

[14] JULLIEN Michelle, *Erreurs et créations en arts plastiques*, Paris, Nathan pédagogie. 1994

- La fluidité : c'est-à-dire la quantité de réponses données à un problème posé ;

- La flexibilité : associer de façon inédite des idées, des mots, des images ;

- L'originalité : trouver des réponses rares, voire uniques ;

- L'élaboration : mettre en œuvre, concrétiser ce que l'on vient d'imaginer. »[15]

Dans *Apprendre, oui mais comment* Philippe Meirieu écrit :

> « La créativité paraît conditionnée par une opération mentale très précise : la divergence. Il s'agit de mettre en relation des éléments considérés généralement comme disparates, appartenant à des champs ou à des registres différents et dont la rencontre produit la nouveauté. »[16]

Michelle Jullien et Philippe Meirieu mettent en avant la notion de « divergence ». Cette notion prend totalement part au processus de création car la pensée divergente est celle qui va être capable de trouver des relations entre des idées, des concepts et des processus qui apparemment ne présentent aucune similitude. C'est une approche mentale basée sur la curiosité et la non-conformité. On peut tout à faire imaginer que l'enfant qui serait « divergent » trouverait des réponses farfelues à une question du type : « que peut-on faire avec une fourchette ? ». Pour autant, un enfant divergent peut-il être nommé artiste ?

4.1.2 Être artiste

Être artiste c'est, selon Daniel Lagoutte (didacticien des arts plastiques), une capacité à « entrer en communion affective avec les êtres et les choses, à introduire de l'ineffable et de l'inédit, à puiser dans la mémoire culturelle de la société, à maitriser sa technique et sa main »[17]

Nous l'avons vu plus haut, si nous pouvons attendre des élèves qu'ils expriment une divergence, ils ne peuvent pas à l'âge de 6 ans mettre en jeu des connaissances et compétences expertes sur

[15] JULLIEN Michelle, *Erreurs et créations en arts plastiques*, Paris, Nathan pédagogie. 1994. p.33
[16] MEIRIEU Philippe, *Apprendre … oui, mais comment*, Pédagogies références. Paris, ESF éditeur, 2008. p.116
[17] LAGOUTTE Daniel, *Enseigner les arts plastiques*, hachette éducation, Paris. 1994. p.48

la culture des sociétés et des techniques. Les enfants de cet âge n'ont pas acquis encore assez de patrimoine culturel pour s'en emparer et les manipuler.

Il ne s'agit donc pas d'attendre des élèves qu'ils deviennent artistes mais qu'ils développent une capacité à s'emparer personnellement du sujet proposé. Cela peut prendre diverses formes mais chez un enfant de maternelle, on souhaiterait apercevoir des références à ses propres expériences familiales par exemple.

Lorsqu'un enseignant créer une consigne, il y a des objectifs ou « horizons d'attentes ». On souhaiterait que l'élève réponde de manière plus ou moins astucieuse. Par exemple réussir à représenter l'ensemble « des gens de la classe » non pas en réalisant 24 bonshommes distincts mais en les schématisant ou bien en mettant dans scène des bonhommes dans un environnement qui représenterait la classe (avec des éléments caractéristiques comme le tableau, les tables ou des prénoms des élèves).

Toujours dans le même ouvrage, Daniel Lagoutte expose certaines conditions sont nécessaires à la création :

> « Faire des combinaisons d'images, leur faire subir des transformations, implique d'en avoir accumulé dans sa mémoire en quantité importante. L'école joue un rôle fondamental dans l'enrichissement de cette collection d'images, tout particulièrement en direction des enfants de milieu socio-culturel défavorisé. Plus on possède de matériaux, et de matériaux diversifiés, plus faciles et plus riches seront la création et l'invention. L'enfant n'aura de nouvelles idées qu'à partir de son expérience vécue. De nombreux jeux et exercices variés permettent d'entraîner la pensée divergente. »[18]

Il semble expliquer ici que la création ne part pas de « rien ». Autrement dit, elle n'est pas innée et se nourrit de toutes les expériences, souvenirs que l'individu a accumulés. A l'âge de 5 ou 6 ans, l'enfant va pouvoir exploiter des situations vécues dans un temps proche (plus ou moins quelques semaines) -nous verrons d'ailleurs que pour la consigne 3, certains élèves utilisent des

[18] JULLIEN Michelle, *Erreurs et créations en arts plastiques*, Paris, Nathan pédagogie. 1994. p.33

souvenirs qui sont très proches-[19]. Au de-là d'une ou deux semaines, les enfants de cet âge peuvent utiliser des repères très figés (comme une habitude familiale par exemple)[20].

4.2 Ce qui peut être attendu d'un enfant de 5/6 ans :

A l'âge de 5/6 ans l'enfant a acquis certaines connaissances et compétences. Il est en capacité de recevoir une tâche à accomplir qui ne demande pas plus de vingt minutes d'attention. Il a également développé une certaine habileté motrice : il peut tenir un outil de manière plutôt précise (positionnement du coude, bras, poignet, doigts) et peut couvrir une surface donnée sans « trop » dépasser. On peut également lui confier une tâche à réaliser de manière autonome.

S'il est scolarisé depuis la PS, on peut supposer qu'un élève de GS est en cours d'acquisition de la correspondance phonie-graphie. Il commence à prendre conscience que les sons sont codés par lettres de l'alphabet et qu'ainsi, certaines graphies peuvent signifier du sens commun. Ce passage de « l'ignorance » à la connaissance de l'écriture et de la lecture peut avoir une influence importante sur le développement de la créativité chez l'enfant :

> « De 4 à 6 ou 7 ans, quand il entre au préscolaire puis à l'école primaire, la pensée de l'enfant découle de ses intuitions et non de son raisonnement logique. L'appréhension du monde se fait sur un mode perceptif plutôt que logique. […] L'attention intuitive du jeune enfant apparaît comme étant momentanément sa force, d'où l'importance pour l'enseignant d'en tirer profit très tôt. Plus développé que sa logique, l'attention attentive peut être sollicité dès la maternelle à travers les arts. Kress (1997) fait remarquer que jusqu'à l'âge de quatre ans et peut-être plus tard, les enfants ne semblent pas faire la différence entre le dessin et l'écriture, les deux procédant, pour eux, d'une imagination créatrice de signes. […] Quand les attentions logiques et perceptive se conjuguent harmonieusement, symétriquement, il en résultat l'être créatif par excellence (Ehrenzweig, 1974). L'oscillation entre les deux modes de perception élargit le registre d'acquisition de connaissances et s'évère bénéfique pour l'établissement d'une attention créative sur le monde, en d'autres mots, d'une intelligence créative. […]

[19] Cf. Annexe 6 : Entretien individuel de Colin qui raconte sa sortie au ski dans les Alpes avec son père (sortie qui a eu lieu une semaine avant l'entretien)

[20] Cf. Annexe 6 : Entretien individuel avec Elsa qui raconte l'habitude qu'à sa mère de mettre des lunettes lorsque son frère Antoine fait ses devoirs.

> Cependant, en général, l'école encourage surtout une asymétrie perceptuelle, favorisant la logique et le langage écrit et oral, mais considérant peu l'attention intuitive, et de ce fait, les arts, la créativité et la prise de risque. L'expérience du sensible est peu favorisée si on la compare au pré-donné, à l'assimilation et au décryptage de signes auxquels les élèves doivent se soumettre à l'école, éteignant souvent une attention intuitive naturellement présente chez les jeunes enfants. »[21]

Pierre Savoie met en avant la présence naturelle de l'intuition chez l'enfant. Il explique que le l'école (par sa centration sur le développement analytique, réflexif -notamment par l'apprentissage de la logique, de l'écriture-) n'exploite pas assez cette capacité intuitive du jeune enfant qui aurait pour vertu de développer la créativité et la sensibilité. Il met également en avant dans ses propos que le développement de la pensée syncrétique et analytique doit être traité parallèlement car cela participerait à la conception d'une « intelligence créative » chez l'enfant. Il semble donc important de proposer dès la maternelle des activités qui donnent la possibilité à l'enfant de faire usage de son intuition et de sa sensibilité.

Selon les stades développement de la psychologie de l'enfant définis par Jean Piaget (figure majeure de la psychologie de l'enfant), de 2 ans à 6 ans, l'enfant est dans le stade qu'il nomme « la période de l'intelligence préopératoire ». L'enfant y développe fortement ses capacités langagières et construit la notion de quantité. Il est encore décrit comme « égocentrique » (ses pensées sont tournées vers ses désirs et il a du mal à rentrer dans l'empathie).

De 6 à 10 ans, l'enfant est dans le stade nommé « période des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire ». L'enfant y acquiert une « mobilité croissante de ses structures mentales ». Il va se décentrer petit à petit de lui-même et peut envisager d'autres points de vue que le sien. Il peut également procéder à des opérations mentales simples (réaliser une addition mentalement) mais a encore besoin de structure concrètes, manipulables pour les apprentissages.

L'élève de GS se situe entre deux stades du développement. Il reste encore un être égocentrique, ainsi la subjectivité, l'expérience et les émotions personnelles influencent fortement son comportement. L'imaginaire et le réel se confondent largement, cependant la découverte du

[21] SAVOIE Pierre, 2015, *Des arts à l'école pour préserver le mode perceptif : l'équilibre cognitif de l'enfant créatif*, Spirale - Revue de recherches en éducation, Persée. p.109.

monde extérieur va progressivement l'amener à se décentrer de son seul regard et à assimiler les codes communs de la société dans laquelle il évolue.

Daniel Lagoutte explique dans son livre *Enseigner les arts plastiques* que l'enfant « transforme » et qu'il est dans le rôle de l'enseignant de développer cette « possibilité de création pour qu'elle n'en reste pas à un stade uniquement répétitif »[22]. Pour rendre cela possible, l'élève doit être en situation d'expérimentation, de manipulation, de découverte de situations et de techniques diverses. C'est pourquoi il est tout à fait pertinent de proposer aux élèves une grande variété d'activité en arts visuels.

Nous allons le voir, l'objectif d'apprentissage et la consigne sont étroitement liés. Dans un objectif de développer chez les élèves de GS leur divergence et capacité d'appropriation, il est important de se questionner sur le type de consigne qu'il convient d'adopter.

5 LA CONSIGNE

5.1 Définition

La consigne est un élément au cœur de l'apprentissage. Elle met en relation le professeur, l'élève et le savoir : Le professeur donne une consigne à l'élève pour qu'il accède à une situation d'apprentissage.

La consigne organise un ensemble de mots, termes, lexiques qui vont guider l'élève dans la tâche à effectuer. Elle peut être transmise de différentes manières : avec le langage écrit, le langage oral, le langage non verbal (gestes, sons). Elle peut prendre différentes formes : ouverte ou fermée, orales ou écrites, phrases simple ou complexes ou bien parfois simplement quelques mots.

5.1.1 La consigne orale

Tout au long de ce mémoire, nous nous intéresserons à la consigne orale car l'expérimentation prend lieu dans une classe de GS, et de ce fait, dans le cadre de l'école maternelle. La consigne orale est au cœur de l'enseignement, mais tout particulièrement lors des premières années de la scolarité. En effet, les programmes officiels de l'éducation nationale[23] (inspirés des recherches sur le développement de l'enfant) ne prévoient pas l'apprentissage de la lecture et la compréhension de textes écrits avant le cours préparatoire (CP). Ainsi, la quasi-totalité des

[22] LAGOUTTE Daniel, *Enseigner les arts plastiques*, hachette éducation, Paris. 1994. p.84
[23] Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école primaire élémentaire et du collège*. [26 novembre 2015].

enseignements se font par le langage oral : passation de consignes, leurs compréhensions et verbalisations, remédiations, et tout au long de la journée à la fois sur les temps collectifs et individuels.

La consigne orale est éphémère et requiert, de la part des élèves, un travail de mémorisation. L'élève doit interpréter la consigne et cela peut être une source de malentendus. C'est pourquoi leur construction et passation requiert une attention toute particulière.

Si celle-ci est trop complexe, c'est-à-dire si elle comporte plusieurs phrases qui invitent à plusieurs actions à réaliser lors de la tâche (pas pour autant complexes). Il y a un risque que les élèves ne mémorisent pas l'ensemble des informations souhaités, et qu'alors, la tâche ne soit pas effectuée comme souhaitée. Par exemple : « Tu vas réaliser un dessin avec un feutre de couleur bleu sur une feuille blanche. Lorsque ce dessin sera terminé, tu en découperas les contours. Quand il sera découpé, tu le colleras sur une feuille de couleur bleu. Attention, ton dessin ne doit pas être trop petit pour que tu puisses le découper. ».

Si la consigne est trop « facile », c'est-à-dire qu'elle serait composée d'éléments facilement mémorisables et identifiables pour l'élève (« dessine un bonhomme » par exemple), alors aucun réel apprentissage n'est en jeu : l'élève est confronté à une phrase courte (la mémorisation est donc simple) et à quelque chose qu'il maitrise déjà.

Il y a donc un réel équilibre à trouver entre prise d'information, la capacité de mémorisation de l'élève et l'apprentissage.

5.1.2 La consigne ouverte

La consigne ouverte est plus ou moins dépourvue d'indications directes qui pourraient aider l'élève dans la réalisation de sa tâche. C'est pourquoi elle comporte une part d'implicite. « Trie les objets ». Elle s'oppose à la consigne dite « fermée » qui se caractérise par la présence d'explications et de conseils très précis et s'avère rassurante pour les élèves (comme par exemple : « Trie les objets selon leur forme : les ronds, les triangles, les carrés. ».)

La consigne ouverte favorise l'autonomie de l'élève car elle laisse place à l'interprétation personnelle de l'élève et à une multitude de cheminement pour résoudre le problème apparent. Par le biais des consignes ouvertes, les élèves peuvent confronter plusieurs points de vue car elles leur suggèrent d'expérimenter diverses solutions ou stratégies. La consigne « Trie les objets » laisse une multitude de possibilité aux élèves : trier par couleurs, formes, côtés, noms ou encore par usages.

5.2 Typologie des consignes

Dans *Comprendre les énoncés et les consignes*, Jean-Michel Zakhartchouk questionne la place de la consigne et les formes qu'elles peuvent prendre. Il y définit quatre types de consignes en fonction de leurs finalités[24] :

- La consigne « but » : elle fixe l'horizon d'un travail. Elle s'utilisera beaucoup dans le cadre d'un projet. Par exemple « écrire un récit ».
- La consigne « procédure » : elle indique un cheminement obligatoire ou possible pour parvenir à un résultat. Ces consignes peuvent être plus ou moins rigides, plus ou moins nombreuses en fonction de l'autonomie souhaitée. Elle s'utilisera beaucoup en début d'apprentissage. Par exemple : « entourer les pronoms ».
- La consigne « guidage » : elle attire l'attention sur un point précis. Elle va baliser une tâche, mettre en garde contre des erreurs. Elle interviendra avant ou pendant une tâche et servira de remédiation. Par exemple : « soyez attentif aux verbes utilisés »
- La consigne « critère » : elle est composée d'éléments à atteindre pour réussir la tâche. Elle sera constituée de critères d'évaluations. Par exemple « utilisez les connecteurs logiques vus en classe ».

