

IUFM DE L'ACADEMIE DE MONTPELLIER, SITE DE NIMES

DALIBON Jessica

Professeur stagiaire en éducation artistique et arts appliqués (PLP2)

**COMMENT FAVORISER ET MOTIVER LE
DEVELOPPEMENT DE L'IMAGINATION
CREATIVE ?
EDUCATION ARTISTIQUE ET ARTS APPLIQUES**

Etablissement d'accueil : Lycée professionnel Léonard de Vinci, Marseille 7^e

Classes : 1^{ère} CAP art et technique de la bijouterie joaillerie / Ter BEP MPMI

Tuteur de mémoire : M. Patrick MARZUOLA

Assesseur : Mme Béatrice COMTE/M. Jérôme DACHER

Année scolaire : 2008-2009

Remerciements :

Je tiens à remercier mes formateurs IUFM : Monsieur Patrick Marzuola, formateur disciplinaire, qui a pu suivre l'évolution de ma réflexion autour de ce mémoire professionnel, Monsieur Jocelyn Banabéra, pour son éclairage transversal ; Mme OTTO-BRUC proviseur du lycée professionnel Léonard de Vinci, qui m'a « offert » ce stage de qualité ; ma tutrice de stage, Madame Sylvie Pariaud pour son soutien, ses conseils avisés, son accueil et son aide apportée durant cette année de formation ; Madame Lydie Grebet-Bonnet, collègue d'arts appliqués au LP Léonard de Vinci, pour son aide et ses conseils si précieux ; Madame Joëlle Barcelo, collègue d'anglais au LP Léonard de Vinci pour ses discussions passionnées et passionnantes, et son regard d'enseignante.

RESUME

La mission du professeur d'éducation artistique-arts appliqués est d'éduquer l'œil, la main et la sensibilité de ses élèves. Il doit les amener à être créatif, en leur donnant les outils pour se mettre en situation de créer, en aiguisant leur perception, et leur donnant les clés pour analyser la situation. Stimulation, émulation, motivation, évaluation, comparaison, confrontation. Autant de concepts à mettre en acte dans la classe d'arts appliqués pour éveiller la fonction créatrice. Association d'idée, imitation, appropriation, contraintes, projet de création, utilisation résonnée du référent, qu'il soit visuel (une image) ou institutionnel (le professeur, les textes), comme autant d'outils et de moyens dont dispose le professeur pour accomplir sa mission : amener l'élève à comprendre ce qu'il apprend, l'aider à opérer des choix, à réfléchir sur les processus mentaux qui le mènent à la connaissance, à gagner en autonomie.

MOTS CLES : CREATIVITE, IMAGINATION, REFERENT, CONTRAINTES, STRATEGIE, METHODE.

SUMMARY

The mission of the professor of artistic education - applied arts is to educate the eye, the hand and the feelings of his pupils. He must lead them to be inventive, by giving them tools to put on in situation to create, by whetting their perception, and giving them keys to analyse situation. Stimulation, emulation, motivation, valuation, comparison, confrontation. So much concepts to be put in act in the class of arts to awaken creative function. Association of idea, simulation, taking over, pressures, plan of creation, use resounded with the referent, that it is visual (a picture) or institutional (the professor, texts), as so many tools and means which the professor has to fulfil his mission : lead the pupil to understand what he learns, to help it to operate on choices, to think on the mental processes which lead it to knowledge, to win in self-government.

KEY WORDS: CREATIVITY, IMAGINATION, REFERENT, PRESSURES, STRATEGY, METHOD

Page à la disposition du jury pour des informations complémentaires

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	p.6
<u>A. IMAGE, IMAGINATION, CREATION : UNE LOGIQUE DISCURSIVE ?</u>	p.10
1. De l'image à l'imagination	p.10
2. De l'imagination à la créativité	p.12
<u>B. RETOUR SUR L'EXPERIENCE : LA CREATIVITE EN ARTS APPLIQUES</u>	p.15
1. l'économie de moyens : obstacle ou aubaine ?	p.15
<i>a. expérience 1 : autoportrait</i>	p.15
<i>b. expérience 2 : un bracelet-montre</i>	p.16
<i>c. Expérience 3 : bijoux de papier</i>	p.16
<i>d. Expérience 4 : un paysage de rêve</i>	p.19
2. En finir avec l'idéologie des dons	p. 20
<u>C. L'IMAGINATION CREATIVE : UNE QUESTION DE METHODE ?</u>	p.22
1. Des stratégies pour favoriser l'imagination créative ?	p.22
<i>a. Contraintes et consignes</i>	p.23
<i>b. Vers une pédagogie de l'invention et de la découverte</i>	p.24
2. Référent et démarche de création	p.25
<i>a. imitation et appropriation</i>	p.26
<i>b. Le professeur et le référentiel</i>	p.27
<u>CONCLUSION</u>	p.29
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	p.30

INTRODUCTION

Cette année de stage en responsabilité au Lycée Professionnel Léonard de Vinci de Marseille me permet de travailler avec deux types de public différents de par leur relation avec les arts appliqués. En effet, mon statut de professeure d'éducation artistique –arts appliqués est double, car j'ai sous ma responsabilité deux classes : un groupe de 13 garçons de Terminale BEP MPMI (Métiers de la Production Mécanique Informatisée) et une classe entière de première année CAP art et techniques de la bijouterie-joaillerie (classe séparée en deux groupes de 15 élèves que je vois alternativement tous les 15 jours).

La relation que les élèves ont avec les domaines artistiques en général et avec ceux des arts appliqués en particulier est fortement liée au métier auquel ils se préparent, mais pas seulement. Pour la classe de CAP, la discipline que j'enseigne occupe une place importante dans l'emploi du temps des élèves (en moyenne 3h/semaine de dessin et 1 h/semaine d'histoire de l'art). L'épreuve est au coefficient 4 à l'examen et passe donc juste après celle de l'atelier. Pour la classe de BEP, mon enseignement se limite à deux heures tous les quinze jours et l'épreuve est facultative à l'examen.

Le constat :

J'ai pu remarquer d'un point de vue global, pour une majorité des élèves un manque de sensibilité plastique, esthétique, et culturelle, liée pour certains à un décrochement avec leur pratiques de l'imaginaire (manque de pratique, refus, rejet ?) et pour d'autres à des préjugés eux même culturels !

Ce constat fera l'objet d'un développement plus important au cours de cet écrit professionnel, qui permettra de répondre aux difficultés rencontrées lors de certains types d'activités plastiques mettant en œuvre et en participation active l'imaginaire de l'élève.

Présentation des élèves de Ter MPMI :

Ce groupe d'élèves est composé de 13 garçons âgés de 17 à 19 ans, appartenant à une classe dédoublée. Je les vois deux heures tous les quinze jours. J'ajoute qu'ils n'ont pas reçu d'éducation artistique l'année précédente en seconde BEP, ce qui les a éloignés des domaines de la création, durant au moins une année.

