

I.U.F.M.
Académie de Montpellier
Site de Montpellier

VIDAL Sophie



Discipline : arts plastiques
Tuteur de mémoire : Mme Francesca Lefort

Année universitaire 2000- 2001

RESUME :

Comment favoriser l'expression de l'enfant en liant art plastique et écriture ? La réponse diffère sensiblement suivant les moyens utilisés et l'objectif fixé : que l'enfant exprime, qu'il s'exprime ou qu'il crée.

ABSTRACT :

By linking plastic and writing art, I wished to favour child's expression. Many different situations have revealed many levels of expressivity: in some cases, it means expressing something ; in other cases, expressing oneself ; in yet others, creating.

MOTS-CLES:

Arts plastiques - écriture - transdisciplinarité - imagination – création

Mention et opinion motivée du jury :

Table des matières

1	Introduction.....	4
2	Exprimer.....	4
2.1	La symbolisation.....	4
2.1.1	Origine de l'écriture.....	4
2.1.2	Le signe : entre image et mot.....	5
2.1.3	Cas des enfants en apprentis sage de la lecture.....	5
2.2	Symboliser pour exprimer avec des enfants de CP.....	5
2.2.1	La situation de travail.....	5
2.2.2	La découverte de la symbolisation :.....	6
2.2.3	Ce que les élèves disent en utilisant les symboles.....	6
2.3	Exprimer ou s'exprimer ?.....	8
2.3.1	Communiquer.....	8
2.3.2	Limite de la démarche.....	8
3	S'exprimer.....	9
3.1	Place de l'imagination.....	9
3.1.1	Les artistes et l'imaginaire enfoui.....	9
3.1.2	Libérer l'imagination.....	9
3.1.3	Les propositions de Rodari.....	10
3.2	Atelier d'expression avec des enfants de CP.....	10
3.2.1	Cadre de travail.....	10
3.2.2	la phase de production d'écrit oralisé.....	12
3.2.3	La phase d'illustration.....	14
3.3	Nouveaux horizons.....	15
3.3.1	L'expression aboutie.....	15
3.3.2	Le texte - affiche.....	15
4	Créer.....	16
4.1	L'enfant et la créativité.....	16
4.1.1	Définitions : création et créativité.....	16
4.1.2	Le langage plastique de l'enfant.....	16
4.2	Développer la créativité à l'école.....	17
4.2.1	La création dans les programmes officiels.....	17
4.2.2	« Plan d'action » de M. Seguin.....	17
4.3	Du mot- image au « tableau- poème ».....	18
4.3.1	Expérience en classe coopérative.....	18
4.3.2	Description du projet.....	19
4.3.3	Les mots- images.....	19
4.3.4	Le « tableau- poème ».....	21
4.4	De la classe artistique au livre- mémoire.....	23
4.4.1	La classe d'initiation artistique.....	23
4.4.2	Le livre mémoire.....	24
4.4.3	Bilan.....	28
4.5	Nouveau regard sur la créativité.....	28
5	Conclusion et perspectives.....	29

1 Introduction

On dit souvent d'un enfant, paralysé devant sa feuille blanche, attendant désespérément que l'inspiration vienne le chercher, qu'il manque d'imagination.

Mais qu'est-ce que l'imagination ? Quelle place lui donne-t-on à l'école ?

Partant de l'idée que s'exprimer est une nécessité pour l'enfant, je me suis demandée comment développer cette expressivité dans le cadre de l'école.

Une expérience étonnante en classe d'initiation artistique en novembre avec des CM1 m'a donné un début de réponse. Découvrant des enfants débordant d'imagination et d'expressivité, je me suis demandée ce qui les avait suscitées.

Différentes voies peuvent encourager l'expression de l'enfant. Sensible à l'éducation artistique, j'ai choisi de placer ce domaine d'expression au centre de ma démarche et de mon questionnement : comment favoriser l'expression de l'élève à travers l'art plastique ?

C'est en liant art plastique et écriture que j'ai souhaité répondre à cette question : par cette rencontre, l'enfant peut expérimenter la spécificité langagière de chacun des deux. Ainsi peut-il mieux mesurer leur enjeu expressif respectif.

Comment une pratique conjointe de l'art plastique et de l'écriture peut-elle développer l'expression de l'enfant ?

Répondre à cette question nécessite d'explorer leurs possibles articulations et d'en analyser leur retombée expressive : quand l'élève exprime-t-il, s'exprime-t-il, crée-t-il ?

2 Exprimer

2.1 *La symbolisation*

2.1.1 Origine de l'écriture

L'image précède l'écriture. Les premières images qu'on a découvertes sont celles des hommes préhistoriques : Frutiger () les appelle « des pré- images » dans la mesure où elles représentent un simple moyen pour l'homme de conjurer le sort et pas encore une manière de désigner les choses.

A l'âge protohistorique, arrivent les premières images porteuses d'un sens précis (désignation d'objets, d'actions...) : les pictogrammes. Ils se transformeront en idéogrammes jusqu'à évoluer pour certaines civilisations aux phonogrammes. Ces derniers correspondent à l'emploi d'un symbole pour désigner une syllabe d'un mot et non plus un concept. C'est l'ancêtre de notre écriture alphabétique.

Ainsi l'écriture et l'image entretiennent-elles des relations très étroites au niveau historique.

2.1.2 Le signe : entre image et mot

Le signe est à la croisée de l'image et du mot. Il convient de le définir davantage.

Actuellement, la sémiotique du visuel distingue quatre grandes familles de signes (J. M. Klinkenberg - 23) :

- les indices : la trace de main sur la joue, le symptôme permettant de diagnostiquer une maladie, la girouette...
- les icônes : la carte géographique, la maquette d'un avion...
- les symboles : la balance qui symbolise la justice, le vert des écologistes...
- les signes proprement dits : les signes linguistiques, les codes barres, les « symboles » chimiques...

2.1.3 Cas des enfants en apprentissage de la lecture

Quand les enfants apprennent à lire, ils doivent passer de la compréhension du signe iconique à celle du signe linguistique. Il peut être intéressant de les faire passer par une étape intermédiaire : celle de l'utilisation du signe-symbole. Cela leur permettra de mieux percevoir l'enjeu de l'écriture et de la lecture c'est-à-dire de mieux évaluer leurs enjeux de communication.

2.2 Symboliser pour exprimer avec des enfants de CP

2.2.1 La situation de travail

Mon premier stage en pratique accompagnée s'est déroulé dans une classe de CP au mois de novembre. J'ai décidé de mettre en place un travail de symbolisation d'images avec les élèves de cette classe.

L'enseignante n'utilise pas de manuel de lecture : elle part de vrais écrits, les albums de jeunesse, pour construire sa progression des apprentissages.

A cette période de l'année, les enfants en sont au début de leur apprentissage de la lecture. Ils travaillent sur leur premier album Tibili dont ils ont vu les deux tiers de l'histoire.

L'investissement des enfants dans cette histoire me pousse à la choisir comme support de mon interventions en art plastique- écriture. Mon projet de travail est donc d'arriver à faire symboliser l'histoire de Tibili.

La séquence se divise en quatre séances dont voici les objectifs (se reporter aux annexes 1 à 5 pour le déroulement) :

Séance 1 :

Objectif général :

- éduquer le regard

Objectifs spécifiques:

- lecture d'images : hypothèses de sens, hypothèses de récit
- décodage de symboles : retrouver la légende d'une histoire

Durée : 1h00

Séance 2 :

Objectifs :

- simplifier un dessin pour qu'il devienne un symbole
- distinguer l'essentiel (trait caractéristique) et le secondaire (détails)

Durée : 45 min

Séance 3 :

Objectifs :

- faire un choix collectif
- extraire les passages essentiels d'une histoire (résumer)
- choisir un passage représentatif
- symboliser les personnages qui s'y rapportent ainsi que le lieu ou l'action (permettre leur reconnaissance sur une image)

Durée : 1h00

Séance 4 :

Objectifs :





- ordonner collectivement les images de la séance précédente
- compléter le message de l'image par de l'écrit

Durée : 1h00

2.2.2 La découverte de la symbolisation :

Au cours de la séance 1, les enfants découvrent la notion de symbolisation à travers deux exemples : la Chasse à l'ours et le Petit chaperon rouge.

En observant que seuls les chapeaux dans l'histoire de la chasse à l'ours ont été dessinés pour représenter les chasseurs, les enfants perçoivent l'enjeu de la symbolisation : il ne s'agit pas de tout dire mais de choisir un élément particulier.

Mais cette façon de représenter laisse une part d'interprétation aux lecteurs : sans connaître l'histoire, les enfants ne peuvent décoder tous les signes de l'affiche de la chasse à l'ours : soit ils ne comprennent pas (le signe  et le signe ) soit ils se trompent : le signe  est pris pour le symbole des nuages alors qu'il représente la tempête de neige et le signe  est pris pour le symbole des flèches alors qu'il représente l'arbre.

Pour réaliser un décodage complet, il faut lire (ou entendre) l'histoire, sinon avoir la légende des signes.

Cet aspect énigmatique de la symbolisation séduit les enfants qui sont ravis à chaque fois qu'ils peuvent nommer un symbole et trouver son sens. Ils réussissent la lecture d'images comme ils s'attendent à réussir la lecture des mots.

