



HAL
open science

En quoi stimuler l’imaginaire des élèves à partir d’images et d’albums peut favoriser les interactions et la collaboration pour un cycle 1 ?

Zoé Damour

► To cite this version:

Zoé Damour. En quoi stimuler l’imaginaire des élèves à partir d’images et d’albums peut favoriser les interactions et la collaboration pour un cycle 1 ?. Education. 2019. dumas-02416029

HAL Id: dumas-02416029

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02416029>

Submitted on 17 Dec 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS**

ESPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche
proposé par
Zoé DAMOUR

soutenu le 27 juin 2019

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
et de la Formation »**
Discipline : Arts-Plastiques

**En quoi stimuler l'imaginaire des élèves
à partir d'images et d'albums peut
favoriser les interactions et la
collaboration pour un cycle 1 ?**

Mémoire dirigé par :
Valérie GUILBAULT

Professeure d'Arts-Plastiques, Centre de formation de
Fondettes

Jury :
Isabelle MAUNET-SALLIER

Professeure de Français, Centre de formation de
Fondettes

Alice LAURENT

Directrice de l'école d'application George Sand et
Maitre formatrice, Centre de formation de Fondettes

Remerciements

Pour la réalisation de mon mémoire je tiens à remercier ma directrice de mémoire Madame Guilbault, professeure d'Arts-Plastiques au centre de Formation de Fondettes. Je la remercie de sa disponibilité pour répondre à mes questionnements, mais également pour m'avoir assistée dans la mise en place de mon protocole de recherche et m'avoir guidée dans l'observation de nombreux supports pour mon mémoire.

Je tiens également à remercier l'école maternelle « Françoise Dolto » de Saint-Martin-le-Beau et l'école de maternelle « Les Ralluères » de Montlouis-sur-Loire, dans lesquelles j'ai pu appliquer mon protocole de recherche auprès des élèves. Je tiens également à remercier mes collègues pour leurs précieux conseils.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Sommaire

Remerciements	2
Avertissement.....	3
Sommaire	4
Introduction.....	5
1^{ère} Partie : Approches théoriques.....	7
Chapitre 1 : Profil des enfants de cycle 1, plus particulièrement entre 4 et 6 ans	7
1 - <i>Le stade de l'égoцентризм de l'enfant entre 4 et 6 ans.....</i>	7
2 - <i>Rôle et fonctionnement de la maternelle dans la décentration.....</i>	8
Chapitre 2 : Les arts-plastiques en cycle 1.....	11
1 - <i>La place du dessin en maternelle.....</i>	11
2 - <i>Le travail de l'observation et la production d'image en maternelle.....</i>	13
3 - <i>Le développement de la créativité chez les enfants de cycle 1.....</i>	15
4 - <i>La posture de l'enseignant pour développer la créativité de l'enfant.....</i>	18
Chapitre 3 : Le rôle des Arts-Plastiques pour valoriser les échanges, les interactions et la collaboration en cycle 1.....	21
1 - <i>L'importance du langage en arts-plastiques.....</i>	21
2 - <i>Le langage propice aux arts.....</i>	22
3 - <i>Les interactions par le biais des Arts-Plastiques.....</i>	24
4 - <i>Les Arts-Plastiques : un moyen de développer la collaboration entre les élèves de Moyenne et Grande section.....</i>	28
2^{ème} Partie : Approches pratique	32
Chapitre 1 : La séquence mise en place	32
1 - <i>Les objectifs et compétences mises en place.....</i>	32
2 - <i>Le dispositif « Et après, que va-t-il se passer ? »</i>	34
3 - <i>Développement de la séquence.....</i>	35
4 - <i>Evaluation.....</i>	37
Chapitre 2 : Les retours sur la séquence testée	43
1 - <i>Retour d'un point de vue artistique.....</i>	45
2 - <i>Retour d'un point de vue langagier.....</i>	51
3 - <i>Retour d'un point de vue social.....</i>	53
Chapitre 3 : Le retour d'expérience	61
1 - <i>L'appropriation de la séquence au fil de l'année.....</i>	61
2 - <i>Les points positifs, les difficultés non surmontées et remédiations possibles.....</i>	62
Conclusion	65
Bibliographie.....	67
Table des illustrations.....	69
Annexes.....	70

Introduction

Sylvain Connac, enseignant chercheur membre de l'équipe pédagogique de l'école coopérative cite dans son ouvrage «La coopération entre élèves » qu'« *Avec la créativité, la personnalisation et la coopération, l'éducation n'ambitionne plus seulement de mieux transmettre les savoirs nécessaires à ceux qui viennent au monde, mais de favoriser l'émergence d'un « homme nouveau » prêt à s'impliquer dans une « société idéale » de respect et de paix, de complémentarité sereine entre des sujets parmi lesquels pourra enfin régner la justice* ». Cette citation illustre le projet que j'ai décidé de mettre en place avec mes élèves de Moyenne et Grande section : apprendre à collaborer en stimulant leur créativité.

Depuis le mois de septembre, je suis professeur des écoles stagiaire en cycle 1 dans deux écoles maternelles. J'interviens dans une classe de moyenne et grande sections composée de six élèves de moyenne section et 17 élèves de grande section et dans une classe composée de 27 élèves de grande section. Dès le début de l'année j'ai constaté que mes élèves participaient majoritairement bien à l'oral, mais ne respectaient pas la parole des autres et avaient tendance à s'éloigner des consignes. Je me suis alors interrogée sur la manière dont je pourrais aider mes élèves à adopter un comportement plus collaboratif et à tenir compte des travaux et de la parole de leurs camarades. Les y amener par un projet dans le cadre des arts-plastiques m'a semblé intéressant. En effet, en Arts-Plastiques les élèves peuvent particulièrement laisser libre cours à leur imaginaire et leur créativité et s'orienter vers une pensée divergente. Cette discipline est particulièrement adaptée pour amener les élèves à échanger sur leurs idées, comparer leurs interprétations et les effets produits par leurs réalisations. Dans le Bulletin Officiel du 26 mars 2015 concernant les nouveaux programmes de maternelle, dans le troisième domaine d'apprentissage « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques », il est demandé que les élèves vivent, expriment des émotions et formulent des choix ; ce qui pourrait être un levier pour

développer l'empathie chez les élèves de moyennes et grandes sections et les conduire à se décentrer.

De plus, une partie de ce domaine est tout particulièrement consacrée au dessin qui conduit les élèves de cycle 1 à s'interroger sur les moyens de représentation et les différentes productions possibles d'un enfant autour d'un même sujet.

A partir de là, je suis arrivée à me poser la problématique suivante :

En quoi stimuler l'imaginaire des élèves à partir d'images et d'albums peut-il favoriser les interactions et la collaboration pour un cycle 1 ?

J'ai axé ma recherche autour de deux hypothèses :

- **Hypothèses 1 : Les élèves de 4 à 6 ans sont aptes à être imaginatifs et créatifs**
- **Hypothèse 2 : Les activités stimulant la créativité facilitent les interactions et la collaboration.**

La première partie concernera mon approche théorique sur l'étude du profil social des enfants de 4 à 6 ans, l'importance de la discipline des Arts-Plastiques pour les élèves de Moyenne et Grande sections et en quoi celle-ci peut valoriser les interactions sociales et la collaboration.

La seconde partie concernera mon approche pratique. J'y détaillerai ce que j'ai mis en place avec mes élèves de Moyenne et Grande sections, en lien avec le domaine 3 « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques ». Dans cette partie, je parlerai dans un premier temps du dispositif que j'ai mis en place pour favoriser la créativité et la collaboration des élèves puis j'analyserai les résultats obtenus à l'issue de ce dispositif, enfin je ferai un bilan de l'expérience vécue et proposerai des remédiations et améliorations pouvant répondre aux faiblesses repérées.

1^{ère} Partie : Approches théoriques

Chapitre 1 : Profil des enfants de cycle 1, plus particulièrement entre 4 et 6 ans

1 - *Le stade de l'égocentrisme de l'enfant entre 4 et 6 ans.*

En s'inscrivant dans la perspective piagétienne, Anne Baudier¹ et Bernadette Céleste², dans leur livre « Le développement affectif et social du jeune enfant », relèvent que c'est à l'âge de 6-8 ans que de réelles interactions sociales entre les enfants se développent. Elles utilisent le mot « égocentrisme » pour caractériser l'enfant avant l'âge de 6 ans. Dans l'incapacité de se décentrer il ne pourrait parler « *que de lui et de son propre point de vue* » et ne pourrait pas tenir compte de son interlocuteur. Cela l'empêcherait de développer de réels échanges (Le développement affectif et social du jeune enfant (3ème Edition), BAUDIER Anne et CELESTE Bernadette, Armand Colin, P. 132-133) Pourtant dans le BO de 2015 concernant le programme de Cycle 1, il est stipulé dans les fondamentaux que l'école maternelle est « *Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble* ». Une partie concernant « *Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe* » y est notamment développée.

Il y est indiqué que : « *Se construire comme personne singulière, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer. C'est progressivement partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Ainsi, l'enfant trouve sa place*

¹ Anne Baudier est maître de conférences en psychologie de l'enfant et directrice du Master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) à l'Université Paris X-Nanterre.

² Bernadette Céleste, psychologue, a été directrice de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA Suresnes).

dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages. » (BO 2015 spécial n°2 du 26 mars 2015)

Y aurait-il contradiction entre les attendus en cycle 1 et les capacités d'ouverture aux autres avant 6 ans ?

Anne BAUDIER et Bernadette CELESTE, indiquent toutefois (page 145), en s'appuyant sur l'étude « Le développement de l'attribution d'intentionnalité » des psychologues François Lefebvre et Jacqueline Nadel (1999), qu'à partir de l'âge de 5 ans, l'enfant est capable de comprendre « *que les représentations mentales peuvent varier selon les individus, être diverses et contradictoires, en fonction des points de vue ou des expériences vécues par chacun* ».

L'enfant de 5 ans peut ainsi prendre conscience qu'il peut faire bénéficier les autres de ses connaissances et s'adapter à chacun. La maternelle aurait donc, conformément aux attendus de cycle 1, un rôle à jouer dans la décentration.

2 - Rôle et fonctionnement de la maternelle dans la décentration.

Comme il est précisé dans la partie précédente, le développement du « vivre ensemble » en cycle 1, plus particulièrement des interactions et la place de l'enfant au sein d'un groupe, est important.

Pour cela, un grand travail de la part de l'enseignant doit être fait. Il se doit d'être, rassurant, accueillant et ouvert au dialogue.

« Pour s'engager dans des interactions langagières les enfants ont besoins d'être rassurés : toutes formes d'expression orales et corporelles (regard, pointer du doigt etc.) utilisées par eux seront accueillies et prises en compte. L'enseignant dit ce qu'il a compris, demande confirmation à l'enfant et reformule ou fait reformuler le propos. »
(Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : Ressource maternelle – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I.4 – L'oral – Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières).

En effet, avant que l'élève de maternelle parvienne à se décentrer, il est important pour lui de se sentir reconnu au sein du groupe, notamment par l'adulte.

Anne Baudier et Bernadette Céleste, en s'appuyant sur une étude du psychologue **Strayer**¹, distinguent 3 types d'adaptation d'un enfant aux contraintes d'un groupe :

- « - *Les enfants retirés-inactifs, caractérisés par une faible implication sociale ;*
- *Les enfants amicaux ayant plus d'implication, surtout affiliative, que les retirés ;*
- *Les engagés-dominants, caractérisés par une forte activité et un taux de conduite agonistiques supérieur à celui des deux autres du groupes ».*

Ainsi, en mettant en place des « scénarios d'interactions » dans la classe, l'enseignant doit pouvoir tenir compte des 3 profils de Strayer. C'est pourquoi pour valoriser l'échange entre les élèves, les amener à se décentrer et prendre conscience de leur place au sein du groupe mais également de la place des autres dans le groupe, l'enseignant de maternelle se doit dès le début de l'année d'adopter une posture de médiateur en régulant, relançant l'échange, en le recentrant et l'orientant.

Plusieurs règles sont alors à instaurer dès le début de l'année. On les retrouve dans le document Eduscol « Ressource maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Partie I.4 – L'oral – Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières, de Septembre 2015 » :

- « - *Ne pas parler en même temps qu'un autre [...]*
- *Attendre que l'autre ait fini pour prendre ou pour demander la parole devient une habitude. [...]*
- *Garantir un espace de parole où celui qui a la parole a le temps de tâtonner dans l'élaboration de son propos et est protégé par l'enseignant. [...]* »

Ainsi, comme l'indique ce document, en instaurant des tours de paroles, les enfants sont amenés à plus s'écouter, prendre conscience que tous les points de vue doivent être entendus et qu'ils sont autorisés à intervenir tout en respectant la parole des uns et des autres.

En ritualisant ces procédés d'échanges dans diverses situations dès la petite section, les élèves peuvent parvenir à se décentrer.

Le document Eduscol « Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières » indique qu'au fil des situations d'échanges les élèves pourront davantage prendre confiance en eux et, grâce à l'enseignant, s'inscrivent dans des scénarios d'interactions en apprenant à mieux formuler leurs interventions « C'est ce que je voulais dire ... je suis d'accord avec ... on l'a déjà dit ». Ils arriveront progressivement à passer de « Je

¹ F. Francis Strayer : Professeur en psychologie du développement

répète ce qui a déjà été dit » à « Je peux reprendre l'idée d'un camarade en l'enrichissant, réagissant », mais également à mieux formuler leurs propos en énonçant des phrases telles que « Je pense que/Je crois que/il me semble que ».

Ainsi, la maternelle joue un grand rôle dans les interactions orales que cela concerne la formulation de phrases, l'intervention dans un groupe et l'écoute des membres du groupe. La maternelle est un moteur pour travailler la décentration de l'élève et la conscience des autres.

C'est pourquoi j'ai décidé de travailler avec mes classes de moyenne/grande sections et de grande section, sur la décentration, la conscience de l'autre par le biais des Arts-Plastiques, plus particulièrement par les échanges autour de la lecture d'images et le développement de la créativité. En effet, ce travail doit s'effectuer en tenant compte des capacités et centres d'intérêt de l'enfant en phase de sortie progressive du stade égocentrique.

Nous allons ainsi étudier dans la partie suivante la place des Arts-Plastiques en Cycle 1 et en quoi, cette discipline peut être un moteur du décentrage de l'enfant de moyenne/grande section et au développement de sa créativité.

Chapitre 2 : Les arts-plastiques en cycle 1

Les Arts-Plastiques s'inscrivent dans le programme de maternelle dans le troisième domaine d'apprentissage qui est « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques. » Au sein de ce domaine, on trouve l'objectif suivant :

« **Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix**

Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions et, peu à peu, à exprimer leurs intentions et à 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. » (BO 2015 spécial n°2 du 26 mars 2015).

Pour le sujet de mon mémoire, je vais particulièrement travailler sur cet objectif, qui permet de travailler la collaboration, les échanges, la créativité et l'imaginaire chez les élèves de cycle 1. Je m'appuierai sur 2 axes spécifiques indiqués dans le BO du 26 mars 2015 : « Dessiner » et « Observer, comprendre et transformer des images ».

1 - La place du dessin en maternelle

Pourquoi utiliser le dessin en maternelle ? Qu'est-ce qu'il développe chez l'enfant ?

Dans l'ouvrage « La créativité de l'enfant – Evaluation et développement » de Maud Besançon¹ et Todd Lubart,² sont énoncés les résultats d'une étude effectuée en 1988 par Rosenblatt et Wiener³. Ce test cherchait à évaluer le potentiel créatif dans les dessins d'enfants. Il est reconnu, dans la majorité des cas, que les dessins d'enfants âgés de 5 ans sont jugés plus créatifs que ceux d'enfants de 10 ans. A partir de cette étude, Rosenblatt et Wiener expliqueraient cette baisse de créativité par « *une perte de la sensibilité esthétique durant la scolarité élémentaire liée aux pressions environnementales* ». En effet, en se conformant à des règles sociales, ils perdraient

¹ Maud Besançon est une psychologue et maître de conférences en Psychologie à l'université Paris Ouest Nanterre.

² Todd Lubart est professeur de Psychologie à l'Université Paris Descartes, directeur du Laboratoire Adaptation Travail - Individus et ancien membre de l'Institut Universitaire de France.

³ Rosenblatt, E., et Wiener, E. (1988). The art of children's drawing. Journal of Aesthetic Education, 22(1), 3-15.

leur originalité. (La créativité de l'enfant – Evaluation et développement », Maud Besançon et Todd Lubart, MARDAGA, P.30).

Ainsi nous constatons, que les enfants autour de l'âge de 5 ans sont particulièrement aptes à imaginer. Dans la BO 2015, il est demandé à l'enseignant, à partir du dessin, de susciter « *l'expérimentation de différents outils, du crayon à la palette graphique, et favoriser les temps d'échanges pour comparer les effets produits. Il permet aux enfants d'identifier les réponses apportées par des plasticiens, des illustrateurs d'albums, à des problèmes qu'ils se sont posés. Il 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.* »

A partir du dessin on aborde les notions :

- D'échange sur les différentes représentations
- De comparaison des effets produits
- De diversité des productions

Par le biais du dessin, on amène ainsi les élèves à s'identifier à un artiste en développant une intentionnalité, en prenant conscience des différentes représentations et points de vue autour d'un même sujet.

Le dessin est une activité familière à l'enfant, il la pratique aussi bien dans son milieu personnel que dans le milieu scolaire. L'école va lui apprendre à utiliser le dessin « *à des fins de plus en plus intentionnelles* ». Il est comme un reflet de la vie et du ressenti de l'enfant. Le dessin « *s'affranchit des contraintes pour se mettre au service de l'expressions de l'imaginaire de l'enfant* ». (Le regard et le geste – les arts visuels – document d'application des nouveaux programmes de l'école primaire – page 2).

Comment tirer profit du dessin avec des élèves de Moyenne et Grande sections pour favoriser les interactions ?

Ce qui m'intéresse particulièrement de travailler avec les élèves de Moyennes et Grandes sections est l'intention, l'interprétation ainsi que les notions d'observateur et dessinateur :

- **L'intention** : disposition d'esprit par laquelle on se propose délibérément un but ; ce but lui-même. (Larousse)
- **Dessinateur** : Personne qui pratique l'art du dessin. (Larousse)

- **Observateur** : personne qui regarde, qui assiste à quelque chose en spectateur.
(Larousse)

En partant de ces définitions générales extraites du dictionnaire en ligne « Larousse », on parvient à intégrer l'intention au centre des rôles de dessinateur et d'observateurs. En effet le dessinateur produit un dessin dans le but d'être vu et compris. L'observateur est celui qui va interpréter le dessin produit. L'intention est primordiale dans le sens où les enfants devront, lors de la conception des dessins, tenir compte du spectateur (observateur) pour donner l'effet souhaité à leur production.

Dans le document du ministère jeunesse, éducation, recherche, direction de l'enseignement scolaire « Le regard et le geste – les arts visuels – document d'application des nouveaux programmes de l'école primaire », est détaillée une évolution de l'exploitation du dessin de la Petite à la Grande section.

Dès la petite section « *Les productions sont toujours motivées par le plaisir et le jeu : progressivement, la part de hasard cède le pas à la précision du geste et à l'intentionnalité* ». Les élèves commencent à découvrir la notion d'intention.

Ensuite, en moyenne section, l'enseignant intègre davantage les élèves dans des situations de recherche, les élèves réfléchissent à « *des problèmes de représentation, afin d'attirer l'attention sur des éléments de composition repérables dans leur dessin et ceux des artistes. Les élèves commencent à s'organiser dans leur dessin en fonction de leur intention et commencent à jouer un rôle d'observateur.* »

Pour finir, en Grande section, l'intention est au cœur de la production de dessins : « *Il utilise les diverses fonctions du dessin : exprimer, inventer, imaginer des univers et raconter à travers des situations et des personnages* ».

Ainsi, en fin de l'école maternelle, les élèves sont amenés à être imaginatifs et de plus en plus organisés dans leur production de dessin dans le but de faire ressortir une intention auprès de l'observateur.

2 - Le travail de l'observation et la production d'image en maternelle

Après avoir développé l'évolution et l'exploitation du dessin en maternelle, nous allons nous intéresser à « l'observation et la production d'image ».

« *Les enfants apprennent peu à peu à caractériser les différentes images, fixes ou animées et leurs fonctions, et à distinguer le réel de sa représentation, afin d'avoir à*

terme un regard critique sur la multitude d'images auxquelles ils sont confrontés depuis leur plus jeune âge. L'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges. » (Bulletin officiel 2015 spécial n°2 du 26 mars 2015).