Trois d'entre eux ont une pratique «en loisir» du dessin (Manga, design de voiture et tag). Un seul de ces trois élèves a un bon niveau de dessin, ce qui est devrait être un point positif, mais celui-ci, conscient de ses capacités, se ferme très rapidement devant mes consignes.

Sur les 10 autres élèves, 2 ont un niveau de dessin (graphisme) très correct. Je n'arrive pas à discerner si cette « facilité » est issue d'un apprentissage au préalable, car l'exécution semble très naturelle et bien acquise.

Deux élèves semblent avoir rompu avec ce que nous appellerons la fonction imageante (et que nous définirons par la suite), les quelques situations d'imagination dans lesquelles je les ai mis n'ont rien donné de satisfaisant, et ne semble pas avoir provoqué de plaisir chez eux.

Enfin ce groupe est relativement bien fidèle à mon cours. L'absentéisme y est peu régulier. Mais cela reste une classe difficilement motivante du fait du manque d'intérêt global pour les pratiques artistiques et de ce décrochement évoqué plus haut.

Présentation des élèves en 1ère CAP art et techniques de la bijouterie-joaillerie (ATBJ):

Cette classe est également dédoublée pour des raisons d'organisation (nombres de postes en atelier ainsi qu'en cours de dessin –arts appliqués et construction).

28 élèves sur 30 sortent de 3^e (générale ou de découverte professionnelle), les deux autres viennent du lycée général et ont fait une seconde (voire deux pour un élève).

A la rentrée, la plus jeune n'avait que 14 ans et la plus âgée a eu 18 ans en début d'année.

Dans le groupe A (1ère moitié alphabétique) : nous comptons 10 jeunes filles et 5 garçons.

Dans le groupe B : nous comptons 11 jeunes filles et 4 garçons. Sur ces 15 élèves, 14 ont demandé en 1^{er} vœu d'orientation la formation qu'ils préparent cette année. Une seule n'a pas obtenu satisfaction (1^{er} vœu : prothésiste dentaire) mais avait demandé le CAP ATBJ en 2^e choix. Cette dernière aimerait se réorienter vers son premier choix à la rentrée prochaine.

Le taux d'absentéisme en général est très important. Certains ont littéralement abandonnés en cours d'année, ne venant que très ponctuellement assister aux cours. Deux élèves en particulier peuvent être considérés comme démissionnaires. Des réorientations ont été de nombreuses fois évoquées concernant certaines élèves au comportement perturbateur et agité, faisant montre d'une vulgarité affligeante en complète inadéquation avec l'exercice d'une quelconque activité professionnelle, et notamment du métier d'artisan bijoutier.

L'ambiance générale dans les groupes et dans la classe réunie est déroutante. A plusieurs reprises, dans mon cours mais aussi dans d'autres cours, des insultes, des paroles

obséqueuses, des pressions psychologiques, des menaces, de certains élèves en direction d'autres, ont favorisé un climat tendu et très peu favorable au travail et à la concentration.

Les deux groupes sont très différents, très hétérogènes, tant du point de vue de leur niveau de dessin que de leurs motivations.

J'ai remarqué, sans faire de conclusion hâtive, que même si le groupe A est plus « excité » que l'autre qui est plus linéaire, globalement plus calme, il donne cependant de meilleurs résultats.

Je rencontre ces deux groupes toutes les quinze à raison de sept heures par semaine (six heures pour le dessin et les arts appliqués + une heure d'histoire de l'art) réparties en deux demi-journées (jeudi après midi et vendredi après midi). Autant dire que notre niveau relationnel a évolué au fil des semaines et que nous avons appris très vite à nous connaître. Le coefficient de ma discipline est de 4 au CAP et passe juste après les épreuves d'atelier. Il a donc une importance considérable pour l'obtention du diplôme, ce qui peut être un facteur de stress pour certains qui n'ont aucune affinité avec les domaines de la création et du dessin hormis une attirance qu'ils sont incapables d'expliquer.

Malgré ces extrêmes différences, j'ai pu mener jusqu'ici le même travail entre les 2 groupes. L'avantage d'avoir un groupe une semaine sur deux, est de permettre, lors d'une nouvelle séquence, de la tester auprès d'un groupe et de réajuster la semaine d'après avec l'autre groupe. J'ai pu à plusieurs reprises reprendre, là où ma séquence avait échoué, là où je n'ai pas su me faire comprendre, là où j'ai senti les élèves perdus face à une demande ou trop ouverte ou trop fermée, et parfois abstraite ou mal formulée.

Dans ce mémoire professionnel, je ferai allusion à mon expérience auprès de ces deux classes. L'une et l'autre me permettent de répondre différemment à la question que je me suis posée dès le départ : comment développer l'imagination créative chez des élèves à la sensibilité plastique, esthétique et culturelle différentes et qui n'ont pas le même niveau de motivation ? Peut-on faire de l'imagination créative un contenu pédagogique ? Peut-elle s'enseigner ou juste s'observer ? Quels outils le professeur dispose-t-il pour amener l'ensemble d'un groupe d'élèves vers les chemins de la création ? Que cela apporte-t'il à l'adolescent ?

Je tenterai de répondre à ces questions en vous proposant dans un premier temps de nous pencher sur une définition de la créativité et l'imagination créative. Puis nous nous poserons

la question de la démarche de créativité : est-elle question de méthode ? Nécessite-t-elle un référent quelconque (que nous identifierons) ? Doit-elle être forcément *ex-aquilo* ? De quels outils dispose le professeur pour résoudre le problème lié à la « carence imaginative » ? Puis nous nous demanderons alors comment mettre en œuvre cette démarche de création. Quelle est la situation didactique la plus propice à cette démarche ? Comment aider l'élève à opérer des choix ? Comment faire de la contrainte un tremplin à l'imaginaire ? Quel est le rôle du professeur dans l'élaboration de cette démarche ? Enfin nous tenterons d'identifier ce qu'une telle démarche mise en œuvre en cours d'éducation artistique – arts appliqués peut apporter et pu apporter à l'adolescent. A-t-il gagné en autonomie ? Est-il capable de justifier ses choix ? Est-il capable de s'approprier le sens des activités proposées ?

A. IMAGE, IMAGINATION, CREATIVITE: UNE LOGIQUE DISCURSIVE ?

Il convient d'analyser très brièvement chacun de ces termes afin de pouvoir cerner dans quelle mesure ceux-ci sont liés d'un point de vue discursif.

1. De l'image à l'imagination

L'image, du latin *imago* signifierait représentation, portrait, simulacre, fantôme. Le mot est tellement fort, qu'il me semble indéfinissable. L'image, oui, mais laquelle ? Quelle est la première image, la première représentation ? Qu'a-t-on représenté ? Pourquoi ressusciter ce qui n'est plus ? L'image est-elle un gage d'immortalité ? Une façon de rendre de nouveau présent ce qui n'est plus d'abord, ou ce qui n'a jamais été. Tel un portrait du Fayoum.