Ainsi, les enfants me semblent prêts au niveau de la motivation et de la curiosité à réaliser leur propre codage de l'histoire de Tibili.

2.2.3 Ce que les élèves disent en utilisant les symboles

2.2.3.1 Symbolisation de Tibili

Les représentations sur Tibili qui émergent lors du tour de table de la séance 2 reflètent à la fois ses caractéristiques personnelles : « gros », « petit garçon », « Kirikou », « mini », « Afrique » et ses aventures : « école », « lettres de l'alphabet », « il court ». Toutes ne sont pas exploitables pour la partie sur la symbolisation de Tibili mais peuvent l'être pour celle du passage de l'histoire.

Les moyens de symboliser Tibili sont différents : Tibili est représenté par un rond / un carré / un rond du visage attaché à un corps entier / un rond de visage attaché à un buste / un rond de visage avec des cheveux dressés sur la tête.

Pour tous, la symbolisation de Tibili passe par une simplification de sa représentation et par une réduction des éléments de son corps : absence des détails du visage, absence des extrémités du corps, absence de vêtements. Un élève a aussi l'idée de mettre en valeur une caractéristique de Tibili l'africain : ses cheveux.

Deux élèves ne rentrent pas dans ce processus de simplification (voir n°2 et n°16-annexes 6 et 8). Ils ne symbolisent pas Tibili.

La technique proposée de découpage-collage pousse l'enfant vers la simplification de la représentation.

Ainsi pour symboliser, l'élève doit faire des choix : ce qu'on garde, c'est ce qu'on choisit de dire ; ce qu'on enlève, c'est ce qu'on ne veut pas dire.

2.2.3.2 Symbolisation de l'histoire

Les enfants choisissent surtout de représenter Tibili dans la savane (première partie de l'histoire). Plusieurs privilégient le moment où Tibili apprend qu'il ne veut pas aller à l'école (deuxième partie) ; un enfant, la rencontre des animaux (troisième partie) et deux, l'apparition de l'araignée (quatrième partie). Ces choix déséquilibrent la reconstitution de l'histoire mais permettent à l'enfant d'exprimer ce qu'il préfère.

Aux enfants ayant terminé, je propose la représentation des passages avec les animaux, pour rééquilibrer les parties.

Au niveau de la symbolisation des éléments autres que Tibili, je constate une diversité de représentation :

- Pour les arbres de la savane : les feuillages et les branches sont représentés par des traits verts - comme les cheveux - et le tronc bleu (voir n°3- annexe 6) ; par un rond bleu ou rouge et le tronc vert (n°4) ; par un triangle rouge ou noir et le tronc de la même couleur (n°5). On peut remarquer aussi que l'élève ne choisit pas toujours les couleurs conventionnelles : le vert pour les feuilles et le marron pour le tronc. D'autre part, certains élèves passent par une représentation de l'arbre sans tronc : une tache verte (n°8) ; des ronds de différentes couleurs (n°20) ; des carrés bleus (n°19).
- Pour l'école : une maison avec un toit (n°13) ; un dôme bleu (n°12) ; un carré (n°14).
- Pour l'araignée : un triangle (n°18) ; un carré avec des traits pour les pattes (n°19 et n°20) ; un losange (n°21) ; un rond (n°22 et n°23).

Les enfants réussissent ainsi à dépasser la représentation conventionnelle de certains éléments pour rechercher la leur. Ils développent leur propre code autant au niveau de la couleur qu'au niveau de la forme.

Seuls deux élèves n'y parviennent pas : les mêmes que pour la symbolisation de Tibili (n°2 et n°16). J'essaie pourtant de les guider vers autre chose mais ils manquent de motivation.

Finalement l'ensemble des élèves rentre dans l'activité de symbolisation qui demande un travail de simplification et de codage.

Un élément favorise sûrement cette entrée dans la symbolisation : c'est l'utilisation d'un support rond. Il permet de renouveler le regard de l'enfant sur ce qu'il dessinait auparavant : en effet quand il avait fini son travail de lecture, l'enfant représentait souvent Tibili. Le résultat était souvent proche des illustrations du livre. Pour pousser l'enfant à changer de représentation, il fallait renouveler son support de travail.

Les enfants utilisent le support de façon variée : certains l'utilisent pour faire le visage de Tibili (n°1 et n°21- annexes 6 et 8), d'autres pour rappeler la forme de la toile d'araignée (n°18), d'autres encore pour cadrer le dessin différemment (n°8, 17, 19, 20, 23). Mais certains élèves n'exploitent pas cette forme : ils retracent la ligne d'horizon de la terre (n°3, 5, 9, 16).

Enfin, le moment de mise en ordre des pages du livre permet de confronter chaque illustration au regard des autres : il faut reconnaître la scène représentée pour pouvoir la situer par rapport aux autres illustrations. Les productions sont pratiquement toutes identifiées à une partie de l'histoire (sauf une : la n°10). Cela est fortement motivant pour les élèves. Par contre, l'utilisation de l'écrit reste indispensable pour distinguer les illustrations d'une même partie : on touche là une limite du langage symbolique. En même temps, cela renforce le sens de l'écriture. En tout cas, les enfants prennent grand plaisir à écrire leur propre phrase sur leur propre dessin.

2.3 Exprimer ou s'exprimer ?

2.3.1 Communiquer

On a pris le verbe exprimer dans le sens de communiquer quelque chose c'est-à-dire de rendre plus visible et plus lisible. Cela permet de développer un sens d'observation, une façon plus rationnelle de voir les choses.

Peut-être est-ce une approche intéressante pour observer plus activement des œuvres d'artistes, essayer de les décoder et ainsi mieux les comprendre : si on connaît l'histoire de l'artiste, sa démarche et le contexte de son époque, on apprécie davantage ses œuvres.

J'avais l'intention de travailler dans ce sens (à partir d'œuvres indigènes africaines et d'œuvres de Kandinsky) mais je n'ai pas eu le temps de mener ce travail. Par contre, l'intervention inattendue d'une maman africaine a permis de développer cet aspect culturel : elle nous a montré des objets artisanaux du Sénégal, notamment une chaise sculptée. Les enfants y ont vu deux personnages à ses extrémités ; ils pensaient qu'ils représentaient les personnes à qui appartenait la chaise. La mère a expliqué qu'en réalité, les personnages représentaient un signe sacré signifiant que seul le chef du village pouvait s'y asseoir. Les enfants ont ainsi vu l'importance d'être initiés aux symboles d'une culture.

2.3.2 Limite de la démarche

Dubourgel relève les défauts d'une démarche où l'illustration est asservie au texte. L'image est secondaire et vouée à disparaître au profit du texte : « Peu à peu, l'image se fait moins abondante, de plus en plus ponctuelle (...) Elle en dit moins et le texte plus » (DUBOURGEL, 31). Il s'agit alors d'une « véritable instrumentalisation de l'image au bénéfice de l'idée de passage au code et au signe » (DUBOURGEL, 211). Pour lui, l'imagination est emprisonnée.

Ainsi la situation proposée semble trop limitative pour une expression personnelle. N'y a-t-il pas risque de ne voir l'image qu'à travers le filtre de l'écriture ? « Ainsi s'agissant des images plastiques, l'expression esthétique et imaginaire de l'enfant se trouve-t-elle limitée doublement soit par des réalisations de type « réaliste » soit par des représentations issues ou inspirées de l'expression graphique enfantine... » (DUBOURGEL, 40).

Il est dangereux d'éduquer à un type d'images réalistes car on instaure une préférence chez l'enfant qui va à l'encontre du développement de son imaginaire.

Comment rendre la situation plus riche et plus porteuse en terme d'imaginaire pour l'élève ?

3 S'exprimer

3.1 Place de l'imagination

3.1.1 Les artistes et l'imaginaire enfoui

Le courant des surréalistes s'inscrit dans une perspective psychanalytique : « Les œuvres surréalistes fonctionnent comme dans le rêve tel que le décrit le psychanalyste : soit des images, que l'on tente par la suite de verbaliser, soit des mots, des phrases dont on tente d'obtenir une image globale de plus en plus claire. » (JACINTO, 32) .

Il s'agit ainsi de faire émerger des images mentales c'est-à-dire de laisser exprimer à l'état brut l'imagination autant dans une approche picturale : citons Max Ernst, Magritte et J. Miro, que dans une approche poétique : par exemple, le groupe d'Ouvroir de la littérature potentielle dit OULIPO regroupant des artistes comme R. Queneau et F. Le Lionnais.

D'ailleurs les deux approches se rejoignent : « Pour la plupart des surréalistes, il n'existe pas de différence entre poésie et peinture, ainsi que le revendiquera Joan Miro dans une série de peintures comportant des mots ou des phrases entières, à laquelle il donnera le nom générique de « tableaux- poèmes » (La Sieste).» (LAGEIRA, 32)

3.1.2 Libérer l'imagination

L'enfant est par nature spontané dans ses réalisations. Il convient de renouer avec cette spontanéité en libérant son imagination. On lui permettra ainsi de s'exprimer.

Pour l'enseignant, il convient d'ouvrir cette porte de l'imaginaire autant dans la pratique de l'écriture que dans celle de l'art plastique.

