

# **Arts visuels : l'influence de la tâche à accomplir sur l'imitation réciproque des élèves de 1H**

---

Mémoire professionnel      PF1

Mémoire de bachelor de Noémie Gafner  
Sous la direction de Christiane Baume  
Porrentruy, mars 2013

## Résumé

La *pensée créatrice* est l'une des capacités transversales du nouveau plan d'étude romand (PER). Bien qu'elle concerne toutes les disciplines, nous avons ciblé notre recherche sur les arts visuels. A ce niveau, il est essentiel de donner à l'élève l'opportunité d'imaginer, de représenter son ressenti. La démarche créative, composée de différentes phases, revêt alors une importance particulière. Par ailleurs, les consignes données jouent un rôle non négligeable en encourageant ou freinant la créativité. Dans ce mémoire, nous ne nous sommes pas arrêtés au premier concept, celui de la créativité, mais nous l'avons mis en lien avec celui de l'imitation. En effet, certaines aires de notre système moteur sont formées de *neurones miroirs*. Grâce à ces derniers, nous avons la possibilité de reproduire un acte observé chez l'autre, c'est-à-dire, d'imiter et ainsi de se construire. Dans ce travail, nous nous sommes intéressés à l'influence de la consigne sur l'imitation mutuelle des élèves de 1H. D'une part, les correspondances entre les peintures de deux élèves peignant côte à côte ont été mises en évidence. D'autre part, nous nous sommes questionnés sur les effets : *de l'imitation, de la peinture* (figurative, non figurative) et *du groupe*.

## Mots-clés

Arts visuels, consigne, correspondance, créativité, imitation

## Remerciements

Ce travail n'aurait jamais pu voir le jour, sans la contribution précieuse de plusieurs personnes.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma FEE (formatrice en établissement que je ne nommerai pas ici pour respecter l'anonymat des enfants) qui m'a donné la possibilité d'expérimenter une démarche créative en classe. Grâce à sa motivation, à ses conseils et à son aide, j'ai pu récolter le matériel nécessaire à l'analyse.

Je remercie également Madame Ackermann (formatrice HEP) qui m'a conseillée dans la mise en place de la démarche créative, particulièrement en ce qui concerne les ateliers de peinture.

Monsieur Giglio (formateur HEP) m'a transmis quelques documents à propos de la « pensée créatrice ». Je le remercie chaleureusement.

D'autre part, mes remerciements vont à Monsieur Joliat (formateur HEP). Au moment de l'analyse des données, il m'a présenté une orientation nouvelle. Il m'a permis de structurer mes pensées et de clarifier mes propos.

Enfin, une pensée particulière va à ma famille pour le soutien qu'elle m'a apporté durant cette période.

Finalement, je remercie vivement Madame Baume (formatrice HEP) qui m'a suivie tout au long de ce travail. Avec enthousiasme et gentillesse, elle m'a conseillée, soutenue et encouragée. Grâce à ses relectures précises, elle m'a donné l'opportunité d'améliorer ce mémoire.

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Modèle d'analyse.....	26
Tableau 2 : Aperçu de la séquence réalisée .....	29
Tableau 3 : Tableau d'analyse des peintures.....	37
Tableau 4 : Valeurs (tableau I).....	38
Tableau 5 : Valeurs (tableau II).....	38
Tableau 6 : Analyse des correspondances (peintures (1), élèves A et B).....	41
Tableau 7 : Comparaison entre les paires (suite à la consigne 1).....	46
Tableau 8 : Comparaison entre les paires (suite à la consigne 2).....	52
Tableau 9 : Comparaison entre le premier et le deuxième total global (paires identiques).....	54
Tableau 10 : Comparaison entre le premier et le deuxième total global (paires croisées).....	54