Dans *Vie et mort de l'image*¹, Régis Debray avance l'hypothèse que *l'homo faber* (l'homme qui « fabrique », c'est-à-dire qui modifie l'aspect d'origine d'un objet trouvé) soit devenu *l'homo sapiens* (l'homme qui sait) à la vue d'un mort. Cette conscience que ce qui n'est plus peut encore l'être, peut être considéré comme la première expérience métaphysique de l'homme, qu'il va répéter encore et encore.

L'image est polysémique. Elle peut être naturelle, l'ombre ou le reflet de quelque chose projeté sur un support.

Elle peut être un artifice, un artefact, fabriquée par l'homme pour l'homme. Elle existe alors sous des formes bien diverses, de la peinture pariétale à la photographie, tangible ou virtuelle, métaphore ou concept, l'image peut devenir insaisissable et se dérober. Elle s'inscrit alors comme signe et symbole voués à l'interprétation. Elle va signifier et donc communiquer, parler, raconter. N'est-elle qu'une citation du réel ou une référence au réel ?

L'image mentale, l'image plastique, l'image stylistique sont issues d'une activité collective de la conscience imageante et font toutes partie d'une grande famille au sein de laquelle photographies, peintures, figures de style (métaphores, etc.) ou encore représentations inconscientes (les rêves), entretiennent des liens de parenté.

¹ Régis DEBRAY, *Vie et Mort de l'image*, Paris, Folio Essai, 2001, p.37

L'image est cette conscience de l'objet absent ou inexistant. Cette idée que l'image est une « conscience » est l'une des quatre caractéristiques fondamentales de la représentation d'une image, que Jean Paul Sartre développe dans son ouvrage sur l'imaginaire². Celui-ci distingue globalement l'image comme conscience et l'image comme perception. Ainsi, quand nous regardons un tableau, nous le percevons comme un objet réel, soit un support encadré. Par contre happé par le sujet de ce même tableau, nous entrons dans un monde imaginaire. Pour Sartre, imaginer et percevoir sont deux attitudes différentes. Elles ne peuvent s'exercer qu'alternativement. Contrairement à la conscience perceptive qui pose l'existence de son objet, la conscience imageante pose son objet comme un néant.

Il définit ainsi la conscience imageante : pour qu'une conscience puisse imaginer, il faut qu'elle transcende le monde et le pose à distance. La conscience vise l'objet en tant qu'absent, c'est-à-dire qu'elle irréalise l'objet et le transforme en imaginaire. L'objet devient *analogon*, représentant analogique, double « traversé par l'acte intentionnel imageant »³. Cet *analogon* est le point de départ de la constitution de toutes images. Il peut être constitué de différents éléments (perceptions, connaissances...). Il va ainsi développer l'idée que sans l'imaginaire, l'imagination ne peut s'exercer.

L'imagination serait donc la faculté de se représenter un objet absent. Il faut distinguer l'imagination reproductrice, qui représente l'image de quelque chose que nous connaissons déjà, de l'imagination créatrice, qui est ce par quoi l'homme est capable de produire des œuvres d'arts. L'imagination créatrice combine des faits ou des données réelles pour inventer quelque chose de nouveau. Dans l'imagination créatrice l'homme agit et se réalise dans une action.

Cette différenciation, il faudra attendre le XVIIIe, siècle des Lumières, pour que la philosophie la fasse. En effet, Christian Wolff va faire pour la première fois, la distinction entre la faculté de produire des perceptions de choses sensibles absentes et celle qui consiste à produire, moyennant la division et la composition des images, l'image d'une chose jamais perçue par les sens. Emmanuel Kant poursuivra dans cette voie en cataloguant une « imagination reproductrice » et une « imagination créatrice ». Hegel renforcera cette

² Jean-Paul SARTRE, *L'imaginaire*, Paris, Folio Essai, 2000

³ Yvan SALZMANN, *Sartre et l'authenticité: vers une éthique de la bienveillance réciproque*, Labor et Fides, 2000, p.79

différenciation entre l'imagination créatrice qu'il attribue à une certaine élite sociale (l'artiste bourgeois, le poète, etc.) et celle reproductrice qu'il attribue à l'homme du commun.

L'image comme réalité matérielle et comme représentation mentale est un des supports nécessaires que le professeur d'arts appliqués va utiliser durant la construction de son cours et durant son cours. Il pourra ainsi, solliciter l'imagination de l'élève, non dans le but de reproduire quelque chose (la simple imitation n'a pas vraiment d'intérêt⁴), mais dans l'idée de répondre à un problème.

Que l'image soit la représentation concrète d'un objet réel (une photographie, un tableau), ou la représentation mentale d'un objet perçu (un rêve), qu'elle soit une invention verbale (une métaphore), ou bien une création autonome de l'esprit (une forme virtuelle), une réflexion doit être menée sur la nature et sur la fonction des images dans la perception et dans la représentation esthétique ainsi que sur la nature même de l'imagination (défini comme la faculté mentale de transformer et de combiner des images dans le but d'en fabriquer d'autres) et sur le rôle de l'activité créatrice et de la créativité.

2. De l'imagination à la créativité.

La créativité serait l'attitude réfléchie et volontaire d'apporter une réponse personnelle et singulière à une proposition ou à un problème donné.

Toute personne éprouve le besoin d'exprimer, par la parole, l'écriture, le graphisme, ce qu'elle ressent, ce qu'elle pense de façon spontanée. Quand cela répond à un projet, c'est-à-dire, quand le spontané devient réfléchi et volontaire, cela devient de la créativité.

Voilà une définition synthétique. Mais tentons une approche plus précise.

Il convient de distinguer l'apparition de la notion de « créativité », par rapport à celle « d'expression ». Etymologiquement, « créer » vient du latin « creare » qui signifie **donner la vie, tirer du néant**. La créativité renvoie à la **capacité d'invention, de réalisation de quelque chose qui n'existe pas encore**. La créativité serait cette capacité à réaliser, former, concevoir, élaborer, imaginer, inventer et produire.

⁴ Tout comme le « beau » dessin, idée reçue que l'élève a bien souvent

Lev Vygotski⁵ définit la créativité comme **toute réalisation humaine créatrice de quelque chose de nouveau**. Il associe la créativité à l'impulsion combinatoire de l'être humain liée à la **possibilité d'imaginer**, de **tisser des fantaisies** – ou encore, **de projeter, planifier le futur** – que nous possédons et présentons dans les actes et objets de la vie quotidienne.

Dans *Imagination et créativité chez l'enfant*, Lev Vygotski décrit précisément l'imagination comme un mode spécifique d'activité intellectuelle, et reconnaît que **tous les hommes ont une égale aptitude à la créativité**. Nous reviendrons évidemment sur ce point de vue qu'il me semble important à développer sur ce que nous pensons être du domaine de l'inné ou du don.