Libérer l'imagination de l'enfant ne se fait pas naturellement dans une situation de classe de type traditionnel où l'on fait peu appel à elle. L'école représente un lieu d'apprentissage de la norme, du règlement et de son corollaire l'interdiction. Pour sortir ponctuellement de ce contexte, il faut surprendre l'enfant dans son habitude de travail.

De plus, dans une classe traditionnelle, l'enfant peut être en situation d'inhibition dans sa prise de parole. Il convient donc de le mettre en confiance pour qu'il n'ait pas peur de s'exprimer.

Quelles situations pédagogiques mettre en place pour y parvenir?

3.1.3 Les propositions de Rodari

Dans son livre *Grammaire de l'imagination*, Gianni Rodari nous propose de multiples situations permettant de libérer l'imagination. Il se base sur une nouvelle conception de l'écriture : l'écriture aléatoire (inventée par le groupe de l'OULIPO). Il s'agit de faire resurgir l'inconscient et de débrider ainsi l'imagination.

Par exemple, pour créer une histoire, il propose de partir d'un « binôme imaginaire » (RODARI, 32) : il faut choisir deux mots suffisamment différents pour que l'imagination soit obligée de chercher un lien entre les deux mots et de construire un ensemble où ils puissent cohabiter. Afin que les deux mots désignés soient les plus éloignés possible, il faut les choisir au hasard.

Il s'agit de déstabiliser la pensée pour la faire basculer dans un autre monde plus fantaisiste. Une autre situation consisterait à travailler sur des « hypothèses imaginatives » : « Pour formuler la question Qu'advient-il si ..., on choisit au hasard un sujet et un prédicat. Leur union fournira l'hypothèse de travail. » (RODARI, 41)

3.2 Atelier d'expression avec des enfants de CP

3.2.1 Cadre de travail

Mon intervention se situe dans une classe traditionnelle de CP où les textes de lecture sont peu variés : ils sont uniquement tirés de la méthode de lecture *Au Fil des mots*. L'image est également un élément de base de l'entrée dans le texte : ce sont des images très réalistes qui n'appellent pas d'ambiguïté d'interprétation.

Les enfants n'ont jamais travaillé sur la production d'écrit hors contexte du cahier d'activité.

Il convient donc de mettre en place des situations qui sortent l'enfant de ce contexte pauvre en terme imaginaire et de créer un climat propice à l'expression personnelle.

Le but des séquences va être de construire une histoire collective fantaisiste à partir d'images choisies au hasard ; puis de réaliser les illustrations de cette histoire en tenant compte de l'image inductrice (incorporation ou non dans le dessin). J'utilise le principe de la dictée à l'adulte pour permettre à l'enfant de s'exprimer sans contrainte.

Cette situation de travail s'inspire d'un jeu cité par G. Rodari appelé « Contons les cartes » inventé par Franco Passatore (RODARI, 93).

Afin de préparer l'enfant à rentrer dans cette activité de production orale inhabituelle pour lui, je mets en place des activités préparatoires au début de chaque séance. Ces activités éveillent la curiosité de l'enfant ainsi que son imagination.

Pour rendre l'élève le plus actif possible, je travaille par demi-groupe. Le seul créneau possible se situe en dernière heure du vendredi : une partie de la classe est prise par l'aide-éducatrice en BCD pendant une demi-heure.

La séquence se divise en six séances (voir annexes 9 à 15) :

Séance 1 :

Objectifs :

- créer un climat propice à l'expression personnelle
- prendre la parole devant ses camarades
- inventer une partie de l'histoire en respectant deux contraintes : utiliser l'image piochée et faire suite à ce que vient de dire son camarade

Durée : 35 min

Séance 2 :

Objectifs :

Les mêmes qu'à la dernière séance

Durée : 30 min

Séance 3 :

Objectifs :

- corriger le premier jet de l'histoire inventée (en particulier, la fin)
- dessiner une image illustrant une partie de l'histoire
- s'approprier l'histoire dans son ensemble en illustrant pas nécessairement « sa » partie de l'histoire
- utiliser la technique du découpage / collage pour composer cette image

Durée : 55 min

Séance 4 :

Objectifs :

- Se familiariser avec des œuvres d'artistes
- Discuter des effets produits

Durée : 20 min

Séance 5 :

Objectifs :

- Recopier sans faute et avec application un petit texte
- Trouver une manière de mettre en page le texte de l'histoire sur une peinture

Durée : 2 x 30 minutes

Séance 6 :

Objectifs :

- faire une proposition de titre en rapport avec l'histoire
- s'exprimer devant les autres
- donner son avis sur les propositions de ses camarades

Durée : 15 minutes

3.2.2 la phase de production d'écrit oralisé

3.2.2.1 Imagination

Phase préparatoire :

Ils laissent libre cours à leur imagination :

« Quelquefois, on peut imaginer que le monde où l'on vit pourrait être autre part qu'ici et qu'on y vivrait autrement. Imaginons :

Que se passerait-il si on habitait sur les nuages ?

- les maisons tomberaient du ciel
- il pleuvrait des maisons
- on serait tout mouillé parce que les nuages, c'est plein d'eau ! »

« Que se passerait-il si on habitait sur une autre planète ?... Laquelle ?

- sur Mars !
- on pourrait plus respirer !
- ...
- sur quelle autre planète on pourrait être ?
- celle du Père-Noël !
- on pourrait demander tous les cadeaux qu'on voudrait
- moi, je demanderais des motos électriques
- moi, des poupées avec un landau »

Phase de production d'histoire :

Les élèves piochent au hasard une carte chacun à leur tour : le premier à piocher débute l'histoire et les autres la poursuivent.

Les enfants ont introduit des éléments imaginaires qui n'étaient pas présents dans l'image piochée (soulignés dans les textes) :

Productions de la 1^{ère} séance :

Histoire obtenue par le groupe A (six élèves / temps de travail : 15 min) :

(Image 1 : un lion) Il existe un lion qui se promène dans la forêt.

(Image 2 : un dinosaure) Un dinosaure arrive et le mange.

(Image 3 : un lion) Un autre lion veut se venger.

(Image 4 : intérieur marocain) Il habite au Maroc et il a une horloge dans le derrière !

(Image 5 : un dinosaure) Il rencontre le dinosaure et il lui pète à la figure : il lui envoie l'horloge dessus.

(Image 6 : paysage) Le dinosaure est mort.

Histoire obtenue par le groupe B (neuf élèves / temps de travail : 20 min) :

(Image 1 : l'ours) Il existe un ours qui vit dans une petite cabane.

(Image 2 : le crapaud) Il a un ami crapaud

(Image 3 : des boîtes de cannettes) Ils décident de faire la fête. Ils boivent plein de cannettes de coca. Ils deviennent énormes.

(Image 4 : un bonhomme de neige) L'ours a besoin de courir : il sort et trouve le roi des bonhommes de neige. Ils font une bataille de boules de neige.

(Image 5 : un vélo) Ils trouvent un vélo sous la neige.

(Image 6 : la grenouille qui fait des haltères !) C'est le vélo de la sœur du crapaud.

(Image 7 : l'ours) Elle cherche son frère. Elle croit que c'est l'ours qui l'a tué.

(Image 8 : une poubelle) L'ours est en train de fouiller les poubelles . Il a tellement faim qu'il finit par la manger !

(Image 9 : la montagne) La grenouille va voir l'ours. Elle dit : « Si tu montes en haut de la montagne, je saurai que tu n'as pas menti. ». L'ours réussit à monter en haut de la montagne.

Les enfants retiennent le caractère insolite et amusant de leur histoire : en effet ils choisissent des titres révélateurs : pour la première histoire, le titre proposé est « le lion avec une horloge dans le derrière » ; pour le deuxième « l'ours mangeur de poubelle ».

On constate un enrichissement des textes entre la première séance et la deuxième. Il y a beaucoup moins de rupture d'idées dans les enchaînements des enfants : pour le groupe B, il y en a deux dans la première histoire (images 3 / 4 : que devient le crapaud ?; images 8 / 9 : quand la grenouille accuse-t-elle l'ours d'avoir mangé son frère ?) et il n'y en a aucune dans la deuxième. Mais il y a aussi moins de personnes qui sont intervenues.

Des éléments imaginaires plus nombreux renforcent l'histoire (soulignés dans les textes) :

Productions de la 2^{ème} séance :

Pour le groupe A :

(Image 1 : le bateau) « C'est un bateau de pirates. Les pirates ont des chapeaux avec des cheveux noirs. Ils portent un sabre et une épée.

(Image 2 : un volcan en irruption) Le bateau se dirige droit vers le volcan. Le volcan crache du feu et brûle le bateau. Il coule et les pirates plongent dans l'eau.

(Image 3 : un mouton) Ils arrivent sur une île pleine de moutons. Il y a aussi plein de bergers.

(image 4 : une cigogne)Les pirates arrivent devant une cage avec du grillage partout. Il y a une cigogne dedans.

(Image 5 : une fille en colère) C'est une bergère qui a mis la cigogne en cage : en fait c'est son fiancé qu'elle a mis dedans !