Par l'observation et la production les élèves, tour à tour, « observateurs » et « dessinateurs », vont être amenés à échanger, s'exprimer, imaginer et, par suite, à se décentrer.

Pour appréhender les concepts « d'observateur » et de « dessinateur » il est indispensable de s'arrêter sur la définition et le rôle pédagogique de l'image.

Pour définir ce terme, je m'appuierai sur la définition donnée dans la fiche ressource d'Eduscol d'Arts-Plastiques de Mars 2016 « Cinq fiches pour définir l'image dans son pouvoir de représenter ». Dans la 4^{ème} fiche, la définition de « L'image-représentation » s'inspire d'un extrait et synthèse du dictionnaire international des Termes littéraires. Elle y est définie comme suit : « *L'image est considérée comme représentation (ou imitation d'un objet de la réalité). L'image est d'abord une représentation sur le principe de la ressemblance par les arts graphiques ou plastiques d'une réalité absente ou abstraite. L'image visuelle serait ainsi la forme donnée dans la matière à l'idée d'un objet. L'image (plastique ou poétique) n'est, ni la réalité, ni un calque de la réalité, mais l'évocation d'une réalité perçue : une réalité reconstituée mentalement dans ses traits saillants. Toute image est un codage de la réalité. Elle doit donc être décodée par l'observateur. C'est donc une question de perception et de réception. »*

Bien que cette définition soit extraite d'un document Eduscol ciblé sur du Cycle 4, la définition est intéressante dans le sens où, dès la maternelle, on inscrit les élèves dans un apprentissage qui relève de « L'éducation au regard ».

Dans la discipline des Arts-Plastiques en maternelle, dans l'observation et la production d'images, « *l'école doit aider les enfants à accéder à une pensée autonome, informées des effets visuels et apte à discerner au-delà des apparences* ». (Le regard et le geste – les arts visuels – document d'application des nouveaux programmes de l'école primaire – page 3).

Par le biais de l'image on attend, au fil des années de cycle 1, que les élèves parviennent à lire l'implicite et parviennent à interpréter, donner un ressenti, imaginer et échanger dessus.

Dans un premier temps, et ce dès la petite section, les élèves sont amenés petit à petit à améliorer leur perception de messages et sont éduqués à un regard plus descriptif : en repérant les éléments plastiques et narratifs de l'image. Puis, au fil du cycle, on demande aux élèves de mieux les comprendre, à se questionner sur la plasticité et l'implicite, enfin à distinguer, la fiction du réel. (Le regard et le geste – les arts visuels – document d'application des nouveaux programmes de l'école primaire – page 4).

3 - Le développement de la créativité chez les enfants de cycle 1

Pour développer la créativité des élèves en moyenne et en grande sections il convient de les amener à proposer diverses solutions à un problème, à être imaginatifs et à oser proposer des idées variées. Dans cette optique l'enseignant doit s'interroger sur la façon dont il va les conduire vers une pensée divergente et éviter qu'ils énoncent une pensée convergente qui induit une seule réponse possible.

Ce paragraphe fait référence à quatre notions importantes à définir préalablement.

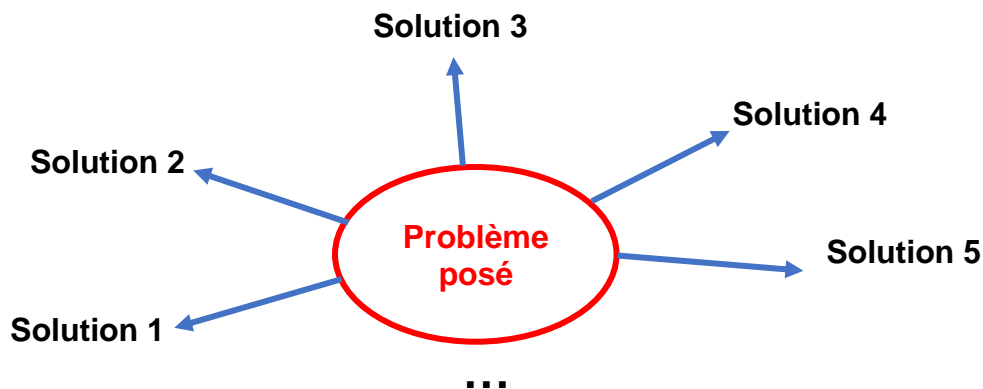
La créativité : Selon Maud Besançon et est Todd Lubart « *La créativité est définie comme la capacité à réaliser une production (une idée, un objet, une composition, etc.) à la fois nouvelle, originale (c'est-à-dire différente de ce qui existe) et adaptée au contexte et aux contraintes de l'environnement dans lequel la production s'exprime. La capacité à générer des idées créatives est reconnue comme une compétence du XXIe siècle, aidant à répondre aux défis de la vie personnelle et professionnelle, et favorisant le développement sociétal.* » (Universalis.fr)

Selon **Guilford**¹, la pensée divergente serait au cœur de la créativité « *puisque plus un individu génère d'idées sur un même problème, plus il a de chance de trouver une idée nouvelle, originale.* » (La créativité de l'enfant – Evaluation et développement – Maud Besançon et Todd Lubart – MARDAGA, p. 12)

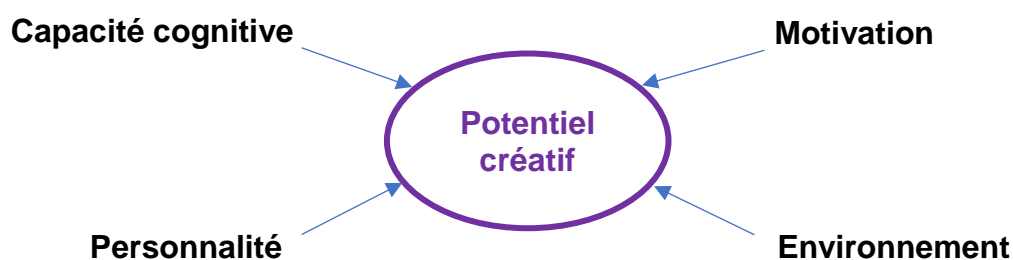
La pensée divergente : « *La pensée divergente, ou latérale, se caractérise par la capacité de générer des solutions multiples et ingénieuses à un même problème. Il s'agit d'une approche mentale spontanée, fluide et non linéaire, basée sur la curiosité et la non-conformité. En effet, il s'agit également d'un type de pensée très commun chez*

¹ Joy Paul Guilford, né le 7 mars 1897 à Marquette (Nebraska) et mort le 26 novembre 1987 à Los Angeles, est un psychologue et professeur de psychologie à l'université de Caroline du Sud américain. .

les enfants, là où la joie, l'imagination et la fraîcheur offrent plus de liberté à leur raisonnement. » (nospensees.fr)



Le potentiel créatif : « *Le potentiel créatif fait référence à ce qu'un individu pourra faire en tenant compte de ses capacités cognitives, de sa personnalité, de sa motivation et de son environnement.* » (La créativité de l'enfant – Evaluation et développement – Maud Besançon et Todd Lubart – MARDAGA, p. 41)



L'accomplissement créatif : [...] « [L]'accomplissement créatif se réfère à des productions réalisées dans le contexte « réel » de vie d'un individu. Les exemples d'accomplissements créatifs sont des œuvres artistiques visuelles (dessins, peintures, sculptures etc.), des œuvres littéraires (histoires inventées, composition de poésie etc.), des inventions techniques, des théories, hypothèses ou procédés scientifiques, des compositions musicales, des résolutions de problèmes du quotidien de manière originale et utile et toute autre sorte de production. » (La créativité de l'enfant – Evaluation et développement – Maud Besançon et Todd Lubart – MARDAGA, p. 43)

Ainsi pour favoriser la coopération et l'échange, j'attends que l'enfant utilise son potentiel créatif, et qu'à partir de ses capacités, il soit apte à trouver des solutions qui

l'amèneront à un accomplissement créatif. Des études permettent de définir le développement créatif des enfants entre 3 et 6 ans.

Les études effectuées concernant la créativité des enfants âgés de moins de 6

ans :

On les retrouve notamment dans l'ouvrage de Maud Besançon et Todd Lubart « La créativité de l'enfant – Evaluation et développement »

- Selon **Ribot (1900)**¹, le développement de l'imaginaire débute avant celui de la raison. Il constate que lorsque la raison se développe, l'imaginaire diminue. Des années plus tard, selon l'étude de **Ligon**² (1957), il faut développer le plus tôt possible l'imagination de l'enfant à travers différents éléments : connaissance de l'art, confrontation de nouvelles expériences et le monde des jeux. (p.23)
- **Daugherty**³ (1993), a fait une étude sur le développement de la créativité sur un échantillon de 42 enfants âgés de 3 à 6 ans. « *Les résultats obtenus indiquent un affaiblissement de la fluidité et de l'originalité entre 3 et 5 ans, suivi d'un faible accroissement entre 5 et 6 ans* ». Daugherty attribue également « *l'affaiblissement des performances de fluidité et d'originalité à la pression exercée par l'environnement scolaire* ». (p.27)
- Rosenbatt et Wiener (1988) ont étudié les stades de développement de la créativité, ils en constatent 3 : le préconventionnel (avant 6 ans), le conventionnel (entre 6 et 11 ans) et le stade post conventionnel (après 11 ans).
Suivant l'étude de Rosenbatt et Wiener « *Au premier stade (avant 6 ans), les enfants ne portent pas attention à leur environnement, aux conventions : ils peuvent par exemple représenter une personne graphiquement de la manière dont ils la voient sans que cela corresponde à son portrait. L'enfant va se fier à son ressenti.* ». Au stade conventionnel, ils considèrent que l'enfant s'appuie davantage sur des représentations réalistes à l'encontre des idées originales. Enfin au stade post conventionnel, l'enfant parviendra à se détacher de la réalité pour ajouter une touche d'originalité. (p.25)

¹ Théodule Ribot est un philosophe, généralement considéré comme le fondateur de la psychologie française. Il a créé et dirigé la Revue philosophique.

² Cité par Torrance en 1962

³ Daugherty, M. (1993). Creativity and private speech : Developmental trends, creativity Research Journal, 6(3), 287-296

Je m'appuierai donc principalement sur les constats relatifs au premier stade, le stade « préconventionnel »

A partir de ces études et définitions, on constate que l'enfant de cycle 1 est apte à développer ses capacités créatives. Comme le soulignent Rosenbatt et Wiener c'est d'ailleurs à ce stade que les élèves sont le plus capable à utiliser leur potentiel créatif, c'est-à-dire à utiliser leur ressenti dans leur production. Selon l'étude de Daugherty, les élèves seraient plus créatifs entre 5 et 6 ans, soit l'âge où les enfants sont scolarisés en Grande-Section. Cela correspond aux attendus de fin de cycle 1 dans le domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques », où il est demandé à l'élève que « *sa solution [soit] créative, recherchée et singulière* ». (Evaluer, situer les réussites, les progrès des élèves à pratiquer la recherche – le projet artistique, à s'exprimer sur son travail – sur son œuvre en ARTS PLASTIQUES, Mélanie Bouron, ESPE CAEN, Académie de Caen). En effet, tout au long du cycle 1, dans diverses matières, et principalement dans le domaine des arts plastiques, les élèves sont confrontés à diverses situations qui les conduisent à des accomplissements créatifs variés.

Daugherty constate également, que l'entrée à l'école élémentaire serait un obstacle au développement de la créativité.

Je me suis alors interrogée sur quelle devrait être la posture de l'enseignant afin de développer la créativité des élèves, plus particulièrement la pensée divergente, dès le cycle 1 et faire en sorte que celle-ci perdure à l'école élémentaire.

4 - La posture de l'enseignant pour développer la créativité de l'enfant

La posture de l'enseignant joue une place primordiale dans le développement de la créativité de l'enfant.

L'ouvrage de Maud BESANCON et Todd LUBART (La créativité de l'enfant – Evaluation et développement – Edition MARDAGA) est particulièrement intéressant.

On y lit en page 25 :« *Si nous considérons l'enfant comme une personne passive et dénuée de génie, il paraît difficile de dire que l'enfant peut être créatif, alors que si nous estimons l'enfant comme actif et en interaction avec son environnement, il est tout à fait possible de concevoir que l'enfant peut proposer des productions originales.* »

Maud Besançon et Todd Lubart ajoutent : « *[U]n des rôles de l'école est de développer, à côté du raisonnement et de la réflexion intellectuelle dont l'importance ne peut être minimisée, le sens de l'observation, le goût de l'expérimentation, la sensibilité et l'imagination créatrice* ».

Page 79, ils relèvent également dans les programmes qu'il convient de favoriser « *le développement de l'aptitude à l'expression et le goût de la création, l'épanouissement de la personnalité de l'élève et d'équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité* ».

En pages 81 et 82 ils relatent l'enquête menée par **Cropley**¹ (1999), afin de définir les différentes attitudes qu'un enseignant doit avoir pour favoriser l'expression de la créativité chez l'enfant. Ainsi les enseignants doivent :

- « [Encourager] *la pensée flexible.*
- [Eviter] *de juger les idées des élèves avant qu'elles ne soient clairement construites et argumentées.*
- [Favoriser] *l'auto-évaluation des idées par les élèves eux-mêmes.*
- [Prendre] *au sérieux les questions et les suggestions des élèves*
- [Offrir] *des opportunités de travailler dans diverses situations et avec divers matériaux*
- [Aider] *les élèves à dépasser leurs sentiments de frustration et d'échec, ce qui leur permettra de poursuivre de nouvelles idées. »*

Enfin, en page 109 Maud BESANCON et Todd LUBART relatent l'étude effectuée par **Chambers**² (1973) auprès d'élèves afin de connaître les comportements des enseignants qui avaient un effet sur leur créativité. Quatre ressortent :

- « *L'encouragement des élèves à l'autonomie et à l'indépendance,*
- *Le rôle modèle pris par les enseignants,*
- *Le temps pris avec les élèves en dehors de la classe*
- *Le fait que les enseignants indiquent leurs attentes et que ces attentes sont atteignables par les élèves. »*

On constate donc qu'une posture bienveillante de l'enseignant, valorise une pensée divergente et instaure un climat de classe sécurisant et encourageant favorable à

¹ Cropley, A. J. (1999). Education. In M. A. Runco et S. R. Prtizker (Eds), *Enctclopédia of creativity* (pp. 629-642). San Diego, Californie : Academic Press.

² Chambers, J. A. (1973). College teachers: Their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology*, 65(3), 326-334.

l'expression de la créativité. De plus le professeur se doit de valoriser l'autonomie tout en étant présent pour les élèves,

Pour conclure ce chapitre, on constate donc que les programmes de cycle 1 encouragent à développer la créativité des élèves, notamment par le biais du dessin de l'observation et de la production d'image, qui sont les axes clefs de ce mémoire.

Diverses études, montrent que le stade « préconventionnel » est une période propice au développement de la créativité de l'enfant de moins de 6 ans. Les programmes pour l'école maternelle, compte-tenu de la diversité des situations proposées, notamment dans la discipline des Arts-Plastiques, y contribuent de manière efficace. En effet, les Arts-Plastiques conduisent les élèves à rechercher des solutions à la production demandée, à mettre en place des intentions qu'ils devront justifier, faire des choix, mais aussi s'avoir exprimer leur ressenti sur les productions de leurs camarades et sur des images observées.

Nous avons relevé l'importance de la pensée divergente, c'est-à-dire de la proposition d'idées originales. Pour développer correctement la créativité, la posture de l'enseignant est primordiale. Il sera ouvert aux propositions, favorisera la recherche d'idées, considérera l'enfant en capacité de créer tout en veillant à recadrer le travail avec bienveillance si besoin. Une relation de confiance au sein de la classe est alors importante. Il s'attachera, comme nous l'avons évoqué au chapitre 1, à organiser la classe pour favoriser les interactions langagières, permettre à l'enfant de se décentrer progressivement de manière à favoriser la proposition d'idées, l'écoute et le partage.

Quelle sera alors la place du langage et des interactions dans la discipline des Arts-Plastiques en Cycle 1 ?

Chapitre 3 : Le rôle des Arts-Plastiques pour valoriser les échanges, les interactions et la collaboration en cycle 1

1 - L'importance du langage en arts-plastiques

Nous avons constaté précédemment le pouvoir de la créativité favorisé par les pratiques plastiques et productions graphiques mais également par le langage.

Ellis Paul Torrance¹, dans son test « Torrance, Test of Creative Thinking », étudie la pensée divergente d'un point de vue verbal et graphique. Son système de notation repose sur « *la partie verbale, [...] la partie figurative, et [sur] [...] la performance totale.* ». Il considère que les enfants peuvent exprimer leur potentiel créatif « *avec des mots, avec des images ou par les deux modalités.* » (La créativité de l'enfant – Evaluation et développement – Maud Besançon et Todd Lubart – MARDAGA, p.56).

De plus il faut tenir compte du fait que le langage et la sociabilisation sont au cœur des objectifs de l'école maternelle. Elle assure un rôle dans « *la vie socio-économique. Elle intervient de plus en plus en tant que lieu d'éducation à l'autonomie, en même temps qu'elle est chargée de veiller à l'assimilation des règles de vie en commun. En matière d'éducation à la communication parlée, elle doit intervenir dans la découverte du plaisir de parler, de la comprendre, et dans l'acquisition du langage de l'école.* » (La conversation enfantine, Jean François Simonpoli – Pédagogie pour demain Référence – Hachette Education, p. 47)

On parle d'une pédagogie du langage qui s'associe aux activités artistiques. En effet on y retrouve des procédés tels que le tâtonnement à partir d'hypothèses, les progrès relevés par l'enseignant ... (La conversation enfantine, Jean François Simonpoli – Pédagogie pour demain Référence – Hachette Education, p. 60). Ainsi les activités de langage oral, peuvent se relier facilement à un projet d'Arts-Plastiques en Maternelle.

¹ Psychologue américain (1915-2003). Il est l'un des premiers psychologues (voire même le premier) à s'intéresser à la créativité et à développer le premier test pour la mesurer (Torrance Tests of Creative Thinking).

2 - Le langage propice aux arts

Dans les attendus de fin de cycle 1, on attend de l'élève :

- Qu'il « s'exprime sur son travail et celui des autres » et plus précisément qu'il « *S'exprime en utilisant un lexique (couleur, formes, volumes) adapté pour parler de sa réalisation ou celles des autres* ».
- Qu'il « s'exprime sur des œuvres artistiques », et plus précisément qu'il « *décrit une œuvre en essayant d'utiliser des mots précis* » (devant, derrière, en haut, en bas ...). « *Exprime ce qu'il/elle voit et ce qu'il/elle ressent* ». (Evaluer, situer les réussites, les progrès des élèves à pratiquer la recherche – le projet artistique, à s'exprimer sur son travail – sur son œuvre en ARTS PLASTIQUES, Mélanie Bouron, ESPE CAEN, Académie de Caen).