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

- « -la fluidité: c'est-à-dire la quantité de réponses données à un problème posé
- la flexibilité: associer de façon inédite des idées, des mots, des images
- l'originalité: trouver des réponses rares, voire uniques
- l'élaboration: mettre en œuvre, concrétiser ce que l'on vient d'imaginer »⁶

La pensée divergente fait éclater les schémas de l'expérience. C'est une stratégie pour résoudre des problèmes auxquels la pensée "convergente", logique, qui cherche la bonne solution mais qui ne l'a pas trouvée. Elle consiste à examiner les problèmes sous un autre aspect, à les aborder d'un autre point de vue.

Dans les années 1950, Joy Paul Guilford va donner le nom de pensée divergente cette capacité à trouver un grand nombre d'idées à partir d'un stimulus unique. Dans ses travaux, il va développer l'idée selon laquelle la créativité s'appuie sur des opérations intellectuelles, bien précises (association libre par exemple).

La créativité est en quelque sorte question de méthode, ce que nous verrons plus loin dans cette réflexion. Son appréhension permet à l'esprit d'être en perpétuel éveil.

⁵ Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934), est un psychologue russe connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. C'est un penseur qui a introduit la notion du développement intellectuel de l'enfant comme une fonction des groupes humains plutôt que comme un processus individuel. Ses contributions sont estimées actuellement par les tenants du socioconstructivisme comme primordiales dans l'évolution de notre compréhension du développement de l'enfant (source Wikipedia)

⁶ Brigitte Bouillercé et Emmanuel Carré, *savoir développer sa créativité*, Retz, 2000, P.21

Ainsi, est créatif tout esprit qui est toujours en train de travailler, de poser des questions, de découvrir des problèmes là où les autres trouvent des réponses satisfaisantes.

Est créative toute personne qui accepte de réinventer sa vie tous les jours et qui ne se laisse pas enfermer dans des routines « aliénantes ».

Est créative toute personne qui cherche à accéder à des fonctionnements qui l'aideront à renouveler sa pensée et l'amèneront à inventorier tous ses possibles.

Est créative toute personne « perméable à l'inaccoutumée ». ⁷

La créativité n'est pas réservée aux domaines scientifiques, ou artistiques. Elle aide l'être humain à découvrir ses capacités d'engendrer sa propre vie et de lui fournir les stimuli propices à son accomplissement. « L'acte de FAIRE, de passer à l'acte, en s'inscrivant dans la réalité, nous révèle à nous-mêmes par un effet de miroir. C'est donc ce que je fais qui me crée, me met au monde »⁸

Elle a à faire avec le quotidien, avec la vie, avec le monde.

La fonction créatrice s'alimente de nos connaissances. Quelles soient intellectuelles, physiques, psychiques ou sensorielles, elles sont une source d'enrichissement. La fonction créatrice doit se dire, se renouveler, s'épanouir et donner ses fruits.

⁷ Alain Beaudot, *Vers une pédagogie de la créativité*, PUF, Paris, 1970, p.144

⁸ Louise Poliquin, *Notre fonction créatrice, un atout pour la vie*, Gai savoir, 1998

B. RETOUR SUR L'EXPERIENCE : LA CREATIVITE EN ARTS APPLIQUES

De nombreuses séquences m'ont permis de tenir une réflexion sur l'imagination créative des élèves, non d'un point de vue psychologique mais du côté de la méthodologie.

Dans une première partie, je vais vous faire part de ces expériences, dont je pourrais me servir en seconde partie pour illustrer ma réflexion, et répondre ainsi aux principaux problèmes que j'ai rencontrés cette année.

1. L'économie de moyens: obstacle ou aubaine ?

Créer, ce n'est pas seulement innover, c'est faire avec et contre. Avec ce qu'on a, ce qu'on possède. J'ai tenté dans les séquences créées dans l'intérêt de cette réflexion d'emmener mes élèves sur le terrain de la création en leur limitant les moyens et en les guidant.

a. Expérience 1 : autoportrait

Le premier contact avec les élèves m'a permis de les mettre en situation de création sans les y avoir préparés. Après avoir rempli consciencieusement la fiche de renseignement et pour finir cette première séance de présentation, je leur ai demandé un autoportrait dessiné au dos de cette même fiche. Il s'agissait d'abord pour moi de pouvoir connaître leur rapport direct avec le dessin mais aussi d'observer leur attitude face à une consigne plutôt ouverte.

Certains se sont assez vite mis en activité, malgré l'économie de moyens (ce qu'il y a dans la trousse ce jour là), d'autres ont été littéralement bloqués soit par le manque de maîtrise graphique soit par un manque « d'idée »⁹.

A ma demande, nous avons arrêté pour un temps le travail puis discuté autour de ce mot, « autoportrait » que tout le monde a su bien définir. L'autoportrait est souvent compris comme une représentation de soi dans notre corporéité, mais ne peut-on pas se représenter par ce que nous sommes ? À mes questions, certains ont eu une sorte de déclic, et ont compris le lien entre la fiche de renseignements (dans laquelle je leur posais un certain nombre de questions « personnelles » du type « quelle est votre couleur préférée ? », « la chanson que vous pouvez écouter en boucle ? », etc.) et ce travail.

⁹ Nous n'inventorions rien tous seuls, nous ne pouvons rien inventer du néant. La création ne peut se faire ex-nihilo.

La discussion autour du mot « autoportrait » a permis d'élargir les horizons de la créativité de certains élèves, ces mêmes qui éprouvaient des difficultés à savoir ce qu'ils allaient bien pouvoir me montrer. Les productions, même si du fait de l'économie de moyens, se sont retrouvés pauvres plastiquement, ont gagné en sens et en valeur pour les élèves. Sans en avoir conscience, j'ai amené mes élèves à répondre à leur problème grâce à une stratégie pédagogique. En leur posant d'autres questions, adjacentes à celle liée à la compréhension de l'incitation, j'ai dirigé mes élèves vers d'autres possibles réponses.

b. Expérience 2 : une montre-bracelet.

Ce projet avait pour objectif l'apprentissage et la compréhension de notions de composition simple : la symétrie et l'asymétrie.

Pour cela, j'ai commencé par proposer une analyse de motifs décoratifs composés par symétrie (verticale, horizontale, par rotation, aléatoire). Puis j'ai mis en place un certain nombre d'exercices d'application de ces principes de composition (composer avec des formes simples –lignes, cercles...). Enfin, l'objectif final était d'amener mes élèves à créer, c'est-à-dire à inventer une forme nouvelle.

D'abord, je leur ai ainsi demandé de faire trois recherches de compositions asymétriques du cercle, du rectangle et de l'ovale. Ces trois recherches de déclinaisons asymétriques d'un cadran de montre circulaire, rectangulaire et ovale devaient présenter tous les détails techniques nécessaires.