(Image 6 : une caméra) Les pirates ont un fusil déguisé en fausse caméra : ils tuent la bergère. »

Pour le groupe B :

(Image 1 : des carreaux rouges et bleus) On est dans la salle de bain. Il prend une douche et se fait un shampoing.

(Image 2 : un ours) C'est un ours qui a plein de puces, de poux et de scarabées dans les poils.

(Image 3 : une grenouille) L'ours va chez la maman grenouille. Elle est en train de faire à manger. L'ours sonne :

« Bonjour !

- Bonjour !Tiens, ça ne sent pas bon dans la maison ! dit l'ours.

- Oh ! Je n'ai pas fait le ménage. J'y vais !»

(Image 4 : un sac de cannettes) Sans rien demander, l'ours va dans le frigo prendre une cannette. La maman grenouille s'en aperçoit et se fâche. Elle dit : « Au voleur ! Au voleur ! ». L'ours retourne tranquillement chez lui.

3.2.2.2 Attention et implication :

La consigne de reprendre les idées des élèves précédents est difficile à tenir pour des raisons de mémorisation et d'attention. Un système d'entraide se met en place par un jeu d'interactions entre les élèves : un élève donne des idées, un autre poursuit puis on revient au piocheur d'image. Mais la relance par l'adulte, ses reformulations restent indispensables. Cette forme de travail doit faire l'objet d'un apprentissage dans la durée pour permettre de diminuer l'intervention de l'adulte.

La poursuite de l'histoire par chaque enfant demande une attention continue à ce qui s'est dit avant.

Cette attention et cette écoute de l'autre ont été de meilleure qualité dans le premier groupe que dans le deuxième ; peut-être parce que le 2^{ème} groupe n'a pas eu la partie préparatoire – il ne me restait pas assez de temps- . Celle-ci permettait de mieux rentrer dans

l'esprit de l'activité (compréhension et motivation). Quoi qu'il en soit, le créneau utilisé de fin de semaine n'est certainement pas le plus propice à ce type d'activité.

Les enfants se sentent en sécurité pour parler et s'impliquent : si dans la phase préparatoire, tous les élèves n'ont pas pris la parole, ils l'ont tous fait dans la partie reposant sur la pioche d'images.

Entre la première et la deuxième séance, je constate que les enfants prennent davantage la parole : pour la deuxième histoire, les élèves passent deux fois moins car chaque enfant s'attarde davantage dans sa prise de parole...ce qui rend le temps d'attente pour les élèves plus important et l'agitation qui en découle grandit.

Les sujets évoqués sont proches de leur préoccupation : découverte du corps (« péter ») ; pour les filles maghrébines : image de la femme (faire le ménage) et de l'homme (tout lui est permis).

3.2.3 La phase d'illustration

Après la phase d'écriture, nous disposons du matériel imaginaire mais il ne constitue pas une trace écrite personnelle pour l'élève de CP. La phase d'illustration est une manière de matérialiser ce travail.

De plus, la réutilisation de l'image piochée est un moyen de lier matériellement la phase d'écriture à la phase picturale. Mais cette incorporation ne peut se faire n'importe comment.

3.2.3.1 Contrainte du matériel sur l'expression personnelle

Les enfants disposent de matériel à découper pour incorporer l'image : il ne s'agit pas d'images mais simplement de matériaux de textures différentes. Cela crée un contraste entre la précision des détails de l'image inductrice et les détails que l'enfant peut obtenir par simple découpage.

Ainsi les enfants ont deux attitudes différentes : l'une est de rechercher un graphisme réaliste qui se rapproche de celui de l'image mais qui est impossible à atteindre, l'autre de ne représenter que le décor de l'image sans rechercher un rapport avec l'histoire.

Si j'avais autorisé l'utilisation de feuilles de magazine pour le découpage, j'aurais permis à l'élève de se concentrer davantage sur l'assemblage et la composition de son illustration. Mais il faut remarquer dans tous les cas que la capacité d'analyse d'images pour des enfants de 6-7 ans est très limitée. Les images ne doivent pas être trop complexes pour que l'enfant se les approprie.

3.2.3.2 Respect de la consigne

La consigne est de dessiner un passage de l'histoire en utilisant l'image. Les enfants ne portent pas leur attention sur le passage attribué mais seulement sur l'image : en effet plusieurs fois, je leur demande quel passage ils illustrent pour qu'ils le mettent en rapport avec ce qu'ils font mais ils ne le savent plus ou bien l'ont transformé en fonction de ce que faisait le copain : par exemple, la cabane de l'ours est représentée cinq fois ; il y a aussi la cabane du lion alors qu'on n'en parle pas dans le texte.

Je n'insiste pas trop car ils ne semblent pas prêts à le faire.

En fait les enfants s'approprient la consigne à leur manière et selon leur envie. Peut-être aussi qu'ils s'adaptent au moyen d'expression proposé qui les limite dans leur expression.

Au départ, j'attendais quelque chose de beaucoup plus narratif. Pour cela, il aurait fallu que les élèves s'approprient davantage l'histoire pour s'en rappeler suffisamment dans la mesure où il y avait un gros décalage entre le moment d'écriture et le moment d'illustration. Mais la situation de travail ne me permettait pas d'enchaîner les deux. Or cette séparation dans le temps (douze jours) a rendu les élèves moins motivés et moins impliqués : ils se souvenaient trop peu de l'histoire et la partie qu'ils devaient illustrer n'était pas celle à laquelle ils avaient participé. Le temps écoulé empêchait d'être dans la spontanéité du moment et dans l'enthousiasme initial de la création donc dans une certaine liberté imaginative.

3.3 Nouveaux horizons

3.3.1 L'expression aboutie

Le résultat des productions n'est pas une illustration qui suit la structure de l'histoire (alors que c'était ce qui était attendu d'après la consigne). Donc les illustrations ne sont pas narratives.

Elles sont parties d'une expression personnelle mais sont-elles expressives ?

Dans la mesure où les éléments de l'image sont puisés dans les archétypes enfantins (maisons, arbre), j'ai l'impression que la situation n'a pas permis une réelle expression de l'élève. En effet il n'y a pas eu de transformation de la réalité c'est-à-dire de création selon M. Seguin :

« Créer, en art, est intervenir dans les domaines graphiques ou plastiques, de telle manière que l'imaginaire transforme le réel, quelles que soient la nature, la qualité, la quantité de l'intervention. » (SEGUIN, 15)

L'aboutissement de l'expression personnelle n'est-elle pas la création ?

Le véritable problème n'est donc pas de savoir si l'élève s'exprime mais s'il crée.

Comment lui permettre de créer ? Comment déterminer que l'élève a créé ?

3.3.2 Le texte - affiche

La notion même d'illustration implique trop une soumission de l'image au texte pour des enfants en apprentissage de lecture : en effet, dans cet apprentissage, l'image est un substitut limité de l'écriture. Ce piège du statut de l'image nécessite de considérer le rapport texte- image sous un autre angle : celui du texte- affiche. Ici, écriture et image plastique forment un tout porteur d'un nouveau sens.

Ce rapport a été exploité par des artistes peintres : les cubistes d'abord qui conservent intact le sens des mots : « Que les lettres et les mots aient une valeur décorative, expressive, un caractère réaliste ou plastique dans le cubisme de Braque et de Picasso, ne doit pas faire oublier l'aspect proprement langagier. » (LAGEIRA, 29). Par la suite, les surréalistes porteront le mot jusqu'à son non-sens.

Comment des enfants peuvent-ils exploiter ce nouveau rapport ? Peut-il être porteur d'une expression aboutie ?

4 Créer

4.1 L'enfant et la créativité

4.1.1 Définitions : création et créativité

Le dictionnaire d'esthétique de Souriau nous donne la définition suivante pour création :

« Ce mot signifie l'acte par la vertu duquel une chose, un être commencent à exister. »

Partant du sens esthétique, Souriau précise les trois facteurs essentiels nécessaires à la création :

« Il faut que

- l'action créatrice soit en même temps productrice (...)
- dans l'œuvre créée il y ait une véritable et suffisante nouveauté (...)
- il faut l'intervention fondamentale d'un agent créateur (...)

Pour le terme de créativité :

« C'est le pouvoir de créer et une propension à créer. C'est un terme qui, à l'heure actuelle, bénéficie d'une certaine vogue, mais correspond à une notion d'un emploi délicat.(...) En réalité, la création artistique est un fait trop complexe, et d'ailleurs trop mal connu, pour qu'il soit sans danger de le rapporter à une faculté spécifique. (...). Il n'en est pas moins vrai que dans la mesure où chez certains sujets, notamment chez certains enfants, il existe des faits positifs constituant une aptitude plus ou moins forte à créer, dans cette mesure des circonstances extérieures susceptibles d'arrangement peuvent favoriser le développement de cette aptitude. »

On voit ainsi comme il est difficile de prétendre à développer la créativité de l'enfant. Cependant, j'emploierai ce terme dans le sens d'un idéal pédagogique à atteindre dans la démarche entreprise avec l'enfant.

4.1.2 Le langage plastique de l'enfant

Il est nécessaire de s'interroger à présent sur les mécanismes de la création artistique chez l'enfant pour comprendre comment l'aider à développer sa créativité.