Mélanie BOURON dégage trois points importants du langage en art plastique

- Le lexique adapté à sa réalisation et celle des autres
- La description
- L'expression de ce qu'il voit/ressent

Il convient ainsi d'inviter les élèves à utiliser un vocabulaire adéquat pour s'exprimer de manière la plus précise possible sur leur production, celle des autres ou sur une image. De plus il est important de bien faire distinguer aux élèves ce qui relève de la description et ce qui relève de l'interprétation lors des observations et des échanges auxquels ils sont amenés

La description : Développement écrit ou parlé, par lequel on décrit quelque chose, quelqu'un. (Larousse)

Dans ce cadre, la formulation des questions de l'enseignant est importante. Si l'enseignant souhaite que les élèves décrivent, il les interroge sur ce qu'ils voient/observent, les procédés utilisés. La description reste sur l'image et ne va pas au-delà. On parle de « Dénotation », phase qui sert à « *décrire ce que l'on voit, décomposer en différents éléments (expliquer), acquérir et utiliser.* ». Ainsi, pour la description d'une œuvre il demandera « Qu'est-ce que vous voyez ? » (Et non « qu'est-ce que cela représente »). Cette phase sert à collecter le maximum d'informations données par l'image mais aussi à inviter les élèves à s'interroger sur les procédés plastiques de l'œuvre en y intégrant le lexique approprié aux Arts-Plastiques :

1. « Est-ce une œuvre en 2 ou 3 dimensions ? Une installation, un bas-relief ? Une sculpture, un assemblage ? : la **nature de l'œuvre**
2. Quelles sont les **matières** utilisées ? (Peinture à l'huile, gouache, craies, encres, aquarelle, tissus, papiers collés...), sur quel support ? : la nature du **support**, des **matériaux**
3. Quelle **technique [est utilisée]** ? : gravure, modelage, taille, fresque, aquarelle...
4. Mais aussi quelles **actions** : coller, déchirer, lacérer, brûler, accumuler, compresser...
5. Quelles sont les **couleurs** utilisées ? quels choix ? les nommer, chercher la couleur dominante s'il y en a une, les tons chauds et froids, les complémentaires ; y'a t'il harmonie ou contraste, palette large ou restreinte ; les valeurs ; les touches apparentes ou pas ; haute pâte ou pâte laissant voir le support...
6. La lumière, d'où vient-elle ? Y a-t-il un endroit plus lumineux ? Et les ombres ?
7. Comment le tableau est-il **composé** ? disposition des éléments, des personnages
8. Les **lignes** : les directions, les formes dominantes (ligne d'horizon, point de vue, lignes de force, verticales et horizontales), graphisme/mouvement
9. Est ce qu'il y a différents plans ? »

(Lecture d'une œuvre d'Art - Académie de Grenoble)

L'interprétation : Action ou manière d'interpréter un fait ou un comportement ; signification qu'on lui donne. (Larousse)

On parle également de « Phase de connotation », c'est-à-dire de phase pour « raconter l'œuvre, interpréter, émettre des hypothèses, justifier, argumenter en utilisant des expressions telles que : « je pense que, je crois que... » (« Lecture d'une œuvre d'Art » de l'académie de Grenoble)

C'est une phase où l'élève s'exprime sur son ressenti. Il ne cherche pas à comprendre le message de l'artiste mais à émettre un avis, à donner son opinion, son point de vue en fonction de ce qu'il ressent.

On remarque alors que les situations d'Arts-plastiques favorisent les échanges et le partage de points de vue à partir d'une observation commune. Les élèves, sont amenés à interagir, s'écouter et prendre conscience de la place de l'autre.

Aussi allons-nous nous intéresser aux situations qui permettent de valoriser l'échange, le développement de la créativité, la prise en compte des uns et des autres lors de séances en arts plastiques.

3 - Les interactions par le biais des Arts-Plastiques

Dans la précédente partie nous avons vu que la lecture d'images était un vecteur d'interactions entre élèves. Nous allons poursuivre cette analyse mais aussi nous axer sur les projets possibles en Arts-Plastiques avec des élèves de cycles 1 et le travail de groupe.

Afin de réfléchir à ce que l'on pourrait amener en Arts-Plastiques en faisant interagir les enfants, il est d'abord important de déterminer la notion d'interaction, de groupe et les situations possibles.

Qu'est-ce qu'une interaction ? Comment conduire des scénarios d'interactions ?

Pour conduire des scénarios d'interactions, il est important dans un premier temps que l'élève se sociabilise. Comme l'évoque Jean-François Simonpoli¹, dans son livre « La conversation enfantine » :

« [...] Prendre plaisir à parler exige d'abord prendre du plaisir à être avec les autres, à agir ici et maintenant, et ensuite être en position sociale d'avoir à répondre aux sollicitations du groupe par et dans le langage. [...] cela ne peut être un plaisir social que dans la mesure où l'enfant sait que son discours peut créer une relation attendue et prometteuse. » (p.56).

Comme nous l'avons évoqué dans le premier chapitre, un travail préalable en faveur de la décentration est primordial.

Comment l'enseignant peut-il motiver les élèves à interagir et tenir compte des uns et des autres ?

Comme le stipule le Ministère de l'Éducation Nationale dans son document « Ressource Maternelle – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I.4 – L'oral – Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières », les scénarios varient selon la taille du groupe et, surtout, le nombre d'enfants peut rendre l'interaction plus ou moins complexe. :

Il y est précisé : « *Ainsi s'il n'est pas possible de prendre la parole sans lever le doigt en collectif, en revanche il est important d'apprendre à prendre la parole à bon escient dans*

¹ Jean-François Simonpoli, docteur en sciences du langage, a été instituteur en écoles maternelles pendant 15 ans et 5 ans sur d'autres niveaux et en ZIL.

un petit groupe, c'est-à-dire suivre le contenu des échanges pour apporter son expérience, sa procédure, ses réfutations, ses questionnements ».

De plus le document explique l'importance du rôle de l'enseignant à l'égard de chaque élève. Certains élèves, par exemple, vont être en retrait par rapport à la parole mais vont montrer qu'ils sont attentifs et intéressés par ce qui se passe par leur regard. En travaillant en petits groupes, il pourra inviter chacun à entrer dans les échanges « et toi, es-tu d'accord avec ce qu'il vient de nous dire ... Comment as-tu fait ? ».

L'importance du travail en groupe

« Qu'est-ce qu'un groupe ? : Les rassemblements d'individus différents dans un même lieu pour effectuer une même activité, une même tâche, ou poursuivre un même but, se structurent en groupes. » (La conversation enfantine, Jean François Simonpoli – Pédagogie pour demain Référence – Hachette Education, p. 65).

A la page 72, J-F Simonpoli cite Jean-Paul Sartre¹ qui définit trois conditions nécessaires du passage de la notion de rassemblement à la notion de groupe : *« Il faut, tout d'abord, que les membres du groupe découvrent leur indépendance dans la prise en charge d'un intérêt commun. Cette prise de conscience s'effectue au cours d'un processus dialectique dans lequel la connaissance de chacun par chacun s'amplifie, génère des relations nouvelles, des communications. »*

J-F Simonpoli insiste également sur le fait que la prise de parole au sein d'un groupe : *« [elle] se prend, [elle] se coupe, [elle] change de registre sonore, [elle] change de registre lexical, [elle] s'ignore, [elle] se joue, [elle] s'imite ... Là, la parole est un fait de pouvoir qu'il est possible de partager ou de prendre alors que, lorsque l'adulte est là, les jeux sont en partie faits dans les profils de comportement de communication mis en place depuis la période du premier contact mère-enfant. ».* (p.57)

Ainsi les situations d'interaction mises en place vont changer en fonction de la présence ou non de l'adulte et de son objectif.

Par ailleurs, Jean François Simonpoli, aborde de la notion de « groupe restreint ». L'objectif d'un groupe restreint est que les élèves en petit groupe échangent tous ensemble. Cette notion de groupe restreint dans lequel il est important que l'enseignant reste en retrait et ne joue que le rôle du médiateur va particulièrement nous intéresser.

¹ Jean-Paul Sartre - Né le 21 juin 1905 à Paris, Jean-Paul Sartre est un écrivain et philosophe français.

Comme l'énonce Montagner « *On ne peut donc pas parler du comportement langagier des enfants en maternelle sans évoquer la situation de groupe engendrée par la fréquentation scolaire et ses conséquences sur les comportements de communication des enfants* ». (La conversation enfantine, Jean François Simonpoli – Pédagogie pour demain Référence – Hachette Education, p. 54)

Ainsi, les interactions au sein des groupes et autres situations en classe amènent les élèves, à exercer leur intelligence sous différentes formes comme :

- « - *Pour entendre, comprendre, échanger*
- *Pour trier, expérimenter, ajuster, parfaire les éléments de modèles reçus*
- *Pour façonner, organiser, inventer par étapes*
- *Pour traduire du geste en parole et de l'action du discours*
- *Pour raisonner, symboliser, abstraire*
- *Pour adapter le registre à la situation*
- [...]]
- *Pour penser*

[...] *On ne parle pas, à l'école, de travail de langage, ni du temps de la parole, mais de jeux de langage ou d'activité de langage.* » (La conversation enfantine, Jean François Simonpoli – Pédagogie pour demain Référence – Hachette Education, p. 55).

Les travaux de groupes et de langage s'activent donc essentiellement sous forme de jeu.

L'importance du jeu pour valoriser les interactions en cycle 1

Par le biais du jeu les enfants peuvent exprimer davantage leur créativité, oser entrer en communication et proposer des idées nouvelles issues d'une pensée divergente.

Il convient de tenir compte, comme l'évoque Maud Besançon et Todd Lubart dans leur ouvrage « La créativité de l'enfant – Evaluation et développement » du fait que l'enfant aime imaginer « *il n'est pas rare de voir des enfants inventer des jeux, des histoires avec leur jouets qui s'écartent un peu plus de la réalité* ». Ils insistent sur l'importance que l'adulte n'interfère pas mais l'encourage, que, comme l'évoque Craft¹, il puisse « *donner du temps, suspendre son jugement, être partenaire de l'enfant* ». (La créativité de l'enfant – Evaluation et développement – Maud Besançon et Todd Lubart – MARDAGA, p.97).

¹ Craft, A., McConnon, L., et Matthews A. (2012). Child-initiated play and professional creativity : enabling four years olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 48-61

McConnen et Matthews, définissent trois types de comportements manifestant la créativité à travers le jeu : « **Le premier** correspond au fait que le jeu permet de stimuler et de soutenir les possibilités, car les enfants vont pouvoir générer de nombreuses idées, produire des possibles, ce qui maintient leur intérêt sur le jeu et focalise leur attention. Parfois, l'ouverture vers de nouveaux possibles peut également s'effectuer grâce aux autres dans une approche collaborative (Darnon, Butera et Mugny, 2008). » « **Le second** type de comportement favorisé par le jeu fait référence à la communication, qui s'exprime à travers les actions et les expressions des différents acteurs, que ce soit au niveau verbal et non verbal. »

« **Le troisième** groupe de comportement porterait plutôt sur les rôles et les identités des enfants et comment cela s'agence dans le groupe grâce aux quelques doses d'intervention de l'adulte qui encourage et provoque les possibilités et manage les espaces et temps de jeu. »

On peut alors conclure, que mettre en place un projet en Arts-Plastiques, valorisant les interactions des enfants, leur décentration et le développement de leur pensée divergente, peut se faire sous la forme d'un jeu pédagogique.

En créant du sens, il favorise les échanges et développe la créativité des élèves.

Là, l'enseignant devra veiller à donner tout son pouvoir au jeu par des consignes claires et un accompagnement adapté aux échanges. « On montre que les énoncés ne sont produits que pour être un élément de conversation. Un élément qui pour être crédible doit avoir un contenu sémantique correspondant à son expérience, et à celle du groupe. Cet élément doit aussi s'intégrer dans le réseau de communications sociales et spécifiques de la situation d'un groupe déterminé d'enfants de 4 ans en situation de travail à l'école maternelle, ici et maintenant. Ainsi la structuration thématique de la conversation est en relation avec la situation de travail dans toutes ses composantes. » (La conversation enfantine, Jean François Simonpoli – Pédagogie pour demain Référence – Hachette Education, p. 116).

Ainsi, pour que les enfants échangent entre eux et entrent en interaction, il est important que cet échange soit significatif à leurs yeux et qu'il soit répété afin que l'enfant puisse se décentrer, oser entrer en communication et améliorer ses capacités langagières.

« On comprend mieux alors qu'à travers la multiplication des expériences de mise en mots et la confrontation permanente avec le réel un individu se monte progressivement des processus de construction de signification. » (La conversation enfantine, Jean François Simonpoli – Pédagogie pour demain Référence – Hachette Education, p. 121).

Nous observons donc, qu'en proposant aux élèves une activité routinière d'interactions sous forme de jeu pédagogique et familière on peut les conduire à développer leur créativité et à se décentrer.

Nous allons désormais réfléchir à la manière de les amener à tenir compte des uns et des autres et à collaborer et/ou coopérer par le biais d'un projet, sous forme de « jeu pédagogique » en Arts-Plastiques.

4 - Les Arts-Plastiques : un moyen de développer la collaboration entre les élèves de Moyenne et Grande section.

Sylvain Connac, dans son livre « La coopération entre élèves édité par Canopé », reprend une citation de **C.Staquet** « *L'individu a plus de chances à travailler avec des personnes avec qui il peut aussi jouer, s'amuser, se détendre, se lâcher, être créatif et rire. Cela rapproche et fait tomber les craintes qui pourraient devenir source de compétition* » (P.101). En effet, il est important de souligner qu'en amenant les élèves à travailler ensemble, sous la forme d'un jeu, on leur permet de prendre plaisir à résoudre ensemble la consigne donnée afin de favoriser leur créativité.

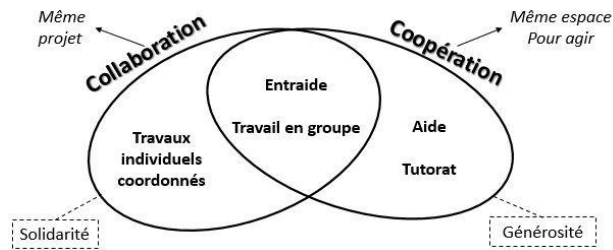
Dans le travail en collectif, deux notions ressortent « La collaboration » et « La coopération » qui sont deux termes importants à distinguer afin de savoir quand je souhaite mettre les élèves dans une situation coopération et quand je souhaite les mettre dans une situation collaborative.

Distinction collaboration, coopération

Pour définir ces deux termes je vais m'appuyer sur les définitions et le schéma que Sylvain Connac donne dans son livre « La coopération entre élèves ».

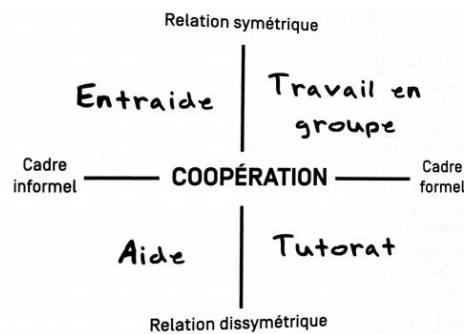
- **Coopération** : Ensemble de situations où les personnes apprennent, produisent ou apprennent à plusieurs. On y trouve l'idée de faire à plusieurs. Chacun a une tâche dépendante mais indispensable à la tâche finale à laquelle on a besoin de s'associer. Elle découle de la pratique d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe. « Je fais quelque chose avec l'autre et pour l'autre parce que j'éprouve une satisfaction à l'idée de la satisfaction de l'autre »

- **Collaboration** : elle s'axe sur l'activité, le travail. Les élèves travaillent ensemble autour d'un même projet, d'un même intérêt. « Je fais quelque chose avec l'autre, ou même pour l'autre, parce que j'y trouve un avantage pour moi-même ».



La coopération entre élèves, Sylvain Connac, Edition Canopé, P. 21

Dans le cadre de la coopération Sylvain Connac ressort quatre sous critères distinctifs : **L'aide, l'entraide, le tutorat et le travail en groupe.**



La coopération entre élèves, Sylvain Connac, Edition Canopé, P. 39

Deux sont particulièrement intéressants à définir dans le cadre de mon étude :

- **L'entraide** : Elle « représente une interaction entre plusieurs personnes, conjointement bloquées face à une même difficulté. Ces personnes se réunissent de manière informelle, c'est-à-dire à leur initiative, pour tenter de la résoudre ensemble. Elles s'organisent librement ». [...] La pédagogie de l'entraide motive les élèves plus et mieux que celle de la concurrence. Elle les rend solidaires et pour le présent et leur avenir » [...] « L'entraide s'inscrit dans le champ d'apprentissage collaboratif défini ainsi : « des personnes de même niveau cognitif, dont les statuts sont équivalents, sont capables de travailler ensemble dans un but commun ». (Défini par **A. Baudrit** dans La coopération entre élèves, Sylvain Connac, Edition Canopé, P. 28)

- **Le travail de groupe** : « *En pédagogie, un groupe est défini comme constitué de la relation plurielle d'échanges, articulées sur un contact avec le réel et évacuant tout ou partie de l'autorité de l'adulte* ». [...] « *Ils visent principalement l'étude des situations-problèmes pour conduire chaque élève à exprimer, échanger et confronter ses conceptions spontanées avec d'autres.* » « *Le but commun est soit de répondre à une consigne, soit de réaliser un projet, soit de disposer de partenaire proche qu'il est pratique de solliciter* ». (La coopération entre élèves, Sylvain Connac, Edition Canopé, P. 29-31)

Le projet collaboratif et coopératif pouvant être défini avec les élèves dans le cadre des arts-Plastiques

En ANNEXE I, on peut retrouver un tableau créé par Sylvain Connac dans ce même ouvrage récapitulant les apports de chacun de ces critères pour les élèves.

Dans une approche collaborative, les élèves sont au cœur de leur projet, ils réfléchissent tous ensemble et solidairement à la manière de mener leur projet. Les apprentissages s'appuient sur des savoir non fondamentaux tels que « *L'esprit critique, le raisonnement, la découverte collective* ».

Dans l'approche coopérative, c'est l'enseignant qui lance le projet, qui observe les groupes et qui est là pour les étayer. Contrairement à la collaboration les élèves sont interdépendants. Chacun apporte son expertise, joue un rôle. De plus, cette fois-ci, les apprentissages visés s'organisent suivant les savoirs fondamentaux spécifiques à la discipline visée.

Dans le cadre des Arts-Plastiques et le développement de la créativité, Craft, **Burnard** et **Cremin** évoquent dans une étude de 2006 que « *Même quand les enfants sont en apprentissage, il est nécessaire de leur laisser un temps pour penser, imaginer, poser des questions, expérimenter et réfléchir sur le travail et les progrès réalisés* ». (La créativité de l'enfant – Evaluation et développement – Maud Besançon et Todd Lubart – MARDAGA, p.106).

Une année plus tôt, en 2005, Craft détermine cinq « éléments clés pour aider les enseignants à promouvoir la créativité en classe », quatre nous intéressent particulièrement :

- 1- « *Questionner sur ce qui permet d'ouvrir l'esprit des enfants vers de nouveaux horizons et challenger* ;
- 2- [...]

- 3- *Envisager les possibles, c'est-à-dire ne pas rester sur la première solution trouvée puisque pour un seul et même problème, plusieurs solutions peuvent être envisagées ;*
- 4- *Explorer les idées, et même après en avoir choisi une, garder des options ouvertes pour essayer de les intégrer, de prendre les avantages de chacune des idées pour les intégrer au mieux dans la solution finale*
- 5- *Réfléchir de manière critique sur les idées, les actions pour ne pas se lancer dans une aventure qui ne pourrait pas aboutir au final » (La créativité de l'enfant – Evaluation et développement – Maud Besançon et Todd Lubart – MARDAGA, p.107).*

En intégrant dans un premier temps les élèves, dans une approche collaborative, on peut les exposer à un problème artistique et créatif, suscitant leur imagination, afin qu'ils trouvent diverses solutions ensemble.

A partir des solutions, dans un second temps, les élèves peuvent entrer dans une démarche coopérative et se partager en petits groupes où chacun étudiera une solution ou un aspect du problème, et proposera des solutions créatives et/ou divergentes.

Pour conclure cette première partie, on constate que les programmes de la maternelle sont propices au développement de la créativité de l'élève par le biais de l'observation d'images et la production de dessins mais aussi au développement social et langagier de l'enfant. Ainsi, pour travailler le développement social, langagier et créatif des enfants de moyenne et grande section, j'ai mis en place un dispositif que j'ai nommé « **Et après, que va-t-il se passer ?** ». Ce dispositif, se fait sous la forme d'une séquence de 3 séances qui va se répéter de manière routinière auprès des élèves. Le but est de l'aborder sous forme de jeu pédagogique pour faciliter l'enrôlement dans la tâche, créer davantage de sens et les pousser à collaborer, coopérer et à proposer diverses idées originales. Je vais désormais, en seconde partie, présenter les modalités du dispositif mis en place afin d'améliorer les interactions et la collaboration de mes classes par le biais des arts-plastiques.

2^{ème} Partie : Approches pratique

Chapitre 1 : La séquence mise en place

Dès le mois de septembre, j'ai constaté dans mes deux classes, moyenne/grande sections et grande section, que les élèves ne s'écoutaient pas et ne tenaient pas compte des travaux et des réponses des uns et des autres. Ils étaient autocentrés. Comme nous l'avons vu précédemment, cela est normal pour des enfants de 4 à 6 ans, or les programmes de cycle 1 doivent les amener à se décentrer. C'est important de commencer tôt ce travail afin de faciliter leur sociabilisation et leur réussite scolaire. C'est pourquoi j'ai décidé, de travailler avec mes deux classes sur la notion de décentration.

De ce fait, en étudiant le domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques », j'ai trouvé intéressant d'axer ma démarche sur la collaboration en développant leur créativité par le biais de la discipline des Arts-Plastiques.

1 - Les objectifs et compétences mises en place

Deux domaines d'apprentissages du programme de maternelle sont au cœur de la séquence que je vais mettre en place : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques ».