Dans un troisième temps, je prolonge l'activité par la création du bracelet et par le « montage final » de l'ensemble de la création (cadran + bracelet).

Cette séquence qui s'est faite étape par étape a été assez éprouvante pour les élèves qui ont eu du mal à saisir la phase introductive (analyse d'images, exercices de composition). La deuxième phase, celle de création à proprement dite, leur a permis de comprendre ce que nous avions vu au préalable. Cependant, la consigne a été relativement bien comprise, le vocabulaire assimilé.

c. Expérience 3 : bijoux de papier

Afin de lancer mes élèves de CAP art et techniques de la bijouterie joaillerie dans une démarche de création en volume (maquette), j'ai lancé au début du second trimestre une

activité où la manipulation directe avec le matériau qui devait stimuler leur imagination créative.

La séquence a duré trois heures tout compris, de l'incitation à la prise photo finale. Elle m'a permis d'évaluer l'attitude de mes élèves dans ce travail en binôme face aux tâtonnements et aux remises en question qu'une telle démarche impose.

Voici de façon rapide comment j'ai procédé pour le groupe A :

1. Le thème de travail est donné au préalable: créer une parure en papier, pouvant être portée à la fin de la séance (faisabilité et « solidité »)	
2. Organisation de l'activité	j'invite les élèves à se mettre en binôme (d'affinité ou pas) et je distribue à chacun une feuille de papier machine.
3. mise en place de la première partie du travail (15min)	je demande aux élèves tout ce qu'il est possible de faire avec une feuille de papier, je contrains l'expérience en interdisant l'utilisation d'outils graphiques (crayons, stylo...) et n'autorise que les ciseaux et la colle.
4. mise en commun	j'invite les élèves à se déplacer pour un temps vers un binôme qui semble très actif. Ce déplacement aura pour principale conséquence la re-motivation de certains qui semblaient patauger dans leurs expérimentations.
5. fin de la période d'expérimentation et deuxième partie du travail (verbalisation)	je demande à chaque binôme de me dire en un seul mot l'action qu'ils ont réalisée avec le papier. J'écris au tableau chacune de ces notions (plier, découper, enrouler, déchirer, etc.). A la fin du tour de table, je demande aux élèves quelles actions synonymes je peux effacer, pour ne retenir que celles qui sont distinctement différentes (ex : froisser et chiffonner).
6. mise en place de la troisième partie du travail (55minutes)	Après avoir relancé l'incitation (le thème de l'activité), je donne la consigne qui devra être respectée. Celle-ci inclut d'utiliser trois des actions plastiques laissées au tableau dans

	le projet de réaliser une parure portable uniquement faite de papier. Pour cela, je mets à disposition des élèves des magazines dans lesquels ils pourront trouver textures et couleurs.
7. fin de l'activité	Les bijoux créés sont portés par les élèves et sont pris en photo.

Durant la séquence, un seul élève n'a pas su travailler avec son binôme. Sa réaction face à l'incitation a été assez déroutante. Cet élève manque d'assurance. Le fait de l'avoir mis en binôme avec une élève qui fait souvent preuve d'une bonne ouverture d'esprit dans le cadre d'un projet ne l'a pas aidé à prendre confiance en lui. Son attitude plutôt négative a été un véritable problème à gérer durant la séance, car il n'a fait que se plaindre. Ni la mise en commun, ni l'émulation au regard du travail de ses camarades ne l'a incité à se lancer dans l'expérimentation. Cependant, il s'est porté volontaire pour porter ce que ses camarades avaient produits et qu'eux-mêmes ne voulaient pas porter.

Je me suis servie de cette expérience pour la répéter avec l'autre groupe, en essayant de revoir différemment l'incitation. Je n'ai pas commencé par leur exposer le thème du travail mais par une projection d'images (créations issues de la mode). Cette analyse a permis de mettre à jour les données techniques et plastiques qui allaient les conduire par la suite à leur propre création. Ces notions sont relevées au tableau. Ensuite j'ai mis mes élèves en activité en leur exposant le thème et l'incitation (étape 2 à 7)

Les réactions durant la projection ont été assez vives. Ce groupe est un groupe assez calme et linéaire et m'a paru très peu intéressé par une activité de création. Cependant les réalisations finales sont apparues bien plus « extravagantes » que ce qu'ils avaient jugés des créations de mode.

En règle générale, les élèves ont éprouvé des difficultés à s'engager sur ce terrain inconnu et semé d'obstacles (les contraintes, le peu de moyen). Mais certains ont joué le jeu et ont révélé leurs capacités à résoudre ces problèmes liés aux contraintes techniques et aux manques de références visuelles. Cette situation-problème n'a pas été vécue comme un obstacle insurmontable mais a été génératrice de questionnement. L'expérimentation directe leur a permis de décomplexer et la contrainte technique d'inventer, de créer, différemment.

d. Expérience 4 : un paysage de rêve.

Cette séquence a été conduite différemment. L'objectif final était d'évaluer à la fois l'acquisition des connaissances concernant la couleur (dégradés de tons, contraste chaud-froid), et la structuration de l'espace par la perspective atmosphérique (du 1^{er} plan au plan lointain).

L'idée m'est venue alors que je travaillais déjà sur cet écrit sur la créativité et je me suis posée la question de la motivation dans cette classe composée de grands garçons (classe de Ter BEP MPMI). L'arrivée tardive du printemps, l'excitation liée à l'approche des vacances de Pâques, ont orienté mon sujet vers l'idée que la création d'un paysage imaginaire, un paysage de rêve, allait motiver mes élèves à se laisser aller à leur imagination. J'avais envie de les sensibiliser aux images qu'ils se peuvent se créer. Mais cette classe a de grosses difficultés de concentration et d'investissement.

L'avancement dans la séquence se fait toujours par étapes. La consigne est donnée ainsi que les contraintes. Afin d'aider les élèves à s'approprier la consigne, j'ai proposé une série de référents visuels (photos, peinture) que nous avons au préalable analysés. Les élèves ont eu la possibilité d'utiliser ces référents, non dans le but de les imiter, de les copier, mais dans l'intention de se les approprier. Ces référents visuels doivent stimuler l'imagination et ainsi en générer d'autres plus intimes, plus personnelles. L'idée d'un paysage de « rêve » doit laisser une grande place à toutes les possibilités mais doit aussi les rassurer. L'imagination doit se nourrir de choses concrètes, dépasser cette réalité, renouveler et transformer notre vision.

Nous reviendrons évidemment sur cette séquence quand nous porterons notre réflexion sur le rôle du référent.

Au jour d'aujourd'hui, le travail réalisé avec les élèves n'est pas achevé. La première étape de création du paysage (dessin, structuration de l'espace et des éléments dans l'espace) est bouclée. Cependant la mise en couleur, que j'ai proposé de faire par collage (prélèvement et découpage de tons dégradés dans des magazines) sera abordée à la rentrée.

