



HAL
open science

L'impact de la rencontre avec les œuvres sur la créativité des élèves en arts plastiques

Florine Sauvage

► **To cite this version:**

Florine Sauvage. L'impact de la rencontre avec les œuvres sur la créativité des élèves en arts plastiques. Education. 2020. dumas-03121057

HAL Id: dumas-03121057

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03121057>

Submitted on 26 Jan 2021

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

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

Année universitaire 2019-2020

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

Mention *Premier degré*

L'impact de la rencontre avec les œuvres sur la créativité des élèves en arts plastiques

Présenté par Florine SAUVAGE

Mémoire de M2 encadré par Sébastien CHOQUE

SOMMAIRE

ÉTAT DE L'ART	1
Introduction.....	1
1. LA CRÉATIVITÉ	1
1.1 Tout le monde est-il créatif ?.....	1
1.2 Qu'est ce que la créativité ?.....	2
1.3 Peut-on évaluer la créativité?.....	3
1.4 Développer la créativité.....	5
1.4.1 Créativité et imaginaire.....	5
1.4.2 Un processus non linéaire.....	6
1.4.3 Innovation représentationnelle et créativité : exemple du dessin chez l'enfant.....	6
2. CRÉATIVITÉ ET ENSEIGNEMENT	7
2.1 Un mariage complexe.....	8
2.1.1 Quelle place dans les programmes?.....	9
2.1.2 Comment développer la créativité à l'école ?.....	10
2.2 Stimuler la créativité en Arts plastiques.....	12
2.2.1 L'importance des situations problèmes.....	13
2.2.2 Le rôle de la consigne et de la contrainte.....	13
2.2.3 Une nécessaire verbalisation.....	14
3. L'ŒUVRE D'ART EN ARTS PLASTIQUES	16
3.1 Une place qui évolue.....	16
3.2 Quelles approches ?.....	18
3.3 Quels traitements avec les élèves?.....	19
3.4 Les enjeux de la rencontre avec l'œuvre.....	20
PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	21
MÉTHODE	21
1. Participants.....	22
2. Matériel et procédures.....	22
3. Déroulement.....	23
3.1 Séance 1 : une maison extraordinaire.....	23
3.2 Séance 2 : une forêt inquiétante.....	25
3.3 Séance 3 : un monstre incroyable.....	25
RÉSULTATS	27

1. Expérimentation 1.....	27
2. Expérimentation 2.....	29
3 Expérimentation 3.....	31

DISCUSSION ET CONCLUSION.....32

1. Re-contextualisation.....	33
2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	33
2.1 Au regard des hypothèses 1 et 2.....	33
2.2 Au regard de l' hypothèse 3.....	34
2.3 Au regard de l' hypothèse 4.....	35
3.Limites et perspectives.....	35
4. Conclusion.....	36

Bibliographie

Annexes

Annexe 1 :fiche de préparation de séquence.....	1
Annexe 2 : œuvres présentées aux élèves.....	5
Annexe 3 :intention et description des productions de la séance 2.....	6
Annexe 4 : descriptif des productions d'élèves en séance 3.....	7
Annexe 5 : quelques productions d'élèves.....	8

INTRODUCTION

Les arts plastiques à l'école sont souvent considérés comme un espace privilégié pour laisser aux élèves la possibilité d'exprimer leur créativité : au travers de sujets ouverts, les élèves mettent à profit leurs compétences pour donner des réponses originales à une situation donnée. Pourtant, cette notion de créativité nous interroge à bien des niveaux : est-ce une compétence innée ou peut-elle se développer ? Peut elle s'exprimer ailleurs qu'en arts plastiques ? Est-elle évaluable ? Par quoi peut -elle être influencée ?

D'autre part, lors de l'enseignement des Arts plastiques, nous nous posons souvent la question de la place des œuvres d'art que nous souhaitons faire découvrir à nos élèves : faut-il le faire avant, pendant ou après le temps de production ? Quel impact cette temporalité aura sur les travaux des élèves ?

C'est en choisissant de mettre en regard deux aspects fondamentaux des arts plastiques à l'école, que nous nous demanderons si l'œuvre peut devenir un facteur d'influence sur le potentiel créatif des élèves. Il s'agira alors au travers de cette étude d'interroger l'impact possible des œuvres d'arts sur la créativité des élèves lors de productions en arts plastiques, en fonction du moment choisi pour les présenter lors de la séquence.

Dans un premier temps, nous chercherons à redéfinir ce qu'est la créativité et quelle place lui est accordée aujourd'hui dans l'enseignement, avant de resserrer notre étude au domaine des arts plastiques et de s'intéresser plus spécifiquement à la place et au rôle que la rencontre avec l'œuvre d'art pourrait avoir sur la créativité des élèves. Dans une seconde partie, nous exposerons l'expérimentation mise en place en classe pour étudier le rapport entre œuvre d'art et créativité, afin de vérifier si le contact avec celle-ci impacte la créativité des élèves, pour enfin proposer une analyse réflexive des résultats.

ÉTAT DE L'ART

1. LA CRÉATIVITÉ

1.1. Tout le monde est-il créatif ?

Longtemps, la créativité a été perçue comme un don, une sorte d'inspiration divine (référence aux travaux de Robinson dans Capron Puozzo, 2016) ne touchant que quelques élus. Cette idée que des individus seraient « créatifs » alors que d'autres non subsiste encore de nos jours. Une simple recherche sur internet nous donne accès à une prolifération d'offres, de conseils ou encore de coaching pour « devenir créatif ». Car devenir créatif correspond à un modèle de société aujourd'hui : « *La créativité est une capacité essentielle qui contribue à la*

réussite et l'épanouissement personnel et professionnel et qui revêt une importance toute particulière au XXI^e siècle » (Besançon & Lubart, 2015). Pour autant, la notion de créativité a largement évolué depuis le XX^e siècle, et si elle ne s'exprime pas de la même manière chez tous, elle renvoie d'avantage à une capacité, présente à différents degrés chez les individus (référence aux travaux de Guilford, Rogers et Winnicott dans Lajoie, 1997).

Cette capacité est amenée à évoluer avec l'âge dès l'enfance, mais de manière non linéaire, avec des affaiblissements et des pics (Besançon et Lubart, 2015). Nous y reviendrons.

Des débats persistent encore sur le lien entre traits de personnalité et pensée créatrice, toutefois les recherches des soixante dernières années ont pu mettre en avant le lien entre la créativité et divers facteurs internes propres à l'individu comme l'organisation psychique, ou l'estime de soi (référence aux travaux de MacKinnon et Martindale dans Lajoie, 1997) ; Pour autant, il serait réducteur de considérer seulement ces facteurs comme influant sur la créativité : la recherche nous donne aujourd'hui une compréhension bien plus poussée de ses mécanismes.

1.2 Qu'est-ce que la créativité ?

La créativité est une notion complexe, qui a produit de nombreuses tentatives de définition au travers des différents domaines d'études, allant des neurosciences aux approches socio-économiques. Il serait impossible de résumer ici chacune de ces approches.

Nous retiendrons la définition proposée par Stenberg et Lubart en 1995, et qui semble faire consensus dans la recherche aujourd'hui : « *La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* ».

Autrement dit, la créativité consiste à proposer une réponse originale, répondant aux contraintes posées, et qui n'a pas encore été proposée dans le domaine considéré. Besançon et Lubart (2015) mettent en avant l'importance de distinguer les productions nouvelles adaptées à la tâche demandée (qui répondent donc au qualificatif de « créatives »), et les productions nouvelles qui ne répondent pas à la situation.

En 1959, Guilford est le premier à considérer la créativité comme un domaine d'étude en psychologie. Appuyé par la suite par les travaux de Torrance, il avance l'idée que la créativité s'appuie sur une alternance de formes de pensée divergentes - pensées qui vont aller dans des directions multiples pour trouver un grand nombre de réponses possibles - et convergentes - un mode de raisonnement qui amène à une seule réponse correcte - afin de trouver plusieurs solutions face à la situation donnée, tout en se recentrant sur le but.

Malgré ces avancées dans les domaines cognitifs, il faudra attendre les travaux de Wallach et Korgan en 1965, poursuivis par ceux d'autres chercheurs depuis pour montrer que le processus ne dépend pas seulement des capacités intellectuelles du sujet.

Une approche dite « multivariée » de la créativité apparaît dans les années 80 (Sternberg et Lubart, 1995), expliquant ainsi les différences interindividuelles en associant le potentiel créatif et son expression à quatre facteurs :

- des facteurs cognitifs, qui comme nous l'avons vu renvoient aux connaissances et aux capacités intellectuelles comme la pensée divergente ou la flexibilité cognitive.
- des facteurs conatifs, qui renvoient d'une part aux traits de personnalité de l'individu et d'autre part à la motivation.
- des facteurs affectifs, qui renvoient aux émotions liées au contexte, à l'individu, etc. Cette part émotionnelle, déjà mise en avant par Torrance en 1976, est une variable interindividuelle forte, qu'il est complexe d'évaluer.
- des facteurs environnementaux (familiaux, scolaires, culturels...) dans lesquels évolue l'individu, et les *stimuli* qui en découlent, qui auront une influence sur la production créative. La rencontre avec les œuvres d'art qui nous intéresse dans ce mémoire renvoie particulièrement à ce facteur.

Ces quatre facteurs seraient ainsi le « point de départ » d'un processus descendant dont Lubard (2003) distingue deux étapes: une première, le potentiel créatif, autrement dit la capacité à être créatif dans divers domaines (arts, sciences,...), propre à chacun, qui découlerait du mélange des facteurs susmentionnés, et une seconde, le processus créatif amenant à la production en elle-même, c'est à dire l'exploitation de ce potentiel créatif et sa mise en œuvre pour produire un résultat concret face au problème rencontré.

Au regard de ces différentes études, il apparaît donc clairement que loin d'être un don, la créativité évolue, se modèle, se nourrit sans cesse tout au long de notre vie. Être créatif ne signifie pas forcément avoir des capacités hors du commun impactant sur le monde (forme de créativité appelée « Créativité avec un « C » majuscule » (modèle de Csikszentmihalyi) ; elle renvoie par exemple aux découvertes de Galilée), mais à être capable de s'adapter individuellement à des problèmes posés par son environnement et à son échelle (la créativité avec un « c » minuscule).

1.3 Peut-on évaluer la créativité ?

Nous l'avons vu, le potentiel créatif des individus est influencé par des facteurs de différents ordres. S'il faut tous les considérer lorsque l'on s'intéresse à la créativité, cette capacité reste cependant complexe à évaluer. Comment par exemple prendre en compte tous les facteurs environnementaux, comme la fréquence des sorties culturelles, la fréquentation de livres, l'exposition à la télévision, pour n'en citer que quelques-uns, ou encore les facteurs émotionnels de l'individu au moment où il se trouve face à une situation demandant une réponse

créative ? Comment s'assurer de l'objectivité de l'évaluation, pour ne pas engendrer plusieurs interprétations ?

L'évaluation de la créativité a émergé et évolué en parallèle du concept même de créativité (Laustriat et Besançon, 2015). On peut aujourd'hui distinguer deux types d'évaluations : celles centrées sur le potentiel créatif (de nombreux tests élaborés depuis les années 60, plus ou moins pertinents, souvent décriés par la communauté scientifique), et celles sur l'accomplissement créatif (productions), réalisées dans un domaine en particulier, prenant souvent place dans un contexte de concours, ou de compétition.

Dans un compte rendu de recherche sur la créativité chez l'enfant (2015) les chercheuses Laustriat et Besançon mettent en avant les difficultés liées aux évaluations du potentiel créatif, et insistent sur le fait que les tests permettent d'évaluer des facteurs spécifiques en corrélation avec un domaine particulier (art, musique, sciences...), et nécessitent d'être multipliés dans divers domaines d'application afin de croiser les résultats concernant un individu : on ne peut pas parler de potentiel créatif en général. De plus, ce potentiel créatif n'aboutira pas forcément à l'accomplissement créatif : *« Il s'agit d'une capacité latente, exprimable lorsque l'individu s'engage dans une tâche. Cet engagement est notamment lié au type de motivation de l'individu[...] »*. On le voit bien l'évaluation de la créativité est une affaire complexe. Mais alors pourquoi chercher à évaluer la créativité ?

Dans une étude de 2015, Besançon et Lubart expliquent que l'on peut concevoir l'évaluation de la créativité (comme une capacité), pour répondre à l'un des objectifs suivants :

- Identifier le potentiel des individus pour les orienter vers un parcours adapté.
- Identifier les niveaux d'un individu ou d'un groupe et suivre ses évolutions pour mesurer l'impact de facteurs extérieurs ou de programmes.

Parmi les tests notables pour évaluer la créativité, nous nous sommes particulièrement intéressés aux tests de pensée créative de Torrance (1966), un des outils les plus utilisés pour évaluer le potentiel créatif des individus. Ces tests proposent au sujet des situations qu'il va devoir compléter ou modifier (par exemple un certain nombre de lignes parallèles identiques présentes sur une feuille), et amènent à évaluer la créativité de l'individu au regard de quatre critères (Torrance, 1974) qui nous ont semblé pertinents au vu de notre étude :

- La flexibilité, c'est à dire la capacité à produire des réponses variées.
- La fluidité, capacité à produire plusieurs réponses différentes à un même problème.
- L'originalité, autrement dit produire des réponses peu communes, fréquentes, ou non évidentes.
- L'élaboration, soit l'aptitude à faire évoluer, à enrichir sa production.

Dans une forme d'évaluation portant davantage sur la production finale que sur le potentiel créatif, il sera néanmoins intéressant pour notre étude de s'appuyer sur les critères de Torrance pour construire notre grille d'évaluation afin de mesurer l'impact des œuvres de référence sur les productions d'élèves.

1.4 Développer la créativité.

Lors de cet état de l'art nous nous sommes également demandé comment se construisait cette capacité de créativité chez l'enfant et si celle-ci était amenée à évoluer au fil du temps. Nous avons ainsi pu constater que le développement de l'imagination chez l'enfant jouait un rôle capital en lien avec le processus créatif, en particulier au plus jeune âge.

1.4.1 Imagination et créativité

Beaucoup de recherches ont été menées sur les liens entre imagination et créativité. L'imagination peut se définir comme « *la faculté que possède l'esprit de se représenter ou de former des images, notamment ce qui est immatériel ou abstrait* » (définition du CNRTL). Les chercheurs Besançon et Lubart considèrent l'imagination comme « les prémices de la créativité » (Besançon & Lubart, 2015). En effet, pour être créatif, il va falloir être capable de concevoir quelque chose de nouveau, autrement dit de l'imaginer, le conceptualiser avant de le produire. On pourra ainsi distinguer deux sortes d'imaginations (Jeannerod, 2004). D'une part, l'imagination dite « reproductrice », c'est à dire le rappel, l'évocation d'images, de scènes que l'on va revoir. La représentation mentale donc, plus ou moins fidèle, d'une réalité passée à laquelle nous avons été confrontés. D'autre part, l'imagination dite « créatrice », c'est à dire la capacité à créer de nouvelles images, réelles ou irréelles, de combiner des images, d'inventer des formes inédites.

L'imagination va se développer très tôt chez l'enfant : selon la théorie de Piaget (1937), c'est entre 18 et 24 mois que l'enfant développe la capacité de représentation mentale des objets qu'il perçoit tout ou en partie ; pour autant, l'objet cesse d'exister s'il n'est plus visible. Il faudra attendre un an et demi pour que l'enfant soit capable de garder une image mentale d'un objet, et c'est vers deux ans que l'enfant commencera à être capable de convoquer l'image de celui-ci dans un contexte spatio-temporel autre (Paladino, Becilli, Dimonte, 2009). L'enfant va ainsi passer peu à peu de l'imagination reproductrice à l'imagination créatrice. L'environnement va être à la fois source d'inspiration, de *stimuli* pour l'imaginaire, et en même temps une réalité à laquelle l'enfant va devoir se confronter, s'adapter ; des réactions que l'on va retrouver dans le processus créatif. Piaget déjà, dans l'étude de l'évolution de l'intelligence sensorimotrice chez l'enfant, mettait en avant l'intérêt d'une pratique exploratoire, postulant ainsi de du rôle de

l'action sur l'environnement comme source d'évolution. Celle-ci passerait alors par trois phases : une phase d'assimilation (l'intelligence se construit à partir de connaissances antérieures par la répétition, du connu vers l'inconnu), une phase d'accommodation (un regard nouveau qui implique une restructuration des connaissances) et une phase d'adaptation (la recherche de la solution la plus adéquate).