A. Stern (STERN, 15) distingue dans le langage plastique de l'enfant des éléments de sens figuratif et d'autres de sens expressif. Les premiers sont portés par l'image et les seconds par le symbole. L'image est utilisée pour masquer le symbole .

Pour lui, le déclencheur de la création est « la formulation plastique d'un sentiment ». C'est elle qui prend la forme d'un symbole.

Arno Stern (STERN, 16) nous explique à travers l'exemple du symbole trapézoïdal comment l'enfant masque le message de son inconscient : il peut autant lui donner la forme d'un toit de maison que d'une coque de bateau ou d'une colline mais le message restera le même. Il procède par analogie de forme. Le choix de l'image sera révélateur de l'état mental de l'enfant.

Ayant défini le langage plastique de l'enfant, A. Stern (STERN, 35) s'intéresse à son évolution : au fur et à mesure du temps, l'enfant devenant adulte pourra se détacher de la forme figurative pour ne garder que la forme symbolique. On rentre alors dans le domaine plastique de l'abstraction. Avant de pouvoir atteindre ce niveau d'expression, l'enfant franchit plusieurs étapes qui lui permettent de rendre ses productions de plus en plus expressives.

4.2 Développer la créativité à l'école

4.2.1 La création dans les programmes officiels

Dès le cycle I, le problème de la création est abordée dans le domaine *Imaginer, sentir, créer* (M.E.N., 29) : « A l'école maternelle, l'enfant développe sa sensibilité, son imagination et sa capacité à créer, ses facultés d'attention et de concentration, son esprit critique et son aptitude à exprimer des goûts et des choix. »

Au cycle II (M.E.N., 52) : « Dans la continuité de l'action conduite à l'école maternelle, l'éducation artistique a pour but d'amener les élèves à développer leur sensibilité, leur capacité de création (...) ». Quant au domaine de la production d'écrits, il s'agit de réaliser « des jeux poétiques sur les mots, les structures et les images » (M.E.N., 46).

Au cycle III (M.E.N., 73) : « Les arts plastiques impliquent à la fois invention et réalisation. L'observation d'œuvres d'art aidera l'élève à choisir sa propre conduite de création (...) »

Dans l'usage poétique de la langue, on retrouve encore cette préoccupation puisque les instructions parlent de « Créations poétiques, individuelles ou collectives » (M.E.N., 59).

Permettre à l'enfant de créer est un objectif à mettre en place du cycle I au cycle III.

4.2.2 « Plan d'action » de M. Seguin

Marthe Seguin aborde la créativité sous l'aspect de son enseignement : relançant la question de l'existence d'une faculté de créativité, elle tranche en considérant qu'elle « ne s'apprend pas, par contre, elle s'exerce et s'entretient. » (SEGUIN, 51)

Elle propose de mettre en place des « exercices dont le but est le développement des pouvoirs de création personnelle et dont les critères, au lieu d'être ceux de l'exactitude des résultats, seront ceux de l'originalité et de l'authenticité des réponses, et de la progression de l'individu par rapport à lui-même. » (SEGUIN, 51)

Il est important comme on l'avait souligné en fin de chapitre 3.3.1 de se donner les moyens de reconnaître une production créative.

Seguin définit ensuite et organise les grands principes d'une démarche pédagogique menant à la création (SEGUIN, 52) :

➤ **Au préalable**

« Mettre en œuvre les conditions d'un déblocage psychologique propre à enlever les obstacles du dedans.

Propager un climat affectif propre à la création.

➤ **Les entrées**

Alimenter la créativité par l'appréhension de matériaux de construction.

Eveiller et soutenir la curiosité.

Déconventionnaliser la vision.

➤ **L'élaboration créative.**

Faire fonctionner tour à tour les différents rouages logiques de manière à ce que chacun expérimente un grand nombre de « parcours ».

Provoquer la création en touchant à la sensibilité.

➤ **Les sorties**

Exercer et faire expérimenter les moyens d'expression sans lesquels aucune intervention ne peut laisser de traces.

4.2.2.1 Après l'action créative

Trouver l'attitude juste. »

L'analyse des expériences suivantes sera menée à la lumière de cette démarche.

4.3 Du mot- image au « tableau- poème »

4.3.1 Expérience en classe coopérative

Au chapitre 3.2.1, j'ai abordé le problème d'une classe trop rigide qui inhibe les enfants dans leur imagination et leur expressivité : qu'en est-il d'une classe coopérative où une large place est faite à l'autonomie ? L'enfant peut-il jouer de son indépendance (relative) pour s'exprimer davantage ? Pour répondre à cette question, je m'appuie sur l'expérience réalisée pendant mon stage de pratique accompagnée dans une classe de CM2 de l'école G. Brassens à Baillargues.

Dans cette classe, les enfants organisent leur journée à partir d'un plan de travail en français et mathématiques. Ce sont les enfants eux-mêmes qui gèrent les corrections des exercices, simplement secondés par l'enseignant. Ils ont aussi un système de brevets concernant des activités très diverses (brevet de conférencier, de collectionneur, de journaliste...) pour lesquelles les élèves se préparent à la maison et sont évalués par l'ensemble de la classe. Concernant les arts plastiques, les élèves choisissent leur activité dans un livre. Jusqu'à présent, ils ont travaillé uniquement à partir de la technique découpage - collage, utilisant papier Canson coloré et papier vitrail.

Les enfants de cette classe donnent l'impression d'avoir un droit de parole effectif et utilisé. L'erreur dans cette classe prend un caractère formatif.

4.3.2 Description du projet

Le projet que je décide de mener doit aboutir à la mise en place d'un « tableau-poème » (expression empruntée à l'artiste J. Miro) dans lequel on retrouverait des traces écrites du poème.

Les objectifs principaux sont de changer le regard de l'enfant sur l'écriture et l'image en transformant les mots en objet plastique.

Pour cela, je procède en deux parties : d'abord réaliser le travail de transformation sur le mot puis sur les mots c'est-à-dire sur le texte. Cela pour deux raisons : le travail sur le mot est plus simple que celui sur le texte. De plus cela donne l'occasion à l'élève d'approfondir son expérience en réinvestissant ce qu'il a pu faire dans la première étape.

Enfin, je ne propose pas le même matériel dans les deux activités : pour la première, cela reste du matériel familier de l'élève ; pour la deuxième, le matériel est très varié et très inhabituel (feuilles de soie, fil de fer, grillage...). Cela les oblige à envisager le travail dans une optique différente.

Dans les deux parties, les choix du ou des mots est réalisé après lecture d'un texte à valeur poétique (poème en prose emprunté à un album ou poèmes en vers). Ce type de texte me semble être un bon tremplin pour l'imaginaire. C'est aussi la forme écrite la plus proche du langage pictural : en effet, en poésie, on peut jouer sur le son, le rythme et la forme des mots autant que sur leurs sens.

4.3.3 Les mots- images

4.3.3.1 Organisation des séances

Les séances (voir annexes 16 à 18) se structurent ainsi :

Séance 1 :

Objectifs :

- Découvrir un mode d'illustration original (album Les colporteurs d'images)
- Analyser les images d'un album
- Construire un mot-image à partir de son nom

Durée : 50 minutes

Séances 2 et 3 :

Objectifs :

- Analyser une image
- Produire un mot- image en rapport avec l'histoire de l'album
- Réaliser un affichage par groupe de quatre à partir de ces mots- images

Durée : 45 minutes + 30 minutes

Séance 4 :

Objectifs :

- Comparer différentes représentations d'un même texte
- Découvrir une œuvre dans sa totalité

Durée : 20 minutes

4.3.3.2 Point de départ

Le fait de m'être impliquée (voir annexe 16 le mot- image avec Sophie) dans l'activité au départ a permis de les mettre en confiance dans leur premier travail.

L'originalité de l'album (exemple d'illustration en annexe 23 bis) et la théâtralisation de son texte ont rendu les enfants très attentifs pendant la lecture. Cette implication a permis aussi de réveiller leur imaginaire tout en leur permettant de se construire une représentation du mot- image : les enfants se sont lancés en général sans problème dans leur recherche. Beaucoup ont fait plusieurs essais avant de se déterminer (exemple en annexe 19).

4.3.3.3 Evolution des productions :

Les productions obtenues sont de deux types : celles qui conservent le sens traditionnel de lecture des lettres (annexe 23- n°1, 2, 3) et s'amuse de chaque lettre en la rendant expressive ; et celles qui ne le respectent pas (annexe 20- n°1, 2, 3) et où chaque lettre est une partie de l'image, comme dans un calligramme. Les premières productions, minoritaires, sont à rapprocher des illustrations de l'album ; les secondes, majoritaires, de celui du mot- image réalisé avec SOPHIE. Ces dernières utilisent les redoublements fictifs de lettre (annexe 21- n°1, 2), ce qui enlève encore de la lisibilité mais facilite la fabrication du mot- image.

Les élèves réalisent ce problème de lisibilité lors de la mise en commun et ce constat expliquerait leur changement de travail pour la deuxième activité : en effet, pour le mot-image sur l'album, ils ont tous travaillé à partir d'une représentation respectant la norme de l'écriture, comme celle présentée dans l'album (voir annexes 42, 43, 44) ; ce qui se comprend d'autant plus que les élèves partent de mots issus de l'album.