Ainsi ma séquence va se baser sur trois objectifs à la fois distincts et complémentaires :

- Objectifs artistiques
- Objectifs langagiers
- Objectifs sociaux

Mes objectifs vont se décliner de la manière suivante :

- **Oser entrer en communication** : à partir d'un livre, d'une œuvre, de l'observation des dessins des camarades : exprimer son avis, son interprétation, proposer une idée de suite et écouter les autres.
- **Echanger et réfléchir avec les autres** : prendre une décision collective concernant le choix des suites que le groupe va dessiner, la manière dont ils vont

dessiner, d'une part, se mettre d'accord sur le choix de la suite qu'ils pensent avoir deviné par l'observation des dessins d'autres groupes, d'autre part.

- **Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix** : Par l'observation d'une œuvre ou la page d'un livre, les élèves sont amenés à décrire ce qu'ils voient et comment ils vont imaginer la suite. En dessinant la suite au sein d'un groupe restreint les enfants sont amenés à expliciter pourquoi ils ont choisi de faire apparaître tel ou tel élément dans leur dessin et à justifier ce qui leur semble essentiel pour faire comprendre leur suite. Inversement les enfants qui sont invités à observer les productions des camarades sont amenés à interpréter ce qu'ils observent et justifier leur interprétation de suite supposée.
- **Dessiner** : échange et comparaison des effets produits autour de plusieurs dessins représentant la même suite. Échanger sur les différentes représentations.

Ce qui va amener les élèves à développer les compétences suivantes, extraites du BOEN du 26 mars 2015 :

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage (image et oral), en se faisant comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.
- Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle ou en inventant.
- Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.
- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création.

Étant donné que les élèves avec lesquelles j'effectue ma séquence sont en majorité, en grande-section, je les prépare également à l'école élémentaire, durant laquelle ils vont devoir valider des domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.

Ils seront ainsi préparés au premier domaine du socle « Les langages pour penser et communiquer », tout particulièrement avec la langue française. L'élève va devoir apprendre à prendre la parole et à argumenter en tenant compte de ses interlocuteurs mais également à écouter ces derniers. Il va également apprendre à utiliser un lexique de mots adapté au domaine des arts pour exprimer, de manière individuelle ou collective, son ressenti sur une image et pour concevoir ses productions artistiques. De plus il va apprendre à justifier ses choix et intentions.

Mes élèves de maternelle vont être aussi préparés à un autre domaine du socle qui est « La formation de la personne et du citoyen » en apprenant à exprimer leurs sentiments et émotions, en étant invités à se questionner et expliquer leurs choix, enfin en se décentrant par leur investissement dans un projet collectif.

Pour atteindre ces objectifs et développer ces compétences j'ai choisi de mettre en place un dispositif que j'intitule « **Et après, que va-t-il se passer ?** » qui se déclinera dans une séquence de 3 séances de 20 minutes, laquelle sera répétée cinq fois dans l'année.

2 - Le dispositif « Et après, que va-t-il se passer ? »

Le dispositif consiste à inviter les élèves à réfléchir ensemble, par groupes de 12 membres, à des suites possibles à une image donnée. Le groupe doit ensuite en sélectionner 2 à 4 afin de les dessiner et les présenter à l'autre groupe. L'autre groupe doit essayer de deviner, en observant les dessins, quelle est la suite imaginée. L'objectif est que les élèves puissent collaborer :

- D'une part, en décidant la suite à faire deviner.
- D'autre part, en décidant comment ils vont la dessiner.
- Pour finir, en se mettant d'accord, en s'appuyant sur des détails des dessins observés, sur la suite qu'ils pensent y être représentée.

Pour mettre en place ce dispositif, j'ai coupé la classe en deux. Les deux groupes alternent les rôles mais il ne doit y avoir aucune communication entre les deux. Les deux groupes étaient composés de 11 et 12 élèves. Les deux groupes imaginent et dessinent chacun de leur côté les suites puis on échange les dessins afin qu'ils se les fassent simultanément deviner.

3 - Développement de la séquence

La séquence mise en place se déroule en 3 séances et se répétera 5 fois avec un support nouveau à chaque fois. Le but est d'amener les élèves à s'approprier le concept, les rendre autonomes et les voir évoluer dans le développement de leur imaginaire mais aussi leur capacité à s'écouter et à interagir. Vous pouvez retrouver en ANNEXE II la trame développée de cette séquence. Chaque séance dure 20 minutes environ.

Séance 1 : observation de l'image, interprétation, compréhension, imaginer une suite à partir de son interprétation

Cette séance se déroule en deux phases :

- **Phase 1 - Phase de description : observation d'image ou d'une page.**

Durant cette phase je propose aux élèves une image (type œuvre d'art, photographie, illustration, page d'album) etc ... J'invite les élèves à décrire ce qu'ils observent en faisant attention au lexique qu'ils utilisent et à rester sur de la description. Ils ne doivent pas encore émettre d'interprétations.

- **Phase 2 - Phase d'interprétation : imaginer une suite à l'image, à la page**

Une fois que tous les éléments de l'image ont été observés, je demande au groupe de me proposer des suites possibles à cette image.

Durant cette phase il est important que les élèves s'appuient bien sur les éléments de l'image afin de rendre la suite cohérente. De plus, les élèves doivent utiliser un vocabulaire en adéquation avec leur interprétation de l'image, et être à l'écoute des uns et des autres pour ne pas répéter une même idée. Ils doivent développer une idée de leurs camarades ou en proposer de nouvelles. Durant cette phase, l'enseignant note sous forme de dictée à l'adulte toutes les propositions des élèves en faisant en sorte qu'ils formulent les idées correctement, par exemple : « Et dans cette boîte il y avait des pièces d'or. »

- **Phase 3 - Phase de sélection : Choix des suites qu'ils vont par la suite dessiner**

Une fois que les élèves ont fait leur proposition de suite, ils doivent choisir ensemble quelles sont les trois ou quatre suites qu'ils vont garder pour les dessiner et faire deviner aux camarades de l'autre groupe. Pour cela, on procède par un vote à mains levées. Les élèves doivent gérer leur frustration si leur suite n'est pas choisie. Ensuite les élèves

sont répartis par groupes de 2 ou 3 sur les suites sélectionnées afin qu'ils les dessinent lors de la prochaine séance.

Séance 2 : Dessiner la suite donnée en mettant en avant son intention afin qu'elle soit comprise par l'observateur.

- **Phase 1 - Phase de rappel, remémoration : se souvenir de l'échange, des suites sélectionnées lors de la séance précédente.**

Cette séance démarre par une phase de rappel où les élèves sont amenés à se remémorer ce qu'ils ont fait la semaine précédente, et à se souvenir des suites qu'ils ont sélectionnées et vont devoir dessiner afin de les faire deviner à l'autre groupe la semaine suivante.

- **Phase 2 - Phase de dessin : mettre en dessin comment j'imagine ou On imagine la suite ; organiser son dessin pour faire ressortir son intention.**

Les élèves, par groupes restreints, se rassemblent autour d'une table et possèdent chacun une feuille pour dessiner la même suite. Il est important d'insister sur l'enjeu de cette étape. Ce dessin est fait pour être « vu » et « compris » par leurs autres camarades.

En les rassemblant par groupes de 2, 3 ou 4 élèves, l'objectif est d'amener les élèves à poser leurs idées pour organiser leurs dessins afin qu'ils correspondent à leur représentation de la suite choisie mais aussi à développer une collaboration leur permettant d'échanger sur ce qu'ils veulent produire et d'aider les camarades en manque d'inspiration.

L'enseignant doit intervenir le moins possible, laisser les élèves échanger naturellement entre eux et organiser leur dessin par eux-mêmes. La seule intervention intéressante de la part du professeur des écoles est de faire verbaliser les élèves et les amener à justifier leur choix, leurs intentions dans leur dessin.

A la fin de la séance, les élèves rendent leur dessin et l'enseignant les regroupe par suites.

Séance 3 : Observation et interprétation des dessins des camarades.

- **Phase 1 - Phase de rappel, remémoration : se souvenir de l'échange, des suites sélectionnées lors de la séance précédente.**

Dans la même démarche que lors de la deuxième séance, on commence par une phase de rappel des deux précédentes séances en se remémorant les démarches, et suites

dessinées. Puis l'enseignant ou les enfants rappellent que cette fois-ci ils vont devoir faire deviner leurs suites de l'autre groupe.

- **Phase 2 : Phase d'observation, d'échange, d'interprétation.**

Au préalable, l'enseignant dispose sur quatre tables les 2-3-4 dessins représentant une même suite. Les élèves sont séparés en groupes de 2, 3 ou 4 et doivent se mettre d'accord, sur l'observation des dessins et sur la suite dessinée.

L'enseignant reste en retrait et observe tous les groupes. Il invite chaque groupe à venir le voir une fois qu'ils sont d'accord pour lui présenter la suite à laquelle ils pensent et justifier ce qu'ils ont observé.

- **Phase 3 - Phase de retour : échange d'interprétation et découverte des réponses initiales.**

Chaque groupe montre les dessins qu'il a observés, explique aux camarades la ou les raison(s) qui justifie(nt) leur réponse. Puis l'enseignant révèle la suite initiale, on compare et on recherche les éléments qui l'expliquent.

Chaque groupe passe et on échange.

4 - Evaluation

Les compétences évaluées à partir du diagnostic de la classe

Pour évaluer, je m'appuie sur les attendus de fin de cycles suivants :

- **Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant** : en effet, durant la séquence j'attends que les élèves restent fidèles à l'image d'origine afin que l'on comprenne qu'ils réalisent une suite mais aussi qu'ils soient imaginatifs afin de proposer une suite originale.
- **Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté** : Les élèves sont à chaque fois confrontés à l'observation d'images ou de dessins de leurs camarades. Ils sont ainsi amenés au fil des séquences à utiliser un vocabulaire adéquat dans leur description et l'expression de leur ressenti.
- **Proposer des solutions dans les situations de projet, de création, de résolution de problème** : à chaque fois les élèves sont confrontés au problème qui est d'imaginer une suite à partir d'une image. De plus, ils sont amenés à les choisir ensemble, à les dessiner ensemble et à les deviner ensemble.

Chaque séance est évaluée. J'observe et m'appuie sur une grille d'observations.

(ANNEXE III)

Cette grille d'observations va me permettre d'évaluer la progression dans les 3 critères évalués, observer si mes remédiations ont permis à l'élève de mieux écouter ses camarades, d'interagir avec eux, de mieux adapter son vocabulaire à ses observations, de mettre en mots ses intentions, ses interprétations, de mieux collaborer avec ses camarades etc ...

Pour remplir cette grille, je pars de l'observation des élèves.

Mes attendus lors de la première séance :

La première séance se base essentiellement sur de l'analyse d'une image, de l'interaction et recherche d'idées.

Elle se découpe en 3 phases :

- **Phase 1** : observation, analyse de l'image ou écoute de l'album, observation de la dernière page lue et de l'histoire.
- **Phase 2** : Recherche, propositions de suites éventuelles.
- **Phase 3** : Sélection de 4 suites à dessiner pour la prochaine fois.

Ce que j'observe lors de la première phase :

- Le lexique utilisé par les élèves : les connecteurs spatiaux de l'image (en haut, en bas, à droite, à gauche, au fond, en premier plan, deuxième plan), les couleurs et leurs émotions, ressentis par rapport à ce qu'ils voient.
- Leur capacité à justifier leur interprétation à partir de ce qu'ils observent, des éléments de l'image mais aussi de leur vécu.
- Leur capacité à écouter leurs camarades, à rebondir sur ce qu'ils disent.
- Leur capacité à prendre la parole au sein du groupe.

Ce que j'observe lors de la deuxième phase :

- La capacité des élèves à imaginer, inventer une suite cohérente avec l'image donnée, l'histoire donnée.
- La capacité de l'élève à écouter ses camarades, à tenir compte du groupe.
- La capacité de l'élève à rebondir sur ce que disent ses camarades, à justifier sa réponse.
- La capacité à formuler une suite concise : conscience que ce qu'ils disent est écrit.

Ce que j'observe lors de la troisième phase :

- Leur capacité à se projeter pour dessiner
- La gestion de leur frustration (si leur suite n'est pas choisie)
- Leur capacité à collaborer, à s'écouter afin d'avoir un résultat final : le choix de 4 suites choisies par le groupe.

Mes attendus lors de la deuxième séance

Lors de la seconde séance les élèves sont amenés à dessiner une des 4 suites sélectionnées par groupes de 2 ou 3. Au début de la séance, il est intéressant d'évaluer leur capacité à se remémorer le sujet, les suites qu'ils ont sélectionnées et la suite qu'ils vont dessiner.

Ensuite, lorsqu'ils sont mis par groupe pour dessiner une même suite, je joue seulement un rôle d'observateur et de médiateur au cas où un groupe d'élèves rencontre des difficultés pour dessiner. En me détachant du groupe je peux ainsi évaluer dans les groupes et chez les élèves :

- Leur capacité à sélectionner leurs outils en fonction de leur intention.
- Leur capacité à tenir compte de l'image initiale pour que leur suite soit cohérente.
- Leur capacité à tenir compte du spectateur/observateur, faire en sorte qu'ils comprennent leur suite.
- Leur capacité à communiquer, collaborer avec les membres de leur groupe afin que leurs 3 dessins puissent correspondre.
- Leur capacité à s'exprimer sur leur dessin, leur intention et la raison de la disposition des éléments du dessin.

Mes attendus lors de la dernière séance

Lors de dernières séances, les élèves doivent se remémorer les précédentes séances puis sont amenés, de nouveau par groupes de 2 ou 3 à deviner les suites dessinées par l'autre groupe. Lors de cette phase un travail d'observation et de collaboration est attendu.

Cette séance se déroule en 2 phases :

- **Phase 1** : les élèves sont en petits groupes, observent les 2 ou 3 dessins d'une même suite et doivent se mettre d'accord sur la suite qu'ils pensent que ces dessins représentent.
- **Phase 2** : Elle concerne la mise en commun. Chaque groupe montre les dessins qu'il a observé, laisse les autres s'exprimer dessus. Ces derniers disent à quelle

suite ils ont pensé et enfin ils découvrent quelle était la suite imaginée par les dessinateurs.

Lors de la première phase je suis en retrait, je les observe et les autorise à venir me voir, en groupe seulement, pour me communiquer la suite qu'ils pensent avoir deviné et justifier pourquoi.

Ce que j'observe lors de la première phase :

- Leur capacité à s'écouter, échanger entre eux.
- Leur capacité à observer les images.
- Leur capacité à analyser les dessins.
- Leur capacité à justifier leur réponse.

Ce que j'observe lors de la dernière phase :

- Leur capacité à s'écouter, échanger et à se mettre d'accord avec les autres.
- Leur capacité à communiquer ce qu'ils observent.
- Leur capacité à justifier, argumenter leur réponse.
- Leur capacité à s'exprimer au sein du groupe.
- Leur capacité à formuler des phrases correctement.

Les critères de réussite

➤ Différenciation en fonction des profils

Ma séquence a été testée sur une classe de moyenne et de grande sections et sur une classe de grande section. Il est important de varier les exigences en fonction de ces deux niveaux. De plus, le profil des élèves dans les classes sont hétérogènes. Ainsi mes critères de réussite vont varier en fonction des profils.

Les profils que je distingue sont :

- **Les grands et les petits parleurs** : Certains enfants vont prendre la parole de manière plus aisée dans le groupe, tandis que d'autres se sentent moins à l'aise. En général, l'élève qualifié de « grand-parleur » (« Engagé- dominant ou amical ») a tendance à monopoliser la parole et ne pas écouter ses camarades. Tandis que le « petit parleur » (« Retiré inactif »), a tendance à s'effacer du groupe et ne pas contribuer au projet. Ainsi mes critères de réussite en distinguant ces deux profils seraient :
- Pour les grands parleurs :
 - Je suis capable de prendre la parole sans couper la parole.
 - Je suis capable d'être à l'écoute de mes camarades.
 - Je suis capable d'intervenir en rapport avec le sujet demandé.

- Pour les petits parleurs :
 - Je suis capable de prendre la parole au sein du groupe.
 - Je suis capable d'entrer en interaction avec mes camarades pour compléter, exprimer un accord ou désaccord.
 - Je suis capable d'exprimer un ressenti.
- **Les moyens et grande section** : le travail se montre plus difficile pour les moyennes sections notamment sur le point du décentrage et de la structuration de leurs idées.

Tandis que pour les grandes sections j'axerai les critères de réussite à partir des attendus de fin de cycle :

- Proposer des solutions créatives, recherchées et singulière.
- S'exprimer en utilisant un lexique adapté pour décrire sa réalisation, celles des autres ou une image.
- Exprimer son ressenti.

J'attendrai des moyennes sections davantage :

- De proposer des solutions abouties à la situation proposée.
- D'accepter de participer à la recherche de solution en groupe.
- D'utiliser des mots adaptés pour décrire.

- **Les enfants imaginatifs ou non** : les élèves ne partent pas avec le même degré d'imagination. Certains s'autorisent à imaginer, rechercher des solutions originales tandis que pour d'autres, ça reste plus compliqué. Il est ainsi difficile de pénaliser les élèves qui ont plus de mal à imaginer, étant donné l'hétérogénéité à ce niveau. Je serai alors plus exigeante auprès des enfants imaginatifs sur leur capacité à justifier, développer leurs idées. Pour les moins imaginatifs, j'attendrai davantage qu'ils s'expriment avec un lexique adapté et qu'ils fassent l'effort de rechercher une solution inventive.

➤ Les critères de réussite

Ainsi, pour mon évaluation, je m'axe sur les mêmes critères de réussite en laissant une marge de réussite en fonction des profils. L'objectif est de voir l'évolution des élèves en fonction de leur comportement de départ. Les critères de réussite sont :

- Je sais m'exprimer dans un langage adapté pour décrire une image, ce que je vois.
- Je suis capable de proposer une solution créative et adaptée au sujet.
- Je suis capable de dessiner en suivant les contraintes et étant imaginatif.

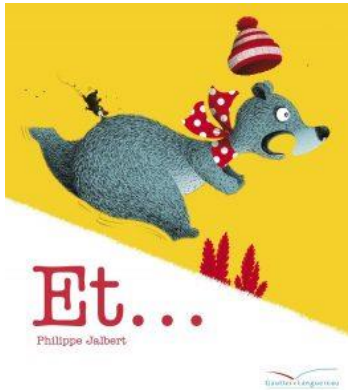
- Je suis capable dans mon dessin de combiner mes attentions et le regard du spectateur.
- Je suis capable d'intervenir au sein du groupe pour exprimer un avis, un ressenti, une idée.
- Je suis capable d'écouter mes camarades et d'interagir avec eux.

Dans **l'annexe III**, vous pouvez retrouver la grille d'observations et d'évaluation dans laquelle les objectifs par compétences langagières, sociales et artistiques sont répertoriées. Elles sont davantage détaillées et vont permettre de voir si les six critères ci-dessus sont bien respectés.