1.4.2 Une créativité non linéaire

Nous l'avons vu, des recherches montrent une relation entre le développement de la créativité et le développement cognitif. Pourtant, le développement de la créativité est inégal. S'il est amené à évoluer avec l'âge, il va subir ce que Pacteau et Lubart qualifient de « pics » et « d'affaiblissements » (2005).

C'est Torrance qui au début des années 1960 a été le premier à constater ces périodes de déclin temporaire de la créativité chez les enfants. Situées autour de 5-6 ans, de 9-10 ans puis de 13 ans, plusieurs explications ont été avancées : D'une part le lien possible avec l'école et les changements significatifs que représentent ces périodes (passage en CP, passage au collège, passage au lycée). D'autre part, Lubart et Lautrey ont proposé en 1996 une explication d'avantage tournée vers le mode de pensée, liée à des transformations du processus de pensée divergente (Pacteau et Lubart, 2015) : de nouvelles stratégies de recherches et de nouveaux raisonnements logiques se mettent en œuvre dans le cerveau de l'enfant, ce qui perturberait temporairement le fonctionnement précédent.

Bien que la créativité passe par des périodes de creux, nous avons pu constater précédemment, en lien avec l'imaginaire, que celle-ci va se développer chez l'enfant en grandissant, influencé par son environnement physique, social, culturel, mais aussi par la confrontation aux images, omniprésentes autour de lui. Elle va commencer par s'exprimer à travers le rêve (Paladino, Becilli, Dimonte, 2009) et les activités consistant à produire des images, comme le dessin.

1.4.3 Innovation représentationnelle et créativité : exemple du dessin chez l'enfant

L'étude du dessin chez l'enfant a permis de mettre en avant l'intervention de divers processus, émotionnels, cognitifs et moteurs dans l'acte de réalisation. Des études plus ou moins controversées ont été menées sur le dessin utilisé comme un test de développement de l'intelligence (test du bonhomme de Goodenough (1926) par exemple), ou de projection de soi, dont bien des aspects seraient interprétables (Picard et Vinter, 2005). Cependant, le dessin classique que l'on va demander à l'enfant de modifier (par exemple dessiner une maison *extraordinaire*) peut être utilisé pour étudier le degré de flexibilité cognitive de celui-ci.

Dans une étude sur le dessin enfantin, les chercheurs Picard et Baldy rendent compte des travaux de Karmiloff-Smith sur le sujet (2012). En 1990, Karmiloff-Smith mène une étude en demandant à des enfants d'âges différents de produire des dessins d'objets familiers (maison, bonhomme, arbre...) qui n'existent pas, pour observer leur capacité à produire des réponses innovantes, et donc sortir des représentations habituelles. L'observation des dessins a permis de constater différents niveaux d'innovation en fonction de l'âge des enfants, allant de la modification ou de la suppression d'éléments (4-6 ans) aux changements d'orientation et à l'ajout d'éléments en lien ou nom avec l'objet de référence (8-10 ans). Ces recherches ont permis de mettre en avant une évolution de la créativité via le dessin d'enfant : les plus jeunes vont avoir davantage de difficultés à se détacher des modèles externes qu'ils ont en mémoire (imagination reproductrice), mais en grandissant, l'enfant va aller vers une exploitation plus aisée et plus marquée de ses ressources internes, les images qu'il fabrique (Picard et Vinter, 2005).

Il a de plus été observé que les procédures de transformation et d'innovation sur l'objet arrivent plutôt en fin de travail chez les plus jeunes (dessin d'un objet ordinaire, auquel on va ajouter ou retirer un élément à la fin pour répondre à la consigne), tandis que la transformation et l'innovation sur l'objet arrive plus tôt (en milieu de procédure) chez les enfants plus âgés. Ces différences s'expliquent par une flexibilité cognitive plus faible chez les plus jeunes, ce que Karmiloff-Smith appelle « *transition des connaissances implicites vers des connaissances explicites* », c'est à dire la capacité à réorganiser, décomposer ou recomposer ses représentations mentales pour créer de nouvelles choses (flexibilité représentationnelle) avec de nouvelles procédures (flexibilité procédurale). C'est bien cette flexibilité qui entre en jeu dans le processus créatif. Pour notre étude, c'est à partir de productions dessinées que nous étudierons la créativité des élèves.

2. CRÉATIVITÉ ET ENSEIGNEMENTS

En 2008, les chercheurs en psychologie Besançon et Lubart ont mené une étude comparative de l'impact du milieu scolaire sur le potentiel créatif de l'enfant, au travers de trois pédagogies différenciées : la pédagogie Montessori, La pédagogie Freynet, et la pédagogie dite « classique ». Au travers d'épreuves soumises aux élèves via le test EPoC et portant sur la pensée divergente et la pensée convergente-intégrative (c'est à dire où une seule solution -la plus originale- est demandée), ils ont pu constater que l'influence de l'enseignant et le type de pédagogie sont des facteurs importants dans le développement de la créativité des enfants.

Il va sans dire que l'enseignant joue à l'école un rôle capital sur les facteurs de la créativité (motivation, curiosité, stimulation...) auprès des élèves. Figure souvent modélisante pour l'enfant (Laustriat et Besançon, 2015), il ne peut alors qu'influer sur la créativité des élèves de par les choix didactiques et pédagogiques qu'il fait (Besançon et Lubart, 2015), mais également de par les attentes qu'il va avoir des élèves, en acceptant ou non de sortir du schéma descendant de l'enseignant qui construit le savoir face à ses élèves, et desquels sont attendus des réponses convergentes vers le problème donné.

Se posent ainsi des choix pédagogiques dans la manière d'enseigner pour stimuler et développer cette créativité. De l'étude citée précédemment (Op Cit, 2008) est ressorti que les élèves des écoles non « classiques » présentent un potentiel créatif plus élevé, et une évolution notable de cette créativité d'une année sur l'autre, en particulier dans les écoles Montessori. Ces résultats de 2008 amènent ainsi à s'interroger sur la place de la créativité dans nos écoles.

2.1 Un mariage encore complexe

Dans une recherche publiée en 2016, la chercheuse Capron Puozzo s'est intéressée aux résistances que rencontre encore aujourd'hui la créativité à l'école, malgré la place grandissante de cette compétence. Elle met ainsi en avant plusieurs obstacles à sa mise en place dans les classes.

D'une part, parce que la créativité est encore beaucoup perçue comme un concept complexe, difficile à saisir. Comment amener les élèves à être créatifs si l'on ne se considère pas comme créatif soi-même ? Comment construire des savoirs en demandant aux élèves d'être créatifs ?

Aller vers une pédagogie ouverte à la créativité, c'est pour l'enseignant accepter de renoncer au modèle de l'élève parfait (Laustriat et Besançon, 2015), et privilégier la pensée divergente dans un système qui a encore du mal à se détacher de la pensée convergente.

« Dans la conception des tâches d'apprentissage, l'enseignant est responsable de l'intégration des multiples possibilités. Mais cela n'est pas sans risque, car cela implique qu'il lâche prise sur le contrôle des réponses ou productions des élèves et fasse ainsi preuve lui-même de flexibilité. » (Capron Puozzo, 2016). Laisser place à la créativité impliquerait ainsi d'accepter de changer de posture d'enseignant et de revoir sa manière d'enseigner. Si cette remise en question ne semble pas aller de soi, elle apparaît pourtant comme nécessaire dans une perspective d'évolution des manières d'enseigner aujourd'hui : inclure la créativité au sein même des apprentissages permettrait de rendre ces derniers d'avantage intéressants et efficaces pour l'apprenant (Laustriat et Besançon, 2015).

Une autre difficulté apparaît dans la conception historique de la créativité liée aux

apprentissages. D'une part parce qu'elle a longtemps été absente des programmes, avant d'apparaître timidement en lien avec les arts. Dans son ouvrage « Enseigner les Arts Visuels à l'école » (2002), Lagoutte retrace l'évolution de cette créativité à l'école à travers le prisme des Arts plastiques, et évoque ainsi une apparition de la créativité à l'école en lien avec les arts à partir des années 1970, et l'apparition d'une méthode de tâtonnement expérimental. Ce n'est qu'à partir des années 1995 que l'on va laisser sa place à la créativité dans ce domaine.

D'autre part, et notamment pour les raisons historiques que nous venons de citer, la créativité est souvent associée aux seuls domaines artistiques. Déjà, dans son ouvrage « la créativité à l'école » (1970), Beudot s'interrogeait sur cet amalgame entre créativité et arts, amenant l'idée que l'enseignement aurait à gagner en laissant place à la créativité dans tous les domaines enseignés. En effet, si l'on ne considère la créativité qu'au regard des arts plastiques, elle peut alors être vite détachée des objectifs d'apprentissages des autres disciplines. Pourtant, avec l'évolution des programmes et des pratiques enseignantes, on peut aujourd'hui on la lier à de nombreux domaines apprentissages.

2.1.1 La créativité dans les programmes de 2018

Le terme créativité est encore peu présent tel quel dans les programmes 2018. Aucune occurrence dans le programme de maternelle, deux seulement dans celui de cycle 2 en lien avec les représentations du monde et des activités humaines: « *L'imagination et la **créativité** sont convoquées lors de la modélisation de quelques objets dans la sphère artistique, culturelle ou esthétique ou dans la sphère technologique* » et les sciences : « *La démarche, [...] développe l'esprit critique et la rigueur, le raisonnement, le goût de la recherche et l'habileté manuelle, ainsi que la curiosité et la **créativité**.* ». Deux occurrences sont également visibles dans les programmes du cycle 3, dans les domaines scientifiques et technologiques. Rien n'en fait mention dans le référentiel de compétence des enseignants. Pour autant, on peut retrouver cette notion de créativité dans chacun des cycles de l'école élémentaire, dont nous ferons un bref rappel ici.

A l'école maternelle, on remarquera tout d'abord dans le BO de 2015 une place importante laissée à la résolution de problèmes dans divers domaines. Les élèves « *font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse* ». Il s'agit donc bien de mettre déjà les élèves face à des situations amenant à développer un mode de pensée divergente.

Le domaine « *agir, comprendre, s'exprimer à travers l'activité artistique* » est le plus éloquent en ce qui concerne la créativité. Les élèves doivent être amenés à explorer, créer dans des situations diverses. Ces activités doivent permettre à l'enfant de « *développer les*

interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée », qui sont bien ici des éléments propres à la créativité. On retrouve également une place importante laissée à l'imaginaire, au tâtonnement et à l'évolution des perceptions au travers du thème « *Explorer le monde* ». Il s'agira également de prendre en compte les interactions le rôle de la littérature jeunesse à l'école, véritable vivier pour le développement de l'imaginaire dès le plus jeune âge.

On notera enfin les passages du BO sur le rôle et la place de l'enseignant. Rassurant, ce dernier doit valoriser les efforts et les essais de chacun, et avoir « *le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser.* », autrement dit favoriser la pensée divergente en en laissant place à une diversité de réponses, à partir desquels il va pouvoir pour guider peu à peu l'élève dans les apprentissages.

Au cycle 2 et au cycle 3, en appui sur les bases du cycle 1, il s'agit d'amener l'élève à développer de nouvelles aptitudes, de nouveaux modes de pensées de par la confrontation d'idées, de situations problèmes, de démarches scientifiques. Pour autant peu de précisions sont amenées si l'on prend les domaines un par un. On remarquera que la notion de créativité va sensiblement se réduire aux domaines artistiques. Les trois questions au programme de chaque cycle sont pensées pour amener les élèves à développer de nouveaux modes de pensées, de nouvelles approches sensibles. Les pratiques doivent « *permettre de faire surgir [des] questionnements* » ; les programmes mettent en regard la rencontre avec les œuvres, support à l'imaginaire à la réflexion et au regard critique, avec la création plastique, favorisant l'émergence de nouvelles formes de pensées et donc de créations (productions) variées. Nous reviendrons sur le processus créatif en arts plastiques plus loin.

Pourtant, sans que cela soit explicitement écrit, et dans un objectif de transdisciplinarité et de connexion des savoirs et compétences, il paraît logique d'étendre le mode de fonctionnement de l'enseignement des arts plastiques aux autres domaines d'apprentissage. Quels leviers alors pour permettre aux élèves le développement de leur créativité à l'école, au-delà des seuls domaines artistiques ?

2.1.2. Développer la créativité à l'école

Si comme nous l'avons vu, intelligence et créativité ne sont pas interdépendantes, les processus cognitifs qui se développent au cours de l'enfance par contact avec l'environnement vont avoir un rôle à jouer dans le développement de la créativité. En effet, l'enfant se situe dans une société, avec laquelle il interagit. (Besançon et Lubart, 2015)

Ce quatrième facteur, dont nous avons parlé précédemment, est capital dans le développement de la créativité chez l'élève car il prend place à la fois dans le cercle familial, mais également à l'école et dans la rencontre avec un environnement culturel ; l'école a donc un

rôle important à jouer pour stimuler cette créativité, notamment en proposant à tous les enfants, même les plus éloignés de la culture, des activités variées, sportives, artistiques, des rencontres, des spectacles, etc. permettant l'ouverture d'esprit.

De nombreuses recherches ont été menées pour identifier les situations et gestes professionnels permettant le développement de la créativité des élèves à l'école. Nous les regrouperons ici par catégories :

- Proposer des situations ouvertes permettant le développement de la pensée divergente, en travaillant en interdisciplinarité pour multiplier les connexions entre domaines, encourager la génération d'idées.
- Prendre en compte l'importance des interactions sociales ; En effet, nous avons vu que la pensée divergente était un facteur important dans le processus créatif : cette conception de la pensée part du principe que plus on va produire d'idées, plus on sera en mesure de trouver une idée originale. Les interactions sont donc à favoriser, comme le travail en groupe ou le brainstorming (Osborn), car elles mettent les élèves en situation de conflit socio-cognitif, ce qui amène à produire de nouvelles idées (Laustriat, 2015b).
- Encourager, motiver, mettre en confiance l'élève. En recherchant de l'originalité et de la nouveauté, l'élève se retrouve à prendre des risques. Teresa Amabile (1993) a mis en avant l'importance de la motivation intrinsèque chez le sujet pour chercher des réponses originales et alternatives, ce qui l'amène à être plus créatif (1997).
- Développer une posture créative, par le jeu, l'expression artistique, qui favorisent les facteurs affectifs et sociaux. (Laustriat et Besançon, 2015)
- Proposer un environnement physique de travail et des outils adaptés pour stimuler la créativité. En effet, si trop de *stimuli* apparaissent pendant la tâche ou que ceux-ci sont trop modélisant, ils peuvent être négatifs pour le sujet, qui se retrouve en surcharge cognitive.

Au-delà de ces situations et gestes professionnels, des chercheurs et philosophes comme Kerlan ou Schaeffer ont pu mettre en avant l'importance du rôle des arts et plus particulièrement des expériences esthétiques vécues à l'école dans le développement de la créativité chez l'enfant (Schaeffer, 2000, Kerlan, 2013). C'est grâce au rôle qu'ont à jouer les arts dans l'enseignement aujourd'hui, d'apprendre à porter un regard différent, esthétique sur le monde qui nous entoure, que vont pouvoir se développer des processus cognitifs favorisant la créativité. Selon Kerlan, « *la conduite esthétique est une modalité de la conduite cognitive* », avec la particularité d'être chargé affectivement. Schaeffer met ainsi en avant l'importance de toute « conduite esthétique », qui permettrait de développer « *des activités de discrimination cognitive, de discernement* ». On

retrouve une nouvelle fois des facteurs essentiels au développement de la créativité, et la prégnance du rôle à jouer des arts dans celui-ci.