Quel aspect des mots les enfants ont-ils choisi de représenter ?

Dans la première situation, il s'agit de leur nom propre : la plupart des enfants ont choisi un aspect concret de la personne : six élèves ont essayé de représenter une tête ou un corps (annexe 20- n°1, 3 ; annexe 21- n°2 ; annexe22 ; annexe 23- n°1) ; Benjamin m'explique qu'il représente une parabole parce qu'il aime tout ce qui est télévision (annexe21- n°1).

Certains ont choisi un aspect plus abstrait, par exemple, Pauline me dit qu'elle veut représenter le mouvement de la vie en dessinant un train (annexe 21- n°3) ; Mathieu se représente comme un ange et démon (annexe 22). Plusieurs se représentent sous la forme d'un soleil (annexe 21- n°2).

Pour Melissa et Thibaud qui ont choisi la représentation linéaire, plus lisible, leur choix d'illustrer un aspect particulier d'eux-mêmes est moins visible car il change avec la lettre (annexe 23- n°2 et 3). Cela est peut-être dû à la nature polysémique du prénom.

Dans les deuxièmes productions, les enfants prennent toujours le même thème pour plusieurs lettres : par exemple, les lettres de MARCHÉ (annexe 26- n°2) s'écrivent toujours avec des dessins de fruits ou de légumes. Ce mot est évidemment moins complexe dans sa signification que le prénom. On peut faire la même remarque pour les autres mots utilisés (jongleur, musicien, acrobate, encre, balai, café, yeux noirs, cantonnier, écharpe, voir). Seuls les deux mots DOREE et PAILLETTE ont posé des problèmes car pour ces mots, c'est le matériau utilisé qui aurait permis de les représenter. Comme ce n'était pas possible, ces deux élèves ont choisi d'utiliser des images sans rapport avec le sens du texte (annexe 26- n°1)

Enfin, on peut observer que les élèves ont fait preuve d'originalité : ils sont peu à avoir choisi le même mot et quand c'est le cas, le résultat est très différent (exemples en annexes 24 et 25). Ainsi les élèves ont su se montrer créatifs.

4.3.4 Le « tableau- poème »

4.3.4.1 Organisation des séances

Séance 1 :

Objectifs :

- découvrir des poèmes contemporains
- effectuer un choix personnel

Durée : 45min

Séance 2 :

Objectifs :

- exprimer ses choix de poème par la parole
- choisir un atelier de travail en le justifiant

Durée : 30 minutes (avec deux groupes en même temps)

Séance 3 :

Objectif :

- créer un poème- affiche à partir du matériel proposé

Durée : 45 min

Séance 4 :

Objectif :

Le même qu'en 3

Durée : 30 min

Séance 5 :

Objectifs :

- employer un vocabulaire précis pour décrire les productions
- découvrir un exemple de rapport texte- image (album Leila de S. Alexander et G. Lemoine)

Durée : 40 min

4.3.4.2 Analyse

4.3.4.2.1 Point de départ :

La moitié des élèves a choisi le poème : Il me reste la parole de Blas de Otero.

Ce poème écrit pendant la guerre d'Espagne est rempli d'une forte charge émotionnelle : il aborde le thème de la liberté de pensée au prix de la vie.

Les trois autres poèmes ont été choisis en moins grand nombre: six ont pris le poème De peur que, cinq le poème L'école des Beaux-arts et trois Invite un oiseau sur ta page.

Le moment passé en petit groupe a permis de créer un temps de parole personnel pour chaque élève sur son poème : plus que le sens du poème - que je n'ai pas essayé de donner - ce qui comptait, c'était leur choix et l'émotion qu'il impliquait. En valorisant cet aspect personnel, je montrais que ce serait aussi le point de départ de leur travail plastique : il allait falloir exprimer quelque chose.

Ainsi, même si peu d'élèves ont su justifier leur préférence pour le poème, ils ont su établir un choix concernant l'atelier dans lequel ils allaient travailler.

4.3.4.2 Productions (annexes 32 à 41) :

Diversité :

La diversité des matériaux proposés a permis à l'élève de trouver son moyen d'expression. Pour un même poème, le choix des moyens plastiques était très différent entre les élèves : par exemple, pour Il me reste la parole (annexes 38, 39, 40, 41) , certains ont utilisé une feuille ronde et de la peinture (n°21,22, 24); une feuille ronde, du fil de fer, de la peinture (n°16 et 18) ; une feuille carrée, du fil de fer et de la peinture (n°25) ; une feuille rectangulaire, du plastique et de la peinture ou du feutre (n°23)...

Originalité- Expressivité :

Les idées que les enfants ont exprimées pour chaque poème se rejoignent : elles retracent l'idée force du poème. Mais ils ont su se l'approprier :

Dans le poème De peur que, la notion qui ressort est celle d'attachement aux choses :

- Elle est traduite directement par le dessin qui montre un arbre attaché à un pied de cheval (n°11 et 12).
- Elle est donnée indirectement par l'attachement du fil de fer au papier (n°7).
- Elle est donnée symboliquement par la mise en boîte grillagée du texte ; mais aussi par l'homme découpé en bleu tenant un permis de voyager et emprisonné sous une bouteille (n°10).

Un seul élève n'exprime pas cette idée d'attachement (n°8) : il exprime le mot EAU sans se préoccuper de son contexte dans le poème (« eau stagnante »).

Dans le poème Invite (...), on retrouve la notion de fantaisie créatrice du poète :

- Elle est exprimée humoristiquement par la mise en place d'un jeu d'ombres avec les mots « Invite un oiseau » (n°14) traduisant la phrase suivante du poème (« fais le suivre de ton ombre »).
- Elle est exprimée en plus du jeu sur l'ombre des mots par la disposition non linéaire du passage « Invite un oiseau...feuilles mortes », la substitution de mots en image-symbole et l'utilisation des couleurs dans l'écriture des mots (n°13) .

- Elle est donnée par la présence d'un oiseau sur une page d'écriture à l'image de ce qui est proposé par le passage « Invite un oiseau...feuilles mortes » (n°15).

Pour le poème Il me reste (...), on retrouve la notion de puissance de la parole et d'indestructibilité :

- Elle est donnée par l'utilisation non conventionnelle de l'espace autour de la feuille pour y inscrire certains mots (« et si ... la ...la...et tout ...qui moi ») (voir...) alors que dans le plan de la feuille figure ce qui est non maîtrisable : l'homme (« j'ai »), la souffrance (« souffert »), la « faim », « la soif » et le temps symbolisé par un réel cadran solaire (n°16).
- Elle est donnée par la mise en cage du passage « Et si j'ai ouvert...Il me reste la parole » en opposition avec la phrase « Il me reste la parole » écrit sur tout l'espace autour de la cage (n°17).
- Elle est donnée par l'opposition de l'Homme peint en noir, enfermé sous un plastique et scotché en certains endroits avec la phrase écrite en noir sur un fond rouge « Il me reste la parole » libéré du plastique (n°23).

Seul un élève n'a pas exprimé cette notion mais celle de mourir de faim en évoquant une tête squelettique avec le fil de fer (n°18).

Pour le poème L'école..., on trouve l'idée de fleur multicolore :

- Elle est donnée par la mise en couleurs d'un passage du texte « Émerveillés Jamais plus tard...devant eux » (n°2).
- Elle est donnée par la présence d'un fond multicolore égaillée par l'ombre mouvante du mot fleur écrit avec du fil de fer (n°4).
- Elle est donnée à l'aide d'un contraste entre un fond noir, symbole de la lumière absorbée, et l'écriture en fil de fer du mot multicolore (n°3).
- Elle est apportée par la matérialisation de la fleur colorée (n°1) ou de l'étang (n°5).

Un seul élève a privilégié l'idée d'émerveillement : il a écrit le mot émerveillé avec du fil de fer d'une façon non conventionnelle en le faisant tourner dans les airs (n°6).

4.3.4.3 Bilan

Faisant preuve d'originalité et d'authenticité, les élèves sont rentrés dans une démarche de création au sens donné par Seguin.

La phase de verbalisation autour des productions a été l'occasion d'évaluer le travail collectivement sans mettre les enfants en échec. Leur prise de parole répétée montre que cette classe avait l'habitude de ce type de travail.

Cette dernière étape a permis de réaliser une boucle sur le travail entrepris : au départ, les élèves ont réfléchi à ce qu'ils pouvaient faire et ont réalisé des choix ; à la fin, les élèves s'exprimaient sur ce qu'ils avaient réellement fait.

4.4 De la classe artistique au livre- mémoire

4.4.1 La classe d'initiation artistique

Sortir de la classe pour faire de l'art plastique constitue l'occasion unique pour les enfants de rompre avec les habitudes et de changer ainsi leur regard sur cette activité scolaire. Cette situation permet- elle alors de libérer l'expressivité des enfants ?

Ayant la chance de participer au mois de novembre à une classe d'initiation artistique à Sigean sur le thème Intérieur / Extérieur, j'ai constaté à quel point les enfants avaient trouvé les moyens de s'exprimer.