Dans le domaine des arts visuels (où nous nous situons), nous pouvons questionner la place de la consigne. Si l'on considère les objectifs en art visuels (développer chez les élèves la sensibilité, l'imagination, la création), quel « type » de consigne privilégier ?

5.2.1 La consigne procédure

La consigne guidée ou « procédure », comme nous l'avons vu plus tôt, ne répond pas à l'objectif souhaité car elle ne laisse pas de place à l'appropriation et à la divergence. L'élève doit scrupuleusement suivre les indications pour répondre à la tâche demandée.

Par exemple, page 50 dans l'ouvrage C*ollage et arts visuels* (ed. RETZ) (cf. Annexe 2)[25] propose la mise en place de ce qui nomme « démarche créatrice » en 8 consignes et « processus de création » 6 étapes photographiées. Cette activité interviendrait après l'étude de l'œuvre *Graphic Collection II* de Luisa Tosini (cf. Annexe 2)[24]. L'ouvrage développe 8 consignes à suivre :

« 1. Choisis des écorces d'arbre et colle-les sur la feuille blanche.

[24] ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes : un point fort du Socle commun*, Paris, Réseau Canopé. 2016. p.32-33
[25] Page 63

2. Appuie fort dessus pour qu'elles collent bien.

3. Laisse un espace important entre chaque écorce.

4. Choisis un feutre fin de couleur et suis le contour de l'écorce en te rapprochant le plus près possible de celle-ci.

5. Contourne plusieurs fois l'écorce en laissant le moins d'espace possible entre chaque tracé.

6. Fais la même chose autour de chaque écorce que tu as collée.

7. Découpe chaque écorce contournée de graphisme.

8. Colle-les sur une feuille de couleur que tu as choisie. »[26]

Nous pouvons observer ici que chaque étape nomme au moins une action à réaliser de manière précise : « Colle », « Appuie », « Laisse », « Suis », « Contourne », « Fais », « Découpe » (parfois même jusqu'à l'intensité « appuie fort dessus » « le plus près possible »).

Nous pouvons nous demander où se situe la place du processus de création dans cette liste effrénée de « choses » à faire. Quelques indications donnent « le choix » : « choisis des écorces » « choisis un feutre » « une feuille de couleur que tu as choisie ». L'élève aura-t-il vraiment la possibilité de choisir entre différents types d'écorces ? Auront-elles des formes vraiment variables ? Aura-t-il vraiment le choix d'en prendre autant qu'il le souhaite ? Peut-on dire que le choix de la couleur permet à l'élève de réellement s'approprier la production ?

Nous pouvons quasiment affirmer que l'ensemble des réalisations seront identiques à quelques détails près : la couleur de la feuille, la couleur des lignes. Il est fort probable que pour gérer le format (A4) le nombre d'écorces à placer soit limité (cela est d'ailleurs induit par les photographies qui illustrent les consignes)[27] et que celles-ci soient issues d'un sachet comme on en trouve dans les boutiques de loisirs créatifs (et donc soient de même type et plus ou moins du même format).

Cette activité semble toutefois intéressante pour travailler toute une série d'actions qui sont travaillées depuis le PS : découper, coller, contourner. L'élève de GS doit mettre en jeu plusieurs de ses compétences (déjà souvent acquises) tout en respectant un ordre d'étape. Cela est au programme du cycle 1.

[26] GRIMAULT Elisabeth, *Collage et arts visuels : c'est à voir*, Paris, Retz, 2012. p.50-51
[27] Cf. Annexe 2

5.2.2 La consigne guidage

La consigne de remédiation ou « guidage » ne semble pas non plus adaptée. L'intervention du professeur pour orienter un élève qui « sortirait » du cadre fixé ne semble pas avoir sa place dans l'activité proposée : il ne s'agit pas dans l'activité créatrice de répondre simplement à une commande. Il est attendu que l'élève s'empare de la consigne et se l'approprie, parfois la dépasse. Il arrivera parfois qu'il ne se l'empare pas ou l'interprète différemment (ce cas-là « l'erreur » peut être exploité comme processus de création ; l'enseignant peut également remettre en question la formulation de sa consigne qui ne serait alors pas adaptée.). La frustration que pourrait ressentir l'enseignant en voyant que son élève ne s'empare pas (comme lui l'aurait souhaité) de sa consigne ne doit pas avoir sa place dans l'activité créatrice puisqu'il s'agit justement de sortir des modes de guidage habituels.

Pour reprendre l'exemple de l'activité p.50 de *Collage et arts visuels* (ed. Retz), On pourrait tout à fait envisager que la consigne guidage interviendrait si un élève avait sélectionné trop d'écorces. Une fois collées, il n'y aurait donc plus de place pour réaliser plusieurs contours. On pourrait imaginer que la consigne guidage serait ici « sélectionne cinq écorces ».

Cette consigne rajouterait une étape supplémentaire dans le déroulement proposé par l'ouvrage. Cela renforcerait également le processus inducteur de la consigne procédure.

5.2.3 La consigne critère

La consigne « critère » définit les critères de réussites de la tâche à effectuer (appelés aussi « observables »). Ce procédé donne trop d'indications sur la forme que doit prendre le résultat puisqu'à l'aide de ces critères, l'enseignant peut observer la ou les réussite(s) de l'élève. Cette consigne ne permet pas non plus de rentrer dans la tâche souhaitée ici.

Toujours sur le même exemple, on pourrait imaginer que la consigne critère pourrait être : « coller sur une feuille de couleur, des écorces dont tu auras fait le contour sur une feuille blanche ». A l'aide des mots clés, l'élève a des indications sur les éléments qui devront constituer sa production : « feuille de couleur » « écorces » « contours » « feuille blanche ». Certains éléments restent « flous » : dans quel ordre ? Il n'est pas précisé qu'il faut découper. Les contours avec un crayon à papier ou des feutres ? De plus, la consigne est longue et complexe car il y a beaucoup d'implicite. Cela nécessite une certaine habileté et expérience que des GS n'ont pas forcément encore acquise.

Cette consigne se rapproche de ce vers quoi nous voulons tendre mais elle donne à la fois trop d'éléments et pas assez. Si elle en donne plus, alors on bascule sur la consigne procédure. Si

elle en donne moins, alors il ne s'agit plus d'une consigne critère mais plus d'une consigne but (que nous allons détailler juste après).

5.2.4 La consigne but

La consigne « but » semble la plus adaptée car elle donne un horizon vers lequel tendre. Cet « horizon » devra mettre l'enfant en situation d'apprentissage, dans un cadre à la fois ouvert (où règne une certaine liberté) et restrictif (pour aider l'élève à opérer des choix). En ce sens elle se rapproche de la définition donnée plus tôt pour la consigne « ouverte ».

Avant de donner un exemple qui illustrerait la consigne but, il convient de préciser deux éléments constitutifs de la consigne : la notion de contrainte et la notion de situation problème.

5.2.4.1 La contrainte

La notion de « contrainte », qui pourrait de premier abord apparaitre comme un antonyme de « liberté », est en réalité une aide au processus de création et d'imagination car elle balise et structure l'horizon d'attente. D'ailleurs, Philippe Meirieu, dans son ouvrage *Apprendre … oui, mais comment ?* en parle :

> « Contre toute attente, ce qui suscite l'imagination n'est pas la liberté mais la contrainte. L'obligation dans laquelle se trouve le sujet de prendre en compte les éléments qui lui échappaient jusque-là et de les mettre en rapport avec ce qu'il connaissait déjà. »[28]

L'injection d'éléments contraignants dans une consigne permettent de mettre en avant des obstacles à franchir. Ces « éléments contraignants » peuvent prendre plusieurs formes et intervenir sur différentes variables pédagogiques, à savoir :

- La contrainte temporelle : elle invite les élèves à « libérer » leur geste et leur tracer si le temps devient limité. Les élèves ne se concentre plus sur la performance du geste mais sur le temps restant. Par exemple « lorsque le sablier sera fini, tu devras arrêter de dessiner ».
- La contrainte spatiale : elle peut également inviter à libérer le geste (si la contrainte est sur un grand format) ou bien de le contenir et de le préciser (si le format est petit). La consigne 1 « peins tous les gens de la classe » met en jeu une contrainte spatiale dans la mesure où elle invite organiser beaucoup d'éléments dans un format plutôt réduit.

[28] Meirieu Philippe (1993). *Apprendre… oui, mais comment ?* Pédagogies. Paris. ESF éditeur. p.116-117

- La contrainte matérielle : cette contrainte est souvent utilisée pour élargir le champ des possibles des outils utilisés en arts. Par exemple : « peindre avec une brosse à dent ».
- La contrainte technique : elle permet également d'ouvrir des horizons sur les techniques ou les manières de produire. Par exemple : « réaliser un bonhomme à l'aide de feuilles de couleurs déchirées à la main ».
- La contrainte gestuelle : elle met en avant un geste spécifiquement choisi. « Dessine un bonhomme sans lever le crayon » par exemple.

5.2.4.2 Les situations problèmes

Afin de stimuler son implication dans les activités proposées, l'enseignant doit mettre l'élève face à la résolution de problèmes (mentionné dans les programmes)[29]. C'est-à-dire une situation qui confronte l'élève à des défis et des obstacles[30]. Les sciences de l'éducation ont théorisé ce concept sous le nom de « situations problèmes ». Ces situations problèmes permettent de développer une réflexion propre :

> « Elles permettent aussi (surtout !) à chaque élève de se construire et se découvrir une capacité à penser (soi et avec les autres) … se découvrir un autre rapport au monde et aux autres ainsi qu'une autre image de soi »[31].

L'élève n'applique plus une pensée déjà toute faite pour résoudre un problème mais propose une démarche personnelle. Pour cela, il se met en lien les éléments qui sont à sa disposition avec ses connaissances et compétences antérieures. Il met en place une stratégie qui lui ait propre et se sent concerné dans l'apprentissage qui l'est en train de vivre.

C'est d'ailleurs cette démarche que préconise et met en avant les programmes officiels du cycle 1 :

> « 2.2 <u>Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes</u> :

[29] Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1).* [Spécial n°2 du 26 novembre 2015]. p.13-14

[30] La notion d'obstacle pédagogique a été théorisée et définie par Gaston Bachelard (philosophe français du XXème siècle) dans son ouvrage *La formation de l'esprit scientifique (*1938*).* Il a mis en avant que l'obstacle se situait dans la tête des apprenants et que le travail de l'enseignant était de prendre connaissance de ces obstacles pour amener l'apprenant à déconstruire progressivement son ancienne conception afin qu'il puisse en reconstruire une autre, plus pertinente.

[31] DE VECCHI Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire vivre de véritables situations problèmes*, Paris, Hachette éducation. 2002. p.48

> Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. Quels que soient le domaine d'apprentissage et le moment de vie de classe, il cible des situations, pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas alors de réponse directement disponible. Mentalement, ils recoupent des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse. L'enseignant est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action ; il valorise les essais et suscite des discussions. Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement »[32]

Ainsi, si nous avions à imaginer une consigne but pour l'activité de l'ouvrage *Collage et arts visuels* (ed. Retz), il serait d'abord important de prendre connaissance de l'objectif. Page 50, dans la partie « démarche créatrice » trois « objectifs » sont rédigés :

> « Affiner son tracé.
>
> Suivre un contour.
>
> Tirer parti des ressources expressives d'un matériau donné. »[33]

Il s'agit donc de créer à l'aide de contraintes et obstacles d'amener l'élève à affiner son tracé, suivre un contour et tirer parti des ressources expressives d'un matériau donné (ici l'écorce). Les mots clés sont donc : tracer fin, contour, écorce.

En utilisant le même contexte, c'est-à-dire que les élèves aient eues une séance sur l'étude de l'œuvre *Graphic Collection II* de Luisa Tosini. La consigne pourrait donc s'envisager ainsi : « Tu as des feutres fins, des feuilles de couleurs et des feuilles blanches, de la colle, des ciseaux, des écorces à ta disposition. Imagine ce qu'aurait pu faire Luisa Tosini avec tout cela. Tu dois tout utiliser. ».

---

[32] Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1).* [Spécial n°2 du 26 novembre 2015]. p.4

[33] GRIMAULT Elisabeth, *Collage et arts visuels : c'est à voir*, Paris, Retz, 2012. p.50

Ici les contraintes sont le matériel à disposition. Ils balisent des gestes (coller, couper, colorier, dessiner). L'usage de « se mettre à la place de » permet de donner des repères et d'utiliser les connaissances acquises précédemment : « Qu'est-ce qu'on a dit sur Luisa Tosini ? elle fait des contours et les traits sont fins ». Cela rend implicite des mots clés et donc deux de nos objectifs. Le choix du matériel n'est pas laissé au hasard : les feutres sont fins. Cela induit le geste mais ne l'impose pas : l'élève peut forcer la mine ou bien l'incliner et créer un trait plus épais. La colle et les ciseaux sous-entendent un usage. L'écorce est un matériau à utiliser obligatoirement car « tu dois tout utiliser ».

L'élève a donc à sa disposition l'ensemble des éléments pour atteindre les objectifs. Toutefois, l'enseignant ne peut savoir à l'avance comment chacun de ses élèves vont les exploiter car plusieurs variables sont en jeu.

5.3 Comment formuler une « bonne » consigne en arts visuels ?

Rappelons-le, les arts visuels s'inscrivent dans le grand domaine des Arts. Ils s'inscrivent aussi et surtout dans les programmes scolaires français (dans le domaine 3 des programmes du cycle 1 : « *agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* »). L'objectif visé dans le cadre de cette recherche est de développer chez l'élève sa capacité à diverger, s'approprier, de créer.

Dans la préface de *Comprendre les énoncés et les consignes*, Philippe Merieu écrit :

> « La capacité à formuler les bonnes consignes – celles qui vont guider efficacement l'activité intellectuelle – suppose en réalité une exploration minutieuse des savoirs […]. La ruse pédagogique par excellence : mettre l'esprit en route, sur des chemins soigneusement déterminés et identifiés pour leur praticabilité, en laissant chacun découvrir le plaisir du cheminement et l'intérêt des découvertes. Ainsi les consignes sont-elles le moyen privilégié de mettre l'intelligence en projet. »[34].

Il faut comprendre ici que la formulation d'une consigne comprenne plusieurs critères :

[34] ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes : un point fort du Socle commun* , Paris, Réseau Canopé. 2016. p.6

- « *des chemins déterminés et identifiés pour leur praticabilité* » Les mots, lexiques, termes qui seront utilisés dans la consigne devront s'inscrire dans une connaissance précise du développement de l'enfant.

Les travaux du très connu psychologue biélorusse Lev Semionovitch Vygotsky indiquent qu'il est nécessaire d'inscrire les apprentissages dans la « Zone proximale de développement »[35] (ZPD) de l'enfant. Il s'agit, notamment en maternelle, de proposer à l'élève des activités dont le niveau de difficulté se situe avant une zone de rupture (l'activité est trop difficile) mais au-delà de la zone d'autonomie (l'activité est trop facile -il n'y a donc pas d'apprentissage-).

- « *laissant chacun découvrir le plaisir du cheminement et l'intérêt des découvertes* » : Les mots, lexiques, termes sélectionnés ne doivent pas fournir trop d'indices sur la tâche finale pour laisser la place au tâtonnement.

La formulation de la consigne doit trouver un équilibre pour à la fois créer une dynamique de recherche et à la fois laisser suffisamment d'indices permettant à l'élève de se repérer pour avancer dans l'activité.