C'est en proposant une situation en arts plastiques construite à partir de certains de ces aspects que nous nous demanderons si le contact des élèves avec l'œuvre d'art se révèle davantage comme un outil stimulant ou au contraire inhibe la créativité en étant modélisant.

2.2 La créativité en arts plastiques

Nous l'avons évoqué précédemment, les arts plastiques sont depuis longtemps considérés comme le domaine par excellence (voire par défaut) où peut s'exercer la créativité des enfants. Ne dit-on pas d'un artiste qu'il est créatif ? Pour le chercheur Aznar (2009), il s'agirait cependant de bien faire la différence entre l'acte de création de l'artiste, qui répond à un besoin créatif profond et personnel, et la créativité que l'on va solliciter chez l'élève. L'artiste « créateur » déploie dans son œuvre une part de lui, de son imaginaire, de sa sensibilité. L'œuvre n'a pas d'utilité ou de fonctionnalité pratique en soi ; elle amène le spectateur à réagir, à ressentir. La créativité de l'élève va généralement être stimulée, par une demande extérieure (consigne, enseignant, situation problème) pour amener des réponses à une situation donnée. La différence se fait également dans ce que l'on va regarder autour de la créativité en art plastiques. En ce qui concerne l'élève, il ne s'agit pas tant de la production finale que le processus de création, la diversité ou l'originalité qui importe : pour Azanar, c'est justement parce qu'il n'y a pas d'attente sur la forme finale que la créativité peut s'exprimer.

Les programmes de 2018 actuellement en vigueur mettent en avant les démarches de projet et de questionnement en arts plastiques. Il s'agit de mettre l'enfant dans une démarche de recherche active entre liberté et contrainte, pour permettre l'expression d'une pensée originale et singulière. Nous résumerons ici la démarche de création en trois phases (d'autres découpages sont possibles), telle que présentée par les documents d'accompagnement des programmes :

-Phase 1 - Phase exploratoire. Le point de départ est une situation problème ouverte. L'élève est amené à saisir l'enjeu de la situation, à comprendre et interpréter la consigne. Un état des lieux collectif des premières conceptions est fait à l'issue d'un temps exploratoire. L'élève commence à construire une réponse personnelle, et réfléchit comment il va pouvoir l'exprimer (choix d'outils, de matériaux, d'opérations plastiques). Il va être amené à faire des choix pour répondre à la situation demandée, qui devrait aboutir à une production singulière et originale.

Phase 2 - Phase de réalisation. Elle s'accompagne de réajustements réguliers au cours de la production en évolution constante suite à des trouvailles fortuites, la confrontation à des obstacles, des découvertes, etc.

- Phase 3 - Phase d'observation et de verbalisation des intentions et de la démarche. Les élèves confrontent, critiquent et comparent leurs productions. L'élève réfléchi également comment présenter ou exposer sa réalisation.

Une phase d'apports culturels et de confrontation aux œuvres d'art, dirigée par l'enseignant avec des œuvres pertinemment choisies fait également partie de cette démarche.

Nous y reviendrons dans la partie consacrée à la place des œuvres d'art en arts plastiques.

En simultané avec toutes ces étapes, l'enseignant, étaye, guide, rassure, interroge pour favoriser l'émergence d'une pensée divergente. En classe, les élèves explorent, créent, produisent des réponses personnelles et originales avec comme objectifs sous-jacent d'acquérir une culture artistique, des compétences et connaissances plasticiennes, mais également le développement de l'esprit critique et du jugement.

Cette démarche artistique fait ainsi des arts plastiques un domaine privilégié pour s'essayer, inventer, se renouveler. Une approche spiralaire des compétences, identiques aux cycles 2 et 3, consolide et remet en question les conceptions des élèves, tout en permettant l'exploration de nouvelles réponses.

2.2.1 L'importance des situations problèmes

Cette démarche de création encore particulière aux arts plastiques s'appuie ainsi sur la mise en place de situations pédagogiques ouvertes, que nous appellerons situations problèmes. Ces situations doivent amener l'élève à faire des choix pour répondre à ce qui est demandé, dans une démarche active de recherche, toujours dans un souci de favoriser la pensée divergente. C'est le point de départ pour la créativité.

« La situation de recherche en arts plastiques est [...] à la fois obstacle à surmonter et champ à explorer. C'est une incitation qui donne un contexte d'action et pose un questionnement. » (documents d'accompagnement des programmes de 2016). Cette situation de départ, ou incitation, peut prendre diverses formes : texte, image, objet, questionnement, etc. Elle est suffisamment ouverte pour provoquer une pluralité de réponse, et laisser place au tâtonnement, à l'interprétation pour permettre à chacun d'exprimer sa sensibilité : *« L'incitation donnée conduit en effet l'élève à développer une ou des intentions et ainsi à rechercher des moyens d'expression pertinents et adaptés en fonction d'un projet personnel. Elle l'amène à adopter une attitude réflexive et réfléchie. Elle invite l'élève à la prise de risque et à l'aventure. »*.(op. cit.)

2.2.2 Le rôle de la consigne et de la contrainte

A partir de cette situation-problème sont définies consignes et contraintes en fonction de la tâche à réaliser. On aurait bien souvent tendance à voir la contrainte comme un cadre limitant,

bridant la créativité en opposition à des situations laissant carte blanche à l'individu pour créer sans limites. Il s'agit pourtant d'une fausse conception, comme l'explique Gaillot : « *Le terme de "contrainte" a pu laisser croire qu'il suffisait d'imposer ou d'interdire pour créer une situation questionnante : c'est faux. La contrainte (lorsqu'elle existe) est quelle que soit sa nature, le facteur qui, dans un dispositif didactique, conduit vers l'obstacle : c'est le déclencheur du questionnement que l'on veut susciter* ». (Gaillot, 2012, p. 152). La contrainte est en effet un facteur essentiel à la créativité, car elle sera initiatrice de nouveaux modes de pensée pour parvenir au but. Déjà dans les années 1980, Philippe Mérieu avançait l'idée que « *ce qui suscite l'imagination n'est pas la liberté, mais la contrainte* ». Il s'agit en effet d'amener l'élève à sortir de sa zone de confort, des réponses qu'il connaît déjà pour imaginer des solutions créatives.

Au niveau de la consigne, il conviendra de privilégier des consignes ouvertes, afin de mettre l'enfant en situation de recherche, ouvrant la possibilité à des réponses variées. Utilisées à bonne escient, consignes et contraintes doivent laisser place à la créativité tout en donnant un cadre, sans pour autant être restrictives ou directives. On pressent ici l'importance du choix des mots employés et la nécessaire anticipation des faisceaux de réponses possibles par l'enseignant, pour amener les élèves à construire des réponses innovantes mais néanmoins orientées. Car il s'agit également de cibler des apprentissages ; l'enseignement des arts visuels à l'école rentrant dans un cadre institutionnel, il s'agit de faire acquérir aux élèves des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être au travers d'une pratique sensible et artistique. D'où l'importance de proposer des consignes claires, à portée de l'élève afin que celles-ci ne créent pas d'obstacle à la compréhension de la tâche. Dans leur article sur les flexibilités représentationnelles de l'enfant, les chercheuses en psychologie Picard et Vinter (2005) rendent compte des travaux de Spensley et Taylor en 1999, qui ont mis en avant que si les enfants plus âgées étaient effectivement plus « innovants » pour répondre par exemple à la consigne de « dessiner des choses qui n'existent pas », cela tiendrait également à la compréhension de la consigne chez les plus jeunes. Elles mettent ainsi en avant que ces écarts peuvent en partie être gommés par une verbalisation adéquate et une explication des instructions adaptée à l'âge des enfants.

2.2.3 Une nécessaire verbalisation

Compétence première du socle commun, les langages sont au cœur de tous les apprentissages. Il s'agit à la fois d'acquérir une maîtrise de la langue pour communiquer avec les autres, porter un regard critique et réflexif sur sa pratique et celle de ses pairs, mais également utiliser les langages comme outils pour construire des connaissances.

Dans les arts plastiques, le langage oral (en situation) va avoir un rôle fondamental, et ce à plusieurs niveaux. En appuis sur les travaux de Poussier (2003), maître de conférence en arts plastiques, nous avons pu identifier quatre étapes clefs dans la démarche de création ou la verbalisation va jouer un rôle particulier :

- Lors de la découverte de la situation. La consigne est verbalisée par l'enseignant, qui fait reformuler aux élèves ce qui est demandé pour s'assurer de la compréhension de tous. Au besoin, des termes pourront être redéfinis. Dans un fonctionnement apparenté au brainstorming, ce sera l'occasion de faire un premier état des lieux et une mise en commun des différentes conceptions premières des élèves, afin de les dépasser. Ici le langage vise principalement à la compréhension des consignes et à l'émergence d'idées nouvelles.

- Lors de la phase de réalisation. Tout au long de la création, les élèves vont être amenés à avoir des questions, des doutes. Dans des échanges individuels et informels, l'enseignant accompagne l'élève dans sa démarche. Il étaye, mais surtout valorise et encourage, dans un échange bienveillant. Les élèves pourront également être amenés à échanger entre pairs, permettant ainsi une mise en commun d'idée et de compétences. Ici, le langage soutient l'action. L'oralisation et l'échange vont permettre l'émergence de solutions face aux problèmes rencontrés.

- Lors de la confrontation des différentes productions. Les élèves vont être amenés à verbaliser leurs créations, c'est-à-dire à expliquer et justifier leurs choix et leurs intentions devant le groupe-classe. On retrouve ici une fonction métacognitive du langage : expliciter et conscientiser ses propres choix pour montrer que l'on a su répondre ce qui était demandé. Les échanges collectifs autour des productions de chacun seront également indispensables. En confrontant leurs points de vue, leurs interprétations, les élèves construisent peu à peu un regard critique, dans une ouverture à l'altérité. Les échanges langagiers permettent ici d'interroger les démarches, de confronter les solutions, dans une construction du savoir à la fois individuelle et collective, autrement dit, « faire dire » pour favoriser l'émergence d'une pensée divergente. Il s'agira également de mettre en place un langage plastique adapté pour parler de sa création et construire des savoirs.

- Enfin, lors de la rencontre avec les œuvres. Guidés par l'enseignant, les élèves comparent et interrogent des démarches d'artistes via des œuvres choisies en lien avec le domaine travaillé. Il s'agit de proposer une étude d'un point de vue à la fois sensible et technique, mettre en mot des œuvres avec sa sensibilité propre. L'enseignant est vigilant à ne pas proposer une analyse magistrale des œuvres mais plutôt une rencontre avec celles-ci. Les élèves se construisent des repères culturels, techniques, historiques.

3. L'ŒUVRE D'ART EN ARTS PLASTIQUES

Au regard de notre sujet d'étude, nous nous intéresserons dans cette dernière partie au rapport à l'œuvre en art plastiques. Comme nous l'avons vu précédemment, la rencontre avec les œuvres fait partie des facteurs environnementaux qui vont contribuer à la construction du potentiel créatif de l'individu. Il conviendra tout d'abord de comprendre ce qu'est un œuvre d'art ; la définition est bien évidemment complexe. Selon l'encyclopédie Universalis « l'œuvre signifie [...] non seulement ce que l'homme produit, mais ce qu'il fait et ce qu'il devient en faisant, parce que faire lui est essentiel. ». L'œuvre d'art peut être ainsi vue comme une projection de l'artiste dans une chose (un tableau, une sculpture, etc.) ou une action (installation, performance, etc.), Elle est « autographique », selon l'expression de Goodman dans *Langages de l'art* (1968) empruntée par l'encyclopédie.

Ces œuvres d'art font partie d'un champ référentiel qui va nourrir les pratiques artistiques à l'école. Ainsi, les « œuvres de référence » choisies par l'enseignant sont proposées en lien avec les faits artistiques étudiés. Elles peuvent être de natures diverses, et venir d'autres disciplines que les arts plastiques (cinéma, sciences, architecture...). On ne trouvera pas à proprement parler de liste d'œuvres de références pour les arts plastiques. Il s'agit pour l'enseignant de proposer tout au long de la scolarité des élèves des œuvres particulièrement représentatives des grands courants artistiques de l'histoire des arts, touchant diverses périodes historiques et domaines. Au-delà des œuvres « patrimoniales », il conviendra de savoir également proposer des œuvres variées, adaptées au domaine travaillé. On pourra par exemple exploiter des illustrations d'album jeunesse, amener les élèves au musée ou dans des ateliers d'artistes.

3.1 Une place qui évolue

La place de l'œuvre dans les arts plastiques a été interrogée tout au long de l'évolution de la discipline. Dans les années 1870, les cours de dessins apparaissent dans les lycées impériaux. Les œuvres de référence sont principalement des chefs-d'œuvre de l'Antiquité et de la Renaissance, et servent de modèles aux cours de dessins et de sculpture, choisies pour leurs qualités esthétiques et idéales. (Brondeau Four et Colboc Terville, 2018). Une approche plus pédagogique de l'œuvre arrivera au début des années 1900 : il s'agira d'intéresser les élèves aux œuvres d'art régionales, aller à la rencontre des œuvres via les musées et la visite de monuments. L'œuvre n'est pas analysée, mais étudiée techniquement. Entre 1925 et 1940, une nouvelle matière apparaît dans les collèges, « l'Explication des chefs-d'œuvre de l'art ». Les

œuvres contemporaines sont recommandées par les programmes, car plus disponibles. « *Support des œuvres, l'image—en tant que reproduction des œuvres à étudier—est assimilée à un texte permettant l'explication des chefs-d'œuvre de l'art, tandis qu'en dessin ses fonctions sont de montrer les œuvres et de permettre leur copie. [...] : [citant les programmes de l'époque :] “La méthode qu'il convient de lui appliquer est une méthode analogue à celle qu'emploie le professeur de lettres pour l'explication des belles pages de poètes et des grands prosateurs “ »* (op.cit). C'est la première approche de l'œuvre d'art par la sensibilité.

L'arrivée des arts plastiques comme matière au sein des classes dans les années 1970 ne changera pas radicalement la manière d'aborder les œuvres, et il faudra attendre une dizaine d'années avant de voir l'œuvre d'art considérée en lien avec des productions des élèves. Peu à peu, les programmes d'art plastiques (et temporairement arts visuels) vont ouvrir la discipline à des pratiques et des œuvres plus larges et plus variées. D'abord analysée de manière descendante par l'enseignant, l'œuvre va peu à peu s'intégrer dans une démarche artistique de création, où la pratique de l'élève, centrale, est pensée pour donner accès à ces œuvres en regard de ses productions.

Aujourd'hui, l'école a un véritable rôle à jouer comme médiateur entre l'élève et l'œuvre, en défendant un principe d'accès à la culture pour tous, tel qu'énoncé déjà par le ministre Jack Lang en 2000 : « *il n'y a pas d'autre lieu que l'École pour organiser la rencontre de tous avec l'art. Il n'y a pas d'autre lieu que l'École pour instaurer de manière précoce le contact avec les œuvres. Il n'y a pas, enfin, d'autre lieu que l'École pour réduire les inégalités d'accès à l'art et à la culture. »*

Ainsi, les programmes officiels (2015) proposent la rencontre avec les œuvres dès le cycle 1. Au travers d'images, d'album jeunesse, de reproductions d'œuvres, d'enregistrements, les plus jeunes sont déjà confrontés à différentes formes d'expression artistique : « *la familiarisation avec une dizaine d'œuvres de différentes époques dans différents champs artistiques sur l'ensemble du cycle [...] permet aux enfants de commencer à construire des connaissances qui seront stabilisées ensuite pour constituer progressivement une culture artistique de référence. »* Les enfants apprennent à observer des images en rapport avec leurs productions pour les différencier, les catégoriser, et distinguer le réel de sa représentation. Se construit déjà un regard critique sur les images et des références qui viendront peu à peu nourrir l'imaginaire.