2. En finir avec l'idéologie des dons

Ce qui semble ralentir ou paralyser les élèves est cet esprit de compétition dans lequel ils s'embourbent.

« *L'institutionnalisation de la socialisation des travaux permet la confrontation des travaux sans jugements de valeurs* »¹⁰ En devenant spectateur de son travail, l'élève s'implique davantage, le professeur n'étant plus uniquement le destinataire de travail. La confrontation est un des maillons indispensables à la construction des savoirs et concourt au développement du processus de création. Dans le partage, dans l'ouverture à l'autre et dans la démonstration publique, l'élève prend du recul sur son travail et s'ouvre au commentaire.

Dès le début de l'année, j'ai mis en place dans chaque séquence un moment de mise en commun dirigée (et décidée par moi) et spontanée (décidée par l'élève). La mise en commun dirigée permet de réinsuffler de la motivation quand le tâtonnement devient délicat et difficilement gérable. Cela permet de reconnecter le groupe à l'activité et ainsi éviter le hors sujet. Elle redéfinit avec clarté quelles sont les attentes afin de pouvoir les modifier, les maîtriser.

La mise en commun spontanée est proposée à l'élève quand l'élève se rend compte qu'il tâtonne. Celui-ci éprouve le besoin de se sortir de l'exercice pour le regarder d'un autre œil. Des aimants sont à disposition des élèves et l'accrochage suivi d'une prise de distance et d'un appel à tout le groupe permet d'évaluer le problème et de tenter d'y répondre. Cette stratégie fonctionne relativement bien, dans la mesure où c'est l'élève qui devient l'acteur de son apprentissage. De plus, la mise en commun permet à l'élève de partager avec l'ensemble de la classe sa difficulté. Il oublie alors qu'il est dans une posture délicate où il s'expose avec son problème et partage avec la classe. C'est de façon collégiale que les différentes hypothèses vont être avancées.

Au départ, l'attitude générale était au jugement de goût (« ah j'aime pas », « ah c'est moche ») puis celui-ci a progressivement disparu. Quand il revient, le professeur doit recadrer immédiatement, afin de ne pas mettre l'élève dans une situation désagréable pour lui.

Enfin, en permettant à chacun d'apprendre avec l'autre, elle met fin à l'idéologie des dons et de l'inné. Cette prédisposition que jalourent les uns et qui crée un idéal inatteignable pour eux doit s'estomper à mesure des pratiques.

¹⁰ Joëlle Gonthier, *Dessin et dessein, Pédagogie et contenus des arts plastiques*, ESF, 1990, p.51

La créativité n'étant pas un moyen mais une démarche, les capacités (techniques, graphiques...) ne doivent pas empêcher le développement de l'imagination créative de se concrétiser.

Le pré-requis, c'est-à-dire ce qui a fait l'objet d'apprentissage au préalable, permet à l'élève de ne pas partir de rien. Afin de favoriser cela, le professeur doit inviter l'élève à utiliser ces connaissances, ces acquis, et exploitées de nouveau. Ces pré-requis peuvent être évalués s'ils font l'objet d'une vérification durant l'activité. Cependant on ne peut pas « reprocher » à un élève de ne pas avoir utilisé ce qu'il a précédemment appris sans le lui avoir demandé.

C. L'IMAGINATION CREATIVE : UNE QUESTION DE METHODE ?

L'expérience de la classe, ses échecs comme ses réussites, participe à la construction de notre nouveau statut. En tant que professeurs, nous devons transmettre à nos élèves ce que nous savons. Nous devons leur apprendre à apprendre, à comprendre, à réinvestir leurs propres savoirs et leurs propres expériences. Nous devons nous mêmes faire preuve de créativité si nous voulons conduire tous nos élèves vers l'acquisition des compétences nécessaires et utiles, éveiller leurs sens et leur esprit, favoriser l'apprentissage de l'élève et le réinvestissement de ces savoirs.

1. des stratégies pédagogiques pour favoriser l'imagination créative ?

On définit une stratégie pédagogique en fonction de l'objectif de l'apprentissage et des compétences à acquérir.

Il s'agit de faire preuve de méthode et d'employer les moyens pédagogiques les plus adaptées à la situation.

Méthode : du grec meta, vers et ados, voie.

L'étymologie du mot « méthode » nous ouvre une voie intéressante ! En effet, on peut définir la méthode comme un ensemble de procédés qui conduisent l'esprit à un procédé déterminé.

Les « méthodes » de l'esprit ont été le premier objet de la logique, qui a distingué parmi les démarches naturelles de l'esprit deux procédés généraux de la pensée : la déduction (aller du général au particulier) et l'induction (du particulier au général).

De telles démarches font partie des outils dont dispose le professeur pour passer, transmettre son savoir, savant, aux élèves.

Dans l'expérience n°3, la mise en commun, le travail en temps « réglé », le relevé du vocabulaire au tableau, sont autant d'étapes nécessaires au déroulement adéquat de la séquence et permettent d'emmener tous les élèves non pas vers la même réponse mais vers l'exploration d'autant de réponses différentes.

Quelque soit la stratégie utilisée (activités pédagogiques, démarches, modèles, méthodes, ...), celle-ci doit conduire au développement de l'autonomie et à la valorisation de la créativité des élèves.

a. Contraintes et consignes.

Concevoir que la création n'est possible qu'en dehors des contraintes revient à la méconnaître.

L'absence de contraintes est une impasse ou un leurre. Une de nos missions de professeur consiste à aider les élèves à opérer des choix. La liberté de choix peut troubler l'élève et mettre en péril sa réussite, car il doit rester concentrer sur son objectif.

*« Les règles, autant par ce qu'elles imposent que par ce qu'elles interdisent, constituent un guide indispensable, un moteur même pour la création véritable. »*¹¹

Michel-Louis Rouquette, dans son ouvrage sur la créativité développe cette idée en insistant sur le fait que la contrainte permet à la manière d'un entonnoir de guider la réflexion vers l'élaboration d'hypothèses plus justes.¹² C'est à la fois ce qui guide l'exploration en permettant d'écarter des choix inadéquats (par exemple une contrainte de format, d'outils graphiques, de matériaux, etc.), augmentant ainsi le travail de traitement de l'information.

Raymond Tavernier dans son ouvrage sur les arts plastiques à l'école précise: *« On ne crée pas à partir de rien(...) la liberté n'est donnée qu'à l'intérieur des marges définies par les consignes de l'adulte, même si ces consignes sont très ouvertes(...) C'est donc chaque enfant qui complète le jeu de consignes en se donnant ses propres contraintes »*. Ce sont les règles, mises au service de la créativité, qui peuvent donner un nouvel élan à l'expression. C'est ici qu'elles prennent tout leur sens et deviennent motivantes.