L'ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes* (page 78) traite également « des consignes dans des activités créatives. Dans les premiers paragraphes les consignes sont définies ainsi :

> « Elles permettent, de par leur précision et les contraintes techniques qu'elles imposent, de déployer, paradoxalement, sa créativité et son imagination […]. La consigne oblige à explorer des pistes que lesquelles le scripteur n'aurait pas eu, seul, l'idée de s'aventurer. »[36].

En réalité, cette page expose surtout plusieurs sous-types de consignes exploités dans le cadre d'ateliers d'écriture, d'expression dramatique ou corporelle en cycle 2 et 3 : « consigne d'écriture d'une forme imposée telle l'interdiction d'employer la lettre « e », à la manière de George Perec, ou l'obligation d'utiliser certains mots »[34].

Mais elle donne quelques pistes de contraintes qui peuvent composer la consigne en art (et s'ajouter à la liste déjà définie précédemment) :

- Chercher une solution, d'autres idées car la situation initiale est bousculée.

[35] L. Vygotski, *Pensée et Langage*, éditions La Dispute, 1997.
[36] ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes : un point fort du Socle commun*, Paris, Réseau Canopé. 2016. p.78

- Utiliser un contexte, une forme d'écriture imposée (interdiction ; à la manière de ; obligation d'utiliser ou d'insérer certains mots, verbes)
- La permission d'aller plus loin (utilisation du « si »)

Cette analyse approfondie de l'acte de création (définition, processus, nécessités) mais également de la consigne (typologie, constructions, contenus) dans le cadre de la maternelle (et plus particulièrement de la GS) doit rendre possible l'élaboration d'une activité picturale en arts visuels permettant de provoquer un processus créatif chez un élève de GS.

6 L'EXPERIMENTATION

6.1 Choix et élaboration des consignes pour l'expérimentation

La construction de ces consignes s'est faite en collaboration avec mon directeur de recherche Mr Baryga. Son expérience en tant que chercheur en didactique de l'art et en tant qu'artiste allait enrichir le choix et la diversité des consignes qui seraient mises en place.

Si le travail de recherche théorique autour des définitions de « création », « consigne », « maternelle » était engagé au moment de l'élaboration des consignes pour l'expérimentation (début Janvier), il n'était pas encore abouti. Ainsi, il est fort possible que les consignes ne respectent pas scrupuleusement tous les critères mis en avant dans les précédentes analyses ; et que soit rapidement visible des « limites ». Ces limites seront analysées ultérieurement.

Pour les élaborer, nous sommes partis du constat que les consignes en arts visuels devaient être ouvertes et qu'elles devaient s'apparenter à la consigne but de la typologie de Zakhartchouk. Nous nous sommes ensuite replacés dans le contexte de mise en pratique :

- Ce travail serait effectué en autonomie : il faut donc que les consignes puissent permettre une compréhension rapide pour qu'elles puissent être mémorisées et investies pendant tout le temps d'atelier.
- Le rythme de cette année de stage est particulier puisque nous sommes deux en charge d'une classe. Je suis donc en classe une semaine sur deux. Les consignes devront être indépendantes les unes des autres compte-tenu de l'emploi du temps. Créer du lien, une continuité avec une coupure d'une semaine reste délicat avec une classe de maternelle.
- Nous sommes en Janvier, le mémoire est à rendre en Mai. Il faudra définir un nombre suffisant de consigne pour qu'il y ait matière à analyser mais il faut contenir du temps

pour effectuer une réflexion et la rédiger. De plus, il ne s'agit de surcharger l'emploi du temps de la classe.

- Les arts visuels est un domaine des arts qui est vaste. Il serait donc pertinent de traiter qu'un seul des sous-domaines des arts visuels, à savoir : Peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques, arts numériques. En plus d'avoir un temps restreint, les variables sont trop grandes d'un sous-domaine à un autre.

Sur la base de ce contexte, nous avons convenu et créé cinq consignes dans le sous-domaine qu'est la « peinture ». Elles seront mises en place de la troisième semaine de Janvier à la première semaine d'Avril. Une de ces cinq consignes sera expérimentée chaque semaine de stage. Chaque consigne mettra en jeu une nouvelle variable : un élément différent constitutif des arts visuels à savoir : le format, le support, l'outil, le geste, le médium.

On entend par « *format* » la taille, la dimension du support utilisé ; le « *support* » est défini comme « tous les éléments susceptibles de recevoir une trace, marque, un signe. »[37] (il s'agira ici de papier canson ou de papier journal) ; « *les outils* » sont « tous les objets qui permettent de laisser une trace sur un support, soit en ajoutant, soit en retirant »[38] (craies, pinceaux, tampons ici) ; « *le geste* » sera ici défini au sens de « l'attitude ou pratique qui consiste à s'approprier des moyens liés à l'usage de matériaux, d'outils, de supports, etc. »[39] (chaque outil induit un geste spécifique. L'attention sera particulièrement portée sur l'outil craie et tampon) ; « *le médium* » est « toutes les substances susceptibles de laisser une trace sur un support »[40] (ici peinture, craie et encre).

Voici la liste des consignes :

1. **« Peins tous les gens de la classe. »**
   Cette consigne met en jeu le format. Un format « raisin » (50x65) sera proposé aux élèves. Au fil de cette expérience, il s'agira de sortir les élèves du format scolaire A4.
2. **« Peins-toi en train de peindre »**
   Cette consigne met en jeu l'outil. Les élèves auront des tampons pour peindre et non des pinceaux.
3. **« Peins une saison »**

[37] JULLIEN Michelle, *Erreurs et créations en arts plastiques*, Paris, Nathan pédagogie. 1994. p.55
[38] JULLIEN Michelle, *Erreurs et créations en arts plastiques*, Paris, Nathan pédagogie. 1994. p.54
[39] Ensemble Scolaire Notre Dame. [Consulté le 13.04.19]. Disponible sur http://www.notredamereims.com/arts/oeuvre/glossaire.pdf
[40] JULLIEN Michelle, *Erreurs et créations en arts plastiques*, Paris, Nathan pédagogie. 1994. p.54

Cette consigne met en jeu le geste par un nouvel outil. Les élèves n'ont plus de la peinture à disposition mais des craies grasses.

4. **« Reproduis l'œuvre de Mondrian »**
   Cette consigne met en jeu le support. Les élèves n'auront plus du papier canson blanc pour peindre mais des pages de papier journal type *Sud-Ouest*.
5. **« Fais ce que tu veux. Les encres doivent se rencontrer au moins une fois. »**
   Cette consigne met en jeu le médium. Les élèves ont des encres à disposition au lieu de la gouache.

6.2 Mise en place d'un « coin peinture ».

Ce coin n'existait pas dans la classe avant Janvier. Avant de commencer d'expérimenter les consignes, il était nécessaire que les élèves prennent connaissance de ce coin et se l'approprient.

Les élèves sont invités dans ce « coin » à chaque temps d'ateliers, dans la limite de la place disponible (c'est-à-dire deux places), à pratiquer de manière autonome (sans l'assistance d'un adulte) la peinture (et d'autres médiums selon les contextes). L'élève qui souhaite exploiter ce coin doit :

- S'habiller du tablier ;
- Ecrire son prénom au dos de la feuille accrochée, puis retourner la feuille côté recto ;
- Réaliser sa peinture en prenant soin du matériel, le partager ;
- Ranger correctement les pinceaux dans les pots, laisser sa production accrochée pour qu'elle sèche ;
- Enlever son tablier et aller se laver les mains.

Ce coin étant autonome, il reste sur la base du volontariat (nous fonctionnons ainsi dans la classe : les coins sont proposés, pas imposés). Ainsi, tout au long de l'expérience des consignes, le nombre de productions et leurs auteurs varieront. Certains auront produit de manière individuelle, d'autres avec un binôme à côté (qui effectué lui aussi une peinture), d'autres encore avec des interruptions et interactions avec d'autres camarades de la classe.

6.3 La posture de l'enseignant pendant l'atelier autonome.

L'étape pré-productive

C'est une fois que les élèves se sont positionnés pour aller au coin peinture que je donne la consigne « telle quelle » à chaque élève.

Avant de les envoyer dans le coin, je m'assure de la compréhension de la consigne : « tu arrives à comprendre la consigne ? ». Si la réponse est positive, je ne rajoute pas de commentaire et les laisse produire. Si la réponse est négative, alors je répète la consigne puis la reformule en changeant quelques termes par leurs synonymes (« gens » par « camarades » par exemple).

L'étape de production

Pendant que cet atelier autonome est exploité, mon ATSEM et moi-même sommes respectivement sur des ateliers d'apprentissages. Lorsque mon atelier est fini, j'essaye, dans la mesure du possible, d'aller voir ce qu'il s'est passé dans le coin peinture pour récolter des informations : essais, techniques, explications. Par le langage oral, la verbalisation, j'essaye d'amener l'élève à m'expliquer son intention et sa démarche (qui est rarement verbalisée car très complexe pour des élèves de cet âge).

L'étape post-production

Lorsque l'élève a terminé, je lui demande de me parler de sa peinture. Très souvent, l'élève engage une description en pointant du doigt. Selon l'élève, je pose des questions allant vers le sens ou l'intention. Avant la fin de l'entretien individuel je lui demande s'il pense avoir « répondu à la consigne » (je lui demande de me la formuler). S'il me dit oui, alors la production est « finie ». S'il émet un doute, alors une discussion s'engage sur ce que je pourrais attendre (plus ou moins 24 éléments pour la consigne 1). S'il s'avère que le défi n'est pas relevé l'élève est invité, s'il le souhaite, à améliorer ou recommencer. C'est pourquoi certaines productions sont évolutives et prises plusieurs fois en photos.

6.4 Séance Zéro : découverte du coin peinture : sans consignes.

5 couleurs gouaches sont proposées : bleu, vert, jaune, rouge, rose. 1 pinceau par couleur.

Une feuille de format 39x23

16 réalisations

6.4.1 Productions des élèves[41] :

6.4.2 Eléments constitutifs des productions :

On peut observer que la moitié des productions exploitent l'intégralité du format (8 productions sur 16). Deux productions sont « minimalistes » (Titus, Jules) : une grande partie de la feuille reste blanche et les coups de pinceaux sont très linéaires. Sur l'ensemble des productions les couleurs sont restées « brutes », il n'y a pas de mélange et l'ensemble des peintures à disposition ont été utilisées.

Sur 9 des peintures apparaissent (de manière plutôt claire) des bonshommes. Les autres productions représentent soit d'autres éléments de l'environnement proche de l'élève (maison, fleurs, herbe, soleil) soit des éléments plus abstraits qui nécessite l'explication (ou pas) des auteurs.

[41] Annexe 3 – photos en plus grand format

Déjà à ce premier stade sans consignes, nous pouvons remarquer des similitudes entre des productions. J'ai pu constater que certains élèves mimaient leurs camarades.

6.5 Séance 1 : « peins tous les gens de la classe ».

5 couleurs gouaches sont proposées : bleu, vert, jaune, rouge, rose. 1 pinceau par couleur. Feuille format raisin (50x65)

10 réalisations

6.5.1 Ce que je souhaitais observer sur cette consigne :

Rappelons-le, cette première questionne cherche à questionner le format. L'horizon d'attente se trouve ici sur deux choses :

1. La gestion de l'espace feuille : comment faire rentrer 24 éléments signifiants « *les gens de la classe* » dans l'espace feuille. Un espace feuille qui invite par son format à utiliser de grands gestes et à former de grandes choses.
2. L'interprétation du lexique de la consigne : comment les élèves allaient exploiter les termes « *tous les gens* » et « *de la classe* ». Qui allait faire partie de ce cercle très fermé ? les représentations seront-elles relatives à « un groupe » ou à des « individualités » (Manon fait partie de la classe, Axel, non, mais c'est mon copain. L'élève va-t-il l'intégrer ?). Le groupe social classe est-il bien assimilé chez un élève de grande section ?

6.5.2 Productions des élèves[42] :

Consigne 1-Elise 1

Consigne 1-Jules 1

Consigne 1-Manon 1

Consigne 1-Eléanor 1

Consigne 1-Hélios 1

Consigne 1-Nathan 1

Consigne 1-Hina 1

Consigne 1-Joaquim 1

[42] Annexe 4 – photos en plus grand format

Consigne 1-Julien 1

Consigne 1-Camille 1

6.5.3 Eléments constitutifs des productions et analyse :

Sur les dix réalisations, une seule utilise l'ensemble du format et ne laisse aucun blanc (Camille). Les autres disposent des éléments de manière plus ou moins organisées. Quasiment la totalité des productions utilise la palette de couleur qui était proposée (à l'exception de celle de Camille qui n'en utilise que deux).

Sur l'ensemble des productions des bonshommes sont représentés : pour chacune d'elles, des éléments constitutifs d'un bonhomme apparaissent : tête, corps, bras, jambes, yeux, bouches. Parfois tous ces éléments sont visibles en même temps, mais pour certains bonshommes, des éléments sont volontairement (ou pas) enlevés. (Nathan, Manon, Elise, Eléanor)

Cette consigne a mis en jeu différents obstacles et contraintes :

1. La gestion de l'espace feuille :

Selon moi, cet obstacle a été majoritairement relevé. On peut observer différents degrés d'appropriation de l'espace de la feuille chez les élèves : Elise, Manon, Eléanor et Nathan ont fait contenir un grand nombre de bonshommes (24 pour la plupart). Pour cela, ils ont abandonné l'idée de bonshommes « pleins » : certains n'ont pas de corps, d'autres pas de bras ou de jambes.

Chez Joaquim, Hina, Hélios, Julien et Jules on observe une recherche : le compte n'y ait pas mais ils ont comblé l'espace de la feuille avec des bonshommes de différentes tailles (mais ils n'ont pas réussi à se détacher vraiment de l'aspect « plein » du bonhomme (bras, jambes, tête).).

L'obstacle n'a pas été franchi par Camille. Lorsque je passais voir l'avancé de son travail pendant le temps d'atelier, il m'a confié que « la feuille n'était pas assez grande pour faire rentrer tout le monde". C'est pourquoi on observe une série de personnages qui n'est pas poursuivie, il a littéralement « laissé tomber ».

2. Le terme « gens de la classe » :

Ce terme a été compris par l'ensemble des élèves ayant participé à cet atelier. A l'exception de Hélios et Jules qui semblent avoir interprété « classe » par « classe de l'école ». Des chiffres apparaissent sur les deux productions : ce sont la classe « 5 » (la nôtre) et « 7 » (d'autres GS) et la classe « 1 » (des PS). Une part affective est donc rentrée en jeu dans la réalisation de cette peinture.

Manon s'est complètement approprié le sujet. En plus d'avoir attentivement dénombrer les bonshommes (en y intégrant les deux maitresses et l'ATSEM), elle a voulu distinguer les filles, des garçons. Pour cela, elle a alterné une rangée de fille et une rangée de garçon. Elle a également nommé avec des prénoms de la classe certains de ses bonshommes.