Au cycle 2 et 3, la confrontation aux œuvres est partie intégrante des programmes d'arts plastiques, puisqu'elle apparaît à travers deux des quatre compétences travaillées : *S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à*

l'altérité et *Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art* ». L'enjeu est de permettre à l'élève de fréquenter des œuvres, faire le lien avec sa propre pratique, dans une dualité entre auteur des images qu'il produit et spectateur de celles qu'il regarde. Au cycle 3, la référence aux œuvres se trouve associée à une discipline à part entière, l'histoire des arts.

3.2 Quelles approches de l'œuvre ?

Nous avons évoqué jusqu'à présent l'œuvre d'art comme œuvre de référence proposée par l'enseignant. Pourtant, on pourra distinguer les œuvres de référence pour l'enseignant des œuvres de référence pour les élèves (Lay, 2008). En effet, les références dont va se servir l'enseignant pour nourrir sa pratique, préparer sa séquence ou étayer les questions de cours ne sont pas nécessairement montrées aux élèves. A l'inverse, certaines œuvres présentés aux élèves ne feront pas forcément l'objet d'un questionnement ou d'une analyse. Il s'agit donc de bien faire la part des choses : tous les documents présentés en cours d'arts plastiques ne sont pas forcément des références, mais peuvent être un prétexte, un support ou une incitation à la création.

Se pose ainsi la question de la place de l'œuvre d'art dans la construction d'une séquence d'arts plastiques. Car il s'agit de convoquer l'œuvre à bon escient. En appui sur les documents d'accompagnement des programmes, nous avons pu identifier différents temps où l'œuvre d'art peut se situer au sein d'une séquence :

- En initiative d'un projet, comme incitation pour lancer les élèves dans la tâche.
- En outil de référence, comme exemple de productions d'artistes autour du domaine étudié.
(Ce sont les deux choix que nous avons fait pour notre expérimentation.)
- En prolongement d'une séquence. C'est l'exploitation la plus classique : après une analyse critique de leurs productions, les élèves vont être amenés à s'ouvrir à d'autres types de pratiques via les œuvres d'artistes à mettre en lien avec leurs productions.
- Enfin, indépendamment d'une création artistique. Ce sera le cas en cycle 3 en histoire des arts, si l'on souhaite travailler sur un mouvement artistique ou un artiste en particulier par exemple, ou lors d'une sortie culturelle (musée, visite de monuments, etc.)

Ces différentes interventions de l'œuvre dans le projet de l'élève vont être plus ou moins pertinentes suivant l'angle d'attaque du projet, ou les objectifs de l'enseignant. Il conviendra donc d'adapter leur exploitation pour chaque séquence.

Notons enfin une pratique encore très commune dans les écoles, qui veut que l'on étudie l'œuvre d'un artiste de par sa composition technique et esthétique pour proposer aux élèves des créations « à la manière de... ». Au-delà d'un intérêt dans l'apprentissage de techniques, cette

pratique est globalement à proscrire, car elle ne propose pas aux élèves une situation pédagogique ouverte et ne stimule pas leur créativité, puisque ne sont pas attendues des réponses divergentes pour un tel travail. Quel que soit le moment de l'intervention de l'œuvre au sein du projet, elle doit avoir pour objectif d'enseigner à l'élève des savoir-faire, des notions plastiques, du vocabulaire spécifique, des repères artistiques et culturels, des savoirs être, mais également à exprimer sa créativité et son individualité, et confronter sa créativité au regard des autres.

3.3 Quels traitements avec les élèves ?

Avec l'évolution de l'enseignement des arts plastiques, le contact des élèves avec l'œuvre ne ressemble plus aujourd'hui au traitement technique et aux explications magistrales énoncées précédemment.

Chaque rencontre doit être pensée en fonction du choix de l'œuvre et de sa place dans la séquence. C'est l'enseignant qui est le médiateur de la rencontre de l'élève avec l'œuvre. Dans le prolongement d'une production plastique, l'œuvre présentée doit permettre aux élèves de faire le lien avec l'expérience vécue ; elle ne doit pas être présentée comme un modèle.

Il n'y a pas de recette préétablie pour approcher un œuvre. On veillera cependant à privilégier une approche par la sensibilité et les émotions, pour glisser peu à peu vers une approche plus critique, comme l'expliquent les documents d'accompagnement des programmes de 2016 : « *Il ne s'agit pas de dire si cela est beau ou pas, pas non plus d'apprécier ce que l'on établirait comme la règle esthétique mais de placer la rencontre sous le signe d'une exploration jubilatoire, d'un partage avec les autres et de l'émergence d'un discours. Le langage alors produit n'est que le signe d'une pensée qui s'enrichit et se déploie, en laissant libre cours à l'imagination.* ». Les élèves doivent avoir la possibilité de s'exprimer librement face à l'œuvre, échanger et confronter des points de vue, des interprétations. L'enseignant va guider les élèves en orientant le regard sur certains aspects et par des questionnements ouverts pour les amener à avoir différents niveaux de lecture de l'œuvre, sans pour autant imposer une interprétation. Le contact avec l'œuvre va également être l'occasion d'enrichir les connaissances par des apports langagiers (langage plastique) et historiques.

La rencontre avec l'œuvre, parce qu'elle se construit autour d'un échange, est une situation langagière particulière : les échanges sont libres ou dirigés par l'enseignant qui interroge les élèves sur ce qu'ils voient pour construire un « *état des lieux collectif* ». A l'aide du langage, les élèves s'approprient peu à peu l'œuvre et apprennent à en parler à l'aide d'un langage spécifique, à se faire comprendre des autres, à orienter leur attention sur tel ou tel point.

La confrontation de plusieurs œuvres (d'un même artiste, autour d'un même thème, d'un même mouvement artistique) sera particulièrement riche pour identifier des choix artistiques,

mais également permettre une mise en réseau de celles-ci, participant à la construction d'une culture artistique de l'élève.

3.4 Les enjeux de la rencontre avec l'œuvre

La rencontre avec les œuvres à l'école joue ainsi un rôle non négligeable dans un souci d'accès à la culture pour tous. En fréquentant régulièrement des œuvres variées, les élèves acquièrent au long de leur scolarité la base d'une culture commune. Elles contribuent, en lien avec d'autres disciplines comme le français ou l'histoire à la mise en place de repères culturels, participant donc en premier lieu à l'acculturation des élèves.

Ces références, choisies, participent également à la mise en place d'une culture visuelle, dans une société aux images proliférantes ; l'élève apprend à exercer un regard critique sur les images qu'il rencontre. En faisant le lien avec sa propre pratique, l'élève va de plus être amené à comprendre que, de la même manière qu'il a réalisé une production en appuis sur sa propre culture, ses propres références et sa sensibilité, l'artiste s'inscrit lui aussi dans une interaction avec son environnement culturel et social. En mettant en parallèle son travail avec des démarches d'artistes variés, l'élève s'ouvre à l'altérité d'autres formes de représentations.

Les échanges avec l'enseignant ou entre pairs nés de la rencontre avec les œuvres contribuent également, comme évoqué plus haut, à l'acquisition de compétences langagières : utiliser un vocabulaire adapté pour parler de ce que l'on voit, apprendre à exprimer et argumenter son point de vue, décrire, se faire comprendre, débattre, etc.

Enfin, un des enjeux de la rencontre avec les œuvres appartient au domaine du sensible. Le contact avec les œuvres d'art va créer chez le sujet des émotions, faire écho à des représentations et des conceptions personnelles qui vont ainsi être amenées à évoluer, pouvant aller jusqu'à jouer un rôle de *catharsis* (Noël, 2013). Dès le plus jeune âge, ces œuvres vont contribuer à nourrir l'imaginaire de l'enfant et éveiller sa curiosité (programmes de 2015, cycle 1). Loin d'avoir un rôle modélisant, elles sont proposées aux élèves comme des apports culturels, de multiples manières de représenter le monde qui viendront au fur et à mesure contribuer au développement de la créativité chez l'enfant.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

La créativité se nourrit de nombreux facteurs, dont des facteurs environnementaux, liés au contact que nous avons avec le monde qui nous entoure. A l'école, en cours d'arts plastiques, les élèves vont être amenés à réaliser des productions plastiques mettant en jeu leur capacité à répondre et s'adapter à une situation donnée pour atteindre un but, autrement dit, être créatif. En lien avec les séquences pédagogiques proposées, les élèves vont être confrontés de diverses manières à des œuvres d'art, la plupart du temps sous forme de reproductions. Choisies par l'enseignant, elles sont en lien avec le travail de création demandé à l'élève.

En fonction du statut et de la temporalité accordés à ces œuvres au sein de la séquence, il convient alors de se demander dans quelles mesures celles-ci n'orientent pas le travail des élèves. En effet, on pourrait penser que si les œuvres ne sont pas présentées en fin de séance, en prolongement du travail des élèves mais en amont ou au cours de celui-ci, elles pourraient alors avoir une influence directe sur leurs productions. Notre problématique sera alors la suivante :

En quoi la rencontre avec les œuvres en arts plastiques impacte-t-elle sur la créativité des élèves ?

A partir des apports scientifiques de notre état de l'art et de notre problématique, plusieurs hypothèses ont pu émerger :

Hypothèses 1 et 2 (en lien avec la séance 1) :

- Les productions du groupe ayant travaillé sur les œuvres seront plus créatives.
- Les œuvres présentées au groupe test risquent d'être modélisantes.

Hypothèse 3 (en lien avec la séance 2) :

- Les apports d'œuvres en cours de création réorientent ou enrichissent les productions.

Hypothèse 4 (en lien avec la séance 3) :

- L'œuvre comme incitation conditionne les productions des élèves.

MÉTHODE

L'expérimentation menée aura pour ambition d'identifier l'impact des œuvres présentées aux élèves sur leurs productions en arts visuels, afin de déterminer si celles-ci influencent les créations plastiques et à quel degré.

L'objectif sera de mettre à l'épreuve la créativité des élèves, en les faisant produire en classe au travers d'une séquence pédagogique autour de la thématique de l'imaginaire, et en incluant à chacune des séances des apports visuels (reproductions d'œuvres). Afin de tester plus largement l'impact de ces œuvres sur la créativité des élèves qui y seront confrontés, celles-ci

seront introduites à des moments différents pour chaque séance : comme références (séance 1), comme exemples en cours de production (séance 2) comme incitation en lien avec une consigne (séance 3). Ces séances permettront de tester les hypothèses émises, afin de déterminer si les œuvres présentées ont ou non une influence sur les productions des élèves.

1. Participants

Cette expérimentation a lieu en période 3 dans une école de quartier, composée de 6 classes ainsi que d'une classe ULIS. Elle se déroule dans la classe de CE1 composée de 22 élèves, dont 9 filles et 13 garçons. L'un des garçons vient de la classe ULIS et est en insertion dans la classe 3 demi-journées par semaines. Il est accompagné d'une AESH.

De par sa situation géographique entre quartier résidentiel et logements sociaux, l'école rassemble des élèves de milieux socio-culturels assez mixtes, avec toutefois une dominance d'élèves issus de milieu favorisé. La plupart d'entre eux ont un accès à la culture, avec une proximité géographique d'un bon nombre de lieux et services culturels.

Les élèves de la classe sont répartis en deux groupes hétérogènes en leur sein et les plus homogènes entre eux possible, selon les critères suivants :

- répartition garçons-filles
- répartition des élèves identifiés comme ayant une créativité assez faible
- répartition des élèves identifiés comme ayant une créativité élevée
- répartition des élèves « perturbateurs »
- répartition des élèves « moteurs »

Il est à noter toutefois que l'élève de la classe ULIS présente un handicap ne permettant pas de réaliser la plupart des tâches sans l'aide de son AESH. Les activités d'arts plastiques sont souvent complexes pour lui, et font l'objet d'adaptations particulières qui ne permettent pas ici d'analyser ses créations au vu des objectifs de notre étude.

Les deux groupes constitués seront nommés groupe A (le groupe témoin) et groupe B (le groupe test). Dans la limite du possible et notamment des absences ponctuelles de certains élèves, les groupes seront identiques d'une semaine sur l'autre.

2. Matériel et procédures

Trois séances au sein de la séquence sont dédiées à cette expérimentation. Les productions demandées sont en deux dimensions. Les outils à dispositions des élèves correspondent au matériel présent dans l'école et au matériel des élèves : cansons, feutres, peintures, craies grasses, ancrs, papiers de diverses factures, colles, ciseaux.

Chaque séance dure une heure, et se déroule le jeudi après-midi, pendant trois semaines.

La classe étant attenante à la salle d'arts plastiques, cela permet de séparer le groupe test et le groupe témoin lors de la présentation des œuvres, tout en gardant les élèves sous la surveillance de l'enseignant. Lors de la séance 1, une autre enseignante aura pu surveiller le groupe témoin.

Lors des temps de productions, les élèves des deux groupes ne sont pas mélangés, mais séparés géographiquement dans la salle d'arts plastiques.

Dans un souci d'équité sur le temps de production, les élèves du groupe témoin n'ayant pas eu de temps consacré à l'analyse d'œuvres rendent leurs productions avant le groupe test, et font une activité décrochée (lecture silencieuse) pendant que le groupe test termine.

Les productions sont récupérées à chaque fin de séance par l'enseignante, et analysées au vu de critères liés à l'expérimentation. Les productions sont conçues pour pouvoir être assemblées par superposition et collage à l'issue de la séquence, contribuant à l'élaboration du pays imaginaire de chaque élève. Afin que les choix plastiques de leur production précédente ne viennent pas influencer la production suivante, les élèves ne récupèrent pas leurs productions avant la phase d'assemblage final (non développée ici). Pour les mêmes raisons, les productions ne sont pas exposées en classe au fur et à mesure.

3. Déroulement

Pour tester chacune des hypothèses, j'ai choisi de mettre en place une séquence de cinq séances autour de l'imaginaire. Au fil des séances, les élèves vont construire des éléments constitutifs de leur pays imaginaire : un habitat, son environnement et ses habitants. Le cheminement n'est volontairement pas progressif (pas de « zoom » sur le pays), afin d'éviter que les intentions et les choix de départ de l'élève ne conditionnent les productions suivantes.

Les trois premières séances seront consacrées à notre expérience. Les deux séances suivantes, qui ne concernent pas notre expérimentation, ne seront pas développées ici. Elles apparaissent néanmoins dans la fiche de préparation située en annexe.

3.1 Séance 1 : une maison extraordinaire

La consigne est donnée collectivement aux élèves. Après un temps de réflexion individuel, un temps d'échange est organisé autour de la notion d'imaginaire. Les conceptions des élèves sont notées au tableau. L'enseignante aide à faire le tri, et répond aux questions.

Le groupe A se rend en salle d'arts plastiques avec son matériel. Le groupe B reste en classe.

A l'aide du TBI, trois reproductions d'œuvres sont présentées aux élèves du groupe B :

- « La maison chaussure », Ron Van Zyl (1990) - photographie d'architecture.
- « L'arbre-Maison », Claude Ponti (1998) - reproduction d'un extrait de l'album « Ma vallée ».
- « Maison tordue » Szotyński et Zalesk, (2004) - photographie d'architecture.

Ici, les œuvres sont présentées comme des références de maisons extraordinaires, en amont de la production du groupe B.

Les élèves s'expriment librement dans un premier temps sur ce qu'ils voient. L'enseignante les interroge sur ce qu'ils observent : en quoi chacune de ces maisons est extraordinaire. Les élèves doivent argumenter leur propos, et peuvent rebondir sur les réflexions des autres. L'enseignante situe enfin le cadre historique, l'artiste et les techniques utilisées.

Le groupe test rejoint le groupe témoin en salle d'arts plastiques. Chacun des deux groupes a 30 minutes de création, puis les productions sont ramassées.