Contrainte et liberté ne sont pas opposées, mais travaillent ensemble. Philippe Meirieu le souligne dans *Apprendre...oui, mais comment ?* : *« Ce qui suscite l'imagination n'est pas la liberté mais la contrainte. Formuler des consignes, c'est donner des critères de réussite. »*

En formulant une consigne, le professeur guide, dirige, amène ses élèves vers la réussite.

Formuler une consigne est un exercice périlleux, car il faut que celle-ci soit entendue par tout le monde. En effet, une même consigne peut être interprétée différemment selon les personnes. Elle ne doit pas être perdue dans une masse d'information. Les premières semaines, j'élaborai des fiches de cours pour mes élèves, que je pensai très complète mais qui se sont avérées très complexes ! Sur les conseils de ma tutrice, j'ai reformulé ces consignes-contraintes en faisant des phrases beaucoup moins longues, moins complexes, sans pour autant donner l'impression d'un ordre à suivre. Une consigne claire est une consigne

¹¹ Rouquette Miche-Louis, *La créativité*, PUF, Paris, p.60

¹² L'auteur parle de passer d'un état de mauvaise définition à un état de définition relative (ibid., p.61)

entendue, comprise. J'ai également adopté un système que je nomme « critères de réussite », cadre dans lequel j'indique de façon détournée et positive, sur quels critères le travail sera évalué (cadre que je place sur la fiche à destination de l'élève).

Pour résumer, il convient de :

- donner des consignes « standardisées »
- donner une seule consigne à la fois (à voir car le jour de l'examen, toutes les consignes sont données en même temps),
- faire souligner les mots importants, ou de faire reformuler les énoncés
- repérer avec l'élève le vocabulaire non compris et le faire reformuler au besoin et la grammaire spécifique : beaucoup de termes, habituellement utilisés dans les consignes données aux élèves, représentent parfois une source de confusion ou d'incompréhension. Et peuvent détourner les élèves de la consigne.

Afin de s'assurer que la consigne a bien été comprise, je la fais reformuler systématiquement avec de lancer l'activité, en cours juste après la mise en commun, puis lorsque je rends le travail évalué.

b. Vers une pédagogie de l'invention et de la découverte.

Construire un savoir, c'est inventer, créer. « *Inventer, créer, c'est prendre une partie de ce que les autres nous apportent pour en faire autre chose* »¹³. Faire du neuf avec de l'ancien, en quelque sorte. Stratégie postmoderne ?

Quelles différences entre découvrir, inventer, créer ?

Selon Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi :

- découvrir, c'est apercevoir ce qui existe déjà. C'est mettre à jour ce qui était ignoré, caché (ex : la découverte de l'Amérique par C.Colomb)
- Inventer consiste à l'élaboration d'une construction intellectuelle. On est ici du côté de la réflexion, de l'idée, de la théorie (ex : le débat sur l'invention de la perspective)
- Créer, c'est fabriquer matériellement quelque chose qui n'existe pas encore. Il s'agit d'une invention suivi d'une réalisation.

¹³ Gérard de Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire construire des savoirs*, Hachette Education, Paris, 1996, p.110

La pédagogie de la découverte désigne deux sortes d'apprentissage : apprendre par la découverte et apprendre à découvrir. Elle procède par induction : elle aboutit à la découverte de concepts à travers d'exemples spécifiques.

En cours d'arts appliqués, la phase de découverte, d'expérimentation doit permettre à l'élève de se saisir des notions importantes. Dans l'expérience 3, la phase d'expérimentation suivie de celle de la verbalisation ont permis la découverte des caractéristiques plastiques d'un matériau simple (le papier) et celle d'action à réaliser par la suite.

Par la découverte, l'élève trouve une motivation supplémentaire car il est dans le faire et dans l'émulation. Elle facilite le transfert et l'assimilation des compétences.

L'invention, en produisant l'inédit, impose une connaissance du monde dans lequel on est. « C'est une activité fondamentale de la société technique, car elle est le processus par lequel idées nouvelles ou formes et créations originales s'insèrent dans le monde matériel pour le transformer »¹⁴.

Le processus d'invention est selon Moles constitué de 5 stades :

- L'assimilation du contenu
- L'incubation
- L'illumination
- La vérification
- La formulation universelle.

L'invention est plus souvent un travail d'équipe et est le résultat d'une méthodologie précise.

La pédagogie de la découverte et de l'invention est également appelé démarche heuristique. Il s'agit de tous les outils intellectuels, tous les procédés et plus généralement toutes les démarches favorisant la découverte - c'est la racine grecque du mot - ou l'invention.

Tout ce que nous avons vu jusqu'ici comme étant de possibles stratégies de créativité sont issus de cette démarche heuristique et en constituent le prolongement.

2. Référent et démarche de création

Alain Beaudot, dans son livre *La Créativité à l'Ecole*, expose les travaux de Guilford (1961) et de son équipe qui mettent en évidence deux modes de pensées : convergente et divergente.

¹⁴ Abraham Moles, « l'invention », article de l'encyclopédie Universalis

Quand la pensée convergente "caractérise l'écolier modèle", la pensée divergente "réside dans la capacité à produire des formes nouvelles", c'est la faculté créatrice, l'imagination, la fantaisie. Le mot « créativité » pourrait donc être défini par la pensée « divergente », c'est-à-dire capable de faire éclater les schémas de l'expérience.

« *La pensée divergente ne peut s'exercer à vide, il lui faut un support constitué par les informations que le sujet a emmagasinées dans sa mémoire* »¹⁵

Il lui faut un référent, issu de l'expérience, pour pouvoir s'exercer. Ainsi nous pouvons renverser la locution latine de « **création ex nihilo** » en une création que nous pourrions qualifier comme étant *ex-aquilo*, c'est-à-dire à partir de quelque chose.

a. imitation et appropriation

« *L'art est d'abord un outil d'utilité immédiate, comme les premiers balbutiements du verbe : désigner les objets qui l'entourent, les imiter ou les modifier pour s'en servir, l'homme ne va pas au-delà* »¹⁶

La première expérience de l'homme avec l'art serait, selon Elie Faure, de l'ordre de l'imitation. L'homme imite ce qu'il voit.

L'imitation peut être une activité réductrice, mais elle peut permettre de faire un pas vers la compréhension : reproduire un objet technique ne nous permettrait-il pas d'en saisir le fonctionnement ? Retrouver le sens de la production (artistique ou pas), cela reviendrait à s'approprier ce même sens.

« *L'homme a copié la forme de ses outils de chasse et d'industrie sur les becs, les dents et les griffes, il a emprunté aux fruits leur forme pour ses premiers pots. Ses poinçons, ses aiguilles ont été d'abord des épines, des arêtes, il a saisi dans les lames imbriquées, les articulations et les fermoirs des os l'idée des charpentes, des jointures, des leviers. Là est le départ de l'abstraction miraculeuse, des formules les plus purifiées de toute trace d'expérience, du plus haut idéal* »¹⁷. L'appropriation a permis à l'homme de saisir dans la nature les éléments nécessaires à son évolution et à l'évolution de son industrie.