Les réponses à cette consigne sont, selon moi, toutes identitaires. Même si elles sont proches (dans le sens où seul des bonshommes sont représentés -on aurait pu s'attendre à voir apparaitre des éléments de l'environnement de la classe-) elles sont toutes uniques. Lorsque j'ai pu les consulter, plusieurs élèves ont nommés les bonshommes avec des prénoms de leurs copains. Chaque composition est également inédite : les personnages ont des éléments distinctifs (couleurs, parties du corps, taille, éléments vestimentaires). En ce sens, je peux affirmer que cette première consigne répond à la définition d'une consigne « but » dans le cadre d'une activité en arts visuels.

6.6 Séance 2 : « peins-toi en train de peindre ».

5 couleurs gouaches sont proposées : bleu, vert, jaune, rouge, rose. 1 tampon par couleur. Feuille format raisin (50x65)

10 réalisations

6.6.1 Ce qui pouvait être attendu pour cette consigne :

Cette deuxième consigne souhaite interroger l'outil. L'élève ne dispose plus de pinceau, mais de tampon de différentes formes. L'outil tampon va-t-il constituer une réelle contrainte pour l'élève ou non ? On peut s'attendre que l'appel du geste et de l'action « tamponner » soit fort et qu'il rende, pour certains, difficile la représentation de soi.

Cette consigne a une particularité forte, c'est que l'élève est amené ici à se représenter. Il s'agit bien de se peindre et non de peindre quelqu'un d'autre en train de peindre. L'élève de GS aura-t-il atteint une maturité nécessaire pour se distancer et se représenter en train de réaliser une

action qui se passe au moment où il la réalise ? Quels éléments va-t-il utiliser pour représenter l'environnement et l'action ?

6.6.2 Productions des élèves[43] :

Consigne 2-Nathaël 1

Consigne 2-Hina 1

Consigne 2-Louane 1

Consigne 2-Nathan 1

Consigne 2-Manon 1

Consigne 2-Margot 1

Consigne 2-Théo 1

Consigne 2-Eléanor 1

Consigne 2-Titus 1

Consigne 2-Elise 1

6.6.3 Eléments constitutifs des productions et analyse :

Sur les dix réalisations, trois occupent la quasi-totalité de l'espace de la feuille. Les sept autres n'ont pas voulu donner un contexte, un environnement particulier.

Toutes les peintures font apparaitre un bonhomme (parfois deux). Une bonne partie des élèves explique qu'il s'agit d'eux (cela est un indice fort dans la compréhension de la consigne donnée.). Huit des productions font apparaitre à côté des bonhommes un élément qui s'apparente à un chevalet : une plateforme plus ou moins à hauteur de bonhomme ou à la portée d'une de leur main et une structure oblique qui aiderait la plateforme à se maintenir verticalement.

L'acte de peindre est signifié à plusieurs reprises par la mise en action d'un bras vers le « chevalet » (ou ce qui s'en apparente)

L'ensemble des couleurs sont utilisées sur quatre peintures. Les six restantes utilisent également plusieurs couleurs. On notera qu'une seule peinture n'utilise que deux gouaches (rouge et verte)

[43] Annexe 5 – photos en plus grand format

Cette consigne a mis en jeu différents obstacles et contraintes :

1. L'outil tampon :

L'outil tampon ne semble pas avoir posé de réelles contraintes aux élèves. C'est un outil souvent utilisé en maternelle. On remarque toutefois que la forme des tampons a influencé certaines productions : on peut observer un réel contraste entre les bonshommes « géométriques » (qui témoigne de l'exploitation des formes des tampons) et les bonhommes « pleins » avec des courbes (ici les élèves ont dépassé l'outil et l'ont contraint comme un pinceau).

2. « Peins-toi en train de peindre » :

Cette consigne demande plusieurs choses : peindre une action, peindre soi-même et peindre la peinture. Selon moi, Théo, Elise, Nathan, Margot, Manon et Louane ont su représenter l'action : on observe que le bonhomme a son bras « levé » et orienté vers quelque chose. Hina et Titus ne sont pas rentrés dans cette représentation puisqu'on aperçoit seulement un bonhomme sans contexte apparent.

L'ensemble des productions ont su « peindre soi-même » : lorsque j'ai interrogé les élèves, la quasi-totalité se sont identifiés au personnage représenté sur la feuille. Louane et Eléanor sont les seules à avoir intégré un deuxième personnage (qui lui aussi est en train de peindre !). Louane, Eléanor et Manon ont rajouté un environnement. Celui de Manon et Louane sort du contexte de la classe mais est en lien avec une expérience proche et personelle (un voyage à Mayotte pour Manon : soleil, tempête, forêt, une habitude quotidienne pour Louane : partager une même activité avec sa petite sœur).

Enfin, pour ce qui concerne de peindre la peinture, 7 productions sur 10 ont intégré un élément représentation de l'acte de peindre : pinceau dans la main, chevalet, panneau ou tableau.

Selon moi, la consigne 2 a mis en jeu des obstacles à la hauteur d'élèves de GS : se représenter en train de réaliser une action qui est en train de se dérouler. On observe que tout le monde n'a pas su dépasser cet obstacle (Titus et Hina). D'autres, se sont appropriés la consigne et l'ont associée à un souvenir (Manon, Eléanor, Louane). Si l'on observe facilement une part de mimétisme (apparence du chevalet, du tableau, orientation des personnages), je pense qu'on peut dire qu'il y existe une diversité dans les réponses proposées. Ainsi, selon moi, cette deuxième consigne répond à la définition d'une consigne « but » dans le cadre d'une activité en arts visuels.

6.7 Séance 3 : « Peins une saison ».

Une vingtaine de craies grasses de plusieurs couleurs : couleurs primaires et secondaires avec une ou plusieurs nuances. Des craies blanches, argentées et dorées sont également à disposition. Feuille format raisin (50x65)

16 réalisations

6.7.1 Ce qui pouvait être attendu pour cette consigne :

Cette troisième consigne modifie à la fois l'outil mais également de médium. La craie grasse sera en lien direct avec la main et la feuille. Ce nouvel outil induit un nouveau geste. L'élève va-t-il explorer les possibles de cet outil (tracer, frotter, l'intensité) ?

Quelle part du sensible va évoquer le terme « saison » aux élèves. Va-t-il faire appel à l'aspect scientifique et scolaire de la saison (automne signifie feuille qui tombe, couleurs qui changent, pluie et champignons) ou va-t-il faire appel à leurs propre vécu et histoire (moments de vies partagé en famille, vacances, école) ?

6.7.2 Productions des élèves[44] :

Consigne 3-Elise 1

Consigne 3-Lucas 1

Consigne 3-Elsa 1

Consigne 3-Eléanor 1

Consigne 3-Raimanu 1

Consigne 3-Joaquim 1

Consigne 3-Zlatan 1

Consigne 3-Colin 1

Consigne 3-Titus 1

Consigne 3-Rafaël 1

Consigne 3 - Sans nom 1

Consigne 3-Margot 1

Consigne 3-Théo 1

Consigne 3-Nathaël 1

Consigne 3-Nathan 1

Consigne 3-Jules 1

[44] Annexe 6 – photos en plus grand format

6.7.3 Notes de mises en pratique :

Le terme « saison » était, à ma grande surprise, peu connu par les élèves. Alors que le nom des saisons (hiver, printemps, été, automne), lui, était connu. J'ai dû reformuler et expliciter la consigne à quasiment chaque élève.

De plus, lorsque j'ai énoncé la consigne, plusieurs élèves m'ont repris : « maitresse, on ne peut pas peindre avec des craies ! ». Ils avaient raison, à chaque outil et médium son vocabulaire. La craie grasse induit plus du dessin que de la peinture. J'ai donc changé l'intitulé de la consigne : « dessine une saison ».

6.7.4 Eléments constitutifs des productions et analyse :

Tout d'abord, nous pouvons constater que l'ensemble des productions utilise l'espace proposé par le format de feuille. Certains ont plus (Eléanor, Margot, Elsa, Sans Nom, Raimanu, Elise, Joaquim) ou moins (Théo, Nathaël, Jules, Zlatan, Colin) mis de détails dans leur dessin.

La palette de couleur proposée par les craies (c'est dire une grande variété) semble avoir été exploitée. L'ensemble des productions utilise une variété importante de colorie. Même si on notera tout de même une prédominance de bleu (une couleur froide).

Cette consigne semble avoir offert l'occasion aux élèves de raconter « une histoire ». La saison est un élément apparent à des souvenirs de vies : la moitié des réalisations met en scène des bonshommes dans un environnement (9 sur 16 dont 4 qui ont dessiné plusieurs bonshommes dans un même environnement). Les témoignages des élèves confirment cette hypothèse : ils racontent le récit de leur aventure parfois vécue (« au ski avec mon père »[45]) parfois fictive (« l'arbre est sous l'abri » avec des élèves de la classe « Manon » « Camille »[46]). On peut également observer qu'apparaît des maisons (6 sur 16) ; cela peut faire référence à un environnement proche ou connu.

La thématique des saisons semble avoir été assimilée car plusieurs symboles stéréotypés sont visibles :

- Les arbres (10 sur 16) : certains sont feuillus. Ils témoignent généralement que l'élève a voulu représenter la saison été ou printemps (Elsa et Margot). Mais pas toujours ; comme le témoigne les entretiens de Titus, Nathan et Joaquim.[47]. D'autres arbres sont moins feuillus (voir presque pas) et témoignent pour la plupart de l'automne et de l'hiver

[45] Cf. Entretiens individuels Colin
[46] Cf. Entretiens individuels Eléanor
[47] Cf. Annexe 6

(Lucas, Elise, Nathaël, Raimanu). On peut également remarquer que certains ont colorié les feuilles selon les teintes habituellement visibles en automne (Elénanor, Elise, Lucas).

- Les flocons (4 sur 16) : ils apparaissent de manière visible sur les productions. On peut remarquer qu'ils sont dessinés de manière schématisée et sociale car « scientifiquement » ils n'ont pas cette forme et ne sont pas visible à l'œil nu. La présence des flocons sur les productions concernées (Nathan, Nathaël, Elise, Zlatan) est pertinente par rapport à la saison choisie par les élèves : l'hiver.
- La pluie et les nuages (10 sur 16) : là également, leur présence est pertinente (notamment de la pluie) car elle reflète la saison automne. On peut également observer que la couleur des nuages est variable selon les productions et on remarquera facilement que les élèves (Margot, Elsa, Joaquim, Titus) ayant représenté une saison « chaude » ont choisi des teintes plus claires (bleu clair, jaune) tandis que les élèves (Eléanor, Raimanu, Théo) ayant représenté une saison « froide » ont choisi des teintes plus foncées (noir, bleu foncé).
- Les vêtements (4 sur 16) : Eléanor, Lucas, Elsa et Margot ont habillé leurs bonshommes avec des vêtements et accessoires caractéristiques de la saison qu'ils ont choisis : robes et tee-shirt pour le printemps et l'été (Margot et Elsa) et bonnets, bottes pour l'hiver et l'automne (Lucas et Eléanor).

Suite aux entretiens individuels et à l'observation des productions, on peut savoir que l'Hiver a majoritairement été représenté par les élèves (2 productions pour l'été (Titus et Joaquim), 1 production pour l'automne (Eléanor), 1 production pour le printemps (Elsa).). Cela peut s'expliquer par la période à laquelle ces dessins ont été produits : nous étions au mois de Mars, à la rentrée des vacances scolaires. Les élèves de GS ont une temporalité courte des évènements et se rattachent au temps vécu. Toutefois, on peut constater que certains élèves ont su puiser dans leurs souvenirs plus lointains puisqu'ils ont représenté d'autres saisons que l'Hiver. Il est également étonnant de constater que la difficulté de compréhension du lexique de la consigne « saison » (que j'ai exposé plus haut) n'a pas empêché d'assembler les éléments symboliques de la saison pour en former une composition harmonieuse et cohérente.

Cette consigne a mis en jeu différents obstacles et contraintes :

1. La craie grasse :

Ce nouvel outil (et médium) n'a pas eu l'influence espérée sur la réalisation des élèves. Aucune production ne montre une exploitation des divers usages de la craie grasse (sauf peut-être celle de Lucas), à savoir : frotter, proposer une intensité de la couleur. Les élèves sont restés dans l'action de « tracer » comme ils le feraient avec un feutre.

On peut se demander si les élèves ont déjà eu l'occasion d'exploiter cet outil de diverses façons. Peut-être ne connaissaient-t-ils pas les possibilités qui s'offraient à eux. On peut également supposer que les élèves n'ont tout simplement pas perçu cet aspect là de la contrainte et qu'ils se sont concentrés sur la consigne seulement.

2. Le terme « saison » :

Les éléments constitutifs des productions ont mis en avant la présence à la fois des symboles relevant d'un savoir scolaire (couleurs des feuilles, nom des saisons, formes des flocons, l'arbre comme représentant du temps qui passe) et à la fois relevant d'éléments personnels des élèves (souvenirs de vacances, présences de personnages issues de leur entourage proche, maisons). On écartera dans cette analyse la production de Jules qui ne laisse apparaitre aucun élément indiqué ci-dessus.

On peut donc dire que les élèves ont su complètement s'approprier ce terme et en faire quelque chose de personnel. Chaque production est différente et unique (Même si le thème de l'hiver est largement exploité. -Cela s'explique par l'âge des élèves. -). Toutefois, le choix de l'outil et du médium n'était pas pertinent ici selon moi. Il n'a rien apporté ni en termes de contrainte, ni en termes d'apprentissage. Cette consigne répond partiellement à la définition d'une consigne « but » dans le cadre d'une activité en arts visuels.

6.8 Séance 4 : « reproduis l'œuvre de Mondrian ».

5 couleurs gouaches sont proposées : bleu, jaune, rouge, blanc, noir. 1 pinceau par couleur.

Double page de papier journal type *Sud-ouest* ou *L'équipe*.

Modèles : photographies des œuvres *Compositions en rouge, jaune, bleu et noir* de Mondrian affichées au-dessus de chaque chevalet.

« Modèles » à disposition des élèves

11 réalisations

6.8.1 Ce qui pouvait être attendu pour cette consigne :

Lorsque nous avons créé cette consigne, nous avons voulu questionner un autre aspect de l'appropriation. La consigne utilise le verbe « reproduire ». On peut facilement se questionner sur la manière donc un élève peut rentrer dans un processus de création avec une consigne autant « orientée ».

La consigne « reproduis l'œuvre de Mondrian » n'a pas été positionnée dans les dernières consignes par hasard : après trois consignes ouvertes, il était intéressant de voir si les élèves s'exerceraient à une simple reproduction de l'œuvre qu'ils ont sous les yeux ou s'ils dépasseraient la consigne. C'est-à-dire, si l'expérience et la pratique des trois précédentes consignes les influenceraient dans l'approche d'une consigne plus fermée ou pas.

De plus, l'aspect important de cette quatrième activité réside dans le choix du support : le papier journal. L'usage d'un papier journal induirait-il des gestes, des tracer ? Les élèves utiliseront-ils le cadrillage de la page des périodiques pour représenter la géométrie de l'œuvre *Composition en rouge, jaune, bleu et noir* de Mondrian ?