Le recueil de données

Les données de cette expérimentation sont recueillies une fois le travail terminé. Afin de répondre aux hypothèses 1 et 2, des critères et des indicateurs sont définis :

Hypothèse 1 : Les productions du groupe ayant travaillé sur les œuvres seront plus créatives.

Critères	Indicateurs
Maison de forme originale	- Non identifiable comme une maison, immeuble, un château... - Détournement d'objet.
Points de vues variés	- Les maisons sont représentées en coupe.
Les ouvertures sont inhabituelles	- Les ouvertures sont multipliées. - Leurs emplacements sont non conventionnels (porte dans le toit, etc.). - Les formes sont inhabituelles (fenêtre en étoile, verrière ronde, etc.).
La maison présente une esthétique originale en elle-même	- Les couleurs sont variées, la maison est multicolore. - Les accès sont peu communs (échelle, corde, toboggan, etc...)

Hypothèse 2 : Les œuvres présentées au groupe test risquent d'être modélisantes.

Critères	Indicateurs
(1) Les créations sont sans rapport avec les œuvres présentées.	Aucun élément dans la production ne rappelle les œuvres présentées.
(2) Des éléments caractéristiques des œuvres présentées sont reconnaissables dans les productions.	- Production d'une maison déformée, tordue. - Production d'une maison en coupe avec éléments intérieurs originaux (circulation, mobilier, pièces). - Transformation d'une chose reconnaissable (objet, animal, etc.) en habitat.
(3) Une/des œuvre(s) a/ont été utilisée(s) comme modèle(s).	- Productions d'une maison-arbre en coupe. - Productions d'une maison-chaussure. - Productions d'une maison tordue avec une grande verrière.

Les critères précédents permettront d'évaluer le degré d'influence des œuvres sur les productions des élèves, à savoir :

Critère (1) : aucune influence visible des œuvres de référence.

Critère (2) : les œuvres ont pu influencer les productions des élèves.

Critère (3) : les œuvres ont eu un rôle modélisant sur les productions des élèves.

3.2 Séance 2 : une forêt inquiétante

La consigne est donnée collectivement aux élèves. Après un temps individuel, un temps d'échange est organisé autour de la notion d'« inquiétante ». Les conceptions des élèves sont notées au tableau. L'enseignante aide à faire le tri, et répond aux questions.

Les deux groupes se rendent en salle d'arts plastiques et commencent la création. L'enseignante passe voir un à un les élèves du groupe B, et récolte par écrit leurs intentions de création. Au bout de dix minutes, le groupe B retourne en classe, afin de découvrir des œuvres d'artistes autour des forêts inquiétantes. A l'aide du TBI, trois reproductions d'œuvres sont présentées une à une aux élèves :

- « La Forêt » de Max Ernest (1927), reproduction d'huile sur toile, 80,7x100 cm.
 - « Le blanc-seing » de René Magritte, (1965), reproduction d'huile sur toile, 50x70 cm.
 - « Le Cimetière dans la forêt de Chactas et Atala », de Gustave Doré (1863), reproduction
- Ici, les œuvres sont présentées comme des exemples, des ressources en cours de travail.

De la même manière qu'en séance 1, les élèves s'expriment autour de chaque œuvre. L'enseignante les amène à se demander en quoi chacune de ces forêts est inquiétante. Pour chaque œuvre, l'enseignante situe le cadre historique, l'artiste et les techniques utilisées.

Le groupe test rejoint le groupe témoin en salle d'arts plastiques. Chacun des deux groupes a 30 minutes de création, puis les productions sont ramassées.

Le recueil de données

Les données sont recueillies pendant (pour le groupe B) et en fin de création, sous forme de trace écrite, afin de déterminer si les œuvres proposées en cours de séance impactent sur le travail en cours. Afin de répondre à l'hypothèse 3, des critères et des indicateurs sont définis :

Hypothèse 3 : Les apports en cours de création réorientent ou enrichissent la production.

Critères	Indicateurs
La production a évolué suite à l'étude des œuvres.	- De nouveaux éléments en lien avec les œuvres sont apparus (personnages, décors, ambiance, action) - L'élève a changé d'intention dans sa production.
Les créations présentent des éléments signifiants des œuvres.	- Jeu de profondeur avec les arbres ; présence d'un personnage caché et dévoilé. - Présence d'arbres morts, cassés, de souches, de lichen ; la forêt est très sombre ; présence d'un petit personnage caché. - Présence d'arbres très hauts et très serrés, sans branches ; l'esthétique de l'écorce est travaillée.

3.3 Séance 3 : un monstre incroyable

La consigne est donnée à chacun des groupes, séparés dans les deux salles. Elle est associée à une illustration différente pour chacun des deux groupes :

- « Le Schniark » de Claude Ponti (1996), reproduction d'un extrait de l'album « Le Tournemire ».
- « La chimère d'Arezzo » (V^e siècle avant J-C), photographie de statue en bronze, 78,5×129 cm.

Ici, les œuvres sont amenées en incitation, accompagnées d'une consigne. Elles ne seront pas analysées, mais seulement décrites avec chacun des deux groupes. Les deux groupes se retrouvent en classe, mais n'échangent pas sur ce qu'ils ont vu. Un temps d'échange est organisé autour de la notion d' «incroyable ». Les conceptions des élèves sont notées au tableau et triées.

Les deux groupes se rendent en salle d'arts plastiques et commencent la création. Chacun des deux groupes aura 30 minutes de création. Lors du rendu à l'enseignante, les élèves explicitent leur monstre (description physique et morale). L'enseignante note les descriptions.

Le recueil de données

Voici les perceptions de chacune des œuvres par groupe.

Description du Schniark par le groupe A	Description de la Chimère par le groupe B
<ul style="list-style-type: none"> - Un monstre qui court pour manger/attraper/coller les gens. - Il ressemble à une trousse/une bougie/une poule/un objet. - Il a une langue pinceau/des pattes d'oiseau/des petites ailes/des dents pointues/des plumes. - Il vient d'une histoire. 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est un loup/un lion. - Sa queue n'est pas normale/ Le bout de la queue ressemble à un serpent. - Il quelque chose sur le dos/derrière lui. - On dirait une vache/un bouc/une antilope sur son dos.

Afin d'aider à l'analyse des productions, une description orale de leur monstre est demandé aux élèves lors du rendu et noté par l'enseignante (voir le tableau descriptif en annexe).

Afin de répondre à l'hypothèse 4, des critères et des indicateurs sont définis :

Hypothèse 4 : L'œuvre comme incitation conditionne les productions des élèves.

Critères	Indicateurs
(1) Les créations sont sans rapport avec l'œuvre.	Aucun élément dans la production ne rappelle l'œuvre donnée en incitation.
(2) Des éléments caractéristiques de l'œuvre sont reconnaissables dans les productions	<p><u>Pour le Schniark :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Production d'un monstre à la silhouette bipède / qui renvoie à un objet. - Production d'un monstre qui a une fonctionnalité / s'intègre à une histoire/ mange ou attrape / se déplace. <p><u>Pour la Chimère :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Production d'un monstre à la silhouette animale. - Production d'un monstre qui renvoie à un animal connu transformé / est composé un assemblage hybride.

Les critères précédents permettrons de déterminer si les œuvres ont conditionné les productions, à savoir : Critère (1) : aucune impact des œuvres d' incitation.

Critère (2) : les œuvres d'incitation ont conditionné les productions des élèves.

RÉSULTATS

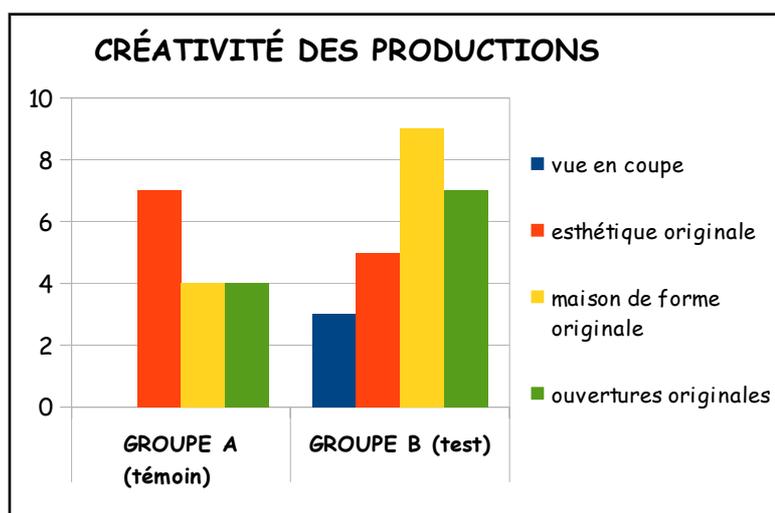
Pour analyser les productions des élèves, les données ont été recueillies dans des tableaux. Pour d'avantage de lisibilité, les quantités seront exprimées en écriture chiffrée plutôt qu'en toutes lettres (« 2 » au lieu de « deux »).

1. Expérimentation N° 1

	FORME					OUVERTURES			VUE		INTÉRIEUR ORIGINAL	EXTÉRIEUR ORIGINAL			L'ŒUVRE COMME MODÈLE			
	Maison « classique »	Habitat reconnaissable	Forme originale abstraite	Forme d'objet	Forme animale/humaine	Formes traditionnelles	Formes originales	Multiplication	Emplacement original	Extérieure		En coupe	pièces, mobilier, circulation	Couleur	Accès	Décor	Maison en coupe (Claude Ponti)	Maison objet
GROUPE A (témoin) - 9 élèves																		
Eléa			X				X		X	X			X		X			
Elisa					X		X		X				X		X			
Maélys		X			X		X		X				X		X			
Coralie	X					X			X				X					
Ilyess	X					X			X									
Kévin		X				X		X	X									
Elian			X						X					X	X			
Maël	X					X			X						X			
Alexis		X							X						X			
GROUPE B (test) - 9 élèves																		
Meïline			X							X	X							
Chahinaize				X			X		X				X					
Anna			X				X		X				X	X				
Joris			X			X			X									
Romain					X		X	X	X					X				
Lucas				X			X		X		X	X						
Sacha				X			X	X	X	X			X					
Thomas			X				X	X	X	X								X
Lenny			X							X	X			X	X			

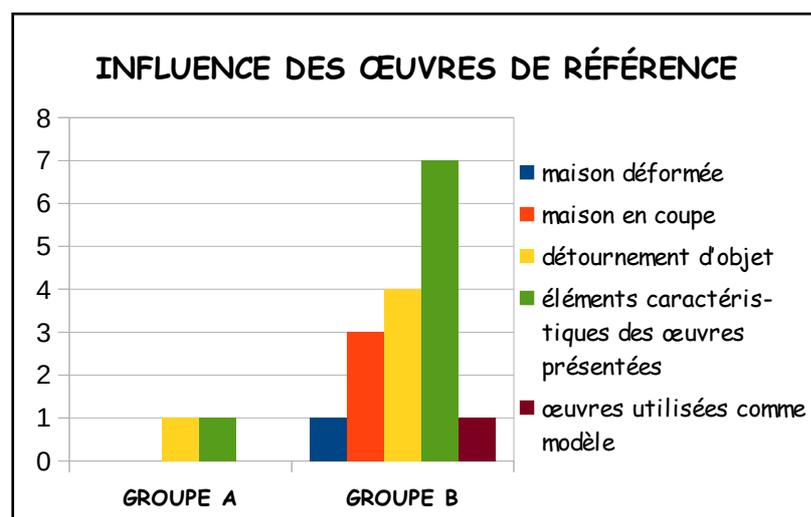
Tableau de recueil de données de la séance 1

Le recueil de données nous permet de constater que les élèves du groupe B ont produit des dessins plus originaux que ceux du groupe A. Le diagramme suivant nous aide à comprendre les résultats du tableau. Sur les 18 élèves ayant vécu l'expérimentation, seuls 3 élèves, du groupe B, ont représenté une



maison vue en coupe. Les formes de maisons, ainsi que les ouvertures présentent davantage de variétés dans le groupe B.

En effet, 5 élèves dans le groupe A ont réalisé des habitats de forme classique (une maison pour Ilyess, Coralie et Maël, un château pour Alexis, et un immeuble pour Kévin), tandis qu'aucune maison dans les dessins du groupe B ne revient à une habitation reconnaissable. La recherche d'originalité chez les élèves du groupe A tient davantage de la décoration de la maison, soit dans ses couleurs (Eléa, Elisa, Maélyls, Coralie) soit dans le décors ou les ajouts qui l'agrémentent (multiples cheminées, oreilles de chats, fantômes pour Elian, Maélyls et Maël par exemple).



Dans le groupe B, on remarque que les élèves ayant découvert les œuvres de référence en début de séance ont produit des dessins avec des caractéristiques non présentes chez ceux du groupe A. Outre les maisons en coupe, 4 élèves sur 9 ont réalisé des maisons en détournant des objets (un

ballon, un robot, une cerise, une moto), contre 1 seul élève pour le groupe A. Presque toutes les productions du groupe B présentent des éléments que l'on peut retrouver dans une des trois œuvres présentées en début de séance.

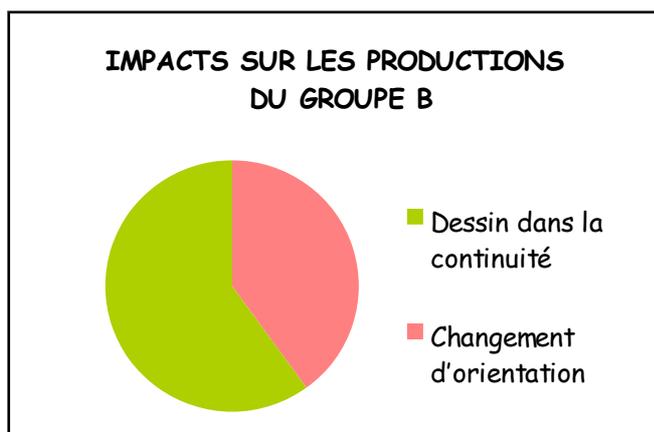
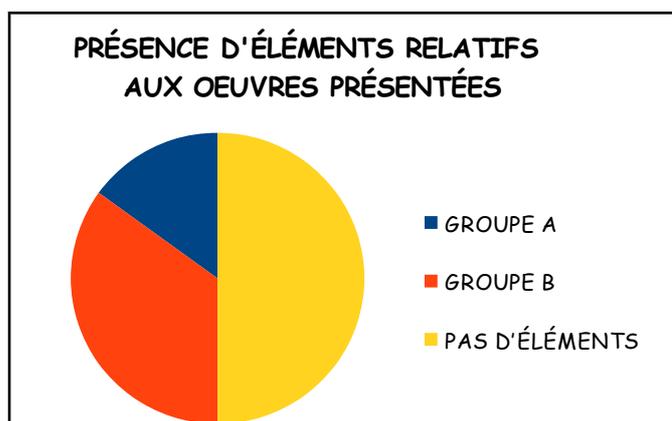
2. Expérimentation N° 2

L'indication « NE » qui apparaît dans le tableau suivant signifie « Non Évalué ».