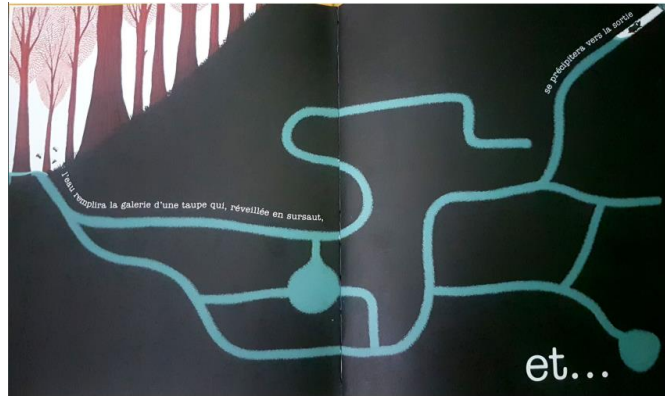
Chapitre 2 : Les retours sur la séquence testée

Lorsque j'ai testé ma séquence, je l'ai testé avec les supports suivants :

- Séquence 1 : Et ..., de Philippe Jalbert, Gautier Languereau



Et..., Philippe Jalbert, GAUTIER LANGUEREAU



Page pour chercher la suite

- Séquence 2 : Œuvre Sinbad le marin de Paul Klee

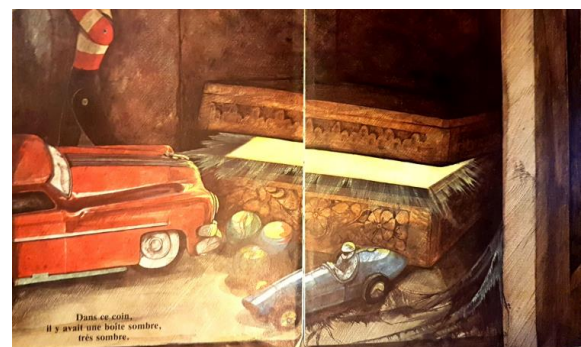


Sinbad le marin, Paul Klee, 1923

- Séquence 3 : Une histoire Sombre, très sombre, de Ruth Brown, Gallimard

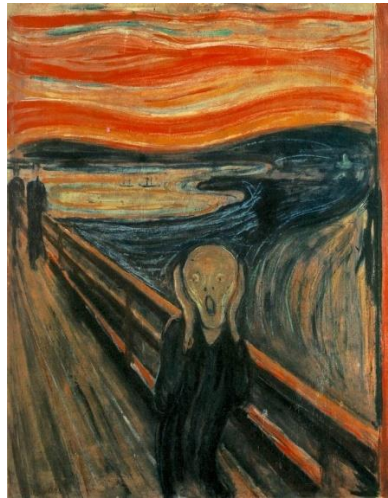


Une histoire sombre, très sombre, Ruth Brown, GALLIMARD



Page pour chercher la suite

- **Séquence 4 : Le cri, d'Edvard Munch**



Le Cri, Edvard Munch, 1893, Tempera sur carton, 91x73,5 cm, Nasjonalgalleriet, Oslo

- **Séquence 5 : Carte du jeu de société Dixit, de l'illustratrice Marie Cardouat**

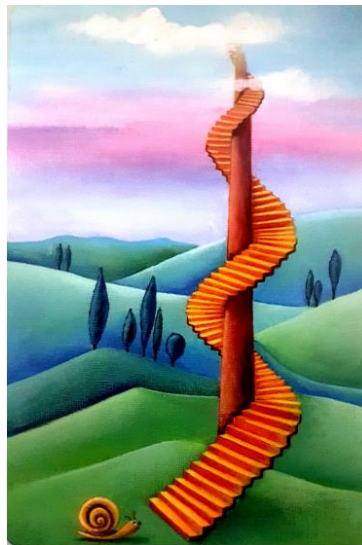


Illustration Marie Cardouat, Dixit

Dans l'analyse de chacune de mes parties, les retranscriptions sont prises dans un groupe de 12 élèves à chaque fois. Parfois dans ces groupes, il peut y avoir un groupe de 12 élèves uniquement de Grande section et un groupe d'élèves de 6 moyennes sections et 6 grandes sections. Il est important de préciser que les 6 moyennes sections participant à l'expérience sont des élèves qui ont été mis en classe de Moyen/grande sections car ils étaient jugés comme déjà en avance pour leur niveau.

1 - Retour d'un point de vue artistique

D'un point de vue artistique, mon analyse se découpe en trois parties :

- La capacité à décrire et à interpréter une œuvre d'art, une image
- La capacité à imaginer une suite
- La capacité à dessiner sa suite et mettre en dessin ses intentions et sa capacité à observer et comprendre les intentions du dessinateur

La capacité à décrire et à interpréter une œuvre d'art, une image

Comme il a été défini dans la partie théorique, il a été important de faire distinguer aux élèves la notion de description « Pouvez-vous me décrire l'image. », « Dites-moi ce que vous observez/voyez sur l'image » et la notion d'interprétation « Que se passe-t-il sur cette image ? », « Que va-t-il se passer ensuite ? ». En effet, ces notions importantes à resituer pour des maternelles ont dû être revues au fil des séquences. Il faut être claire dans ses propos et de bien structurer la séance de manière à ce que les élèves comprennent et distinguent la phase de description et la phase d'interprétation. Cependant cette distinction est peu compréhensible pour les enfants lorsque l'on travaille sur un album. En effet, en arrêtant l'album avant la fin, les enfants seront directement tentés d'imaginer la suite plutôt que de décrire l'image dans un premier temps.

Par exemple lors de la première séquence qui était sur l'album « Et ... » : (échange dans un groupe de 12 grandes sections) :

Lecture du l'album par l'enseignante

« Enseignante : Et élève 1 ... Que se passe-t-il ?

Elève 1 : La taupe va sortir !

Enseignante : Elle va sortir. Mais d'où va-t-elle sortir ?

Elève 1 : de sa maison ?

Elève 2 : du chemin ?

Elève 3 : DU CHEMIN !

Elève 4 : du labyrinthe !

Enseignante : Ah ! Vous n'êtes pas tous d'accord sur le lieu. Je vous propose qu'on prenne un temps à décrire ce qu'il y a sur cette page avant d'imaginer la suite. D'accord ?

Elèves : ouiiii

Enseignante : Oui X ?

Elève X : La taupe va sortir pour jouer !

Enseignante : Attention, nous venons de dire que nous décrivons l'image, c'est-à-dire que l'on dit ce que l'on voit sur cette page. Ensuite, on dira pourquoi la taupe est sortie. Y, peux-tu nous dire ce que tu vois ?

Elève Y : Une taupe.

...»

Lors de la première séquence, on se rend compte de l'importance de la phase de description pour que les élèves proposent une suite cohérente. Il convient qu'ils fassent abstraction du livre et donnent leurs interprétations et observations sur l'image proposée afin d'être en capacité d'expliquer la suite qu'ils proposeront.

Dans la poursuite de la discussion dont un extrait est rapporté ci-dessus, les élèves se sont mis d'accord sur la description et la compréhension de l'image : la taupe va vers la sortie de son terrier, parce-qu'elle est sous la terre et que l'eau envahit sa maison. Parce qu'ils ont pu décrire l'image avec le vocabulaire adapté, les élèves vont être plus à l'aise pour imaginer leur suite.

Partant de ce constat, les phases de descriptions et d'interprétation ont été bien distinguées pour les séances suivantes.

Lors de la quatrième séquence, la séance 1 portait sur l'observation, description et interprétation du tableau « Le cri » d'Edvard Munch. Lors de cette séquence je n'ai volontairement pas dit aux élèves le titre de l'œuvre de Munch afin de ne pas les orienter uniquement sur « Le cri » du personnage.

Voici un extrait de la phase de description : (groupe de Moyen/Grande section)

« Enseignante : Qu'est-ce que l'on voit sur l'image ?

Elève 1 : Un bonhomme qui met ses mains sur ses oreilles.

Elève 2 : Un homme qui a peur !

Enseignante : En effet, on voit un personnage qui a ses mains sur ses oreilles.

Qu'est-ce qu'on voit d'autre sur ce personnage ?

Elève 3 : Il a la bouche ouverte, il parle.

Elève 4 : Non il cri !

Enseignante : Donc vous observez qu'il exprime quelque chose ce personnage !

Que voit-on d'autre sur cette Œuvre ?

Elève 2 : Du rouge, un vert et on dirait un bleu.

Enseignante : A quoi ça vous fait penser ?

Elève 5 : Au coucher de soleil

Elève 3 : A de la lave !

Elève 6 : Moi je pense qu'il y a un volcan.

Elève 7 : Et le bleu ça peut être de l'eau.

Elève 8 : Il doit se dire « Je ne dois pas aller là-bas » s'il y a de la lave.

Elève 1 : Je crois que le ciel est rouge parce qu'il y a un tremblement de terre !

Enseignante : Pourquoi il y aurait un tremblement de terre ?

Elève 6 : Parce qu'il y a de la lave sous la terre qui va sous les volcans et qui veut sortir.

Elève 9 : Ou peut-être qu'il y a de l'orage. »

On continue de décrire d'autres parties de l'image. On constate que, ensemble, les enfants remarquent de nombreux détails dans l'image. Chacun pouvant s'exprimer, ils proposent différentes interprétations sur un même élément de l'image. A plusieurs, ils s'ouvrent plus facilement à la pensée divergente exposée dans la partie théorique. On remarque cependant qu'il leur est difficile de rester simplement dans la description, les élèves étant très vite tentés de lire l'implicite, soit d'aller au-delà de ce qui est explicitement donné par l'image. Le rôle de cadrage et d'accompagnement de l'enseignant est important. On constate alors que des élèves de moyenne et de grande sections, sont en capacité de développer un regard attentif à l'image et tenir compte de leurs connaissances et/ou expériences personnelles pour mieux la comprendre.

Ensuite, en intégrant les élèves dans l'interprétation de l'image, on constate qu'ils sont capables aussi de se diriger vers une pensée divergente et d'émettre de nombreuses hypothèses.

« Elève 1 : Et bah, la personne elle met ses mains sur ses joues et elle dit « Aaah »

Enseignante : Tu penses qu'elle dit « Ah », pourquoi elle dirait « Ah » ? »

Elève 1 : Parce qu'il y a trop de bruit, il crie.

Enseignante : Que veux-tu rajouter « Elève 2 » ?

Elève 2 : Parce que peut être qu'il y a un monstre ?

Enseignante : Il peut y avoir un monstre. Que veux-tu dire Elève 3 ? «

Elève 3 : Il sursaute.

Enseignante : Il peut sursauter. Oui, Elève 4 ?

Elève 4 : Il a peur d'être inondé par une vague ?

Enseignante : Donc vous pensez qu'il cri à cause d'un bruit désagréable ou quelque chose qui lui fait peur.

Elève 5 : Sinon il est sur un bateau, il voit une île et il fait « OH ! »

Enseignante : Pourquoi il dirait « Oh » en voyant l'île ?

Elève 5 : Pour dire que c'est beau ?

Enseignante : Donc vous m'avez donné trois raisons pour laquelle il aurait les mains sur la tête : Parce qu'il y a trop de bruit ; il y en a qui ont proposé parce qu'il avait peur et donc toi tu me proposes parce que le personnage a vu quelque chose de beau. En effet il peut y avoir plusieurs raisons ! ».

Sans leur donner le titre de l'œuvre, les enfants se sont naturellement ouverts vers une pensée divergente en proposant différentes raisons. Ils ont réfléchi ensemble. Cela a apporté une dynamique et permis que chacun se sente concerné. L'écoute des idées des autres a permis de stimuler leur propre imagination.

De plus ces deux extraits se sont déroulés en quatrième séquences. Les élèves ont bien évolué et ont intégré le concept de la séquence. Ils parviennent à rester imaginatifs tout en restant en cohérence avec l'image et exprimer une interprétation et un ressenti. Cette capacité à imaginer a évolué au cours de chaque séquence, mais s'est révélée assez difficile pour les élèves.

La capacité à imaginer une suite

Lors de la deuxième phase de la première séance de la séquence, qui est d'imaginer ce qu'il va se passer ensuite, j'ai relevé qu'il est compliqué pour les élèves d'imaginer une suite en étant original, et inventif tout en respectant l'histoire ou l'image déjà donnée.

Par exemple lors de la séquence 3 sur le livre « Une histoire sombre, très sombre » : (groupe de 12 grandes sections) :

« Enseignante : Qu'est-ce que vous allez deviner comme suite alors ? On a dit que dans cette boîte sombre très sombre ...

Elève 1 : Il y avait de la lumière !

Enseignante : Je note, dans cette boîte sombre très sombre il y a de ... la ... lumière. Dans cette boîte sombre très sombre, il y avait ... Vous proposez ... Elève

Elève 2 : De la lumière enfermée, c'est pour ça que l'histoire est sombre !

Enseignante : C'est noté ! Elève 3 ?

Elève 3 : Il y a une lampe dans la boîte !

Enseignante : D'accord je note.

Elève 4 : Une lampe couchée !

Enseignante : Une lampe couchée ?

Elève 5 : Bah oui

Elève 6 : C'est normal parce qu'on ne voit pas la lampe debout. Sinon on va la voir sinon.

Enseignante : Il y avait ... Elève 7 ?

Elève 7 : Une lampe.

Enseignante : On l'a déjà proposé. On propose autre chose que la lampe.

Elève 8 : Je sais !

Elève 7 : Des jouets qui font de la lumière. »

On constate dans cet extrait que cette fois-ci l'image de l'album fait obstacle à l'imaginaire des enfants. Un enfant commence à affirmer que comme de la lumière sort de la boîte, il y a nécessairement une lampe dans cette boîte. L'enfant reste rationnel et les autres enfants le suivent dans cette voie et peinent à proposer des idées qui divergent. On remarque ici que les enfants sont réceptifs aux interventions de leurs camarades mais, dans ce cas précis, la réflexion leur paraît tellement logique que leur imaginaire s'en trouve « bloqué ». Dans cette condition l'enseignante finit par intervenir afin de conduire les élèves vers d'autres pistes. Les élèves finiront par proposer essentiellement des objets qui font de la lumière, qui brillent ou qui sont dorés. A partir de là, c'est intéressant car les élèves deviennent plus imaginatifs tout en restant fidèles à l'image d'origine où en effet on observe que dans la boîte de la lumière sort ou quelque chose brille.

La capacité à dessiner sa suite et mettre en dessin ses intentions et la capacité à observer et comprendre les intentions

A cette étape j'ai trouvé intéressant d'observer que les élèves se posaient de réelles questions de représentation, échangeaient leurs points de vue, et tenaient bien compte, dans la majorité des cas, du regard du spectateur. Les élèves se sont bien appropriés

les enjeux de l'exercice. De plus, le fait de dessiner en groupe restreint une même suite pouvait être rassurant pour certains.

En effectuant les séquences plusieurs fois, les élèves ont pris conscience que leur dessin étaient fait pour être vu du fait qu'ils jouaient tant le rôle de dessinateur que d'observateur. L'affichage effectué afin que les élèves et professeurs de l'école et les parents puissent participer à leur expérience (ANNEXE IV) a également bien aidé à cette prise de conscience. En ANNEXE IV, on retrouve un exemple d'affichage détaillé pour un groupe de 6 grandes sections autour de 3 suites imaginées. Les dessins d'une même suite sont regroupés avec en légende la proposition des observateurs et des dessinateurs. En effectuant cette affiche collectivement, les élèves prennent conscience que le regard des autres peut être divergent mais peut se justifier et qu'il est possible d'avoir diverses interprétations. Lors d'une séance un élève a fait la réflexion « *C'est comme un jeu de devinette mais que toutes les réponses sont bonnes si on dit pourquoi !* ». Cette réflexion était intéressante car elle correspondait bien à mon objectif : amener les élèves à être créatifs et imaginatifs et à formuler leurs idées sans avoir la crainte de l'erreur.

Les élèves ont ainsi su mettre en place leurs intentions, se questionner sur les représentations et tenir compte du spectateur. Au fil des observations les élèves parvenaient à prendre du recul et mieux observer les dessins des camarades.

Cependant une difficulté est restée compliquée à surmonter. En effet, lors de l'observation de trois dessins représentant une même suite, les élèves ne parvenaient pas à faire du lien entre les trois dessins mais avait tendance à les distinguer. J'intervenais à chaque séance auprès d'eux pour leur faire comprendre que les 3 dessins représentaient la même suite.

2 - Retour d'un point de vue langagier

Le travail langagier s'est axé essentiellement sur le vocabulaire de la lecture d'image et de dessin, mais aussi sur l'expression de son interprétation et de son ressenti.

L'évolution du langage descriptifs

Au fil des séquences, les élèves ont été amenés à préciser ce qu'ils observent en utilisant des connecteurs spatiaux plus particulièrement. Par exemple, lors de la deuxième séquence j'obtenais un dialogue de ce type :

*« Enseignante : Qu'est-ce que vous voyez sur cette œuvre d'art ?
Enfant 1 : Des poissons.
Enfant 2 : Gros poissons !
Enfant 3 : Un pirate.
Enseignante : Comment sont-ils les « poissons », comment est-il le « pirate »
Elève 3 ?
Enfant 4 : Le pirate est sur le bateau.
Enseignante : Que fait-il ?
Enfant 3 : il chasse !
Enfant 5 : il pêche ! »*

Dans cet extrait on constate que les élèves restent sur de courtes descriptions et ne construisent pas nécessairement des phrases. De plus ils ne tiennent pas compte des autres camarades mais s'adressent uniquement à l'enseignante. Les connecteurs spatiaux ne sont pas utilisés. Ainsi, si un élève ne perçoit pas les mêmes éléments de l'image que celui qui s'exprime, il est difficile de comprendre de quoi il parle.

Au fil des séquences et comme nous l'observons déjà dans cet extrait, l'enseignante pousse les élèves à préciser leur description.

On arrive ainsi, en fin d'année, lors de la cinquième séquence à des descriptions plus fines et plus précises des élèves telles que :

« Au milieu de l'image il y a un escalier qui monte jusqu'au ciel. »

« On dirait qu'il y a un château en haut de l'escalier, il est caché derrière le nuage »

« En bas de l'escalier, il y a un escargot qui veut monter mais il se dit « Ouh là c'est haut ! Je vais faire comment moi ?! »

« Sur le fond de l'image il y a des arbres sur les collines. »

« Le ciel est bleu, rose, blanc, on dirait le soir. »

Les élèves précisent d'avantage leur observation, leur interprétation et construisent des phrases plus complexes que lors des premières séquences effectuées. De plus, on notera qu'ils se montrent plus imaginatifs et lisent de plus en plus l'implicite possible dans l'image.

L'évolution du langage des ressentis et interprétation

L'extrait suivant émane de la 4^{ème} séquence sur « Le cri » d'Edvard Munch.

** Ici un groupe de 2 observateurs montre les dessins de la suite intitulée par les dessinateurs « Le monsieur tombe amoureux de la fée qu'il vient de voir sur l'île » qu'il a observé et explique ce qu'il a vu. **

Enseignante : Maintenant le groupe de X, va venir nous montrer les dessins de la suite qu'ils ont dû deviner. On laisse les autres observer puis vous nous direz ce que vous avez interprété.

Elève 1 : Oh il tombe amoureux !

Elève 2 : Oui le monsieur va tomber amoureux de la dame qui est ici, à côté de lui.

Enseignante : Donc vous pensez qu'il va tomber amoureux de la dame à sa droite. Pourquoi ? Qui est-ce ?

Elève 3 : Une sorcière ? Il tombe amoureux parce qu'il l'a vu sur l'île et a dit « Wouhahou ».

Elève 4 : Il ne va pas tomber amoureux d'une sorcière. Mais d'une princesse, il y a une couronne sur ce dessin !

Elève 5 : Il tombe amoureux parce qu'il trouve la princesse de l'île trop belle !

Enseignante : Donc d'après vous il tomberait amoureux d'une princesse qu'il aperçoit sur l'île ?

Elèves : ouii.

Enseignante : Alors X et Y, qu'elle suite avez-vous imaginez à partir de ces dessins ?

Elève X : On pense qu'il va tomber amoureux et comme il est sur un bateau et bah il va tomber amoureux.

Elève Y : Oui, il va tomber amoureux de tous les gens du bateau. Là il y a un bateau et des gens et plein de cœurs.

Enseignante : Très bien, vous avez bien réfléchi et expliqué les raisons de votre réponse. Je vais vous dire maintenant ce que les dessinateurs avaient imaginé.

La suite est « Il va tomber amoureux d'une fée ».

Elève Y : Quoi ? Mais pourquoi il y en a plusieurs ?

Enseignante : En effet, vous avez bien observé que sur l'un des dessins, il y avait plusieurs personnages, ce qui pouvait vous conduire à une autre interprétation ».

Ce qui est intéressant dans cet extrait c'est que les élèves justifient davantage ce qu'ils observent et font preuve de curiosité. De plus un vrai échange se crée entre les élèves ; ce qui les amène à tenir compte davantage du travail des autres et à s'écouter. C'est ce que nous allons observer dans l'analyse d'un point de vue social.

3 - Retour d'un point de vue social

Comme indiqué précédemment, ma séquence a été créée en partant du constat que mes élèves étaient autocentrés et avaient tendance à ne pas tenir compte de la parole et du travail des autres. En les amenant à créer et imaginer ensemble et à devoir regarder les travaux des camarades, j'avais pour objectif de les conduire à prendre conscience des autres

L'analyse porte dans un premier temps sur l'échange au sein d'un grand groupe (séance 1 et 3) et, dans un second temps, sur l'échange au sein d'un groupe restreint (séances 2 et 3).

Compétences sociales : échange dans un groupe de 12 élèves plus l'adulte (l'enseignant)

Lors des deux premières séquences, les élèves étaient majoritairement volontaires pour participer à l'oral, dire ce qu'ils observaient, interprétaient ou pour proposer des idées. Cependant, les « Grands parleurs » avaient tendance à accaparer la parole sans tenir compte des autres. De plus, beaucoup voulaient participer et levaient la main pour s'exprimer mais avaient tendance à répéter ce qui venait d'être dit ou à sortir du sujet.