6.8.2 Production des élèves[48] :

Consigne 4-Elsa 1

Consigne 4-Raimanu 1

Consigne 4-Titus 1

Consigne 4-Lucas 1

Consigne 4-Louane 1

Consigne 4-Eléanor 1

Consigne 4-Joaquim 1

Consigne 4-Hélios 1

[48] Annexe 7 – photos en plus grand format

Consigne 4-Jules 1

Consigne 4-Manon 1

Consigne 4-Charles 1

« Modèles » à disposition des élèves

6.8.3 Eléments constitutifs des productions et analyse :

Tout d'abord, on peut facilement observer que sur les 11 productions, seule 1 utilise l'ensemble de l'espace proposée par le support (celle de Jules) ; Celle de Charles utilise plus de la moitié de la feuille mais garde tout de même quelques parties « vierges »).

Ce qui est étonnant à observer, c'est la manière dont chacun à essayer de reproduire le modèle qu'il avait : les proportions ne sont pas toujours exactes (celle de Joaquim, Manon, Elise par exemples), les espaces entre les aplats de couleurs ne sont pas toujours très réalistes (celle de Elise notamment, mais aussi de Manon.), beaucoup ont gardé la proportion du modèle (cela n'est pas visible sur ce document car les photos ne rendent pas compte des proportions réelles, mais en réalité, les productions de Louane, Eléanor, Hélios, Raimanu, Titus, Lucas sont plus ou moins de la même taille que le modèle qu'il leur était attribué).

On observe également qu'aucune couleur n'a été mélangées (sauf Hélios qui a produit du gris) : elles sont toutes restées « brutes » alors que les élèves auraient pu, soit sur le support, soit dans un des pots, procéder à un mélange pour former des couleurs secondaires. Cela est un indicateur comme quoi les élèves se sont prêtés à la tâche de reproduction.

Toujours dans le souci de reproduction, on constate que la plupart des élèves ont suivi le positionnement des cases de couleurs (on peut facilement reconnaitre quel modèle les élèves avaient sous les yeux. Notamment grâce au positionnement de l'aplat en bleu.)

Cette consigne a mis en jeu différents obstacles et contraintes :

1. L'acte de reproduction :

Pour cette consigne il était question d'observer si les élèves dépassaient l'acte simple de reproduction ou s'ils répondaient simplement à la consigne. La réponse est rapidement visible : les élèves sont restés à l'acte de reproduction. Les couleurs, les proportions, la disposition des éléments les uns par rapport aux autres ont été relativement respectés (dans ce qu'on peut

attendre chez un enfant de cet âge). On peut toutefois supposer que certains élèves ont « dévié » la stricte reproduction en disposant les éléments avec des espaces et des proportions inédites (particulièrement les productions de Elise et Jules).

2. Le support papier journal :

Ce nouveau support n'a pas spécifiquement posé de problèmes aux élèves (même si certains m'ont fait remonter qu'ils préféraient le papier blanc). Pour autant, ils n'y ont pas trouvé d'intérêt : d'abord parce que sur le papier journal « il y a des bosses » et « on voit les écritures en dessous même quand on passe la peinture » ; ensuite parce que les cadrillages des pages offertes par la disposition des articles, publicités et titres n'ont pas été utilisés de manière explicite (de plus, aucun élève n'a confié les avoir utilisés lors des entretiens individuels).

On peut donc dire que les consignes précédentes n'ont pas eu spécifiquement d'influence sur l'appropriation de cette quatrième consigne. L'horizon d'attente n'était pas en corrélation avec la formulation de la consigne : les élèves ont suivi l'injonction « reproduis ». Espérer d'un élève de GS qu'il dépasse cette consigne était peut-être utopique ; il n'a peut-être tout simplement pas acquis assez d'expérience dans la pratique de la consigne ouverte, de plus, il n'a peut-être pas acquis la maturité nécessaire pour mettre à distance « l'outil consigne ». Cette consigne, selon moi, ne répond pas à la définition d'une consigne « but » dans le cadre d'une activité en arts visuels.

6.9 Séance 5 : « fais ce que tu veux. Les encres doivent se rencontrer au moins une fois ».

3 encres sont proposées : cyan, jaune, magenta. 1 pinceau par couleur.

Feuille format raisin (50x65)

13 réalisations

6.9.1 Ce qui pouvait être attendu pour cette consigne :

Avec cette cinquième et dernière consigne il est question d'observer comment les élèves s'appropriaient le médium « encre ». En formulant la consigne « les encres doivent se rencontrer au moins une fois » et en mettant à disposition des encres de couleur jaune, cyan et magenta, il est clair que va être observé ici la capacité des élèves à percevoir les mélanges de

couleurs et l'apparition des couleurs secondaires. Les élèves vont-ils percevoir cette « magie » des mélanges ? Vont-ils utiliser ce phénomène au service de leur production ?

Le sujet (apparent) est libre « fais ce que tu veux ». Il sera donc intéressant de voir comment les élève s'emparent de cette liberté : quel type de sujets vont-il traiter ? Vont-il choisir un thème avant de se lancer dans l'activité ou bien vont-ils se laisser à l'expérience de ce « nouveau »[49] médium ?

6.9.2 Productions des élèves[50] :

Consigne 5-Théo 1

Consigne 5 - Sans nom 1

Consigne 5-Colin 1

Consigne 5-Eléanor 1

Consigne 5-Hélios 1

Consigne 5-Charles 1

Consigne 5-Manon 1

Consigne 5-Lucas 1

Consigne 5-Rafaël 1

Consigne 5-Naïl 1

Consigne 5-Titus 1

Consigne 5-Louane 1

Consigne 5-Camille 1

6.9.3 Eléments constitutifs des productions et analyse :

Sur les 13 réalisations, 3 ont utilisé tout l'espace vierge de la feuille (Hélios, Lucas, Rafaël) et seulement 3 n'exploitent pas la quasi-totalité de l'espace de la feuille (Manon, Louane, Camille).

Peu d'élèves ont peint avec les couleurs primaires qui étaient données (cyan, jaune, magenta) : les coups de pinceaux et les aplats de peintures ont rapidement mélangé les encres ; c'est

[49] Ce terme « nouveau » est utilisé dans le cadre de cette séquence car il est fort probable que les élèves aient déjà utilisé les encres durant leur scolarité.
[50] Annexe 8 – photos en plus grand format

pourquoi on peut observer une majorité de couleur secondaire (avec une prédominance du violet et du vert). On aperçoit beaucoup de coulures d'encre (notamment sur les productions de Louane, Camille, Théo, Naïl, Titus, Manon, Eléanor).

Les éléments représentés sont peu identifiables (plutôt abstrait donc) à l'exception de Louane (où l'on reconnaît des fleurs). Lors des entretiens[51], la verbalisation a mis en avant des thèmes divers : fleurs (Louane), arc-en-ciel (Camille), feu d'artifice (Naïl, Colin), tornade et tempête (Rafaël et Théo), grotte (Hélios), cascades et eaux (Théo, Titus, Lucas), rien (Manon, Charles).

Cette consigne a mis en jeu différents obstacles et contraintes :

1. Le médium encre :

On peut observer que les élèves ont pris plaisir à utiliser ce médium. Jusqu'à maintenant, très peu de consigne avait amené les élèves à couvrir totalement la feuille. On voit également des coups de pinceaux (Colin, Charles, Camille, Louane, Manon, Eléanor). Les élèves semblent avoir tâtonné, essayé, joué avec l'encre, le pinceau et l'espace de la feuille.

2. Faire rencontrer les couleurs :

Les rencontres entre les encres sont plus ou moins visibles selon les productions : certains y sont allés minutieusement (Louane, Camille, Manon), d'autres ont laissé le pinceau se balader et orchestrer les mélanges (Colin, Eléanor, Charles, Titus, Naïl, Rafaël, Sans Nom), tandis que d'autres encore semblent avoir mélangé leurs pinceaux dans les pots (Théo, Hélios, Lucas).

Pendant les entretiens, on constate que beaucoup connaissaient avant les procédés pour obtenir des couleurs secondaires mais certains (comme Colin) l'ont observé (et redécouvert) grâce à cette consigne.

3. « Fais ce que tu veux » :

On constate que plusieurs thématiques ont été abordées. Elles sont, pour la plupart, proches du végétal et du minéral (l'eau, cascade, grotte, fleur, forêt, etc.). Cela peut s'expliquer par la particularité de ce médium : l'encre est très fluide (elle coule, glisse) et provoque (si elles ne sont pas mélangées) des couleurs très saturées (ce qui peut se rapprocher de l'univers floral, des feux d'artifices, de l'arc-en-ciel) mais aussi (si elles sont mélangées) des couleurs sombres et

[51] Cf. Annexe 8

minérales (des bleus, des verts, des marrons). D'autres ont fait le choix de juste se laisser aller à l'expérience (Charles et Manon).

On peut donc dire que cette cinquième et dernière consigne a permis aux élèves de proposer des réponses diverses et uniques. L'expérience chromatique n'a pas été aussi marquée que je l'aurais espérée. Je pense que cela s'explique par l'autonomie des élèves : il aurait fallu insister sur le fait de ne pas mélanger les pinceaux dans les pots (pourquoi pas de marquer visuellement les couleurs avec des pinceaux associés : un pinceau jaune pour le pot où se trouve le jaune par exemple). Pour autant, je suis satisfaite de la diversité des verbalisations et des thèmes qui en sont ressortis (qui sont très poétiques -ce qui est le marqueur d'une sensibilité chez les élèves). En ce sens, je pense que cette consigne répond assez à la définition d'une consigne « but » dans le cadre d'une activité en arts visuels, même si selon moi, elle relève presque plus du domaine 5 « explorer le monde » dans le sens où elle amène les élèves à expérimenter l'aspect physique des couleurs plus qu'un sens esthétique ou pictural.

7 ANALYSE A POSTERIORI :

Maintenant que l'analyse de l'ensemble des consignes a été réalisée, il est possible de porter un regard plus éclairé sur leurs pertinences vis-à-vis des programmes officiels et des objectifs souhaités.

Pour rappel, les programmes stipulent :

« Il (l'enseignant) propose des consignes ouvertes surlignez qui incitent à la diversité des productions […] une consigne présentée comme problème à résoudre »

« Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes »

L'objectif général de la séquence était : « L'élève rentre dans un processus de création, d'appropriation » . Souvenons-nous que le processus de création et d'appropriation se définit chez une élève de GS par la capacité à mettre en relation différents éléments à disposition (ici éléments explicites et implicites de la consigne et les différentes contraintes -temps, espace, matérielles-) de manière inédite (jamais réalisée), sensible (poétique), personnelle (qui se rapporte à des vécus et connaissances propres à l'individu concerné).

Ainsi, pour analyser les cinq consignes expérimentées je me suis demandée si :

- La consigne avait produit une diversité de réponse.
- Les contraintes et obstacles avaient été repérés par les élèves.
- Les contraintes et obstacles avaient été dépassés par les élèves.
- Les réponses étaient influencées par leurs souvenirs, environnement proche.
- Une démarche personnelle dans la résolution du problème avait été proposée ou pas.

En me rapportant aux analyses faites ultérieurement, j'ai pu conclure que :

- La consigne 1 et 2 sont celles qui répondent à tous les critères cités précédemment.
- La consigne 3 et 5 répondent à plusieurs critères mais pourraient être améliorées.
- La consigne 4 n'est pas adaptée à une classe de GS compte tenu des objectifs souhaités.

Il ne faut pas oublier que les consignes (avec toute l'importance qu'elles constituent) ne sont qu'une partie de l'activité. C'est pourquoi il est également important d'effectuer une rétrospection de l'expérience dans son intégralité (temporalité, mise en place, mon expérience en tant que professeur des écoles) :

Cet atelier étant sur la base du volontariat, certains élèves y participaient chaque semaine tandis que d'autres n'ont jamais voulu y aller. L'intérêt et le goût de chaque élève est donc respecté. Pour ma part, je suis plutôt satisfaite des productions de mes élèves, elles me semblent pour la plupart très abouties (ce qui est gage d'un investissement réel).

Le choix d'élaborer des consignes courtes et sans trop de termes clés fut pertinent selon moi. Au temps des répartitions des ateliers, beaucoup d'informations sont diffusées (les consignes pour l'ensemble des ateliers de la journée). Ce format court a assuré à la fois la compréhension de la consigne et sa retenu. Aucun d'élève n'est venu me solliciter pour reformuler la consigne.

Les seules fois où les élèves venaient me solliciter furent lorsqu'ils avaient terminé leurs productions. Si certains se contentaient de terminer en silence, et de quitter le coin de manière autonome, d'autres m'ont sollicitée pour que je vienne observer leur production afin qu'ils puissent m'en expliquer leur contenu ou leur histoire. Lorsque j'étais en atelier, je ne pouvais évidemment pas répondre à leur attente. Je leur expliquais de manière bienveillante que je répondrais plus tard à leur demande.

J'ai également remarqué qu'à la fin de la réalisation de leur peinture, les élèves ne me demandaient jamais mon avis. « Est-ce que c'est bien maîtresse ? » « Est-ce que j'ai terminé ? »

C’est un élément auquel on aurait pu s’attendre en maternelle. Encore une fois, je peux me satisfaire de ce constat car il reflète, selon moi, le choix assumé de mes élèves. Ils ont habité leur production et s’en satisfont**.**

Il est arrivé régulièrement que les élèves au coin peinture soient en interaction avec des camarades dans d’autres ateliers autonomes. Selon moi, la localisation du coin peinture dans la classe y joue fortement. En effet, le coin peinture se trouve tout proche d’un regroupement de table souvent réservé pour les activités en autonomie. Les élèves sont ainsi tentés d’observer, questionner, échanger parfois jouer. Leur attention est donc perturbée et on peut supposer que cela a eu une influence sur leur production finale. Il serait donc, selon moi, plus pertinent de penser le coin peinture dans un endroit plutôt isolé afin d’offrir aux élèves une pleine concentration dans leur tâche.

Coin peinture Classe GS5 pendant la réalisation de la consigne 5

J’ai également constaté que la proximité des participants à l’activité peinture et l’affichage des peintures réalisées dans la classe pour qu’elles sèchent ont parfois amené les élèves à « se copier ». Il y a une eu une part de mimétisme naturel que je ne peux contrôler. Cela fait d’ailleurs partie de l’apprentissage et de la nature humaine : l’élève qui ne se sent pas habile dans ses productions peut agir par mimétisme en prenant des repères sur ses camarades. Il ne s’agit pas d’une volonté de « copie » pour reproduire mais bien d’une sécurité pour l’élève. A la fois pour rentrer dans un groupe social et se faire accepter, mais également pour s’assurer de répondre à l’attente du professeur.

Je regrette de ne pas avoir consacré assez de temps à la verbalisation collective des productions des élèves. Il m’aurait semblé intéressant, dans un cadre bienveillant, d’amener des discussions, débats, échanges entre l’auteur et ses camarades. Cela aurait, selon moi, permis de donner plus de sens à l’activité. Car en effet, leurs productions ont été traitées individuellement pour la plupart. Proposer un échange collectif permettrait aux élèves de s’ouvrir à d’autres interprétation : quel a été le choix de mes camarades par rapport au mien. Cela participerait à nourrit leur imaginaire et leur répertoire des possibles.

Attention toutefois que cette rétrospection collective ne devienne pas un élément de comparaison et de compétition qui peut vite prendre les devants en milieu scolaire. L’attitude de l’enseignant et le cadre qu’il y pose est alors primordial : le professeur doit veiller à ne pas mettre en avant une production plus qu’une autre par le biais d’un critère subjectif et sensible.