Leurs excursions successives dans la nature leur ont progressivement ouvert les yeux sur l'existence de gammes de couleur (les différents verts, les différents bleus...); connaissance qui fut réinvestie rapidement dans la composition- collage d'une vue d'un bâtiment extérieur.

Les phases de verbalisation autour des productions régulièrement mises en place permettaient aux élèves de prendre conscience et de formaliser certaines connaissances. Tout au long des six jours, j'ai pu remarquer l'évolution du langage des élèves.

La richesse des productions des enfants me permet de croire que la classe d'initiation artistique est un moyen important pour mettre l'élève en situation de créativité.

4.4.2 Le livre mémoire

4.4.2.1 Cadre de travail

A la suite de cette classe transplantée, l'enseignant Mr.Cauquil m'a proposé de construire avec lui une exposition destinée aux parents. Ce cadre de travail unique m'a décidé à mettre en œuvre un travail d'articulation entre l'art plastique et l'écriture.

L'exploitation du séjour à Sigean a été réalisé sur une période de trois semaines après le retour des enfants. En plus de la valorisation des productions réalisées sur place, M. Cauquil et moi avons décidé de fabriquer un livre, mémoire de ce que les enfants ont souhaité retenir de leur séjour. Je ne développerai que ce travail là.

Le travail sur le livre mémoire s'échelonne sur trois étapes : d'abord élaboration d'un texte poétique à partir d'une photo sur Sigean ; ensuite travail d'initiation à la calligraphie pour mettre en forme ce texte ; enfin réalisation d'une page du livre permettant de regrouper et de lier texte, photo et fond coloré.

Cette exploitation a été réalisée avec une partie seulement des élèves partis à Sigean : en effet, plusieurs élèves venaient de l'autre CM1 et il n'a pas été possible de les associer à notre travail pour des raisons pratiques. Par contre, les élèves de M. Cauquil qui n'étaient pas partis se sont joints à ce travail d'exploitation.

4.4.2.2 Organisation des séances

La séquence sur le livre- mémoire se découpe en cinq séances :

Séance 1:

Objectifs :

- se servir d'une photographie comme point de départ d'un travail d'écriture

- distinguer une phrase descriptive d'une phrase imaginative voire poétique
- s'engager dans la réécriture (faire des choix ; sélectionner, reprendre)
- utiliser le regard de l'autre pour améliorer sa production écrite

Durée: 45 min pour chaque groupe

Séance 2 :

Objectif :

- s'initier à l'écriture calligraphique

Durée : 1h00

Séance 3 :

Objectifs :

- s'initier à l'écriture calligraphique
- savoir s'appliquer dans son travail et faire preuve de patience
- savoir travailler proprement

Durée : 1h00

Séance 4 :

Objectifs :

- savoir choisir ses outils de travail et une technique appropriée au but visé
- savoir chercher une couleur déterminée
- savoir respecter une consigne de couleur

Durée : 1h00

Séance 5 :

Objectifs :

- savoir associer trois types de support (photographie, texte, peinture)
- savoir présenter un travail en vue de le communiquer

Durée : 1h15

4.4.2.3 Travail sur l'écriture

4.4.2.3.1 Texte poétique

Les photos proposées permettaient aux enfants de choisir un support riche de sens et d'affectif pour débiter l'écriture.

Ensuite il a fallu les aider à exploiter ce support : il s'agissait de retrouver des images, des émotions, des souvenirs enfouis c'est-à-dire d'éveiller leur imagination et non de décrire la photo.

Certains n'arrivaient pas à se lancer : il s'agissait quelquefois d'élèves qui n'étaient pas partis en classe transplantée ; ou bien d'élèves qui avaient choisi la photo pour les copains qui s'y trouvaient : peut-être étaient-ils alors trop engagés affectivement pour prendre de la distance avec l'image et se laisser aller à l'imagination.

Quand ils l'acceptaient, je leur ai fait changer de photo : Rachid, par exemple, a pu ainsi être débloqué. Pour d'autres, je passais un moment avec eux : je notais les mots qui leur venaient à l'esprit puis leur demandais de les placer dans des phrases (voir l'exemple d'Alexandra – annexe 50).

La lecture de leur texte devant les autres leur a permis de comprendre progressivement la différence entre le compte-rendu et la phrase poétique (voir annexes 50 et 51).

Tous les élèves sont parvenus à exprimer un sentiment personnel à partir de la photo, même ceux qui n'étaient pas partis en classe transplantée. Si au départ, les élèves restés sur l'école se sont sentis déstabilisés par la situation, ils se sont rendus compte qu'ils avaient eux aussi imaginé des choses à propos de ce séjour et qu'ils pouvaient les exprimer dans ce travail :

- Abdallah (annexe 54- n°2) : « mon petit doigt m'a dit que mes amis sont partis pendant une semaine à Sigean », phrase traduite en arabe de sa propre initiative.
- Rachid (annexe 57- n°11) en commentant la photo ci-dessous : « Derrière la fenêtre, un lit superposé, il y a des personnes. »
- Emelyne (annexe 58- n°14) : « Petit à petit, je rentre dans leur rêve, leur croyance et leur imagination. »

Un des élèves n'a pas voulu écrire une phrase : il s'est donc chargé de la page de garde « Sigean et la classe transplantée » (annexe 54- n°1).

Au niveau du vocabulaire employé, il est intéressant de voir ce qui ressort par rapport à l'expérience de Sigean : dans la majorité des dessins, on trouve des mots spécifiques se rattachant au thème de l'art : « tableau », « dessin », « s'inspirer » ; au thème de l'extérieur : « maison », « arbre », « colline », « ciel », « herbes », « vent », « jardin », « dehors » ; au thème de la couleur : « marron », « bleu », « feu », « gris », « vert », « toutes les couleurs » ; au thème des gens : « copines », « connaître », « amour ».

Les enfants ont donc réinvesti le vocabulaire acquis à Sigean.

4.4.2.3.2 La calligraphie :

L'outil de la plume calligraphique était nouveau pour les élèves. Ils se sont trouvés très désarmés devant son utilisation. Il a fallu un accompagnement individuel important pour qu'ils veuillent se lancer.

Ce travail leur demandait beaucoup d'attention : l'écriture d'un mot prenait presque dix minutes. Aucun élève n'a fait plusieurs essais : ils ont tous voulu prendre leur premier travail pour la suite de l'activité.

Beaucoup de nouveautés sont autant d'obstacles à dépasser :

- un outil particulier : la plume (comment la tenir ? comment mettre l'encre ?)
- un médium particulier : l'encre (est-elle trop liquide, ou bien trop concentrée ?)
- une technique spécifique : la calligraphie (décomposition de la lettre en plusieurs parties / sens de formation de chacune de ces parties...)
- une organisation au niveau de sa table pour ne pas renverser l'encre, être bien placé par rapport à sa feuille modèle et au pot d'encre...)

Le bilan de leur travail est très contrasté : il y a ceux qui ont essayé d'écrire selon le modèle de l'alphabet gothique (annexe 52- n°1). Fait étonnant : plusieurs de ces élèves se considéraient comme mauvais en écriture. Au début, ils ne voulaient pas se lancer dans ce

travail, m'évoquant leur incompetence. Je leur ai alors répondu qu'aucun élève n'avait déjà écrit à la plume et que tout le monde était donc à égalité. Ils ont alors changé de comportement et se sont lancés le challenge d'y parvenir : ils ont fait un gros effort d'attention pour écrire.

D'autres élèves, à cause du temps que cela leur prenait, ont pris d'autres chemins pour embellir leur écriture que celui donné par le modèle (annexe 52- n°2 ; annexe 54- n°3). D'autre enfin, renonçant à utiliser l'outil de la plume, ont pris le pinceau pour recopier leur phrase (annexe 53- n°4).

Pour pouvoir y trouver un réel plaisir, la technique de la calligraphie demande un long temps d'apprentissage.

Ce travail a été long, mettant à l'épreuve la motivation. La plupart ont montré une grande ténacité, tout comme à Sigean où les enfants avaient de longues journées de travail. La persévérance est une qualité nécessaire pour parvenir à réaliser des objectifs personnels, en particulier pour créer.

4.4.2.4 Travail sur la composition

Le travail de peinture sur le fond de la page et la découverte d'un nouveau matériau (le sable) ont été très motivants pour les enfants. Ils ont pu y réinvestir leur expérience de Sigean sur les couleurs : elle est notamment ressortie lorsque la classe a choisi les trois couleurs utilisées pour le fond de page (cela était nécessaire pour réaliser une unité dans le livre entre les pages). Les élèves ont sélectionné : le bleu, le vert et le orange. Ce sont bien les couleurs de la nature automnale découverte à Sigean. Dans leur réalisation, on retrouve bien les deux premières mais le orange est devenu violet : aucune production ne comporte de l'orange mais plusieurs du violet. Peut-être est-ce dû à un problème de technicité pour retrouver la couleur.