	ÉVOLUTION DE LA PRODUCTION			PRÉSENCE D'ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS DU « Blanc-Seing »		PRÉSENCE D'ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS DU « Cimetière [...] »					PRÉSENCE D'ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS DE « La Forêt »		
	Dans la continuité	Nouveaux éléments	Changement d'intention	Jeu de profondeur avec les arbres	Personnage caché/dévoilé	Arbres morts, cassés, souches	Petit personnage en ombre	Tombe (croix)	Lichen	Forêt très sombre	Arbres hauts et serrés	Arbres sans branches	Travail sur l'écorce
GROUPE A - 10 élèves													
Eléa	NE	NE	NE								X		
Elisa	NE	NE	NE										
Maélys	NE	NE	NE							X			
Coralie	NE	NE	NE										
Ilyess	NE	NE	NE										
Kévin	NE	NE	NE										
Eve	NE	NE	NE										
Maël	NE	NE	NE										
Alexis	NE	NE	NE										
Antonin	NE	NE	NE					X					
GROUPE B - 10 élèves													
Meiline	X	X											
Chahinaize	X												
Anna		X	X					X					
Cora	X	X		X	X								
Joris	X										X	X	X
Romain		X	X			X	X	X	X				
Lucas	X	X			X			X					
Sacha	X	X						X					
Thomas		X	X			X		X	X	X			
Lenny		X	X										

Tableau de recueil de données de la séance 2

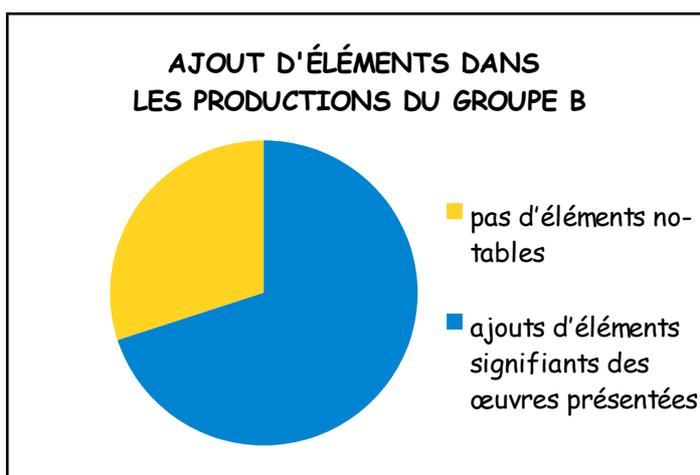
Le recueil de données nous permet de considérer les productions au regard de l'apport en cours des œuvres. Comme le montre le diagramme ci contre, sur les 20 productions finales, la moitié présente des éléments relatifs aux œuvres présentées dont 3 dans le groupe A (qui n'a pas vu ces œuvres) et 7 dans le groupe B.



Si l'on s'intéresse spécifiquement aux productions du groupe B par rapport à nos critères d'évaluation, on constate que sur les 10 élèves, presque la totalité a ajouté de nouveaux éléments suite à la rencontre avec les œuvres. Seulement 4 élèves ont, de leur côté, réorienté leur travail de création : les productions finales ne correspondent plus aux intentions annoncées en début de

séance. Il s'agit alors de mettre ces « réorientations » en regard avec les éléments présents dans ces dessins.

Dans le groupe B, 7 élèves sur 10 ont dessiné des éléments considérés comme signifiants, présents dans les œuvres montrées. Si l'on regarde les données précédemment étudiées, on constate que la plupart des ces éléments sont des ajouts aux productions et intentions initiales, des détails empruntés pour rendre cette forêt plus inquiétante. Sur les 4 élèves ayant réorienté leur production (Anna, Romain, Thomas et Lenny), seuls 3 présentent des éléments significatifs des œuvres étudiées : Lenny a changé d'intentions en cours de travail, mais sans qu'aucun élément dans sa production ne renvoie aux œuvres.



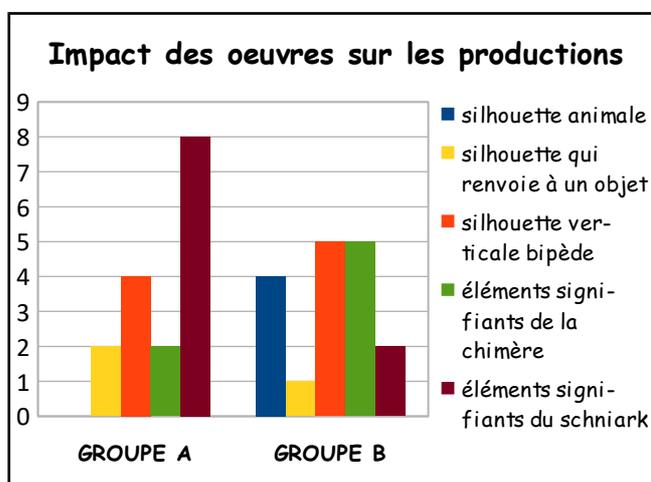
3. Expérimentation N° 3

	SILHOUETTE				ÉLÉMENTS PHYSIQUES MONSTRUEUX					ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS DE LA CHIMÈRE		ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS DU SCHNIARK				
	animale	humanoïde	verticale bipède	qui renvoie à un objet	informe	bras	jambes	yeux	particularité autre	non identifiés	animal connu transformé	assemblage hybride	a une fonction	s'intègre à une histoire	mange, attrape	se déplace
GROUPE A (Schniark) - 9 élèves																
Eléa		X	X						X					X		
Elisa		X	X						X							X
Maélys				X			X		X		X		X		X	X
Coralie			X			X	X		X				X	X	X	X
Kévin				X		X	X	X	X		X	X	X			X
Eve			X		X	X	X	X	X			X				
Maël					X		X	X								
Alexis					X					X			X	X		
Elian					X		X	X								X
GROUPE B (Chimère) - 9 élèves																
Meiline		X	X				X	X					X			
Chahinaize	X							X		X						
Lenny			X					X								
Cora		X						X								
Joris		X	X	X			X				X			X		
Romain	X						X			X	X					
Lucas	X							X		X	X					
Sacha	X		X				X				X					
Thomas		X	X				X									

Tableau de recueil de données de la séance 3

A l'aide du diagramme, on peut voir que :

- Dans le groupe A, 8 élèves sur 9 ont réalisé des productions intégrant des éléments renvoyant à l'image du Schniark présentée au préalable, tandis que seulement 2 productions sur 9 du groupe B présentent des caractéristiques semblables.



- Dans le groupe B, 6 élèves sur 9 ont réalisé des productions intégrant des éléments renvoyant à l'image de la Chimère présentée au préalable, tandis que seulement 2 productions sur 9 du groupe A présentent des caractéristiques semblables.
- Les productions du groupe B présentent des monstres à la silhouette animale (5 élèves sur 9), contrairement à celles du groupe A (0 élèves sur 9).
- Les productions de monstres à silhouettes bipède verticale (dont humanoïdes) ou renvoyant à un objet présentent peu d'écart entre le groupe A et le groupe B. Ils ne permettent pas de mettre en avant des interprétations significatives.

On peut constater que les productions du groupe A présentent pour un peu moins de la moitié d'entre elles (4 sur 9) des monstres à stature bipède verticale, auxquelles viennent s'ajouter 2 autres productions présentant des monstres au « corps » inspirés d'objets reconnaissables : une glace en cornet, et une fusée. On pourra également remarquer que les productions du groupe A vont intégrer des caractéristiques propres au Schniark (telles qu'identifiées par les élèves du groupe A au préalable) :

- Le monstre a une fonction (Kévin : « *Il a des mains faites pour couper des arbres et il fait du feu pour voir la nuit.* » Eve : « *Il a des pieds-pelles pour creuser en même temps qu'il marche.* » Alexis : « *il se transforme pour prendre la forme de ta peur.* »);
- Il s'intègre à une histoire (Eléa : « *Il s'est perdu dans la forêt, il a peur parce qu'il fait sombre.* », Maélys : « *C'est un monstre glace gentil qui se déplace en sautant sur son cornet. Il se déplace en fondant.* », Coralie : « *C'est un monstre méchant qui se déplace en tenant une boîte entre ses jambes avec des sous, pour lancer des pièces et retrouver les gens.* » Alexis : « *C'est le moment où il se transforme, il se met en plein de boules multicolores qui tournent.* »);
- Il inclut un déplacement (Elisa, Maélys, Coralie, Kévin, Elian).

Seules les productions du groupe B présentent des monstres d'inspiration animale (Chahinaize : un mouton ; Romain : un kraken ; Lucas : la Chimère ; Sacha : un serpent). 4 productions du groupe B sont des représentations de monstres hybrides (Joris : un homme-arbre ; Romain : un homme-poulpe ; Lucas : une Chimère ; Sacha : un serpent-homme).

DISCUSSION ET CONCLUSION

1. Re-contextualisation

La créativité est une capacité présente en chaque individu. Elle se développe et est influencée par différents facteurs, et notamment des facteurs environnementaux. Particulièrement travaillée à l'école dans le domaine des arts plastiques, elle est sollicitée au

travers de séquences proposant des situations ouvertes, qui doivent amener l'élève à exprimer sa singularité de manière réfléchie, dans une articulation entre pratique et apports culturels.

Notre recherche s'intéresse à l'influence des œuvres présentées en arts plastiques sur la créativité des élèves, en lien avec la place de celles-ci au cours de la séquence.

Au travers de trois séances, un groupe d'élève a été confronté à des œuvres d'arts en lien avec la thématique abordée. Ces œuvres ont été amenées à des moments différents suivant la séance. Il s'agissait au travers de cette étude, de répondre à la problématique suivante : *en quoi la rencontre avec les œuvres en arts plastiques impacte-t-elle sur la créativité des élèves ?*

Différentes hypothèses ont été émises pour chacune des séances, permettant ainsi d'explorer plusieurs dimensions de la rencontre des élèves avec l'œuvre, corrélées à des temps de création. L'objectif était, au travers de ces trois séances, de comparer les productions d'élèves ayant et n'ayant pas été confrontés aux (mêmes) œuvres et de voir ainsi la possible influence de celles-ci sur les créations plastiques.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Les œuvres ont été présentées aux élèves comme outils de référence et comme incitations, des approches préconisées par les documents d'accompagnement des programmes de 2016. Se posait ainsi la question d'une influence possible de ces œuvres sur les créations des élèves. Si l'on reprend l'approche dite multivariée de la créativité, les œuvres d'art présentées sont alors à considérer comme des facteurs environnementaux, ici des apports culturels, où l'image aura un rôle de *stimuli* susceptible de nourrir le potentiel créatif des élèves.

2.1 Au regard des hypothèses 1 et 2

Notre première séance s'appuyait sur deux hypothèses : *les productions du groupe ayant travaillé sur les œuvres seront plus créatives, et les œuvres présentées au groupe test risquent d'être modélisantes.*

La première expérimentation nous a montré que le groupe B s'est montré plus créatif que le groupe A. Ainsi, au regard des critères d'évaluation de Paul Torrance, on peut considérer que :

- Le groupe B fait preuve de plus de flexibilité pour répondre à la tâche demandée : les productions sont plus variées et explorent des dimensions non abordées par le groupe A, comme la vue en coupe ou le détournement d'objet.
- Les productions du groupe B sont plus originales. Les œuvres présentées ont ainsi fourni aux élèves des éléments à exploiter que l'on ne retrouve pas dans les dessins du groupe A.

Au regard des critères énoncés au début de notre analyse, nous pouvons ici conclure que les œuvres de référence ont influencé les productions.

Pour autant, celles-ci ne semblent pas avoir été modélisantes : Les productions du groupe B ne sont pas des tentatives de reproduction d'une des images rencontrées. Les œuvres n'ont pas servi de modèle mais semblent avoir ouvert aux élèves des possibilités nouvelles à exploiter. Un élève toutefois, Thomas, a reproduit la forme et la verrière de la « maison tordue », prenant ainsi cette œuvre comme modèle pour élaborer sa maison.

2.2 Au regard de l'hypothèse 3

Notre troisième hypothèse était que *les apports d'œuvres en cours de création réorientent ou enrichissent les productions*. Il s'agissait ainsi de récolter les intentions premières des élèves du groupe B, afin d'observer si la confrontation aux œuvres au milieu du temps de création influait sur ces intentions. La trace écrite avait donc un rôle très important à jouer dans l'évaluation de cette créativité, car elle était nécessaire à la compréhension des intentions des élèves et à l'interprétation des productions, entre dessin et collage.

On remarquera tout d'abord que l'œuvre la plus « marquante » semble être « Le Cimetière dans la forêt de Chactas et Atala » : 5 élèves ont ajouté une croix à leur production suite à la confrontation aux images, qui rappelle la tombe présente dans la forêt de Gustave Dorée.

Si le groupe B semble manifestement avoir été impacté par les œuvres présentées, la présence d'éléments relatifs à celles-ci dans les productions du groupe A (croix de cimetière pour Antonin, forêt très sombre pour Maélys, arbres hauts et serrés pour Eléa) peut laisser à penser que ces éléments présents dans les dessins du groupe B n'ont pas forcément de rapport avec les œuvres présentées ; il s'agit de plus d'éléments déjà mentionnés par les enfants lors de l'échange collectif préalable sur la notion « d'inquiétante ».

Ce constat nous renvoie également à la difficulté évoquée plus haut d'évaluer la créativité, et à la complexité de prendre en compte la pluralité des facteurs pouvant influencer sur les productions : la proximité avec un autre élève ou des échanges dans la cours autour d'une thématique particulière auront des répercussion sur la production, indépendamment des œuvres rencontrées. Ainsi, ayant surpris des discussions entre élèves autour de personnages films d'horreurs peu avant la séance d'arts plastiques, j'ai pu constater la présence de ces personnages dans leur forêt inquiétante, malgré le temps passé à définir avec eux cette notion « d'inquiétante ». Cet échange avait donc également été source d'inspiration pour la production.

Au regard de nos critères, il apparaît donc que ces œuvres présentées en cours de travail ont permis aux élèves de « piocher » des idées et des éléments à adjoindre à leur dessin en cours, pour rendre leur forêt plus inquiétante, mais parfois sans réel cohérence avec l'ensemble.

Au final, seuls 3 élèves, Anna Romain et Thomas, semblent avoir réorienté leurs

productions suite aux œuvres présentées. Ce faible résultat nous amène à considérer notre hypothèse comme partiellement validée : les apports en cours de création semblent effectivement pouvoir enrichir les créations, mais ne semblent pas réorienter les productions.

2.3 Au regard de l'hypothèse 4

Notre dernière hypothèse était que *l'œuvre comme incitation conditionne les productions des élèves*. Ici, le fait de présenter également un œuvre choisie au groupe A (le « Schniark ») avait pour but de faire partir tous les élèves d'une situation similaire, avec un incitation imagée. Ce choix a permis également d'observer l'influence de cette image sur les productions du groupe A. Les images du Schniark et de la Chimère, présentées en incitations respectives aux groupes A et B semblent ainsi avoir eu un impact sur les productions des élèves.

En ce qui concerne le groupe A, on peut notamment émettre la supposition de l'influence du Schniark - monstre au corps rappelant une trousse d'élève présentée verticalement et se déplaçant sur deux pattes - sur l'apparence physique des monstres d'élèves. En effet, plusieurs productions présentaient des monstres au corps vertical et bipède. A l'inverse, le groupe B présentait d'avantage de monstres référent à des animaux ou à de l'hybridation, ce qui avait été relevé lors de l'observation de la Chimère par les élèves.

Cette troisième expérience nous permet de conclure que les images proposées en incitation ont influencé les productions des élèves. Sur les 18 élèves ayant participé à la séance, seulement 5 ont réalisé des productions n'ayant aucun critère en commun avec les images présentées en incitation (Groupe A : Maël. Groupe B : Meiline, Lenny, Cora, Thomas). Notre hypothèse est donc vérifiée : pour 72% des élèves, l'image présentée comme incitation a été conditionnante. Ce résultat met en évidence l'importance du choix de l'œuvre présentée comme incitation : élément de base à la réflexion des élèves, elle offre un point de départ à l'expression de la créativité.

3. Limites et perspectives

Au travers des résultats et au cours des expérimentations, cette étude a pu démontrer des points de faiblesse, mais également des perspectives à explorer. Tout d'abord, le nombre d'élèves testés était particulièrement faible, et les absents d'une séance sur l'autre ne permettaient pas une stabilité dans la constitution des groupes. Il aurait ainsi été intéressant de tester nos hypothèses sur un panel plus large, par exemple à l'échelle du Cycle 2.