Encore aujourd'hui, l'emprunt, la citation sont toujours employés dans la création artistique et industrielle. Citer, emprunter, dépasser, s'approprier, sont autant de démarches pour résoudre

¹⁵ Alain Beaudot, *op.cit* p.29

¹⁶ Elie Faure, *Histoire de l'art, l'art antique*, Les héritiers d'Elie Faure, 1976, p.41

¹⁷ *Ibid.*,p.40

un problème ou une série de problèmes. Remettre en cause, s'interroger permettent l'évolution de nos pratiques et de nos pensées.

Quand le professeur d'arts appliqués donne des références visuelles aux élèves dans le cadre d'une activité d'expression plastique, il attend de ceux-ci qu'ils transcendent ces références, qu'ils les fassent siennes. L'image en cours d'arts appliqués est toujours un référent à transcender, à transformer. Nous devons amener nos élèves à appréhender une image par une méthodologie de l'analyse afin que ceux-ci ne se perdent jamais dans « l'imitation stérilisante »¹⁸, qui ne demande pas de grande réflexion et dans laquelle on fait sans avoir besoin de comprendre ce que l'on fait. C'est dans une démarche d'« imitation créative »¹⁹ que l'élève va pouvoir s'approprier, recréer, inventer.

b. Le professeur et le référentiel

Le rôle du professeur, sa posture, son attitude, sa réflexion, peuvent également être considéré par l'élève comme un référent à considérer.

Quand le professeur se met en scène, quand il dirige l'expérience qui permettra aux élèves de construire la leçon, quand il anime le cours par des démonstrations, son statut prend tout son sens.

Faire une démonstration technique m'a permis d'éviter le piège d'explications laborieuses. A la suite d'un cours relativement théorie sur la touche (technique de peinture) avec les élèves de 1^{ère} CAP ATBJ, j'ai pu faire le lien entre la théorie et la pratique. En faisant de mon intervention une démonstration technique et inédite, où les gestes sont décortiqués précisément, j'ai pu m'attirer l'attention totale du groupe. Cette étape fût importante pour ces élèves qui vont devoir maîtriser la technique du gouaché à l'issue de leur 2^e année de formation.

Le professeur doit faire preuve de créativité dans l'élaboration de ses cours. Il doit maîtriser lui-même parfaitement sa discipline pour trouver l'incitation idéale, celle qui motivera l'élève. Pour cela, l'imagination créative, la pensée divergente doivent être employée à bon escient.

Le professeur dispose d'un outil qui va lui permettre de construire sa séquence d'apprentissage et grâce auquel il va inventer, créer, des situations-problèmes. Cet outil est le référentiel de certification. Dans celui-ci, nous retrouvons les compétences que l'élève devra acquérir au cours de sa formation. Ce référentiel est un outil précieux qu'il faut lire et

¹⁸ Gérard de Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, op.cit., p.109

¹⁹ ibid.

s'approprier. Dans certains cas, il peut exister un référentiel spécifique au domaine « arts appliqués ». Afin de saisir les réels enjeux de ma discipline et de mon rôle dans le cadre du cours de dessin d'art-arts appliqués que je dispense aux élèves de 1^{ère} CAP art et technique de la bijouterie-joaillerie, j'ai dû m'approprier ce texte officiel qui m'a permis d'élaborer, d'inventer mes séquences d'apprentissage. Il m'a permis de structurer ma progression au cours de l'année scolaire, m'a offert de nombreuses pistes, et à m'a donné de nombreuses impulsions. Le référentiel, l'accompagnement des programmes, les programmes, les textes officiels en général sont les outils de la créativité du professeur, autant que son expérience, ses références, ses réflexions, ses connaissances.

CONCLUSION

Cette réflexion s'achève ici et nous avons su apporter les réponses à nos questions. Il est donc possible de favoriser et de motiver le développement d'une démarche de créativité d'un point de vue méthodologique. Cela est réalisable si l'on prend appui sur différentes stratégies, qui peuvent aider à résoudre un problème, à trouver des idées nouvelles, ou encore à construire un projet.

Le cours d'arts appliqués est un terrain idéal pour aller à la découverte de ces stratégies. Mon expérience, acquise durant cette année scolaire, m'a permis de découvrir comment favoriser et motiver le développement de l'imagination créative d'élèves, pour certains en rupture avec leur imaginaire, pour d'autres incapables de la maîtriser. Pour amener les élèves à être créatif, je dois leur donner les outils pour se mettre en situation de créer, je dois aiguïser leur perception, et leur permettre d'analyser le problème sans les effrayer. Stimulation, émulation, motivation, évaluation, comparaison, confrontation. Autant de concepts à mettre en acte dans la classe pour éveiller la fonction créatrice.

L'association d'idée, l'imitation, l'appropriation, les contraintes, le projet de création, l'utilisation résonnée du référent, qu'il soit visuel (une image) ou institutionnel (le professeur, les textes) sont autant d'outils et de moyens dont dispose le professeur pour accomplir sa mission : mener l'élève à comprendre ce qu'il apprend, l'aider à opérer des choix, à réfléchir sur les processus mentaux qui le mènent à la connaissance, à gagner en autonomie.

A grandir, en quelque sorte, tout en gardant la tête dans les nuages...

BIBLIOGRAPHIE

BEAUDOT Alain, *Vers une pédagogie de la créativité*, PUF, Paris, 1970

BOUILLERCE Brigitte, CARRE Emmanuel, *Savoir développer sa créativité*, Retz, 2000

Collectif, *De l'imaginaire à la production individuelle ou collective dans les techniques d'expression et de communication*, 4^e rencontre Paris, septembre 1982

DEBRAY Régis, *Vie et mort de l'image*, Gallimard, 1992

DUBORGEL Bruno, *Imaginaire et pédagogie*, Privat, 1992,

FAURE Elie, *Histoire de l'art, l'art Antique, Les héritiers d'Elie Faure*, 1976

GARANDERIE Antoine (de la), *Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Bayard, 1987

GONTHIER Joëlle, *Dessin et dessein, Pédagogie et contenus des arts plastiques*, ESF, 1990

POLIQVIN Louise, *Notre fonction créatrice, un atout pour la vie*, Gai savoir, 1998

RODARI Gianni, *Grammaire de l'imagination*, Messidor, Paris, 1979

ROUQUETTE Michel-Louis, *La créativité*, PUF, Paris, 1973

SALZMANN Yvan, *Sartre et l'authenticité: vers une éthique de la bienveillance réciproque*, Labor et Fides, 2000

VECCHI Gérard (de), CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs*, Hachette Education, 1996