*Description couverture du livre « Une histoire sombre, très sombre » avec un groupe 12 élèves composés de 6 élèves de grande section et 6 élèves de moyennes section *

Enseignante : Pour commencer ... Qu'est-ce que vous voyez sur la couverture de cet album ? (Enfant : un chat). On lève la main.

Un enfant : Un chat

Un enfant : Un chat

Enseignante : Qu'est-ce qu'on voit d'autre ?

Un enfant : Moi je sais !

Un enfant : Un château !

Enseignante : Qu'est-ce que tu vois d'autre « enfant 1 » ?

Enfant 2 (Moyenne section) : De l'herbe.

Enseignante : Attends, elle était en train de dire quelque chose, je n'ai pas entendu.

Enfant 1 (Grande section) : Un château, qui, qui volait dans les airs.

Enseignante : Tu penses que le château vole dans les airs. On va voir ça

Enfant 2 (Moyenne section) : Il y a de l'herbe !

Un enfant (en même temps) : Et peut être qu'il est trop grand et qu'il dépasse les nuages !

Enseignante : Ah oui, il est très très grand alors. Oui, Enfant 3 ?

Enfant 3 (Moyenne section) : Il y a la lune.

Enseignante : Oui il y a la lune. D'après vous ça se passe le jour ou la nuit alors ?

Les enfants : La nuit !

Enseignante : Enfant 2, tu voulais rajouter quelque chose ?

Enfant 2 (Moyenne section) : De l'herbe.

Dans cet extrait, on remarque que dans l'entrée dans l'activité, les élèves peinent à s'écouter et respecter la parole des uns et des autres. On observe notamment chez l'enfant 2 qu'il reste fixé sur son idée de dire qu'il y a de l'herbe sur l'image tant que je ne l'ai pas approuvé. Il le répète sans qu'on lui donne la parole et reste sur ce seul constat quand je lui donne la parole. J'ai tenté de reprendre les idées des élèves afin qu'ils entendent ce que disaient leurs camarades et interagissent ensemble, mais les élèves n'étaient encore que peu réceptifs à ce stade du dispositif.

Il a fallu, de la part de l'enseignant, bien réguler le temps de parole de chacun, observer si les élèves étaient à l'écoute, rebondir sur ce que disait un enfant afin que tous

comprennent que la parole de l'un peut aider à trouver une idée collective. De plus, il a été important à chaque séquence de faire accepter aux élèves que tout le monde a le droit à la parole et qu'on doit la respecter en s'écoutant mutuellement.

Par la suite, au fil des séquences de l'année, on constate un réel effort des élèves à s'écouter. Par exemple lors de la troisième séquence, lors de l'échange des idées de la première séance, les élèves se mettent d'accord que dans la boîte il y a des objets qui font de la lumière, qui brillent ou qui sont en or, et proposent des réponses qui restent autour de cette thématique.

Des exemples de réponses données :

- Une carte au trésor
- Une bague en or
- Un carré tout en or
- Une médaille dorée
- Une Lumière
- Un puzzle en or
- Des boules qui font de la lumière
- Une lampe
- Une coupe dorée
- Une couronne en or qui brille.

Puis on constate à partir de la quatrième séance une plus grande volonté à s'écouter et à échanger. Exemple d'échange et d'intervention sur la quatrième séquence sur « Le cri » d'Edvard Munch (Groupe de 12 grande section) :

Les enfants ont décrit l'image de l'œuvre de Munch, durant la description ils ont conclu que le personnage se trouvait soit sur des rails ou un pont, ou les deux. L'échange qui suit tourne autour de l'idée que le personnage cri car il a peur du train qu'il voit arriver sur les rails

Enseignante : Maintenant que nous avons décrit l'image, on va-rechercher ...

Les enfants : La suite !

Enseignante : Qu'est-ce que tu commençais à nous dire tout à l'heure, élève 1 sur ce qu'il allait arriver au monsieur ?

Elève 1 : Et bah ... bah ... je disais qu'il avait peur du train qu'il voit. Et du coup il allait se faire écraser.

Enseignante : Je note cette idée de suite.

Elève 2 : Sinon, il va nager.

Enseignante : Pourquoi il va nager ?

Elève 2 : Bah il voit le train, il a peur, donc il saute par-dessus le pont, tombe dans l'eau et nage.

Elève 3 : Il nage vers une des îles, (se lève et montre où il voit l'île sur l'image) pour se sauver du train.

Elève 4 : Il ne sait pas nager il se noie.

Enseignante : Donc je résume, vous me proposez trois possibilités : Il va se faire écraser par le train, il saute du pont pour éviter le train et nage vers une île, ou il saute du pont puis il coule. »

Dans cet extrait les élèves arrivent à partir d'une idée de base proposée à s'orienter ensemble vers plusieurs suites intéressantes. Ainsi, on constate qu'une réelle décentration arrive à partir de la quatrième séquence même si le processus est déjà enclenché à partir de la troisième séquence au cours de laquelle les élèves cherchent déjà à être cohérents dans leur réponse tout en essayant d'être créatifs.

Malgré la réelle bonne volonté de tous les élèves, on constate néanmoins qu'au sein d'un grand groupe ce sont souvent les mêmes enfants qui prennent la parole et la direction des réflexions. Qu'en est-il lors du travail en groupes restreints ?

Compétences sociales : échange dans un groupe restreint de 2 à 4 élèves plus l'adulte (l'enseignant)

Au cours de chaque séquence, les élèves ont été à deux reprises confrontés à un travail par groupes restreints : lorsqu'ils dessinent la même suite et lorsqu'ils observent les dessins de l'autre groupe pour se mettre d'accord sur l'intitulé de la suite. Durant ces phases, l'enseignante est en retrait et laisse les élèves travailler ensemble. Pour rendre compte de ce que les enfants se sont dit j'ai enregistré certains échanges et je passais parmi les groupes.

Lors la phase de dessin, j'ai constaté que les élèves de moyenne et de grande sections échangeaient naturellement sur leur dessin. Dans certains cas les enfants indiquaient uniquement ce qu'ils dessinent sans nécessairement rechercher une cohérence avec

les autres productions du groupe ni à aider le camarade qui ne sait pas comment s'y prendre. Dans d'autres groupes les élèves recherchaient au contraire à s'entraider et rendre leurs dessins de suite cohérents.

Nous pouvons observer en ANNEXE V et VI, deux suites qui ont été proposées dans un groupe de 12 élèves lors de la deuxième séquence sur l'œuvre de « Sinbad le marin » de Paul Klee. Le groupe a été réparti en deux sous-groupes de 6 élèves. Chaque groupe devait représenter une des 2 suites. Nous n'avons que 9 dessins car le jour de la représentation des suites en dessin, seulement 9 élèves étaient présents. Lors de la deuxième séquence, à la différence des autres séquences, seulement deux suites avaient été sélectionnées. Les deux suites choisies par le groupe de 12 grandes sections étaient :

- **ANNEXE V** : Le pêcheur va manger le poisson au restaurant. (Groupe de 4 élèves)
- **ANNEXE VI** : L'indien va perdre une plume dans le combat avec les poissons. (Groupe de 5 élèves)

On remarque sur les dessins en ANNEXE V que les quatre élèves du groupe ont eu une réelle volonté de communiquer pour mettre leurs dessins en accord. Ils se sont mis d'accord sur la façon de représenter le restaurant, que le pêcheur mangeait la nuit, d'où la présence de lunes et d'étoile sur trois des dessins, mais aussi ils ont insisté sur le point qu'il fallait représenter le pêcheur et un serveur.

Dans l'ANNEXE VI, cette fois-ci les dessins diffèrent. On remarque cependant que tous les enfants du groupe ont insisté sur le casque du marin et la plume qui s'envole et dans deux des dessins, on retrouve la lance en rouge. Là les enfants ont gardé une certaine liberté d'expression mais se sont entendus pour mettre des détails essentiels à la compréhension dans tous les dessins.

C'était intéressant d'observer en classe et dans les groupes les détails qu'ils mettaient en commun dans leur dessin en s'organisant ensemble instinctivement.

Lors de la troisième séquence sur « Une histoire sombre, très sombre », j'ai pu constater dans certains groupes restreints (3 ou 4 élèves) une envie de s'aider et de rechercher des solutions ensemble pour être réalistes. Dans l'extrait suivant, l'enseignante intervient suite à sollicitation des enfants :

Dans le groupe suivant, deux élèves de moyenne section et un enfant de grande section dessinent la suite « Et dans cette boîte, il y avait un puzzle en or ». Les élèves réfléchissent à comment représenter un puzzle dans leur boîte

Enfant MS 1 : On peut prendre un modèle de puzzle pour nous aider ?

Enseignante : Oui, bien sûr !

Enfant MS 2 : Oui cool !

Enfant MS 1 : Bah je vais faire le contour !

Enfant GS, Enfant MS 2 : Bonne idée, je vais faire pareil.

Enfant GS : Maitresse, maitresse, maitresse comme ça ?

Enseignante : Oui c'est ça, va demander à tes camarades aussi car vous faites la même suite.

Enfant MS 1 : Regarde je fais comme ça et j'en fais partout.

Enfant MS 2 : Comment faire une pièce de puzzle ?

Enfant MS 1 : Tu prends un puzzle et regarde, tu fais le tour. C'est simple regarde.

Enseignante : Très bien par contre il se trouve où le puzzle ?

Enfant GS : Dans la boîte !

Enseignante : Oui n'oubliez pas.

Dans l'extrait, les enfants se posent des questions, un enfant trouve une solution et la partage avec ses camarades. L'enseignante est intervenue pour que l'enfant puisse avoir un puzzle mais aussi pour les rediriger vers l'idée de « suite » et de cohérence avec le livre. Pris dans leur réflexion les élèves peuvent parfois l'oublier.

Si j'ai pu constater une réelle capacité de l'enfant, dès 4 ans, à collaborer et réfléchir avec ses camarades, j'ai aussi été confronté au phénomène de rejet d'un des membres du groupe. Deux élèves voulaient faire la même suite mais n'autorisaient pas le troisième à s'associer à eux. Dans ces moments, il est important de la part de l'enseignant de réexpliquer au groupe l'enjeu qui est de créer ensemble une suite commune et qu'ils ne sont pas en groupe par hasard. Le fait qu'ils ne soient que trois peut provoquer ce genre de rejet que l'on ressent moins dans un grand groupe ; en revanche il permet de faire comprendre aux élèves que tous les avis sont importants pour atteindre le but recherché et l'importance de s'ouvrir à tous.

La phase d'échange en groupe restreint pour trouver la suite commune a mis plus de temps à se mettre en place car les élèves avaient besoin de bien s'approprier cette partie de la séquence. L'activité demandée requiert plus de réflexion et d'entraide. Compte-tenu de cette difficulté il était impératif que cette étape se fasse en petits groupes de manière à faciliter les interactions et la participation de chacun. Au départ les élèves avaient tendance à observer les dessins isolément, attendaient que l'institutrice vienne les voir pour lui donner, individuellement leur idée sur la suite dessinée mais ne se mettaient pas d'accord et n'interagissaient pas. A partir de ce constat, pour les séquences suivantes, je me suis installée dans un coin précis de la pièce et j'ai autorisé les élèves à venir me dire la suite qu'ils pensaient avoir compris à condition qu'ils viennent en groupe et qu'ils soient tous d'accord. A partir de là de réels échanges entre les élèves se sont développés. De plus, dès qu'ils venaient me donner leur suite, ils me voyaient mettre les dessins et leur interprétation sur l'affiche, ce qui était une motivation, (exemple : ANNEXE IV).

L'extrait suivant provient de la séquence 4 sur le « Cri de Munch » où un groupe de 3 élèves de grande section observent 3 dessins et échangent sur ce qu'ils voient et peut bien se passer.

Enfant 1 : Celle où il y a un bateau et bah peut-être ...

Enfant 2 : Non mais attend ... On les pose au milieu pour les regarder.

Enfant 3 : Alors vous pensez quoi ... On va regarder ... On ... On va commencer par ce dessin. Qu'est-ce que ça représente pour vous ?

Enfant 2 : Qu'il a vu ... Qu'il part de chez lui et ...

Enfant 3 : Sa maison elle bouge.

Enfant 2 : Il part de chez lui et il voit un bateau.

Enfant 1 : ... Il ... Il voit un bateau et il veut monter dedans. Et du coup après il est monté dedans et il y a deux petits bateaux qui croisent le grand bateau.

Enfant 2 : Et toi Elève 1 tu dirais quoi ? On dirait quoi ?

Elève 1 : Qu'il quitte le bateau de pompier et qu'il voit un petit bateau en bois.

Elève 3 : Et après il vient le récupérer et il monte dedans.

Elève 2 : Et toi tu dirais quoi ?

Elève 1 : Et bah qu'il va dans un grand bateau, puis il quitte le grand bateau pour aller dans le petit bateau.

Elève 2 : Oui on est d'accord.

Elève 3 : On est d'accord.

Elève 2 : On va voir maîtresse ?

Dans ce groupe, les élèves ont fait une vraie recherche ensemble et ont bien compris que la réponse devait être commune. De plus on observe que l'élève 2 a pris la direction de la réflexion en groupe mais fait en sorte que tout le monde s'exprime et s'est assuré que tout le monde soit d'accord. On observera juste un problème qui est plus d'ordre artistique, le groupe s'étant essentiellement appuyé sur un seul des dessins. On va davantage développer ce point dans le chapitre suivant.

Pour conclure ce chapitre, on constate qu'à partir du dispositif mis en place, il a été nécessaire de répéter la séquence à plusieurs reprises pour observer les progrès, l'évolution et aider les élèves à mieux cerner le dispositif. Suivant l'activité demandée on obtient de meilleurs résultats selon que l'on est en grands ou en petits groupes. Les échanges sur la description et la recherche de suites en grand groupe permet d'avoir un échange plus riche et de multiplier les idées. En revanche lorsque l'on passe sur une activité plus concrète ou la collaboration est primordiale on obtient de meilleurs résultats en groupes restreints. De plus on constate que quel que soit leur niveau, moyenne ou grande section, les élèves parviennent à se diriger vers la décentration, à plus tenir compte des uns et des autres et tendre vers une pensée créative et divergente.

Il y a bien sûr des différences selon le degré de maturité de l'enfant, que nous allons détailler dans le chapitre suivant sur mon retour d'expérience.

Chapitre 3 : Le retour d'expérience

1 - L'appropriation de la séquence au fil de l'année

J'ai mené le dispositif « Et après ? Que va-t-il se passer ? » du début de la troisième période à la fin de la cinquième. Ce temps était nécessaire pour que les élèves puissent s'approprier le dispositif et mieux comprendre les enjeux.

La prise de parole au sein du groupe :

Non contrôlée au début du dispositif, la prise de parole s'est peu à peu améliorée. Les enfants ont appris à lever la main et attendre que l'enseignant les autorise à s'exprimer et à ne pas couper la parole, puis à faire des phrases plus construites.

L'écoute :

Elle a été plus longue à se mettre en place. Les enfants attendaient que leurs camarades aient fini de s'exprimer mais n'étaient pas attentifs à leurs propos. Le travail en groupes sur un thème précis a permis qu'ils entrent progressivement dans l'échange.

D'un point de vue social : le fait de donner du sens au travail collaboratif a permis qu'ils comprennent que, comme dans un jeu, c'est grâce au groupe qu'ils pourront atteindre l'objectif. Une majorité est parvenue à respecter la parole de l'autre et à compléter les idées données.

Il reste cependant des fragilités, comme le montre la mise à l'écart du troisième enfant du groupe mais également parce que tous les enfants ne sont pas parvenus à se décentrer. En effet, que ce soit en demi-groupe ou dans des groupes restreints, certains élèves restent en retrait, soit ils ne partagent pas leurs idées et agissent seul, soit, ils « suivent le mouvement » sans avoir suivi le fil de la discussion et s'être impliqué.

La gestion de la frustration : Contrairement à ce que je craignais, les élèves se sont bien appropriés dès le début le concept de vote et que tout ce qu'ils proposaient ne serait pas directement pris en compte.

La créativité et la pédagogie du langage en art plastique : En associant image et langage comme le préconisent Maud Besançon et Todd Lubart il a été intéressant d'observer l'émulation des élèves à s'exprimer au fil des séquences proposées. En effet, durant les temps d'échange, de tâtonnement, d'émissions d'hypothèses, de recherche ou de dessin, les élèves souhaitaient de plus en plus faire la meilleure proposition

possible et ne se souciait plus de « mal faire ». Cependant, j'ai souvent dû recadrer les débats, d'une part, et encourager les enfants à préciser leur pensée et utiliser le langage approprié d'autre part. Ce rôle de l'enseignant est important. Il est souvent nécessaire de rediriger les élèves vers le sujet initial pour ne pas avoir des propositions qui divergent trop. J'ai noté également l'importance d'encourager les élèves à argumenter et enrichir leur vocabulaire ainsi que la construction de leurs phrases. Ces outils leur ont permis au fil du temps à réellement créer une histoire dans leur suite et à savoir expliquer les détails de leurs dessins la mettant en valeur.

2 - Les points positifs, les difficultés non surmontées et remédiations possibles

La perception de l'intérêt de collaborer et coopérer

Positifs

En entrant dans le processus une majorité d'élèves a perçu l'intérêt d'échanger puis collaborer pour inventer, représenter et interpréter les suites.

Difficultés

J'ai souligné dans le précédent paragraphe les difficultés de certains élèves à percevoir l'intérêt de porter de l'importance aux autres et de travailler avec eux. Malgré leur bonne volonté, leur motivation était plus extrinsèque qu'intrinsèque.

Les remédiations possibles

Avant de débiter le dispositif il pourrait être intéressant d'expliquer aux élèves que chacun d'eux peut faire profiter les autres de ses idées et connaissances et que parfois il est important de collaborer. On peut leur demander de trouver des exemples qui le prouvent, les orientant par exemple vers l'impossibilité de gagner dans un jeu collectif si on ne s'entraide pas ou si un enfant ne participe pas. On peut aussi donner des exemples dans lesquels on est face à une situation problème et qu'il est intéressant qu'un camarade nous aide pour s'en sortir. Le dispositif, aurait alors plus de sens pour les élèves. On ne travaille pas ensemble parce que la maîtresse le demande mais parce que cela va nous aider et qu'on peut tous s'apporter quelque chose. Tous pourraient alors entrer plus rapidement dans le processus.

Par ailleurs, partant du constat que l'attitude des élèves les plus en difficultés se caractérisent par une recherche de domination ou, à l'inverse, à se détacher du groupe et se manifeste plus particulièrement chez les moyennes sections, il peut être

intéressant de travailler en parallèle avec ses élèves lors d'APC (dispositif d'accompagnement complémentaire) sur la collaboration et la coopération. Il peut être plus intéressant pour ce type d'élève de faire un travail régulier et en petit groupe pour développer leur conscience et l'intérêt à travailler avec d'autres.

Le langage

- Point positif

J'ai noté une nette évolution dans la construction et la richesse des propos et une réelle volonté de participer des élèves.

- Difficultés

Cependant, 4 élèves avaient toujours des difficultés à prendre la parole tant en grand groupe qu'en groupe restreint lors de la cinquième séquence. Parmi ces 4 élèves, j'ai tout de même relevé que trois d'entre eux écoutaient et participaient au minimum en faisant comme leurs camarades. Le quatrième, quant à lui, restait passif, n'entrait pas le dispositif et ne souhaitait ni écouter ni participer.

- Les remédiations possibles

Il peut être intéressant de créer un groupe homogène avec ces élèves plutôt que de chercher à les faire participer contre leur volonté ou leur capacité à s'exprimer au sein d'un grand groupe, au risque de les « bloquer ». Dans ce petit groupe, et accompagné de l'enseignant, ils seraient plus à l'aise pour rechercher leur propre réponse sans qu'ils se conforment toujours aux autres. Cet échange pourrait se faire lorsque les autres élèves dessinent leur suite en groupe. La présence, discrète mais bienveillante de l'enseignant serait rassurante et permettrait de relancer la recherche de suite de ces 4 élèves.

La créativité en arts plastiques,

- Point positif

Le travail sur la créativité et le langage dans ce domaine s'est révélé constructif. Les élèves parviennent à identifier les détails d'une image lors de la première séance où ils découvrent l'œuvre ou l'image et /ou lors de la dernière lorsqu'ils observent un dessin. Malgré des difficultés à quitter leur côté rationnel où à se détacher de l'image pour se projeter sur la suite lors des premières séquences, les élèves ont montré leurs capacités à imaginer et à créer. Pour y parvenir il a été important de distinguer la phase de description et d'interprétation.