Au niveau de l'expressivité, les productions des enfants sont de quatre types concernant le rapport texte- image (analyse des productions des annexes 54 à 58) :

- Celles où l'image reprend l'idée du texte : par exemple, dans la production n°3 : « Une maison avec de belles couleurs, je la transforme avec mes pastels », on a l'impression que l'image représente la transformation du paysage avec les pastels. Dans la production n°6, les mots et les photos sont disposés de sorte qu'ils forment des brins d'herbes ; ce qui reprend le texte « beaucoup d'herbes volaient dans l'herbe ».
- Celles où l'image complète l'idée donnée par le texte : par exemple, dans la production n°5, l'image représente le ciel entourant les deux enfants alors que le texte ne l'évoque pas directement : « Pour faire une maison avec un jardin bleu, il faut un arbre en feu ».
- Celles où l'image apporte une nouvelle idée par rapport au texte : par exemple, dans la production n°12, le dessin reprend les motifs des murs de la cantine que l'on voit un peu sur la photo alors que le texte parle d'une explosion imaginaire « On dirait qu'il y a une explosion dehors, pourtant il n'y en a pas » (Certains mots ne sont pas visibles car ils se sont décollés lors de l'exposition).
- Celles où il y a une rupture entre le texte et l'image : dans la production n°13, le fond rappelle (mais est-ce le cas ?) le travail d'une artiste de l'exposition qui jouait à faire

réapparaître en grattant les couches de peinture initiales. Il n' y a pas de rapport avec la phrase : « Avant, je croyais bien connaître mes copines, maintenant, je les connais mieux. »

Les productions montrent une relation intéressante du texte avec l'image : un travail réfléchi qui touche aussi bien les élèves qui sont partis en classe d'initiation artistique que ceux qui sont restés à Montpellier (voir les productions n°2, 8, 11).

4.4.3 Bilan

Ce travail a nécessité une grande organisation matérielle : M. Cauquil a accepté de libérer des créneaux de trois heures pour qu'on puisse profiter pleinement de l'installation du matériel. Cela a permis de travailler dans de bonnes conditions et d'atteindre les objectifs fixés.

Mené en trois étapes, ce travail a été l'occasion pour les enfants de réinvestir des connaissances acquises à Sigean (vocabulaire, notion de couleurs...) et de s'ouvrir sur de nouveaux horizons (la calligraphie, le livre...).

La décomposition proposée du travail a mis l'élève dans une situation de projet artistique : on veut réaliser un livre, on doit passer par telles étapes avant d'y parvenir. Cela nécessitait donc de concevoir le travail à moyen terme et de ne plus travailler dans l'immédiateté.

Le projet d'une exposition sur Sigean en janvier a contraint à travailler en un temps limité. Ainsi, on a dû renoncer à encadrer chaque page du livre ou à réaliser la couverture du livre en bois. Cela aurait permis d'aller au bout de la conception d'un livre.

En même temps, l'objectif de l'exposition a permis de soutenir la motivation des élèves dans la durée. Enfin, cette exposition a été l'occasion pour les élèves de parvenir à une véritable valorisation de leur travail.

4.5 Nouveau regard sur la créativité

Ces deux expériences de classe ont révélé l'importance de plusieurs facteurs pour développer la créativité :

- Le choix du support de départ nécessaire pour susciter l'imagination et la curiosité : dans un cas, la lecture d'un album et dans l'autre, l'expérience à Sigean.
- Le choix de l'élément inducteur pour éveiller la sensibilité : dans un cas les enfants partent d'un poème qui les touche, dans l'autre d'une photo porteuse d'une mémoire.
- La nécessité d'expérimenter des moyens d'expression puis la possibilité de les réinvestir : avec les mots- image, les enfants apprivoisent une technique de jeu avec l'écriture et la prolongent ou la dépassent avec le tableau- poème. Pour le livre- mémoire, les enfants peuvent réinvestir certaines connaissances acquises à Sigean.
- La nécessité d'un « après la production » : une verbalisation autour de l'ensemble des productions de CM2 a permis de faire le point sur ce qu'on a réellement fait par rapport à ce que l'on souhaitait obtenir (consigne ou idée personnelle). Dans le cas de la classe de CM1, la fin du projet s'est concrétisée par l'exposition, véritable moyen de

reconnaissance du travail de l'élève. Les deux situations marquent l'achèvement du projet et à ce titre constituent la base d'une nouvelle expérience.

Ces différentes remarques sont à rapprocher des propositions de M. Seguin qui distinguait cinq grands points (voir chapitre 4.2.2) : le préalable de l'activité où un climat de sécurité affective est créé. En ce sens, nous pouvons dire que le cadre de la classe coopérative autant que celui d'une expérience de classe artistique ont permis de répondre à cette nécessité. Les « entrées » permettant d'alimenter l'imagination ont été mises en place. La phase d'expérimentation de différents « parcours » a été abordée en laissant choisir l'enfant avant qu'il ne se lance. Enfin, une solution pour « trouver l'attitude juste » après la réalisation a été de se réunir autour des productions, d'en discuter ensemble et de faire réaliser ainsi la diversité des chemins possibles.

5 Conclusion et perspectives

Les diverses articulations de l'art plastique et de l'écriture exposées précédemment ont révélé plusieurs niveaux possibles d'expression de l'enfant.

Concernant la symbolisation d'une histoire, l'objectif était d'apprendre aux enfants de CP à décoder une image mais aussi à développer leur propre code. L'utilisation d'un nouveau langage devait permettre aux élèves de dépasser leurs représentations conventionnelles de type réaliste ou inspirées de l'expression graphique enfantine. Si cet objectif a été atteint, il n'en demeure pas moins que l'expressivité de l'enfant a été très réduite : la consigne de travail (la symbolisation) laissait l'image trop tributaire du texte pour permettre à l'enfant l'expression de son imagination. L'image n'était là que pour confirmer le texte.

Pour dépasser ce niveau d'expression, il est apparu nécessaire de solliciter davantage l'imagination de l'enfant : la création d'une histoire collective et de son illustration avec des enfants de CP a constitué le moyen d'y parvenir.

Le choix d'un inducteur de travail (images de magazine) s'est révélé d'abord judicieux pour éveiller l'imagination ; mais mal adapté à l'âge des enfants, il peut finir par les bloquer dans la phase d'art plastique.

Cette expérience a finalement montré que l'enfant pouvait faire preuve d'imagination sans pour autant réussir à s'exprimer dans son dessin. C'est ce qu'on peut appeler de l'expression inaboutie. Alors, comment la rendre aboutie ? Question qui rejoint celle de la créativité : comment mettre l'enfant en situation de création ?

La réponse à ces deux questions s'est faite à travers deux expériences : l'utilisation du mot comme matière plastique avec des élèves de CM2 et la conception d'un livre-mémoire avec des CM1 revenant d'une classe d'initiation artistique.

Susciter l'imagination de l'élève autant que sa curiosité et sa motivation est apparu déterminant pour assurer l'implication de l'élève dans son travail.

La mise en scène du projet et le choix d'un bon inducteur (photos, poèmes, album) se sont révélés des outils indispensables.

Placer l'élève en situation de choix est un moyen de le guider vers la création.

Permettre à l'élève d'expérimenter de nouveaux matériaux, c'est aussi l'obliger à chercher des solutions originales à un problème plastique.

Enfin, exposer sa production constitue l'étape de communication indispensable à l'aboutissement d'un travail : point de départ d'un nouveau projet, c'est aussi le moyen de partager avec les autres.

Concernant la création, si les expériences menées montrent une certaine réussite, elles méritent d'être ponctuées par certains faits : les classes n'appartenaient pas à un contexte ordinaire (classe coopérative, classe d'initiation artistique) et elles n'ont concerné que des enfants du cycle III.

On peut s'interroger sur les différences qu'on observerait avec des enfants de cycles I ou II. Peut-on encore se prévaloir d'une démarche de création avec des enfants de cet âge ?

Il reste qu'il me paraît essentiel de développer l'expression de l'enfant dès le début de ses apprentissages et à toutes les étapes de son développement : en effet, Stern nous fait remarquer que le langage plastique de l'enfant doit évoluer pour qu'il soit un instrument d'expression de sa pensée et de ses émotions (STERN, 35). Il note que c'est rarement le cas du fait d'une pratique interrompue en art plastique entre l'enfance et l'âge adulte. L'adulte se trouve trop souvent en possession d'un langage plastique enfantin pour exprimer ses sentiments.

Et si Kipling pose la question « C'est joli, mais est-ce de l'art ? », on peut dire que l'enfant sans être un artiste est capable de création... autant que la situation le lui permet !

Et pour s'envoler...

« *Image*

Comme une image. Je faisais tout ce qu'ils disaient. J'étais comme ils voulaient que je sois. Sage comme une image.

Ils m'ont pris en photo, et affiché sur les murs. Pour vendre des yaourts et des chaussettes en coton.

Ils m'ont collé dans les catalogues, pour présenter leur modèle de tricot. Ils m'ont glissé dans les magazines. A la rubrique Enfants, juste avant les recettes de cuisine.

Comme une image.

Mais toi, tu as déchiré la page et tu m'as découpé sans m'abîmer. Avec tes crayons, tu m'as fait une moustache et des petits yeux comme les chinois, avec du bleu tout autour. Tu m'as teint les cheveux en rose et percé l'oreille droite pour y accrocher un anneau.

Ils ne m'auraient pas reconnu.

Et puis tu as ouvert la fenêtre. Il y a u un courant d'air. Et l'image s'est envolée. »

Extrait D'Histoires pressées de Bernard Friot