Ensuite, la construction de la séquence s'appuyait sur un choix d'adjectifs particulièrement ouverts (« extraordinaire », « inquiétante », « incroyable ») pour faire appel à la créativité des élèves. Si ces termes ont effectivement permis de réaliser des productions variées,

la compréhension de certains termes, comme « forêt inquiétante » a été difficile à saisir pour les élèves, malgré les échanges et les tentatives de définition de la notion : beaucoup on transformé la consigne en « forêt qui fait peur » ou « forêt dangereuse ». Des termes plus accessibles comme une forêt « magique » ou « amusante » auraient peut-être évité ce genre de biais.

Le type de contact avec les œuvres a sans doute aussi eu une influence sur l'impact de celles-ci : une projection au TBI ne permettait malheureusement pas de rendre compte des détails graphiques et techniques des œuvres. Des reproductions auraient été plus adaptées, et auraient également permis aux élèves de revenir dessus, prolongeant ainsi le temps de contact avec les œuvres qui s'est au final avéré très limité dans le temps.

Comme évoqué plus haut, la confrontation permanente des élèves aux images (albums, écrans, etc.) est un facteur que nous n'avons pas pu prendre en compte lors de notre étude, mais qui ne peut être négligé : toutes ces images sont également des *stimuli* pour la créativité.

De même, malgré la séparation des groupes dans la salle, la proximité physique d'élèves du même groupe amène à des échanges d'idées et des influences mutuelles. Ainsi, un groupe de trois élèves à la même table a commencé par dessiner un chemin de lave pour créer leur forêt inquiétante, une similitude peu probable sans cette proximité. Si ce genre d'échange peut être embarrassant pour notre étude, il peut au contraire s'avérer constructif dans une optique de création en groupe : la recherche a montré l'impact positif des échanges sur la créativité.

Il est également à noter que la verbalisation des productions auprès de l'enseignante a joué un rôle majeur pour l'analyse de celles-ci. Les contraintes matérielles de création ont effectivement pu bloquer les élèves pour représenter ce qu'ils avaient en tête, ou ont amené un besoin de l'expliquer car ils n'étaient pas satisfaits du rendu. Il semblerait donc que la production plastique ne puisse se suffire à elle-même pour exprimer toute la créativité de l'élève.

Enfin, en écho aux travaux de Besançon et Lubart (2015) « l'effet scolaire » semble un paramètre à considérer pour notre étude : des œuvres présentées par l'enseignante, dans un contexte de classe et avant une production n'invitent-elles pas les élèves à montrer leur bonne réception de celles-ci à la maîtresse via leurs productions ?

4. Conclusion

Cette étude a pu montrer un impact réel des œuvres d'arts sur la créativité des élèves en arts plastiques. Pour autant, ces images n'ont sans doute pas été les seuls facteurs influant sur les productions : l'état d'esprit des élèves, les temps de verbalisation, les *stimuli* liés à l'environnement familial ou aux autres élèves sont autant d'éléments pouvant influencer sur la créativité au moment de la production. La mesure de l'impact des œuvres présentées reste donc complexe, car il est impossible de neutraliser complètement les autres facteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- AZENARD, G. (2009). Préciser le sens du mot « créativité », *Synergies Europe*, 4, pp. 23-37.
- BESANÇON, M., BARBOT, B. et LUBART, T. (2011) Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours », *Recherches & éducations* [En ligne]. Repéré à : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/840>. consulté le 08/01/2020.
- BESANÇON, M. & LUBART T. (2015). *La créativité de l'enfant: Évaluation et développement*. Wavre: Mardaga.
- BRONDEAU FOUR, M-J. & COLBOC TERVILLE M. (2018) - *Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000?* Repéré à : <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/du-dessin-aux-arts-plastiques-pdf/view>. Consulté le 28/02/2020.
- CANOVA B., RUAT, A., BLANC, Y., BERLIOZ S., COSTERG R., PAJEAN M., MANQUAT-REY C, CARPENTIER M-C. (2000). *Les arts plastiques à l'école*. Repéré à : http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/domaine/arts/consigne.htm Consulté le 20/02/2020.
- CAPRON PUOZZO, I. (2016). Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie, *Revue française de pédagogie*, 197, pp. 5-12
- GAILLOT B-A. (2012), *Arts plastiques : éléments d'une didactique critique*, Paris : PUF
- GINET D. & BEAUDOT A. (1974) Vers une pédagogie de la créativité, *Revue française de pédagogie*, volume 29, pp. 52-54 [en ligne]. Repéré à : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1974_num_29_1_2069_t1_0052_0000. Consulté le 14/02/2020
- GOODENOUGH, F. (1926). *L'intelligence d'après le dessin. Le test du bonhomme*. Paris : PUF
- JEANNEROD M. (2004) « De la vision à l'imagination » in Qu'est-ce que l'imagination créatrice ?, *Sciences humaines hors série*, 43 [en ligne]. Repéré à : https://www.scienceshumaines.com/de-la-vision-a-l-imagination_fr_13502.html. Consulté le 12/12/2019
- KERLAN, A. (2013). À la source éducative de l'art. *Staps*, 102, pp.17-30. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-staps-2013-4-page-17.htm#> . Consulté le 20/01/2020
- LAGOUTTE D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette éducation.
- LAJOIE S. (1997). *La pensée créative chez l'adolescent délinquant*. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à : <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4786> consulté le 12/12/2019
- LAUSTRIAT D. & BESANCON M. (2015) La créativité chez l'enfant : fondement et leviers vers un environnement optimal, *Revue de littérature théorique SYNLAB*, [en ligne]. Repéré à : https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_creativite.pdf. Consulté le 07/01/2020.

LAUSTRIAT, D. (2015b). Coopérer au sein d'un groupe: vers un environnement optimal d'apprentissage. *Revue de littérature théorique SYNLAB*, [en ligne]. Repéré à : https://synlab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_cooperation.pdf. Consulté le 07/01/2020.

LAY S. (2008), *La référence en cours d'arts plastiques*, Groupe didactique de l'académie de Poitiers. Repéré à : http://ww2.ac-poitiers.fr/arts_p/spip.php?article213. Consulté le 10/12/2020.

LUBARD T, MOUCHIROUD C, TORDJMAN, S & ZENASNI, F(2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

MENESR. (2018). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Repéré à: https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/2015_BO_SPE_2_404846.pdf. Consulté le 18/12/2020

MENESR. (2018). Programme du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). à: https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/ensel169_annexe1_985622.pdf. Consulté le 18/12/2020

MENESR. (2018). Programme du cycle de consolidation (cycle 3). à: https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/ensel169_annexe1_985622.pdf. Consulté le 18/12/2020

MENESR. (2016). Ressources d'accompagnement des enseignements artistiques aux cycles 2 et 3. Repéré à: <https://eduscol.education.fr/cid99287/ressources-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles.html#lien2>. Consulté le 20/12/2020

MERIEUX P. (1987). *Apprendre...oui mais comment ?*, Paris : ESF Editeur.

NOËL C. (2013), Arts, émotion et Évolution, *Nouvelle revue d'esthétique*, 11, p. 109-129 [en ligne]. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-d-esthetique-2013-1-page-109.htm>. Consulté le 17/02/2020

PACTEAU C. & LUBART T. (2005) « Le développement de la créativité » in L'enfant et ses intelligences, *Sciences Humaines*, 164, [en ligne]. Repéré à : https://www.scienceshumaines.com/le-developpement-de-la-creativite_fr_5213.html. Consulté le 15/02/2020.

PALADINO, A., BECILLI, M. & DIMONTE, S. (2009). Les voies de l'imaginaire, de l'enfant à l'adolescent. *Imaginaire & Inconscient*, 24, pp. 19-37. [en ligne]. Repéré à ; <https://www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2009-2-page-19.htm>. Consulté le 27/11/2019.

PIAGET, J. (1937). *La Construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

PICARD, D. & BALDY, R.(2012). « Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique », *Développements*, vol. 10, 1, pp. 45-60. [en ligne]. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-developpements-2012-1-page-45.htm>. Consulté le 04/02/2020

PICARD, D. & VINTER, A. (2005). « Activités de dessin et flexibilité représentationnelle ». *Enfance*, 57, pp. 24-33. [en ligne] ; Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2005-1-page-24.htm>. Consulté le 22/01/2020.

POUSSIÉRE, I.(2003) *La verbalisation en arts visuels: du sens au savoir*. Repéré à :http://airdf.ouvaton.org/archives/arras-2004/Com/poussiere_isabelle.htm ; Consulté le 15/02/2020.

SCHAFFER J-M. (2000), *Adieu à l'esthétique*. Paris : PUF.

Annexe 1 : FICHE DE PRÉPARATION DE SÉQUENCE

Niveau : CE1		Discipline : Arts		Thème : La représentation du monde		Durée : 1h x 5	
<p>Objectifs : Dépasser les représentations traditionnelles d'objets ou d'environnements quotidiens. Transformer, créer de nouvelles représentations du monde. Comprendre les notions d' « extraordinaire », « inquiétant » et « incroyable », et y associer des productions.</p>							
<p>Compétences : <u>Expérimenter, produire, créer</u> <i>Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie ...).</i> Connaître diverses formes artistiques de représentation du monde : œuvres contemporaines et du passé, occidentales et extra occidentales. Utiliser le dessin dans toute sa diversité comme moyen d'expression. Transformer ou restructurer des images ou des objets.</p>							
SÉANCE 1 : Une maison extraordinaire				Objectif : S'interroger sur la notion d'extraordinaire. Rendre un objet quotidien extraordinaire par le dessin.			
Tps	Matériel	Étapes de la séance				Classe	
5'		Présentation du projet en cinq séances aux élèves. Les séances se suivent, et les productions vont être amenées à être assemblées les unes avec les autres à la fin, pour former notre lieu imaginaire . Désignation des groupes. L'enseignant explique aux élèves la raison de la constitution de ces groupes : chaque groupe va vivre une expérience différente sur ce qu'il aura à créer. L'enseignant précise aux élèves qu'il est important de ne pas tricher, et de ne pas monter ou dire à l'autre groupe ce que chaque groupe fait.				collectif	
5'	feuille de canson, crayons de couleur et craies grasses.	<p>SITUATION DE RÉFÉRENCE : « Nous allons imaginer que nous sommes dans un autre endroit, dans un lieu imaginaire. Ce lieu imaginaire va être différent pour chacun de vous. Pour habiter dans ce lieu imaginaire, vous allez construire une maison extraordinaire. » <u>Consigne</u> : Dessiner votre maison extraordinaire, sans paysage autour. <u>Contrainte</u> : Il faut que l'on puisse découper la maison (en faire le tour) une fois celle-ci terminée.</p>				collectif	
5'		Temps de réflexion individuelle : penser à votre lieu imaginaire, et réfléchissez à ce que vous voulez dire « extraordinaire. »				individuel	
10'		<p>Définition des termes spécifiques :</p> <p>1) « Qu'est-ce que ça veut dire une chose d'extraordinaire ? » Lister les propositions des élèves au tableau, étayer les propositions. 2) Comment pourriez-vous me décrire une maison « ordinaire » ? Donner la parole aux élèves, étayer pour aborder différentes dimensions de la maison (taille, forme, ouvertures, intérieur...) « Maintenant, sans dire votre idée aux autres vous aller dessiner votre maison extraordinaire, donc une maison qui n'est pas ordinaire »</p>				collectif	
10'	TBI, projection des images de maisons.	<p>Le groupe A (groupe témoin) va dans la salle d'arts visuels avec Mme X. pour commencer la création.</p> <p>TEMPS TOTAL DE CRÉATION : 30mn</p>	<p>Le groupe B (groupe test) reste avec l'enseignante dans la classe, pour découvrir 3 œuvres autour de la maison :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ron Van Zyl, <i>la maison chaussure</i> - Claude Ponti, <i>L'arbre maison</i> - Szotyński et Zalesk, <i>Maison tordue</i> 	Groupe A individuel / Groupe B collectif			
30'	Livres pour le groupe A	Le groupe B rejoint le groupe A en salle d'art visuel. Le groupe A fini et rend son travail. (30') puis fait une activité décrochée. Le groupe B a 10minutes supplémentaires pour finir. Récupération des productions.				individuel	

SÉANCE 2 : Une forêt inquiétante			
Objectifs : Représenter un environnement familier en le transformant. Utiliser divers matériaux pour créer une ambiance inquiétante.			
Tps	Matériel	Étapes de la séance	Classe
5'	feuilles canson A3, feutres, colle, ciseaux, papiers de couleurs, aluminium, tissus, pistolet à colle (manipulé par l'enseignant)	SITUATION DE RÉFÉRENCE : « Lors de la séance précédente, vous avez dessiné votre maison extraordinaire. Maintenant, nous allons devoir préciser l'environnement, c'est à dire le lieu ou se trouve cette maison. Cette maison a été construite dans une forêt inquiétante. » <u>Consigne</u> : Vous allez devoir représenter cette forêt inquiétante. Vous aurez pour cela plusieurs matériaux à votre disposition. <u>Contrainte</u> : La forêt doit occuper toute la feuille	collectif
5'	Temps de réflexion individuel sur ce qu'est pour chacun une forêt inquiétante.		Individuel collectif
5'	Définition des termes spécifiques : « Qu'est-ce que ça veut dire une chose inquiétante ? » Lister les propositions des élèves au tableau, étayer les propositions. « Maintenant, sans dire votre idée aux autres, vous allez me représenter votre forêt inquiétante ; vous pouvez utiliser tout ce qui est sur les tables. »		
10'	TBI projection des œuvres sur la forêt.	Les élèves vont en salle d'arts plastiques et commencent la création. L'enseignant fait le tour des élèves du groupe B, et récolte leurs idées et leurs intentions de dessin.	Individuel groupe A en individuel groupe B en collectif
10'		Groupe A : les élèves continuent leurs productions. Groupe B : les élèves rejoignent l'enseignant dans la classe, pour découvrir 3 œuvres en lien avec la forêt inquiétante : - René Magritte, <i>Le blanc seing</i> - Gustave Doré, <i>Le cimetière dans la forêt de Chactas et Atala</i> - Max Ernest, <i>La Forêt</i> Avec l'aide de l'enseignant, les élèves identifient ce qui rend ces représentations de la forêt inquiétantes.	
20'		Les élèves finissent leur création (30' au total). Activité décrochée 10'	individuel

SÉANCE 3 : Un monstre incroyable			
Objectifs : Observer une représentation de monstre et identifier ce qui le rend incroyable. Produire une représentation incroyable d'un monstre.			
Tps	Matériel	Étapes de la séance	Classe
5'	<p><u>Images</u> La chimère d'Arezzo Groupe B : le « Schniarck » issu de l'album <i>Le Tournemire</i> de Claude Ponti (2004)</p> <p>feuilles canson A4, feutre, colle, ciseaux,</p>	<p>« Lors de notre dernière séance, nous avons représenté l'environnement de notre maison extraordinaire, qui était une forêt inquiétante. Aujourd'hui nous allons ajouter un élément important de ce lieu imaginaire »</p> <p>SITUATION DE RÉFÉRENCE : Une image de monstre est présentée à chaque groupe. Groupe A : la chimère d'Arezzo Groupe B : le « Schniarck » issu de l'album <i>Le Tournemire</i> de Claude Ponti (2004) <i>En vous promenant dans cette forêt inquiétante, vous avez un jour croisé un monstre incroyable.</i> <u>Consigne</u> : Pour prouver que ce monstre incroyable existe, vous allez devoir le représenter.</p>	collectif
5'	<p>papiers de couleurs, morceaux de journaux, magazines,</p>	<p>Définition des termes spécifiques : « <i>Qu'est-ce que ça veut dire une chose incroyable ?</i> » Lister les propositions des élèves au tableau, étayer les propositions.</p>	
5'		<p>Temps de recherche par groupe autour de l'image. « Avant de représenter ce monstre incroyable vous allez devoir observer par groupe l'image devant vous et réfléchir en quoi le monstre que vous voyez est incroyable. Vous pouvez échanger entre vous en chuchotant, mais il ne faut pas que l'autre groupe entende ce que vous vous dites, ni ne voit votre image. »</p>	Par groupe
5'x 2		<p>L'enseignant passe dans les deux groupes pour faire verbaliser aux élèves ce que le monstre qu'ils ont sous les yeux a d'incroyable. Une idée de monstre utilitaire (langue qui semble avoir une fonction) devrait émerger dans le groupe B, tandis que l'aspect hybride devrait naturellement émerger pour le groupe A)</p> <p>Faire ressortir qu'un monstre incroyable est un monstre qui se différencie d'un animal effrayant ou gigantesque par sa taille, son aspect, qui sort du commun, dont le côté insolite ou extrême amuse, surprend, irrite. (définitions du Larousse)</p>	
20'	<p>Feuille A5, feutres, colle ciseau, papiers de couleurs, morceaux de journaux, magazines</p>	<p>Temps de production. Les deux groupes sont bien séparés dans l'espace.</p>	individuel