- Difficultés

L'observation de plusieurs dessins d'une même suite est restée une difficulté non ou peu surmontée.

Les élèves, avaient tendance à s'appuyer sur un seul des dessins alors que plusieurs dessins représentaient une même suite. Bien que je sois passée dans les groupes pour les inciter à comparer les points communs des dessins d'une même suite le réflexe d'observer tous les dessins n'a pas été automatisé et ne les a pas vraiment conduit à les comparer. La multiplicité des dessins semble les déstabiliser. Par ailleurs, certains oublient qu'il s'agit de la suite du support observé lors de la première séance.

- Remédiation possible

Un travail sur les images séquentielles aurait pu être judicieux en amont de ce dispositif afin que les élèves fassent du lien entre les dessins et s'approprient bien la notion de suite.

Conclusion

Les progrès faits par la majorité des élèves au cours de ce dispositif montre qu'il n'est jamais trop tôt pour accompagner les enfants vers la décentration. La principale difficulté à laquelle j'ai été confrontée est de savoir comment travailler avec des enfants non sortis du stade « égocentrique » de leur développement affectif. Pour cela, il a fallu rechercher quels étaient les potentiels des enfants de 4 et 5 ans sur lesquels je pouvais m'appuyer pour les conduire vers la décentration. J'ai observé que mes élèves démontraient une véritable envie de s'exprimer lors d'activités stimulant leur imaginaire et leur créativité. Ce constat m'a mené à m'appuyer sur l'étude de ROSENHATT et WIENER montrant que c'est à 5 ans que le potentiel créatif de l'enfant est le plus développé.

A partir de là, j'ai pu effectuer mes recherches et mes analyses pour répondre à mes hypothèses exposées en introduction :

- **Hypothèse 1 : Les élèves de 4 à 6 ans sont aptes à être imaginatifs et créatifs**

Rosenbatt et Wiener indiquent que les dessins d'enfants autour de l'âge de 5 ans étaient jugé plus créatifs et expliquent que les enfants de maternelle sont plus imaginatifs parce qu'ils ne tiennent pas compte des choses conventionnelles. J'ai rapproché cette étude au programme du domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques », incitant les enseignants à stimuler l'expérimentation, l'imagination et l'inventivité des élèves de cycle 1. Ainsi, le rôle de l'enseignant est fondamental dans le développement de ces aptitudes des élèves de cycle 1. Dès lors que leur imaginaire est stimulé il semble plus aisé de les ouvrir à comprendre qu'il existe diverses possibilités et à accepter diverses réponses pour qu'ils ne s'enferment pas dans une pensée convergente. Cela m'a semblé un bon point de départ pour accompagner les élèves vers la décentration.

- **Hypothèse 2 : Les activités stimulant la créativité facilitent les interactions et la collaboration**

On a vu que la discipline des Arts-Plastiques ouvre les élèves à la pensée divergente. Le bulletin Officiel de 2015 explique que les élèves de maternelle sont aptes à se construire et s'introduire au sein des groupes et d'échanger mais que le développement de cette aptitude dépend des expériences vécues et de tous ce qui est mis en place pour les aider à se décentrer. Les élèves découvrent que chacun d'entre eux à une interprétation, des pensées, des idées différentes. A partir de là, les élèves peuvent prendre conscience qu'ils peuvent s'apporter des connaissances, des idées et collaborer. J'ai donc imaginé faire collaborer les élèves en groupes sur des activités stimulant leur imaginaires et leur créativité de manière à ce qu'ils soient plus à l'écoute les uns des autres et soit mis en situation de devoir s'entraider.

En débutant le dispositif, par l'observation et la description d'images ou d'albums puis en poursuivant en les invitant à imaginer des suites les élèves ont pris conscience qu'il existait d'autres réponses que la leur. Au fil des séquence du dispositif, les élèves parvenaient à échanger puis à se solliciter pour s'entraider et donc à collaborer.

Bien sûr tous ne sont pas parvenus au même niveau de décentration et de collaboration et du chemin reste encore à parcourir mais le processus est enclenché.

Pour réussir il faut que la posture de l'enseignant soit adaptée. La principale difficulté est de savoir rester en retrait pour favoriser l'échange entre les enfants tout en veillant à recadrer les débats et à maintenir un climat de confiance. Il peut être parfois tentant de les orienter vers nos propres idées. Une telle attitude ne permet pas à l'enfant d'être autonome. Or, l'autonomie est indispensable au développement de la collaboration et de la créativité. De même il faut, sans mettre en péril la confiance que les enfants placent en nous et en prenant en compte leur besoin d'être rassurés, les amener à obtenir l'approbation du groupe et non celui de l'enseignant. Le travail sur un climat de confiance et le développement de l'empathie en début de processus est donc indispensable pour permettre aux élèves de s'approprier le dispositif. Là, l'enseignant doit veiller à développer l'expression orale et faire comprendre à tous qu'il n'y a pas de mauvaises idées, que toutes sont intéressantes de manière à les rassurer mais aussi les conduire vers une pensée divergente et à en mesurer l'intérêt.

Bibliographie

Ouvrages pédagogiques, didactiques, psychologiques :

BAUDIER A, CELESTE B. *Le développement affectif et social du jeune enfant 3^{ème}*. Paris : ARMAND COLIN, 2010, 219p.

SIMONPOLI J-F. *La conversation enfantine*. Paris : HACHETTE EDITION, 1991, 144p.

CONNAC S. *La coopération entre élèves*. CANOPE EDITION, 2017, 128p.

BESANCON M, LUBART T. *La créativité de l'enfant. Evaluation et développement*. Bruxelles : MARDAGA, 2015, 146p.

Sources en ligne :

Todd LUBART, Maud BESANÇON, « *PSYCHOLOGIE DE LA CRÉATIVITÉ* », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 14 juin 2019.
URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-de-la-creativite/>

NosPensées. « *Pensée divergente : qu'est-ce et comment la développer ?* », consulté le 22 novembre 2017. Disponible sur :
<https://nospensees.fr/pensee-divergente-quest-ce-et-comment-la-developper/>

Larousse.fr, disponible sur :
<https://www.larousse.fr/>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 portant sur le programme d'enseignement de l'école maternelle* » [en ligne]. Paris. Disponible sur : :
https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Direction de l'enseignement scolaire (DESCO). *Le regard et le geste – les arts visuels – document d'application des nouveaux programmes de l'école primaire*. Pages 1 à 5. Disponible sur : <https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/visuels-docap.pdf>

EDUSCOL, Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Cinq fiches pour définir l'image dans son pouvoir de représenter*. Consulté en mars 2016. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/61/7/13_RA16_C4_APLA_5fiches-definir-image-pouvoir-representer_DM_625617.pdf

EDUSCOL. Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : Ressource maternelle – *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I.4 – L'oral – Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières*. Consulté en septembre 2015. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/1/Ress_c1_langage_oral1.4_456421.pdf

Direction de l'enseignement scolaire (DESCO). *Le regard et le geste – les arts visuels – document d'application des nouveaux programmes de l'école primaire*. Pages 1 à 5. Disponible sur : <https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/visuels-docap.pdf>

Mélanie Bouron, Académie Caen, *Evaluer, situer les réussites, les progrès des élèves à pratiquer la recherche – le projet artistique, à s'exprimer sur son travail – sur son œuvre en ARTS PLASTIQUES*.

Disponible sur :

<https://arts-plastiques1.webnode.fr/files/200002004-1aa591b9ec/livret%208%20%C3%A9valuation%20en%20arts%20plastiques-4.pdf>

IEN VOIRON, Académie de Grenoble, *analyse d'une œuvre d'art*.

Disponible ::

www.ac-grenoble.fr/ien.voiron1/IMG/analyse_oeuvres_d_art.doc

Table des illustrations

La coopération entre élèves, Sylvain Connac, Edition Canopé, P. 21.....	29
La coopération entre élèves, Sylvain Connac, Edition Canopé, P. 39.....	29
Illustrations séquence 1 : Et..., Philippe Jalbert, GAUTIER LANGUEREAU et page pour chercher la suite.....	43
Illustration séquence 2 : Sinbad le marin, Paul Klee, 1923	43
Illustrations séquence 3 : Une histoire sombre, très sombre, Ruth Brown, GALLIMARD et page pour chercher la suite	43
Illustration séquence 4 : Le Cri, Edvard Munch, 1893, Tempera sur carton, 91x73,5 cm, Nasjonalgalleriet, Oslo.....	44
Illustration séquence 5 : Illustration Marie Cardouat, Dixit	44

Annexes

Annexe I : Tableau des quatre critères distinctifs de la coopération selon Sylvain Connac ...	71
Annexe II : Trame de la séquence routinière mise en place	72
Annexe III : Grille d'évaluation	76
Annexe IV : Exemple d'affichage fin de séquence	79
Annexe V : Le pêcheur va manger les poissons au restaurant.....	80
Annexe VI : L'indien perd une plume dans le combat.....	82
Résumé mémoire en français et anglais	86

Annexe I : Tableau des quatre critères distinctifs de la coopération selon Sylvain Connac

CRITÈRES DISTINCTIFS	AIDE	TUTORAT	ENTRAIDE (APPRENTISSAGE COLLABORATIF)	TRAVAIL EN GROUPE (APPRENTISSAGE COOPÉRATIF)
RAPPORT AU SAVOIR	Dissymétrie	Dissymétrie	Symétrie	Symétrie
INITIATEUR DE LA SITUATION	Les élèves	L'enseignant et les élèves	Les élèves	L'enseignant
ÉCHANGES INTERACTIONS	Non structurés (à l'initiative des élèves qui ressentent le besoin d'être aidés)	Structurés (à partir des repères fixés par la formation initiale)	Non structurés (partage, mise en commun des savoirs)	Structurés (principe d'interdépendance)
CONTRÔLE DE L'ENSEIGNANT	Faible (autonomie des élèves)	Intervient auprès des tuteurs en cas de dysfonctionnement	Faible (autonomie des élèves)	Réel (observation des groupes)
RESPONSABILISATION DES ÉLÈVES	Faible, en raison de l'absence de contrat	Contrainte par l'obligation de demander de l'aide en cas de blocage	Incertaine (à la discrétion de chacun)	Garantie par l'interdépendance
ÉQUITÉ ENTRE ÉLÈVES	Selon l'initiative des élèves	Le tutoré est débloqué, le tuteur est le plus en activité cognitive et valorisé	Improbable (organisation libre des groupes)	Impossible (caractère hétérogène des groupes)
RÔLES TENUS PAR LES ÉLÈVES	Risque de pervertissement de l'activité	Risque d'étiquetage	Risque d'émiettement	Risque de spécialisation
APPRENTISSAGES VISÉS	Savoirs scolaires, en lien avec les tâches prescrites	Savoirs scolaires (tutorés) et habiletés de transfert cognitifs (tuteurs)	Savoirs non fondamentaux : esprit critique, raisonnement, découverte collective	Savoirs fondamentaux liés aux différentes activités scolaires

Annexe II : Trame de la séquence routinière mise en place

Arts-Plastiques – Créativité, imaginaire, coopération par le dessin

Ms-G3

Présentation de la trame de la séquence en fonction du sujet

Arts-Plastiques

Objectifs :

- **Oser entrer en communication** : à partir d'un livre, d'une œuvre, de l'observation des dessins des camarades : exprimer son avis, son interprétation, proposer une idée de suite
- **Echanger et réfléchir avec les autres** : prendre une décision collective concernant le choix des suites que le groupe va dessiner, la manière dont ils vont dessiner, le choix de la suite qu'ils pensent avoir deviné par l'observation des dessins d'autres groupes.
- **Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix** : Par l'observation d'une œuvre ou la page d'un livre, les élèves sont amenés à décrire ce qu'ils voient et comment ils vont imaginer la suite. En dessinant la suite par groupe, les enfants sont amenés à expliciter pourquoi ils ont choisi de faire apparaître tel ou tel élément dans leur dessin-et à justifier ce qui leur semble essentiel pour faire comprendre leur suite. Inversement les enfants qui sont invités à observer les productions des camarades sont amenés à interpréter ce qu'ils observent et justifier leur choix de suite supposée.
- **Dessiner** : échange et comparaison des effets produits autour de plusieurs dessins représentant la même suite. Echanger sur les différentes représentations.

Compétences :

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage (image et oral), en se faisant comprendre
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.
- Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, soit en étant au réel ou à un modèle soit en inventant.
- Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté
- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création

Domaine d'apprentissage :

- **Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions** : la stimulation et la structuration du langage oral
- **Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques** : communiquer, échanger, imaginer, dessiner, observer.

Scèle commun :

- **Les langages pour penser et communiquer** : la langue française et le langage des arts
- **La formation de la personne et du citoyen**

Composition de la séquence : 3 séances

N°	Titre de la séance	Objectif	Durée	Déroulement	Matériel
1	Découverte du support et recherche collective de plusieurs suites possibles	<ul style="list-style-type: none"> . Ecouter et/ou observer la page ou l'œuvre et la décrire . Echanger sur son interprétation, compréhension, ressenti . Imaginer une suite . Choisir collectivement 4 suites . Tenir compte de la proposition de chacun 	20 min	<p><i>(Une fois que le processus s'est mis en place une première fois, j'invite les élèves, à me le rappeler à chaque début de séquence)</i></p> <p>Dispositif : 1/2 demi classe (2 X 20 min)</p> <p>Partie 1 : (5min) Qu'est-ce que j'ai apporté aujourd'hui ? « Une œuvre d'art », « Un livre ». Qu'allons nous faire à partir de ce support « Tu vas nous montrer l'image, on va dire ce que l'on voit/Tu vas nous lire l'histoire, sauf la fin/puis on va imaginer plusieurs suites, on va en choisir 4 qu'on va ensuite dessiner par groupe. Pour terminer, on montrera nos dessins à l'autre groupe et nous on va observer leur dessin. On va devoir deviner leurs suites puis on vérifiera si on n'a trouvé la bonne réponse. »</p> <p>Partie 2 : (5 min) Lecture de l'histoire ou observation de l'image. Les élèves s'expriment sur ce qu'ils ont compris, observé, interprété. Ils échangent entre eux, je sers juste de médiateur.</p> <p>Partie 3 : (5 min) Je leur propose de me proposer une suite possible à cette histoire ou image. Je fais en sorte que chaque élève s'exprime. Il est possible que certains répètent une idée déjà exprimée ou complètent une idée. Je prends en compte toutes les réponses pour valoriser la parole de chacun et favoriser l'écoute entre eux. Pour chaque proposition, les élèves me voient noter la réponse que je répète à voix haute.</p> <p>Partie 4 : (5 min) Je relis les réponses proposées, je leur demande de lever la main pour les suites qu'ils veulent bien dessiner la semaine suivante. Ils ont le droit de lever plusieurs fois la main. Je leur explique qu'on gardera les 4 suites avec le plus de votes/de mains levées. Une fois les 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Feutre ou marqueur . Grande feuille et/ou paperboard . Livre ou affiche de l'œuvre étudiée

				suites choisies, on constitue les groupes de 2,3 enfants pour la semaine suivante.	
2	Dessin des suites	<ul style="list-style-type: none"> . Dessiner sa représentation de la suite . Justifier ses choix dans le dessin . S'adapter aux contraintes de l'image initiale pour faire correspondre la suite 	20 min	<p>Dispositif : 1/2 demi classe (2 X 20 min)</p> <p>Partie 1 : (5 min) Rappel de ce que l'on a fait la semaine précédente. « Tu nous as montré une image/une œuvre/livre dans lequel/laquelle il se passait X. Nous avons cherché puis choisi des suites et aujourd'hui on va les dessiner pour faire deviner nos suites à l'autre groupe la prochaine fois ». Demander aux élèves de me rappeler les 4 suites choisies et de nous rappeler qu'elles sont les groupes qui doivent les dessiner.</p> <p>Partie 2 : (15min) Puis les élèves se mettent sur une table en fonction de la suite qu'ils dessinent. Je leur donne des crayons à papier, des crayons de couleurs et des feuilles de papier A4 pour qu'ils dessinent. Les élèves sont encouragés, par groupe, à communiquer sur ce qu'ils dessinent, à réfléchir ensemble à ce qu'ils peuvent mettre dans leur dessin pour que les autres le comprennent. Je leur laisse à disposition l'affiche ou la page du livre pour qu'ils puissent reprendre les éléments essentiels sur leur dessin. Quand ils ont terminé, je récupère les dessins que je trie par suite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Affiche ou livre support. . Feuilles blanches A4 . Crayons de papier . Crayons de couleur
3	Observations, échanges, interprétations des suites proposées	<ul style="list-style-type: none"> . Echanger et deviner dans un groupe restreint sur la suite possible exposée sur les dessins . Justifier ses choix d'interprétations . Tenir compte de l'avis de chacun 	20 min	<p>Dispositif : 1/2 demi classe (2 X 20 min)</p> <p>Partie 1 : (5min) Rappel de la séance précédente « Nous avons dessinés les suites que l'autre groupe va devoir deviner. Nos suites sont « W, X, Y, Z » Leur demander ce qu'ils vont devoir faire maintenant « On va se mettre par petits groupes, on va regarder chacun les suites puis on va te dire à quelle suite nous pensons et tu vas l'écrire. Ensuite on va montrer aux autres les dessins que nous avons observés. Ils vont dire ce qu'ils voient, puis on va leur dire la suite que nous pensons avoir devinée. Pour terminer, tu vas nous donner la réponse du groupe qui a dessiné. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Dessins de la séance précédente . Feuilles de couleur correspondant à une suite (Une feuille séparée en deux avec d'un côté réponse des observateurs et de autres réponses des dessinateurs)

			<p>Partie 2 : (10 min) Je dispose 2-3 dessins représentant une même suite sur une table, puis je fais de même pour les autres. J'éparpille les élèves par groupes de 2-3 sur chaque table possédant une suite. Je les laisse échanger et je leur demande que dès qu'ils ont une idée, qu'ils ont trouvé ensemble, de venir me voir tous ensemble pour me la proposer. Puis je la note sur une feuille où j'ai tracé 2 colonnes l'une où je note l'intention des dessinateurs et l'autre où je note la supposition des observateurs.</p> <p>Partie 3 : (5 min) Je rassemble tous les groupes une fois que j'ai toutes les réponses. Je demande à chaque groupe de me montrer les dessins qu'ils ont observé. Je les présente aux autres groupes et leur demande de m'indiquer quelles suites ils peuvent représenter.</p> <p>. Puis je demande au groupe qui les a observées de dire à quelles suites il a pensé. Puis je donne la réponse des dessinateurs. On recherche ensuite tous ensemble le dessin qui représente le mieux la suite voulue par les dessinateurs et on justifie notre choix. Puis on fait pareil pour les 3 autres suites.</p> <p><i>A la fin de ces 3 séances je crée un affichage qui regroupe chaque suite avec à chaque fois la réponse des dessinateurs et la réponse des observateurs. Cet affichage est ensuite mis dans le couloir de façon que les enfants fassent jouer les parents. L'objectif est pour les élèves de donner de l'importance à leur travail, au travail des autres et d'avoir plaisir à le présenter à leur famille.</i></p>	<p>. Grande affiche carton pour afficher les dessins et les réponses.</p>
--	--	--	--	---