Par exemple dire « tu as fait un très beau travail, c'est celui que je trouve le plus beau ». Là n'est pas le rôle du maître. Il s'agit de mettre en avant des caractéristiques qui se situent dans le cadre donné (la consigne, le matériel à disposition) et non pas de mettre en compétition des individualités.

Il est pourtant, je pense, nécessaire de féliciter les élèves pour ce travail qui n'est pas des plus aisé. Il y a une part de risque à la fois pour l'élève et l'enseignant de pratiquer les arts par consignes ouvertes et situations problèmes : le champ des possibles est grand, les réponses sont multiples, les échecs comme les réussites sont nombreux. L'esprit se confronte à une certaine gymnastique et c'est pourquoi il semble tout à fait pertinent et essentiel de faire pratiquer ce type de consignes en arts visuels aux élèves dès la maternelle. Cette expérience le prouve selon moi : des élèves de grandes sections savent appréhender, comprendre et exploiter des consignes ouvertes en art visuels. Toujours en adaptant et en se référant au développement de l'enfant, il me semble tout à faire possible de faire pratiquer des consignes de ce type à des MS et PS.

La question que je me pose à ce stade de l'expérience est : quelle suite donner à ce travail ? Y-en-a-t-il vraiment une à donner ?

Les élèves ont pratiqué pendant cinq semaines consécutives des consignes ouvertes en art visuels. Faut-il poursuivre cette expérience jusqu'à la fin de l'année ? Si oui, faut-il complexifier la tâche demandée ? Finalement, cette expérience n'est-elle pas simplement bonne à prendre ainsi ? Les élèves se sont ouverts à quelque chose qu'ils n'avaient que peu pratiqué : n'est-ce pas là le rôle de l'école ? Ouvrir des portes sur les possibles, les questionnements, des expériences en souhaitant que les élèves les poursuivre de manière plus individuelle ?

Pour tenter de répondre à mes questions, je pense réaliser un retour avec mes élèves sur ce projet : réaliser une rétrospection de tout ce qui a été fait ; puis leur demander leurs avis : on-t-il apprécié ce type d'activité, veulent-ils poursuivre ; pour enfin réfléchir ensemble aux améliorations possibles et à leurs envies si leur souhait est de poursuivre (pourquoi pas changer de sous-domaine).

La question de l'évaluation peut se poser : au regard des programmes et des attentes ministérielles : comment rendre compte des réussites des élèves ? Selon moi, l'enjeu ici, n'est pas tant le souci statistique de la réussite mais il réside dans le développement d'un raisonnement savoir si l'élève a développé une nouvelle stratégie d'approche et s'il cherche à mettre en lien des éléments qui parfois, n'étaient pas amenés à l'être.

8 CONCLUSION

Tout au long de ce mémoire, j'ai essayé de définir ce qui pourrait être une bonne consigne en arts visuels dans le cadre d'une activité picturale en classe de GS de maternelle.

C'est en partant d'observations et d'expériences personnelles que m'est venu ce questionnement : comment développer le processus créatif chez un élève dans le cadre de l'école et d'une activité plastique ?

Lorsque le contexte de l'expérience s'est affiné (école maternelle, classe de grande section, alternance, activité picturale) les termes à définir se sont précisés.

C'est ainsi que m'est rapidement apparu le rôle central de la consigne dans l'apprentissage. La consigne, nous l'avons vu, peut intervenir tout au long de l'activité. Elle peut orienter, guider, renforcer, introduire une tâche. De cette diversité, Jean-Michel Zakhartchouk en a constitué une typologie (qui a été étudiée).

Pour répondre à la problématique de cet écrit, l'enjeu était de trouver une consigne qui se suffirait presque à elle-même. C'est-à-dire qui serait adapté à l'âge des élèves et suffisamment explicite pour qu'elle puisse être donnée pour un travail en autonomie. De plus, il fallait (pour répondre aux préconisations des programmes et amener les élèves vers l'objectif d'apprentissage) qu'elle mette les élèves en situation de recherche. Cette situation problème devait permettre aux élèves de proposer une réponse personnelle. Suite à l'analyse détaillée de la typologie de la consigne, il a été mis en avant que la définition de la « consigne but » était celle qui se rapprochait le plus de l'objectif à atteindre.

Nous avons également vu que l'acte créatif évolue avec l'âge : chez les jeunes enfants (avant qu'ils rentrent dans les codes communs de la société dans laquelle il vit) il se matérialise par l'intuition : un ressenti, une émotion, un souvenir qui apparait au moment où il produit. Lorsque qu'il grandit, l'acte créatif (ou « l'intelligence créative » comme le nomme Pierre Savoie REFERENCE) réside en la capacité à jouer, manipuler, associer l'intuition et les codes sociaux.

Un élève se GS se trouve à la frontière du monde de « l'ignorance » et du monde social. Les consignes (notamment la consigne 4) allaient devoir expérimenter cette frontière afin d'évaluer jusqu'où ils étaient capables de s'aventurer.

C'est ainsi qu'a été élaboré 5 consignes ouvertes : « peins tous les gens de la classe » ; « peins-toi en train de peindre » ; « peins une saison » ; « reproduis l'œuvre de Mondrian » ; « Fais ce que tu veux. Fais rencontrer les encres au moins une fois. ».

Ces consignes furent expérimentées de manière autonome et avec des élèves volontaires. L'analyse qui a été faite au regard des définitions traitées dans ce mémoire et des programmes officiels a révélé que certaines consignes ne répondaient pas ce que Jean-Michel Zakhartchouk nomme « consigne but ».

On peut alors se questionner, à ce stade, si associer systématiquement la construction d'une consigne à la typologie des consignes réalisées par Jean-Michel Zakhartchouk est nécessaire (du moins, dans le cadre d'une activité artistique). L'ouvrage dans lequel la typologie est élaborée met en avant des consignes pour des activités plutôt littéraires et scientifiques. Aucun exemple n'a été apporté ni pour le cycle 1, ni pour une activité d'arts visuels.

Ainsi, si la typologie fut un élément structurant dans l'élaboration des consignes pour ce mémoire de recherche ; je pense qu'il ne peut pas constituer une référence stricte. Avec tous les éléments mis en avant pour comprendre ce qui serait nécessaire pour produire une activité picturale en arts visuels (qui amènerait un processus de création chez un élève de GS), on pourrait dire que j'ai constitué ma propre typologie de la consigne en arts visuels.

Je conclurais par dire que ce mémoire de recherche m'a permis de constater que la recherche en didactique des arts est encore pauvre (comparativement aux autres domaines scolaires) et que les expériences menées en cycle 1 le sont encore plus. De ce fait, les enseignants n'ont pas beaucoup de ressources disponibles pour s'exercer aux activités artistiques mettant les élèves en situation de création. Pourtant c'est un objectif stipulé clairement dans les programmes.

J'espère ainsi que cet écrit aura pu questionner, peut être guider, orienter, ceux qui l'auront lu. Et s'il y avait un message à passer en réponse à la pénurie de ressources ce serait le suivant : osez, essayez, lancez-vous. Être enseignant, c'est (aussi) former un individu libre.

9 BIBLIOGRAPHIE

9.1 Ouvrages

- DE VECCHI Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire vivre de véritables situations problèmes*, Paris, Hachette éducation. 2002.
- GRIMAULT Elisabeth, *Collage et arts visuels : c'est à voir*, Paris, Retz, 2012.
- JULLIEN Michelle, *Erreurs et créations en arts plastiques*, Paris, Nathan pédagogie. 1994
- LAGOUTTE Daniel, *Enseigner les arts plastiques*, hachette éducation, Paris. 1994.
- MEIRIEU Philippe, *Apprendre ... oui, mais comment*, Pédagogies références. Paris, ESF éditeur, 2008.
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes : un point fort du Socle Commun*, Paris, Réseau Canopé. 2016

9.2 Publications gouvernementales

- Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1).* [Spécial n°2 du 26 novembre 2015].

  Repéré à l'URL spécifique :
  https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

- Ministère de l'Education Nationale, MEN. (2015). *Bulletin Officiel : programme d'enseignement de l'école primaire.* [26 novembre 2015].

  Repéré à l'URL spécifique :

  https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html

9.3 Sitographie

- Ensemble Scolaire Notre Dame. [Consulté le 13.04.19].

  Disponible sur http://www.notredamereims.com/arts/oeuvre/glossaire.pdf

- SAVOIE Pierre, 2015, *Des arts à l'école pour préserver le mode perceptif : l'équilibre cognitif de l'enfant créatif*, Spirale - Revue de recherches en éducation, Persée. [Consulté le 4.05.19]

Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_56_1_1011

- Eduscol.education - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016, *Des situations pour créer et s'exprimer en arts plastiques aux cycles 2 et 3.* [Consulté le 04.05.19]

  Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/83/0/RA16_C2C3_EART_APLA_situations-creer-exprimer-dm_613830.pdf

- Eduscol.education - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016, *Travailler la compréhension de consignes.* [Consulté le 12.04.19]

  Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/2/RA16_C3_FRA_12_lect_eval_lectcons_N.D_612892.pdf

10 ANNEXES

10.1 Annexe 1 : Fiche séquence

FICHE SEQUENCE

CYCLE & NIVEAU : Cycle 1 - Grande Section

TITRE : La consigne en art visuel

Précisions : ici la consigne ne propose que des situations ouvertes, c'est-à-dire, une situation qui amène un problème à résoudre. Chaque consigne tentera que questionner un élément plastique : le format, l'outil, la couleur, le support, le matériau.

Objectif général de la séquence	L'élève rentre dans un processus de création, d'appropriation.
Domaine(s)	D1, D3
Séances (nombre, titres)	6 séances Coin peinture 1. Consigne 1 : le format « peins tous les gens de la classe » 2. Consigne 2 : l'outil « peins-toi en train de peindre » 3. Consigne 3 : la couleur/le matériaux « peins une saison » 4. Consigne 4 : le support « reproduis l'œuvre de Mondrian » 5. Consigne 5 : le matériau « peins ce que tu veux. Les encres doivent se rencontrer deux à deux»

Séance 0 – Coin peinture			
Objectifs	Découvrir, explorer, s'approprier le coin peinture.		
Compétences	Réaliser des compositions plastiques planes Pratiquer le dessin pour représenter, illustrer en inventant		
Matériel(s)	Feuille cansons / peintures gouache de couleurs différentes (5) / pinceaux / tablier / aimants / crayon à papier		
Durée	Dispositif	Activité de l'enseignant	Consigne(s) et activité de l'élève
10 à 20 min	Seul, en autonomie	1. Explication du fonctionnement du coin 2. Accompagnement de l'élève si nécessaire (si sollicitations)	1. Retenir une suite d'action pour accéder au coin : mettre son tablier, écrire son nom sur le verso de la feuille, retourner sa feuille, réaliser sa peinture sans mélanger les pinceaux (1 pinceau 1 pot), la laisser accrocher pour qu'elle sèche, enlever son tablier, se laver les mains. 2. Demander de l'aide si nécessaire

Critères de réussites (observables)	Une peinture est réalisée Les pinceaux ne sont pas mélangés (le coin est resté propre pour le prochain camarade)

Séance 1 – Consigne 1			
Objectifs	Produire une peinture qui répond à **une consigne qui interroge le format**		
Compétences	Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste. Réaliser des compositions plastiques planes Pratiquer le dessin pour représenter, illustrer en inventant Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue		
Matériel(s)	Feuille cansons **(format raisin)** / peintures gouache de couleurs différentes (5) / pinceaux / tablier / aimants / crayon à papier		
Durée	Dispositif	Activité de l'enseignant	Consigne(s) et activité de l'élève
10 à 20 min	Seul, en autonomie	1. Faire rappeler les consignes du coin peinture 2. Donner une tâche spécifique. 3. Prendre en photo, Questionner l'élève, Expliciter la consigne si besoin « combien sommes-nous dans la classe ? »	1. Reformuler les étapes/consignes spécifiques au coin peinture (cf. Séance 1) 2. Répondre à une consigne problème : « **peins tous les gens de la classe** » 3. Verbaliser les étapes de fabrication, les problèmes rencontrés
Critères de réussites (observables)	L'élève a tenté de répondre à la consigne : le problème a pu être difficile à surmonter ou il y a au moins 24 éléments dans sa production (pour 24 élèves).		

Séance 2 – Consigne 2	
Objectifs	Produire une peinture qui répond à **une consigne qui interroge l'outil (tampon)**
Compétences	Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste. Réaliser des compositions plastiques planes Pratiquer le dessin pour représenter, illustrer en inventant Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue
Matériel(s)	Feuille cansons (format raisin) / peintures gouache de couleurs différentes (5) / **tampons** / tablier / aimants / crayon à papier

Durée	Dispositif	Activité de l'enseignant	Consigne(s) et Activité de l'élève
10 à 20 min	Seul, en autonomie	1. Donner une tâche spécifique. 2. Prendre en photo, Questionner l'élève, Expliciter la consigne si besoin « il faut que la peinture représente toi en train de peindre »	1. Répondre à une consigne problème : « **peins-toi en train de peindre** » 2. Verbaliser les étapes de fabrication, les problèmes rencontrés
Critères de réussites (observables)	L'élève a tenté de répondre à la consigne : le problème a pu être difficile à surmonter ou une ébauche d'un auto-portrait est visible		

Séance 3 – Consigne 3			
Objectifs	Produire une peinture qui répond à **une consigne qui interroge la couleur**		
Compétences	Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste. Réaliser des compositions plastiques planes Pratiquer le dessin pour représenter, illustrer en inventant Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue		
Matériel(s)	Feuille cansons **(format raisin)** / **craies grasses de différentes couleurs** / tablier / aimants / crayon à papier		
Durée	Dispositif	Activité de l'enseignant	Consigne(s) et Activité de l'élève
10 à 20 min	Seul, en autonomie	1. Donner une tâche spécifique. 2. Prendre en photo, Questionner l'élève, Expliciter la consigne si besoin « quelle saison tu préfères ? »	1. Répondre à une consigne problème : « **peins une saison** » 2. Verbaliser les étapes de fabrication, les problèmes rencontrés
Critères de réussites (observables)	L'élève a tenté de répondre à la consigne : le problème a pu être difficile à surmonter ou à choisi des couleurs froides pour l'hiver/automne ou couleurs chaudes pour le printemps/été ou alors à choisi des éléments caractéristiques des saisons (feuilles, arbres, fleurs).		