SÉANCE 4: La preuve du monstre (séance non développée pour le projet)			
Objectifs : Comprendre la notion de preuve. Créer une preuve en lien avec le monstre représenté. Associer un production plastique à un texte.			
Tps	Matériel	Étapes de la séance	Classe
15'	feuilles, peinture, glaise, encre, coton, plumes	<p>INCITATION : <i>La dernière fois, vous avez représenté le monstre que vous avez croisé dans votre forêt inquiétante. Mais malgré cela, personne ne vous a cru ! Les gens pensent que ce monstre n'existe pas !</i></p> <p>Consigne : Vous allez devoir ramener des preuves de l'existence de ce monstre.</p> <p>Contrainte : La preuve devra être accompagnée d'une explication écrite prouvant qu'elle provient bien du monstre. (Dictée à l'adulte possible)</p>	collectif
10'		En binômes, les élèves réfléchissent sur la notion de preuve. Échange collectif autour de la notion. Les propositions sont notées au tableau.	
15'	feuilles, peinture, glaise, encre, coton.	Réalisation des preuves	individuel
10'	Papier et stylo bleu	Réalisation des textes	individuel

SÉANCE 5: MON lieu imaginaire (séance non développée pour le projet)			
Objectifs : Composer un tableau par assemblage de 3 productions de natures diverses. Trouver comment agencer ces 3 éléments ensemble de manière esthétique.			
Tps	Matériel	Étapes de la séance	Classe
15'	Colle ciseaux	Les élèves vont assembler par collage leurs trois productions. Ils peuvent recouper, morceler les éléments qu'ils souhaitent.	individuel
15'	Feutres, canson, feutres poscas	Les élèves se représentent dans ce lieu, à l'endroit où ils le souhaitent.	individuel
20'		<p>Choix de 5-6 productions intéressantes. Les élèves vont devoir échanger autour de ces productions : est ce que les consignes ont été respectées ? En quoi la maison est extraordinaire ? La forêt inquiétante? Le monstre incroyable ?</p> <p>Les créateurs de ces productions devront expliciter leur choix. Les élèves devront identifier les opérations plastiques et les composants des « tableaux » réalisés.</p>	collectif
	TBI	Ouverture sur d'autres lieux imaginaires : Atlantide, Babel.	collectif

Annexe 2 : ŒUVRES PRÉSENTÉES AUX ÉLÈVES

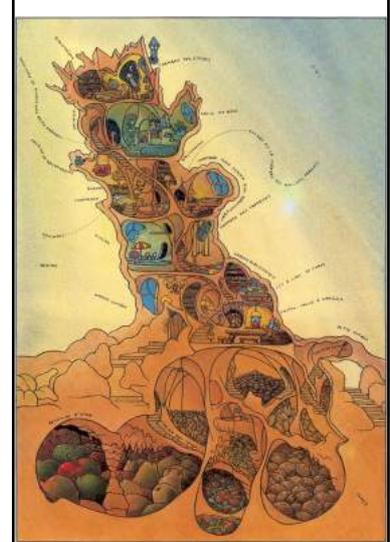
Séance 1 : une maison extraordinaire



« La maison chaussure », Ron Van Zyl (1990) - photographie d'architecture.



« Maison tordue » Szotyński et Zalesk, (2004) - photographie d'architecture

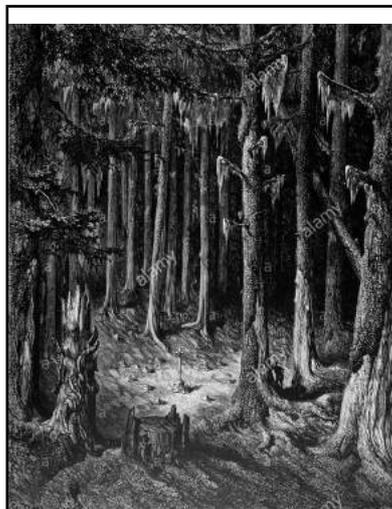


« L'arbre-Maison », Claude Ponti (1998) - reproduction d'un extrait de l'album jeunesse « Ma vallée ».

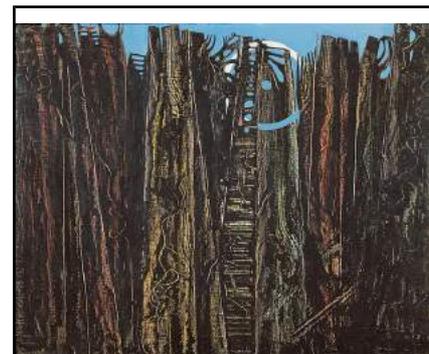
Séance 2 : une forêt inquiétante



« Le blanc-seing » de René Magritte, (1965), reproduction d'huile sur toile, 50x70 cm.

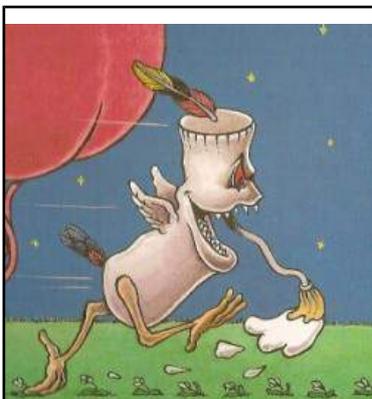


« Le Cimetière dans la forêt de Chactas et Atala », de Gustave Doré (1863), reproduction d'une gravure.



« La Forêt » de Max Ernst (1927), reproduction d'huile sur toile, 80,7x100 cm.

Séance 3 : un monstre incroyable



« Le Schniark » de Claude Ponti (1996), reproduction d'un extrait de l'album jeunesse « Le Tournemire ».



« La chimère d'Arrezo » (V^e siècle avant J-C), photographie de statue en bronze, 78,5x129 cm.

**Annexe 3 : INTENTIONS ET DESCRIPTION DES PRODUCTIONS DE LA SÉANCE 2
(propos d'élèves rapportés et abrégés)**

Groupe A	Productions finales (notes)	Groupe B	Intentions	Productions finales (notes)
Eléa	Elle même représentée. Il fait nuit, le sol est brillant grâce à la lune qui éclaire. Il y a du sang car il y a des pièges et des griffures sur les troncs. <i>Forêt dense.</i>	Meiline	« Il y a des arbres qui bougent et des bâtons qui tombent. C'est sombre. Les arbres sont bizarres. »	Présence d'arbres humanoïdes. On voit les racines dans la terre. Il y a un arbre de sang. Vent, feuilles qui s'envolent.
Coralie	Brouillard, feuilles qui s'envolent, lumières qui clignent. Cabane cassée. Ciel noir.	Chahinaize	« On voit du brouillard et une personne dans la forêt un peu. »	Le brouillard va jusqu'en haut des arbres. Il y a des herbes mortes. Les arbres sont inquiétants, ils brillent (c'est comme du sang)
Maélys	Dessin très sombres, arbres colorés, échelle pour monter en haut des arbres. Présence de sang. C'est la nuit. Forêt dense.	Anna	« Il y a des arbres fantômes qui se déplacent et des ombres qui sortent la nuit. Il y a une rivière de lave. »	Fantômes arbres. Croix de cimetière. Etoile de la mort.
Elisa	Énorme chouette qui mange un enfant. Des sapins avec des visages. Traces d'animaux blessés. Serpents ailés. Fantômes.	Cora	« C'est la nuit, on entend des bruits d'animaux. »	Il y a des chauves-souris, des animaux cachés. On voit le chemin vers le pays des monstres qui passe devant et derrière les arbres et des traces d'animaux.
Ilyess	Sans couleurs. Escalier, singes bruits « houhou ». grand serpent au sol. Deux arbres.	Joris	« C'est des arbres en forme d'os, très sombres, avec des feuilles gris foncé. »	Arbres très grands, serrés, en os, sang sur certains », on voit l'écorce.
Kévin	Étoile de la mort, missiles, pics sous la brume. Soldats, toboggan invisible.	Romain	« C'est a des arbres vivants avec des visages. »	Il y a un arbres qui saigne parce qu'il a mangé un renard. Croix de cimetière. Arbres cassé. Brouillard. Il y a un pantin.
Eve	Brouillard au sol et brume. Feuilles brûlées par le feu.	Lucas	« C'est un puma qui a tué une biche dans un arbre. Les arbres sont griffés. »	Il y a des pas sanglants et des pumas cachés dans les arbres. On voit Annabelle. Croix de cimetière.
Maël	Arbre vivant, Mygale qui a tué Maël. Brume. Animaux dans cachettes.	Sacha	« Il y a du sang sur les arbres. C'est à la fois clair et foncé. »	Les arbres sont griffés par des animaux. Annabelle (« quelqu'un qui sourit »). Croix de cimetière.
Alexis	Il y a du sang dans l'air et des choses inconnues qui brillent. Les arbres flottent dans la brume. Il y a un escalier qui mène à un tunnel.	Thomas	« Il y a un arbre méchant qui bouge et des fantômes. On voit de la lave. Ce sera vert marron et noir. »	C'est un arbre vivant en feu qui lance de la lave. On voit du lichen sur les arbres. Il y a l'arbre géant et ses petits. Très sombre autour de l'arbre. Croix de cimetière.
Antonin	Croix de cimetière, fantôme, sorcier, oiseau vampire, dalles sur le sol.	Lenny	« C'est une forêt qui brûle avec de la glace et de la lave. »	Inscriptions : « tonner » « TNT » « Flame » « Eclaire » « bonhomme flamme » « glace »

Annexe 4 : DESCRIPTIF DES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES DE LA SÉANCE 3 (propos d'élèves rapportés)

GROUPE A	Description du monstre	GROUPE B	Description du monstre
Eve	Il vient de l'Everest. Il est gentil mais peureux. Il se tient debout sur un pied. Il est agréable au toucher. Il a un pansement sur le nez parce qu'il est tombé et du coup il est aplati. Il a trois yeux.	Meïline	Il a quatre bras et des rayures. Il a des pieds-pelles pour creuser en même temps qu'il marche. Il a une tête pour creuser les arbres et faire du bois à brûler.
Maël	C'est un mouton pas comme les autres : il est plus petit, il n'a pas beaucoup de poils, il est rectangle et on voit l'herbe dans son corps.	Chahinaize	C'est un fantôme à un œil. C'est la forme que j'ai collé en premier qui m'a donné l'idée d'un fantôme. Il a des grandes oreilles et des bras agressifs.
Elian	C'est la même chimère que l'image que tu nous a montré, mais la tête sur le dos c'est plus celle d'un cheval. Elle est rouge parce qu'elle est carnivore.	Lucas	C'est un monstre qui saute. C'est un cyclope parce qu'il n'a qu'un œil. On peut voir son cœur qui marche, dedans il y a de l'eau ; il y a aussi des grandes dents.
Eléa	C'est comme un homme-arbre. Quand quelqu'un s'approche, il peut le manger. Il tient debout sur une jambe.	Joris	C'est un monstre tout petit qui aime manger. Il est mignon et gentil. Il s'est perdu dans la forêt et il a peur parce qu'il fait sombre.
Elisa	C'est un serpent qui a des pieds et des bras comme les humains. Il est gentil.	Sacha	C'est un monstre gentil ; il est en relief, et il n'aime que les choses en relief. Il a ses bras sous le ventre.
Maélyx	C'est un extraterrestre. Il a des antennes et un corps violet à points jaunes. Mais finalement, il est gentil.	Cora	C'est un monstre glace gentil qui se déplace en sautant sur son cornet. Il se déplace en fondant. On voit ce qu'il mange.
Coralie	C'est un kraken multicolore, il a des tentacules. C'était quelqu'un de gentil avant, mais il est devenu kraken à force de manger de la viande ; il porte un casque pour se protéger..	Romain	C'est un monstre méchant qui se déplace en tenant une boîte entre ses jambes avec des sous, pour lancer des pièces et retrouver les gens. Il va chercher à manger.
Kévin	Il a trois yeux, une bouche rectangle et une forme humaine. Il est à la fois gentil et méchant. Il peut faire peur.	Thomas	Il a des mains faites pour couper des arbres et il fait du feu pour voir la nuit. Il a deux petits pieds et trois grands pieds. Il a une ceinture de karaté. Il est différents des autres monstres parce qu'il ressemble à une fusée.
Alexis	Ce sont des boules multicolores.. là il n'est pas sous sa forme normale. Il se transforme pour prendre la forme de ta peur. Là c'est le moment où il se transforme, il se met en plein de boules multicolores qui tournent.	Lenny	C'est un cyclope mais carré. Il ne se brosse jamais les dents. Il campe dans la forêt.

Annexe 5 : QUELQUES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

Séance 1 : une maison extraordinaire

Groupe A



Maël

Maélys

Ilyess

Eléa

Groupe B



Chahinaize

Thomas

Lucas

Anna

Séance 2 : une forêt inquiétante

Groupe A



Maélys

Antonin

Alexis

Eléa

Groupe B



Cora

Joris

Romain

Thomas

Séance 3 : un monstre incroyable

Groupe A



Maélys

Eve

Alexis

Elisa

Groupe B



Lucas

Romain

Sacha

Chahinaize

Année universitaire 2019-2020

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

**Titre du mémoire : L'impact de la rencontre avec les œuvres sur la créativité des élèves
en arts plastiques**

Auteur : Florine SAUVAGE

Résumé : La créativité est une capacité présente chez tous les individus. Elle se nourrit de nombreux facteurs, dont des facteurs environnementaux, liés au contact que nous avons avec le monde qui nous entoure. A l'école, en cours d'arts plastiques, les élèves vont être amenés à réaliser des productions plastiques mettant en jeu leur capacité à répondre et s'adapter à une situation donnée pour atteindre un but, autrement dit, être créatif. En lien avec les séquences pédagogiques proposées, les élèves vont être confrontés de diverses manières à des œuvres d'art, la plupart du temps sous forme de reproductions. Choisies par l'enseignant, elles sont en lien avec le travail de création demandé à l'élève. En fonction du statut et de la temporalité accordés à ces œuvres au sein de la séquence, il convient alors de se demander dans quelles mesures celles-ci n'orientent pas le travail des élèves. En effet, on pourrait penser que si les œuvres ne sont pas présentées en fin de séance, en prolongement du travail des élèves mais en amont ou au cours de celui-ci, elles pourraient alors avoir une influence directe sur leurs productions.

Mots clés : arts plastiques, cycle 2, créativité, place de l'œuvre, influence

Abstract: Creativity is a capacity presents in all individuals. It is nourished by many factors, as environmental ones, linked to the contact we have with the world around us. At school, in art classes, pupils will have to make plastic productions that involve their ability to respond and adapt to a given situation in order to achieve a goal, in other words, to be creative. In connection with the proposed teaching sequences, pupils will be confronted in various ways with artworks, most of the time in the form of reproductions. Chosen by the teacher, these picture of art are related to the creative work asked to pupils. Depending on the status and temporality given to these works within the sequence, it is then necessary to ask ourselves what extent they might influence the pupils' creativity. Indeed, one might thinks that if the artworks are presented at the end of the session, as an extension of the pupils' work instead of before or during it, they could have a direct influence on their productions.

Keywords: arts, cycle 2, creativity, place of artworks, influence