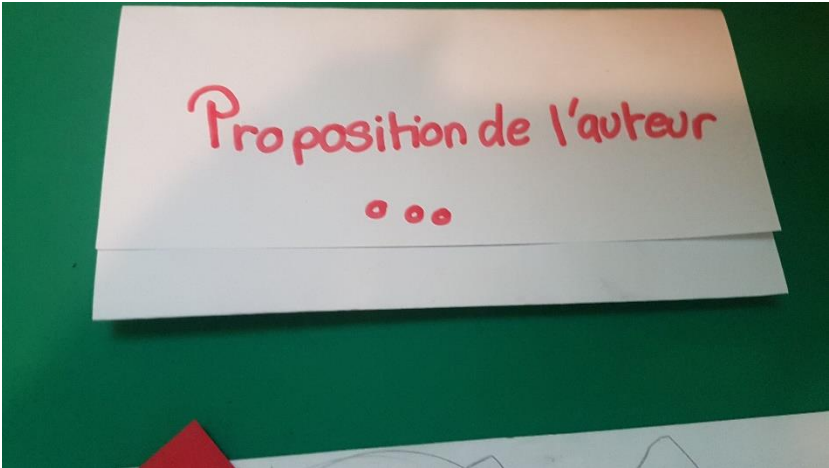
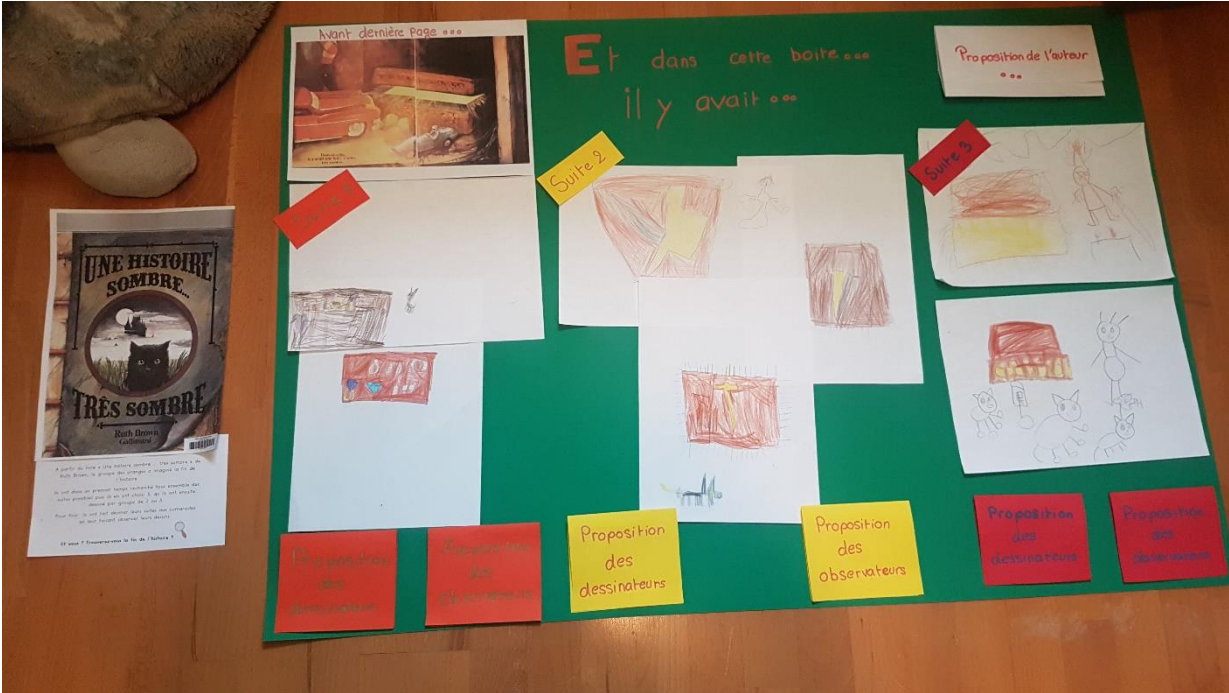
Annexe III : Grille d'évaluation

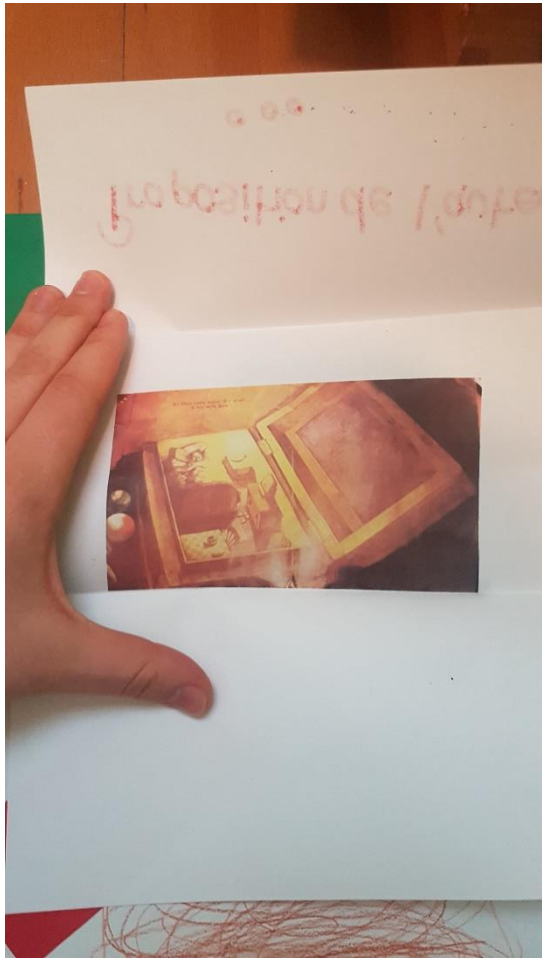
Compétences observées et évaluées	P3			P4			P5		
	A travailler	En amélioration	Acquis	A travailler	En amélioration	Acquis	A travailler	En amélioration	Acquis
S'exprimer en utilisant un lexique (couleurs, formes, volumes) adapté pour parler de sa réalisation et celle des autres									
Décrire une œuvre en essayant d'utiliser des mots précis (devant, derrière, en haut, en bas ...)									
Exprimer ce qu'il voit, interprète									
Exprimer ce qu'il ressent.									
Compétences artistiques	A travailler	En amélioration	Acquis	A travailler	En amélioration	Acquis	A travailler	En amélioration	Acquis
Choisir ses outils en fonctions de ses intentions (trait, couleurs, orientation du support, disposition de l'espace.)									

Inventer et justifier : l'élève est capable, à partir de l'image observée, de trouver une suite cohérente et originale.									
Dessiner en respectant son intention									
Dessiner en pensant au futur observateur.									
Observer et justifier son interprétation, sa réponse en s'appuyant sur les détails de l'œuvre/la page									
Observer et justifier son interprétation, sa réponse en s'appuyant sur les détails des dessins des camarades.									
Compétences sociales	A travailler	En amélioration	Acquis	A travailler	En amélioration	Acquis	A travailler	En amélioration	Acquis
Echanger et participer au sein du groupe									
Intervenir en apportant un témoignage, une réponse, une interprétation en rapport avec le fil de la discussion.									
Oser entrer en communication pour									

exprimer son interprétation									
Être attentif aux paroles des camarades									
Accepter la frustration.									

Annexe IV : Exemple d'affichage fin de séquence




The book cover features the title "UNE HISTOIRE SOMBRE... TRÈS SOMBRE" in a stylized, gothic font. The author's name "Ruth Brown" and the publisher "Gallimard" are at the bottom. The central illustration shows a black cat with yellow eyes in the foreground, looking out from a circular frame. In the background, a large, dark, multi-masted ship is on the water under a full moon. A barcode and the text "RPM ORLÈANS-TOURS" are visible in the bottom right corner of the cover.

A partir du livre « Une histoire sombre ... très sombre » de Ruth Brown, le groupe des oranges a imaginé la fin de l'histoire.

Ils ont dans un premier temps recherché tous ensemble des suites possibles puis ils en ont choisi 3, qu'ils ont ensuite dessiné par groupe de 2 ou 3.

Pour finir, ils ont fait deviner leurs suites aux camarades en leur faisant observer leurs dessins.

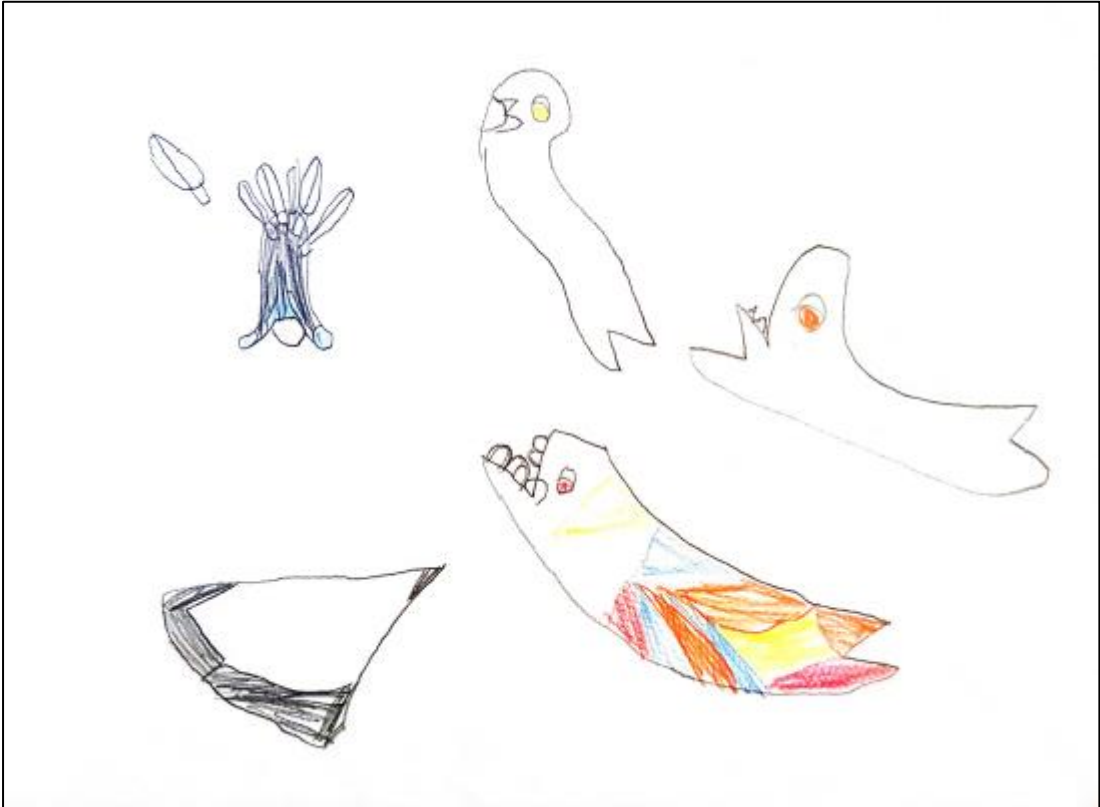
Et vous ? Trouvez-vous la fin de l'histoire ? 

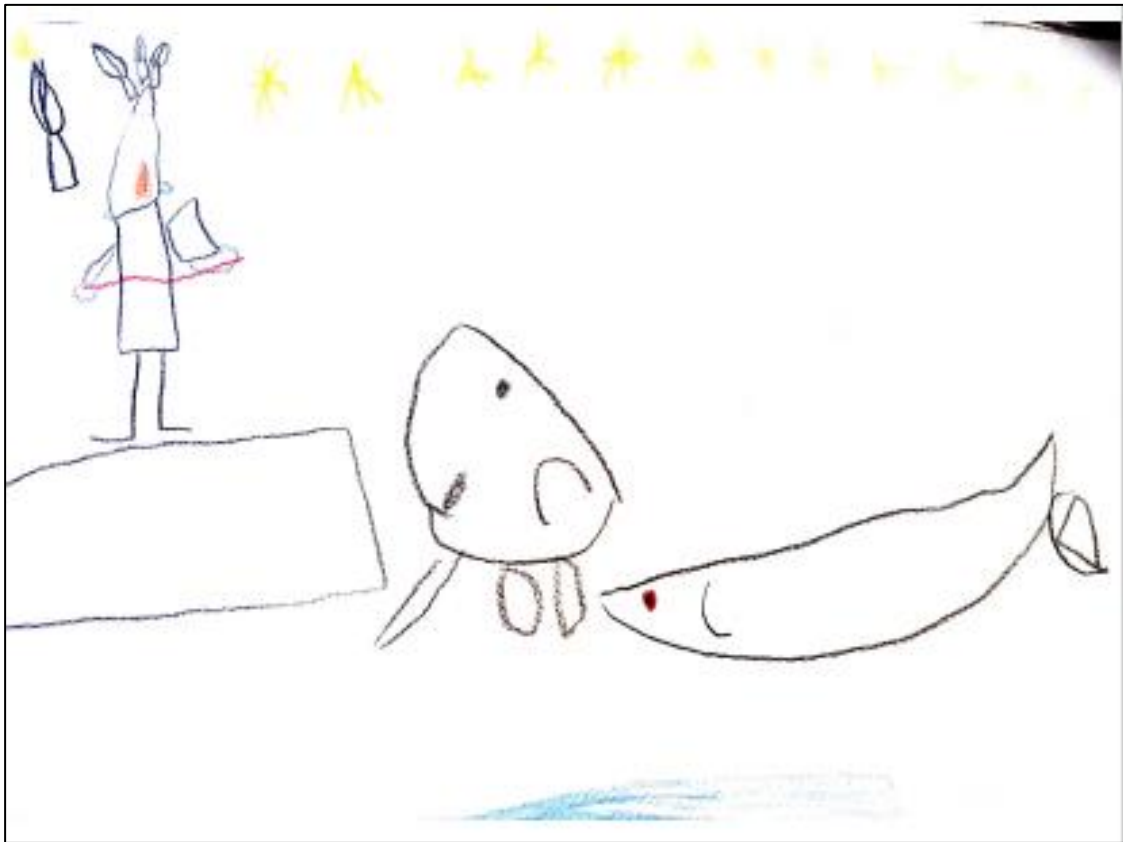
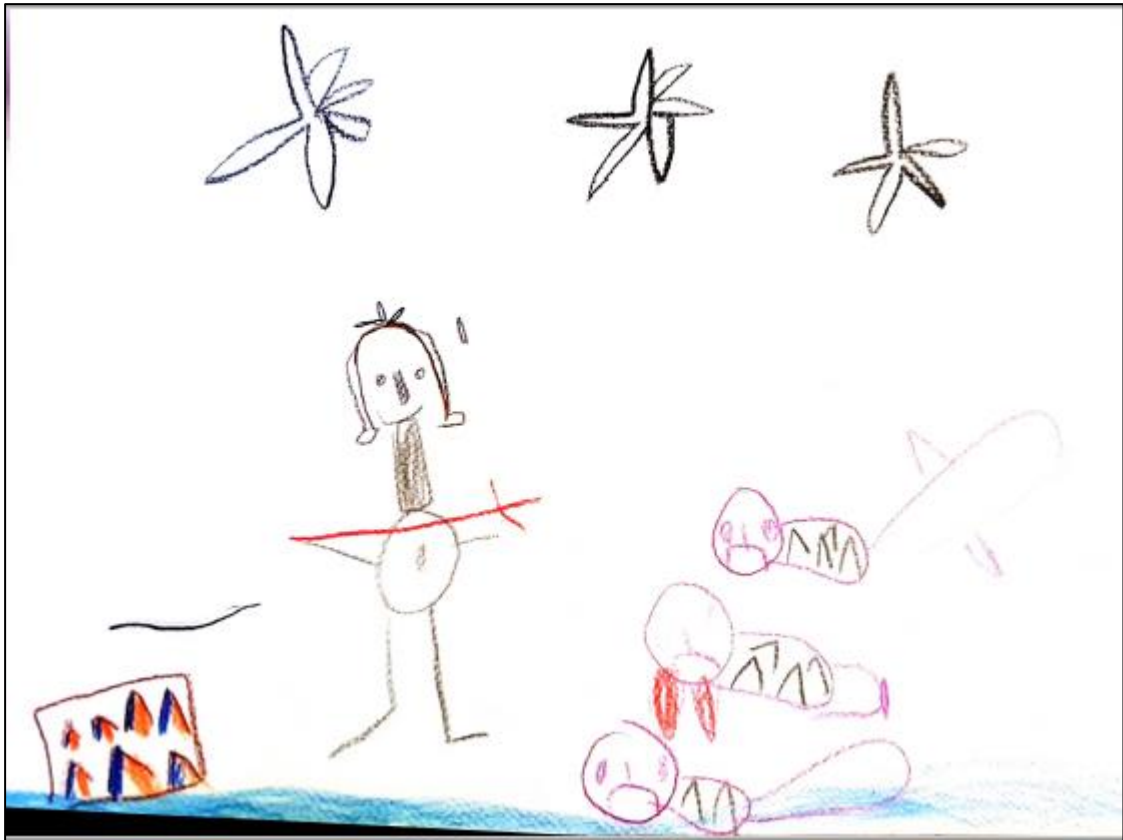
Annexe V : Le pêcheur va manger les poissons au restaurant

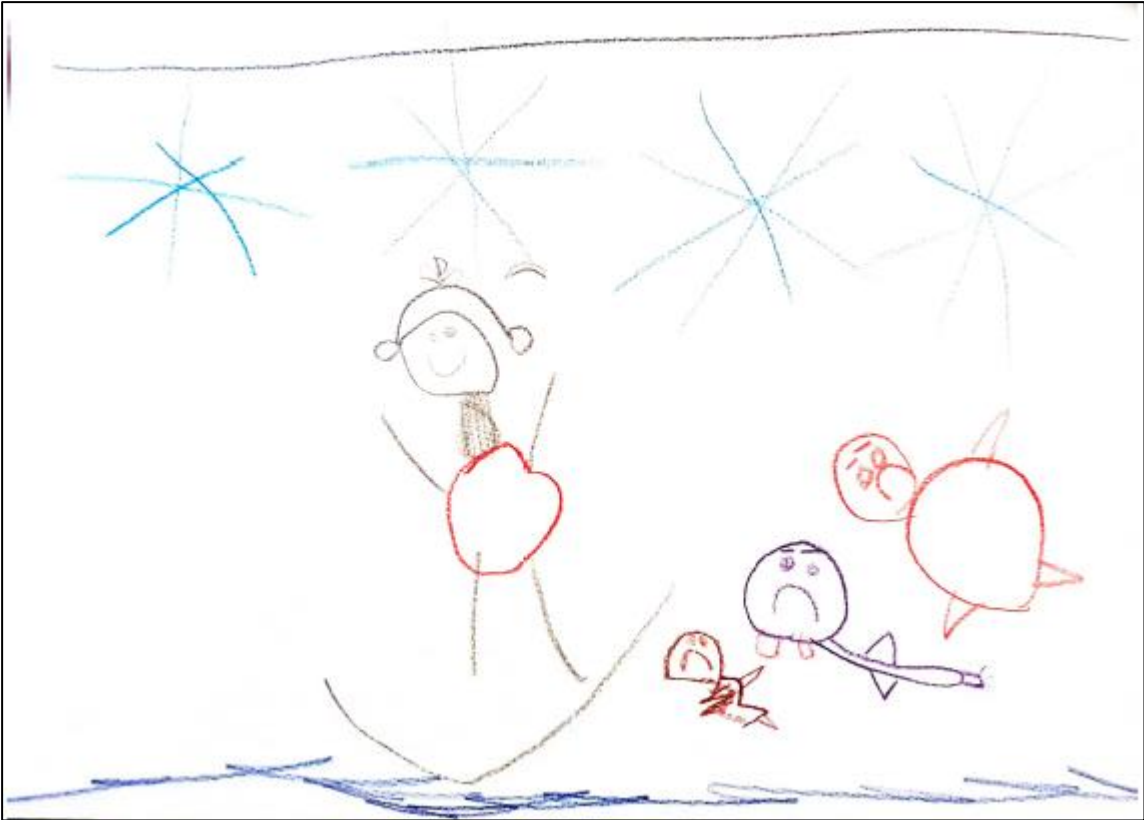




Annexe VI : L'indien perd une plume dans le combat







Résumé mémoire en français et anglais

Zoé DAMOUR

En quoi stimuler l'imaginaire des élèves à partir d'images et d'albums peut favoriser les interactions et la collaboration pour un cycle 1 ?

Résumé : J'ai constaté que dans les situations stimulant leur imaginaire et leur créativité, les élèves de moyenne et de grande sections participaient bien mais restaient autocentrés. J'ai alors décidé de me servir de cette dynamique pour amener mes élèves à interagir ensemble et collaborer par le biais des arts-plastiques. J'ai imaginé un dispositif permettant de coupler les compétences sociales, langagières et artistiques. Je l'ai basé sur l'observation et la description d'images et d'albums qui sont des supports intéressants pour stimuler l'imaginaire et les interactions mais aussi sur le dessin pour travailler sur l'intention. De plus en ritualisant les séquences au sein de ce dispositif j'ai conduit les élèves à s'approprier le concept et à progresser dans leur ouverture aux autres.

Mots clés : Cycle 1, Interaction sociale, créativité, collaboration, Imaginaire

In what way to stimulate pupils imagination by pictures and albums can promote interacts and collaborats in kindergarten ?

Abstract : I noticed that some situations encouraging their imagination and their creativity, reception and Year 1 pupils had a good participation but stayed self-centered. Si, I decided to keep this dynamique to engage my pupils to interact together and collaborat by visual arts. I imagined a protocol who can join social, speaking and artsitic skills. I base it about observation and description of pictures who are interesting supports to stimulate the imagination and interacts but also the drawing to work the intention. Moreover, by repeating séquences in this protocol I'm going to help pupils to appropriate theirself the concept and improve their sociability.

Keywords : reception, year 1, social interaction, creativity, collaborat, imagination