Séance 4 – Consigne 4	
Objectifs	Produire une peinture qui répond à **une consigne qui interroge le support**
Compétences	Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste. Réaliser des compositions plastiques planes Pratiquer le dessin pour représenter, illustrer en inventant Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue

Matériel(s)	~~Feuille cansons **(format raisin)**~~ / **papier journal** / **peintures de couleurs différentes : bleu rouge blanc jaune** / tablier / aimants / crayon à papier / **reproduction de l'œuvre de Mondrian**		
Durée	Dispositif	Activité de l'enseignant	Consigne(s) et Activité de l'élève
10 à 20 min	Seul, en autonomie	1. Donner une tâche spécifique. 2. Prendre en photo, Questionner l'élève, Expliciter la consigne si besoin « il faut que tu fasses comme sur le modèle »	1. Répondre à une consigne problème : « **reproduit l'œuvre de Mondrian** » 2. Verbaliser les étapes de fabrication, les problèmes rencontrés
Critères de réussites (observables)	L'élève a tenté de répondre à la consigne : le problème a pu être difficile à surmonter ou à su surpasser le support et l'exploiter (les lignes par exemple)		

Séance 5 – Consigne 5			
Objectifs	Produire une peinture qui répond à **une consigne qui interroge la matériau**		
Compétences	Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste. Réaliser des compositions plastiques planes Pratiquer le dessin pour représenter, illustrer en inventant Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue		
Matériel(s)	Feuille cansons **(format raisin)** / **encres de couleur cyan magenta et jaune** / tablier / aimants / crayon à papier		
Durée	Dispositif	Activité de l'enseignant	Consigne(s) et Activité de l'élève
10 à 20 min	Seul, en autonomie	1. Donner une tâche spécifique 2. Prendre en photo, Questionner l'élève, Expliciter la consigne si besoin « il faut que deux couleurs se rencontrent sur ton dessin » « prends ton temps, réaliser un beau dessin »	3. Répondre à une consigne problème : « **peins ce que tu veux. Les encres doivent se rencontrer deux à deux.** » 1. Verbaliser les étapes de fabrication, les problèmes rencontrés
Critères de réussites (observables)	L'élève a tenté de répondre à la consigne : le problème a pu être difficile à surmonter ou les encres se mélangent deux à deux à certains endroits de la peinture.		

10.2 Annexe 2 : Collage et arts visuels (ed. RETZ) - Graphic Collection II de Luisa Tosini

3

Graphic Collection II de Luisa Tosini

Présentation de l'œuvre

Intérêts pédagogiques de l'œuvre

- Le graphisme est fin.
- La forme ovale est intéressante à souligner.
- Les tracés successifs sont exploitables.

Lecture de l'œuvre

- L'enseignant présente l'œuvre aux enfants en donnant le titre et le nom de l'artiste : Luisa Tosini est née en Italie en 1962. Elle vit et travaille à Bologne. Elle est diplômée en Arts appliqués.
- Les enfants font leurs premiers commentaires en s'exprimant librement.

Analyse de l'œuvre

- Le maître analyse l'œuvre avec les enfants :
  - il nomme les couleurs utilisées ;
  - il pointe la forme ovale ;
  - il souligne la finesse des tracés qui se succèdent ;
  - il émet des hypothèses sur le déroulement du travail de l'artiste : enroulements croissants ou décroissants.

Démarche créatrice

Objectifs

- Affiner son tracé.
- Suivre un contour.
- Tirer parti des ressources expressives d'un matériau donné.

Moyens mis en œuvre

Matériel

- Une feuille de papier dessin blanc de 224 g, de 25 cm sur 50 cm.
- Des écorces d'arbre, de platane par exemple ;
- Colle blanche, pinceau.
- Ciseaux.
- Feutres fins de plusieurs couleurs.
- Une feuille de papier dessin de couleur.

Organisation pédagogique

Groupe de 8 à 10 élèves.

Déroulement

Une séance de 20 à 25 min.

Tâche de l'enfant

Tracer au feutre fin des contours croissants autour d'écorces collées.

Consignes

1. Choisis des écorces d'arbre et colle-les sur la feuille blanche.
2. Appuie fort dessus pour qu'elles collent bien.
3. Laisse un espace important entre chaque écorce.
4. Choisis un feutre fin de couleur et suis le contour de l'écorce en te rapprochant le plus près possible de celle-ci.
5. Contourne plusieurs fois l'écorce en laissant le moins d'espace possible entre chaque tracé.
6. Fais la même chose autour de chaque écorce que tu as collée.
7. Découpe chaque écorce contournée de graphisme.
8. Colle-les sur une feuille de couleur que tu as choisie.

Rôle du maître

- Sélectionner des écorces aux contours accidentés afin d'obtenir des tracés originaux.
- Veiller à ce que l'enfant mette suffisamment de colle et appuie correctement sur l'écorce pour une bonne adhésion au support.
- Surveiller la finesse des tracés.
- Séparer chaque écorce contournée pour faciliter le découpage.

Prolongement

L'enseignant montre d'autres œuvres de Luisa Tosini, comme *Scroll I*, *Omaggio I* et *II*.

50

Collage et effets de matière

Collage des différents papiers · Découpage et collage

Processus de création

1 L'enfant colle des morceaux d'écorce en maintenant une pression pour que l'adhésion se fasse.

2 Il contourne chaque écorce collée avec des feutres fins.

3 Cet enfant a réalisé plusieurs tracés autour de chaque écorce.

4 Il découpe chaque écorce contournée.

5 Il les colle sur un support de couleur.

6 La couleur fait ressortir la finesse des tracés.

51

10.3 Annexe 3 : Consigne 0

Consigne 0-Louane 1

Consigne 0-Zlatan 1

Consigne 0 - Sans nom 1

Consigne 0 - Sans nom 2

Consigne 0-Eléanor 1

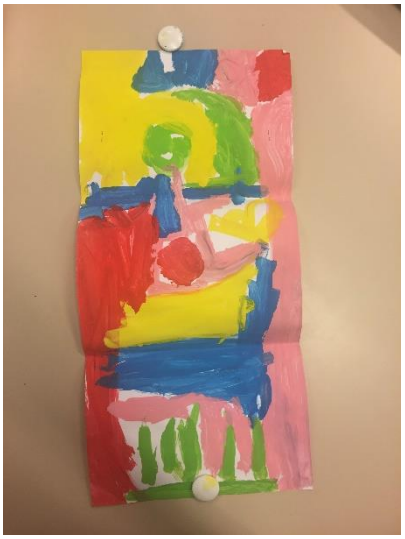
Consigne 0 - Sans nom 3

Consigne 0 - Sans nom 4

Consigne 0-Théo 1

Consigne 0-Elsa 1

Consigne 0- Elise 1



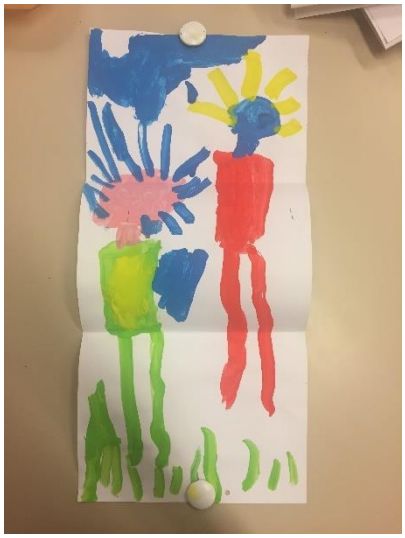
Consigne 0 - Sans nom 5

Consigne 0 - Sans nom 6

Consigne 0-Jules 1

Consigne 0 - Sans nom 7

Consigne 0-Titus 1



Consigne 0-Nathaël 1

10.4 Annexe 4 : Consigne 1

Consigne 1-Manon 1

Consigne 1-Eléanor 1

Consigne 1-Hina 1

Consigne 1-Joaquim 1

Consigne 1-Julien 1

Consigne 1-Camille 1

Consigne 1-Elise 1

Consigne 1-Jules 1

Consigne 1-Hélios 1

Consigne 1-Nathan 1

10.4.1 Entretiens individuels :

Hina : « j'ai fini » / PE « Tu es sure ? Tu as bien répondu à la consigne ? » / Hina « oui » / PE « d'accord » / Camille « mais elle n'en a pas fait 24 »

Manon « Maitresse, combien on est déjà dans la classe ? » / PE « tu ne t'en souviens plus ? rappelle-toi quand on fait l'appel le matin » / Manon « non … » /PE « on va demander à Théo » / Théo « 24 » / Manon « Je veux rajouter les maitresses et véroniques parce qu'elles sont dans la classe. Combien on est avec les maitresses et véro ? » / PE « bah on va compter ensemble. 24 plus … » /Manon « 25.. 26…27 » / PE : « 27 » / Manon « D'accord, merci maitresse » (Manon compte sur sa peinture) / Manon « j'en ai fait 16, c'est bon maitresse ? » / PE « combien on a dit qu'on était ? » / Manon « je sais plus » / PE « 27 » / Manon « Regarde maitresse, j'ai fait tous les yeux. (Mets de la peinture rouge) Tout le monde aura du rouge à lèvre même les garçons (elle ricane). » / Manon « En fait, j'ai fait une rangée de fille là, et une rangée de garçons, et là c'est encore des filles et là des garçons. »

Camille « je vais les faire en tout petit, comme ça j'aurai la place »

Joaquim « est-ce qu'il y a tout le monde ? » / PE « combien on est dans la classe ? » / Joaquim « 24. (il compte) Il y en a 10 » / PE « ah .. »

Hélios « j'ai fait 5 pour la classe 5. Et 7 pour la galette avec la classe 7. »

Jules « moi j'ai fait 1 pour la classe 1 »

10.5 Annexe 5 : Consigne 2

Consigne 2-Louane 1

Consigne 2-Nathan 1

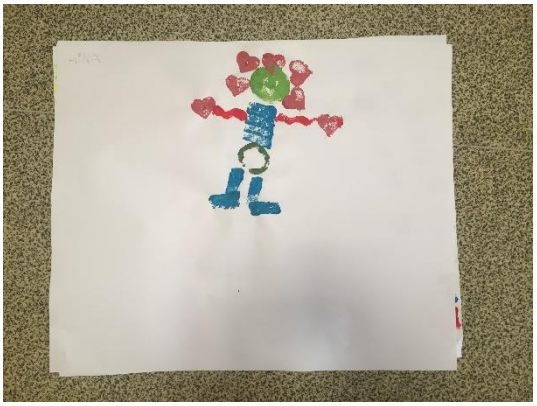
Consigne 2-Théo 1

Consigne 2-Eléanor 1

Consigne 2-Titus 1

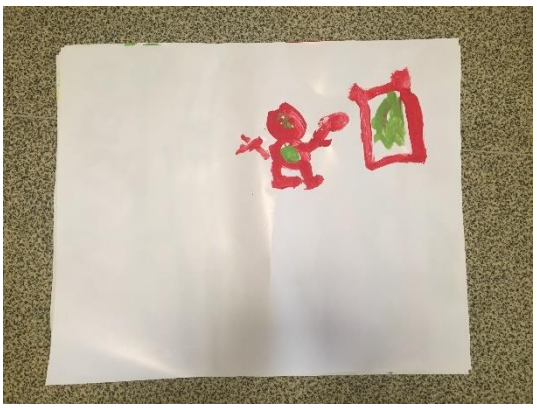
Consigne 2-Elise 1

Consigne 2-Nathaël 1



Consigne 2-Hina 1

Consigne 2-Manon 1



Consigne 2-Margot 1

10.5.1 Entretiens individuels :

Théo « je me suis dessiné en train de dessiner un bonhomme » « ça c'est un tableau » « ça c'est mon pinceau »

Elise : « là j'ai fait un tableau » « c'est un bonhomme que j'ai fait en peinture » c'est un pinceau mais je me suis trompée » / PE « on sait qui est ce bonhomme ? » / Elise « je sais pas »

Eléanor : « là c'est moi » « là c'est un soleil rose et jaune » « c'est un trait qui est très long » « c'est l'herbe où on marche » « là c'est un bonhomme et un garage »

Margot : « là j'ai fait des cœurs » « et là j'ai fais ça » / PE : « tu te rappelles de la consigne ? » / Margot « euh.. non » / PE : « pas du tout du tout ? » / Margot « non » / PE « peins toi en train de peindre, tu t'en souviens maintenant ? » / Margot « ah » / PE : « est-ce que tu penses que tu as répondu à la consigne ? » / Margot « non » / PE « tu veux changer quelque chose ou tu préfères le refaire ? » / Margot « oui » // Après réalisation : Margot « j'ai fait moi et le pinceau » « et le tableau » « ça c'est moi qui est en train de peindre »

Charles : « ce sont les bonhommes de la classe » / PE « est-ce que tu te souviens de la consigne ? » / Charles « peindre la classe » / PE « ah… bon… et combien tu as dessiné de bonhomme alors ? » / Charles : « 8 » / PE : « est-ce que tu crois que tout le monde est représenté ? » / Charles : « non » / PE : « tu veux essayer de l'améliorer ou recommencer ? » / Charles « non ».

Louane : « Je me suis dessinée en train de peindre. » « là c'est ma petite sœur » « là c'est l'herbe, on est dehors ».

Nathaël : « je ne me souviens plus (de la consigne) » / PE : « plus du tout ? » / Nathaël « il fallait se dessiner en train de peindre » / PE : « ah tu vois que tu t'en souviens ! Très bien ! » / Nathaël « j'avais oublié le tableau. Mince. » / PE : « Ah, tu veux l'améliorer ? » / Nathaël : « oui » // Après amélioration : Nathaël : « là c'est le tableau » « ça c'est les tampons »

Titus : « j'ai voulu faire un bonhomme » / PE « on sait qui c'est ce bonhomme ? » / Titus « c'est Nathaël » / PE « comment on sait que c'est Nathaël ? » / Titus : « il a des cheveux. Bleu. » / PE : « Nathaël a des cheveux bleus ? » / Titus « là j'ai mis des doigts »

Nathan : « J'ai voulu peindre des petits points » « ça c'est le cadre » « ça c'est moi » « là c'est le nez, ma bouche et les yeux »

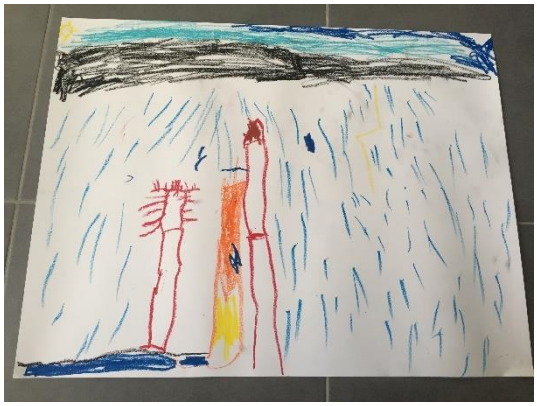
Manon : « il y a une tempête. J'avais plié tout mes tableaux et je rentrais chez moi » « là il y a mon tee-shirt » « il y a le soleil mais il va se cacher. »

Hina « bah c'est moi ! » / PE : « tu penses que tu as répondu à la consigne ? » / Hina « oui »

10.6 Annexe 6 : Consigne 3

Consigne 3-Elise 1

Consigne 3-Lucas 1



Consigne 3-Raimanu 1

Consigne 3-Joaquim 1

Consigne 3 - Sans nom 1

Consigne 3-Margot 1

Consigne 3-Elsa 1

Consigne 3-Eléanor 1

Consigne 3-Zlatan 1

Consigne 3-Colin 1

Consigne 3-Titus 1

Consigne 3-Rafaël 1

Consigne 3-Théo 1

Consigne 3-Nathaël 1

Consigne 3-Nathan 1

Consigne 3-Jules 1

10.6.1 Entretiens individuels :

Zlatan : « bah c'est l'hiver. Parce qu'il y a des flocons. Il y a la piste verte, la piste bleue. C'est des pistes de luge ou de ski. Ça c'est moi. »

Colin « je fais du ski avec mon papa. Moi je suis là et mon papa il est là. Mon papa il fait du snow. Ça c'est des nuages. Ça c'est la descente du ski aux Alpes. Les Alpes c'est quelque chose où on fait du ski. C'est l'hiver. »

Elsa : « là c'est mon papa. J'ai essayé de faire les flocons mais j'ai pas réussi. J'ai fait le printemps. Ça c'est moi. D'habitude j'ai les cheveux marrons mais l'été il y a des mèches blondes avec le soleil. Là c'est ma cousine Margot. Si je tombais, elle est là pour me rattraper. Là c'est ma mère, elle a ses lunettes parce que Antoine il est à la maison en train de faire ses devoirs et elle l'aide. Là c'est ma deuxième cousine Marie. J'ai fait de l'herbe très haute. Donc les personnages j'ai du les faire au ciel. Sauf ma cousine. L'arbre est géant. Les feuilles arrivent jusqu'au ciel. »

Lucas : « il y a un bonhomme. Il est allé voir le jour parce que il n'avait pas ouvert le volet. Là il avait trouvé beaucoup de trésor sous la neige. Avec un détecteur de métaux. La neige c'est ce que j'ai pas colorié. C'est un arbre. Il a fait tomber qu'une feuille qui est différente des autres. Ca c'est la petite cabane pour les oiseaux. C'est un bonhomme. Il a des bottes, un gros pantalon, un petit manteau. Des petites manches bien chaud et un bonnet. C'est l'hiver. Ici c'est un petit peu de grêle qui est tombée. »

Eléanor : « là c'est la pluie. Là c'est une goutte qui a deux couleurs. Là c'est Manon qui est en danger. Si la boue rentre elle emporte Manon. Là c'est Camille, il soulève Manon car elle était coincée dans la boue orange. Elsa elle veut grimper sur l'arbre. Louane est coincée dans la neige. Là c'est Margot qui saute avec des cordes. Moi qui n'est pas dans l'abri. Je suis coincée

dans l'eau. L'arbre est couvrir. Il fallait pas mouiller l'arbre ? Ca c'est l'abri et le trait blanc pour protéger l'arbre et tout le monde. » - Se souvient de la consigne. Selon elle, elle n'a pas répondu à la consigne. -

Titus : « J'ai fait beaucoup de personnes. Il y a un bateau. Là c'est ma cousine, là c'est mon papi. Là c'est moi. Là c'est Joaquim, je l'ai invité. Là c'est des gens qui viennent récupérer des poissons. Il y a un arbre et ils se cognent avec des branches. J'ai fait tout ce qu'il y a au lac en fait. C'est l'été parce qu'on va à la pêche. J'ai fait le soleil et il pleut pas. »

Elise : « plein de flocon de neige. Là c'est des arbres avec des feuilles. » - Ne se souvient pas de la consigne. Ne semble pas connaître le terme saison, ni « été », « printemps », « automne » « hiver ».

Raimanu : « Là c'est un arbre. Y'a un volcan qui coule. Ici il pleut. Là c'est des éclairs. C'est la nuit déjà. Il y a du noir. Là il y a un tuyau pour l'eau. Là c'est ma maison. En haut c'est le soleil. » -Consigne oubliée-

Joaquim : « les gens veulent aller sur le bateau mais il y a beaucoup de monde. Eux ils naviguent et ils font attention à quelqu'un qui nage. Lui il pêche. Il y a des nuages, il va bientôt faire pas beau. Le ciel et le soleil. C'est un arbre qui est brulé par le soleil parce qu'il fait chaud. C'est l'été parce qu'il y a du soleil. » -Se souvient de la consigne-

Hélios : « Là c'est une maison. Là c'est un nuage, des flocons en blanc. Là c'est de l'herbe avec la neige. Là c'est un arbre glacé. J'ai fait la saison de Noël. » - Consigne oubliée mais retrouvée après verbalisation avec la PE.-

Manon : « c'est un arbre. Là c'est moi, là c'est Eleanor. Ca c'est mon chat. Ca c'est les étoiles et la lune. Moi j'ai fait l'hiver. En fait, c'est des flocons. Je ne l'avais pas fini en fait. Là c'est des bonnets. » - Consigne oubliée mais retrouvée après verbalisation avec la PE. A voulu modifier quelques éléments de sa production. (quelques petits éléments rajoutés). -

Nathan : « c'est l'hiver. Il fait beau parce qu'il y a un soleil. Il y a un arbre, il a des feuilles. Moi qui veut toucher la branche d'arbre. Il y a des flocons. J'ai fait les flocons parce que je vais au ski. »

Nathaël : « c'est l'hiver. C'est un arbre. Là c'est des flocons de neige. Il est jaune et bleu. Il a un petit peu de feuilles parce qu'il n'y en a pas beaucoup en hiver. »

10.7 Annexe 7 : Consigne 4

Consigne 4-Elsa 1

Consigne 4-Raimanu 1

Consigne 4-Louane 1

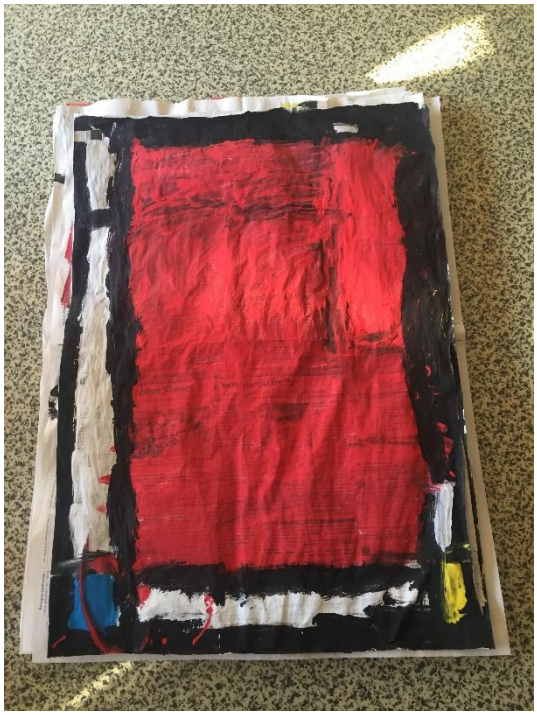
Consigne 4-Eléanor 1

Consigne 4-Titus 1

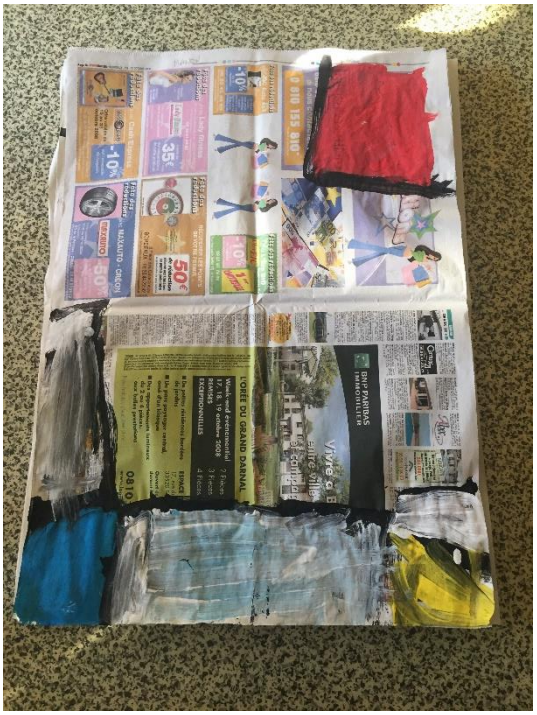
Consigne 4-Lucas 1

Consigne 4-Joaquim 1

Consigne 4-Hélios 1



Consigne 4-Jules 1



Consigne 4-Manon 1

Consigne 4-Charles 1

10.7.1 Entretiens individuels

Hélios : « là j'ai mis du blanc sur du noir et ça a fait du gris. J'avais pas envie d'utiliser toute la feuille. J'ai bien aimé parce qu'on utilise des couleurs. Avec les feuilles blanches c'est mieux parce qu'il n'y a pas de bosses. Consigne « il fallait faire ça ».

Eléanor : « là j'ai mis du rouge, là j'ai mis du bleu, là du blanc et là j'ai mis du jaune. J'avais pas envie d'utiliser toute la feuille. »

Consigne : « ne s'en souvenais pas » puis s'en est rappelé.

Titus : « j'ai fait comme j'ai pu, comme le modèle. Je ne savais pas trop comment faire le violet. J'ai décidé de faire sur le côté le rouge. J'ai pas trop aimé ; je préfère sur le carton et le papier blanc. Je croyais qu'il y avait d'autres couleurs (le bleu clair, le vert). Je n'aime pas le papier journal parce qu'on voit les écritures à travers. On croit qu'on peint pour lire mieux. »

Elsa : « j'ai fait des traits pour savoir où je m'arrête. J'ai fait des carrés blancs, bleus et jaunes. J'ai pas peint partout parce que le carré bleu il n'est pas collé au modèle. Oui j'ai bien aimé surtout peindre les couleurs. J'ai bien aimé peindre sur le papier journal. »

Consigne : « il fallait faire un cadrillage »

Louane : « là j'ai mis du rouge, du bleu. J'ai fait un grand carré rouge et des petits carrés. »

Consigne : il fallait faire pareil que le modèle. N'avait pas envie d'utiliser tout l'espace de la feuille. Elle a bien aimé peindre sur le papier journal.

Raimanu : « J'ai fait un rectangle bleu, blanc. Un tout petit carré jaune »

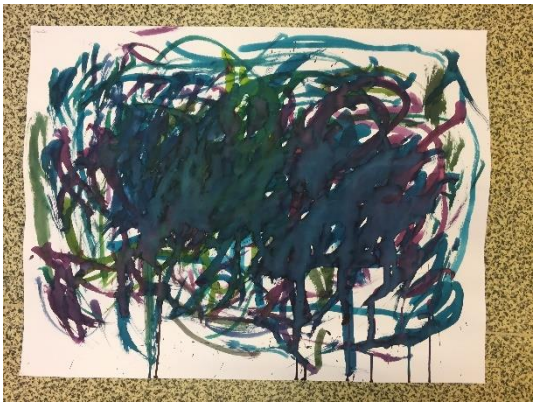
Consigne : il fallait faire le carré rouge, la blanche. Il a bien aimé peindre sur papier journal.

10.8 Annexe 8 : Consigne 5

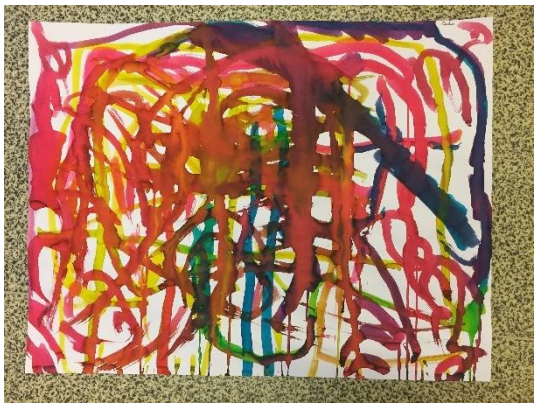
Consigne 5-Théo 1

Consigne 5 - Sans nom 1

Consigne 5-Hélios 1



Consigne 5-Charles 1



Consigne 5-Colin 1

Consigne 5-Eléanor 1

Consigne 5-Rafaël 1

Consigne 5-Naïl 1

Consigne 5-Louane 1

Consigne 5-Camille 1

Consigne 5-Manon 1

Consigne 5-Lucas 1

Consigne 5-Titus 1

10.8.1 Entretiens individuels

Eléanor : « Je me souviens plus. C'est une tempête. Elle est multicolore. Là il y a une maison qui est colorée. Là c'est le jour. Là j'ai mis un petit peu d'encre et ça a brillé. C'est fait exprès que ça coule, c'est pour faire joli. C'est une pluie multicolore qui tombe du ciel. »

Elle sait que : elle avait du bleu (cyan), du jaune et du rouge (magenta) à disposition. Que le bleu et le jaune font du vert. Le jaune et le rouge font de l'orange. Que le bleu et le rouge font du violet. Selon elle, le mélange du bleu, jaune et rouge font du noir.

Camille : « C'est un arc-en-ciel et des feux d'artifices. Les traits c'est parce que j'ai pas essuyé mon pinceau et ça à dégouliné. Là c'est une couleur arc-en-ciel parce que c'est quasiment toutes les couleurs. Il y a même du violet, du vert et de l'orange. Je me suis rendu compte quand j'ai fait la peinture. » Il connait les mélanges de couleurs comme Eléanor.

Naïl : « J'ai fait des feux d'artifices. J'ai mélangé des couleurs. J'ai utilisé plus de bleu parce que j'aime bien. Là ça a fait du vert parce que ça s'est mélangé au jaune. » Il connait les mélanges de couleurs comme Eléanor.

Rafaël : « J'ai voulu mélanger toutes les couleurs ensemble. J'ai fait un volcan avec une tornade qui a explosé le volcan. La tornade est partie. J'ai fait du violet mais je ne me souviens plus comment. Le jaune et le bleu ça fait du vert. »

Louane : « J'ai fait des fleurs. J'ai mélangé les couleurs : le rouge, le vert et le bleu. Manon avait mélangé les couleurs du coup on n'avait pas plus de jaune. Elle avait mis le pinceau du jaune dans le bleu. C'est elle qui l'a fait. J'ai fait exprès que ça coule pour faire les tiges. » Elle connait les mélanges de couleurs comme Eléanor.

Manon : « Je sais pas ce que je voulais faire. J'ai mis de l'encre. Je voulais mélanger les couleurs. J'ai fait exprès que ça coule parce que c'est beau. » Il connait les mélanges de couleurs comme Eléanor.

Hélios : « J'ai fait une rentrée de grotte. Là il y a la grotte. Ca c'est une petite chaussure. Le côté c'est les arbres et en haut c'est l'arc-en-ciel. » Selon Hélios, le vert et le bleu font du violet et le jaune et le bleu font du vert.

Théo : « C'est un feu parce qu'il y a de la fumée. Il a de l'eau parce que c'est bleu. Là c'est le feu. Quand je faisais de la peinture les gouttes tombées et j'ai peint avec ce mélange. » Il connait les mélanges de couleurs comme Eléanor.

Titus : « Je voulais faire une forêt multicolore. La forêt elle n'a pas besoin d'eau parce que sinon ça devient un peu gris. Les gouttes bah c'est les troncs. Là on dirait que c'est un vrai arbre. » Il connait les mélanges de couleurs comme Eléanor. Toutefois il s'étonne de voir que sur sa production le rouge et le jaune fait du « beige » et non de l'orange. (Cela s'explique par le type de papier utilisé (il était un peu brillant et cela a eu pour effet de désaturer les couleurs).

Colin : « C'est un feu d'artifice. J'en ai déjà vu. Les couleurs sont au hasard, je passais et je faisais. » En observant sa production, Colin comprend que les couleurs primaires forment des couleurs secondaires. Ensemble, nous avons déduit les mélanges chromatiques.

Lucas : « J'ai voulu faire de la pluie colorée parce qu'il y a des petites gouttes de la cascade d'eau de couleur. Elle tombe. La pluie elle fait plus de couleur que la cascade d'eau géante. » Il connait les mélanges de couleurs comme Eléanor.

Charles : « Je voulais mélanger. » Il connait les mélanges de couleurs comme Eléanor.