## Liste des figures

Figure 1 : Première page de couverture de <i>Les neurones miroirs</i> .....	14
Figure 2 : <i>Les étapes d'une démarche créative</i> (Lheritier, 2002, p. 17) .....	21
Figure 3 : Panneau avec échantillons de couleur .....	30
Figure 4 : Présentation des ateliers .....	31
Figure 5 : Elément découlant d'un autre .....	38
Figure 6 : Correspondances entre deux peintures (1), élèves A et B .....	40
Figure 7 : Peintures (1), élèves C et D .....	43
Figure 8 : Peintures (1), élèves E et F .....	44
Figure 9 : Peintures (1), élèves G et H .....	45
Figure 10 : Peintures (2), élèves A et E .....	47
Figure 11 : Peintures (2), élèves C et D .....	48
Figure 12 : Peintures (2), élèves F et B .....	49
Figure 13 : Etat des peintures (2) des élèves B et F à 18'22" .....	50
Figure 14 : Peintures (2), élèves G et H .....	51
Figure 15 : L'élève « imitateur » et l'élève « leader » dans chaque paire .....	55
Figure 16 : Ressemblances entre des peintures enfantines (à gauche) et des œuvres d'Asger Jorn .....	58

## Liste des annexes

Annexe 1 : Tableau I de Kandinsky .....	63
Annexe 2 : Tableau II de Kandinsky .....	64
Annexe 3 : Correspondances entre les peintures (images et tableaux).....	65

# Table des matières

RESUME.....	I
MOTS-CLES.....	I
REMERCIEMENTS .....	II
LISTE DES TABLEAUX.....	III
LISTE DES FIGURES .....	IV
LISTE DES ANNEXES.....	V
TABLE DES MATIERES.....	VI
<b>1 INTRODUCTION.....</b>	<b>9</b>
1.1 MOTIVATION ET PRESENTATION SUCCINCTE DE LA RECHERCHE .....	9
1.2 QUESTION DE DEPART .....	10
1.3 CONCEPT DE LA CREATIVITE.....	10
1.3.1 <i>Ses définitions</i> .....	10
1.3.2 <i>Ses composantes</i> .....	11
1.3.3 <i>Son développement durant l'enfance</i> .....	12
1.3.4 <i>Processus créatif</i> .....	12
1.4 LE PROCESSUS D'IMITATION .....	14
1.4.1 <i>Des apports scientifiques</i> .....	14
1.4.2 <i>Le développement de l'imitation</i> .....	15
<b>2 IMPORTANCE DU PROBLEME .....</b>	<b>16</b>
2.1 D'APRES LE NOUVEAU PLAN D'ETUDE ROMAND (PER) .....	16
2.2 LES ARTS VISUELS SELON LE PER.....	16
2.3 LE DESSIN CHEZ L'ENFANT .....	17
2.3.1 <i>Son développement</i> .....	18
<b>3 ETAT DE LA QUESTION .....</b>	<b>20</b>
3.1 LA CREATIVITE EN ARTS VISUELS .....	20
3.1.1 <i>Démarche créative</i> .....	20
3.1.2 <i>Opposition entre consigne et contrainte</i> .....	22
3.2 ARTS VISUELS : LA PEINTURE .....	23

<b>4</b>	<b>SYNTHESE</b> .....	<b>24</b>
4.1	QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES.....	25
<b>5</b>	<b>SCHEMA D'ANALYSE</b> .....	<b>26</b>
5.1	DESCRIPTION DU MODELE D'ANALYSE .....	27
<b>6</b>	<b>METHODOLOGIE</b> .....	<b>28</b>
6.1	PRESENTATION GENERALE.....	28
6.2	TABLEAU DE LA SEQUENCE.....	29
6.3	PHASE DE DECOUVERTE .....	30
6.4	PHASE DE MAITRISE.....	31
6.5	PHASE D'EXPRESSION.....	32
<b>7</b>	<b>RETOUR SUR LA METHODOLOGIE</b> .....	<b>34</b>
<b>8</b>	<b>TRAITEMENT DES DONNEES RECUEILLIES ET EXPOSE DES RESULTATS OBTENUS</b> .....	<b>35</b>
8.1	ANALYSE DES CONSIGNES DONNEES .....	35
8.1.1	<i>Consigne 1</i> .....	35
8.1.2	<i>Consigne 2</i> .....	36
8.1.3	<i>Mise en relation des deux consignes</i> .....	36
8.2	PRESENTATION DE L'ANALYSE DES PRODUCTIONS.....	36
8.3	UNE ANALYSE SOUS LA LOUPE (ELEVES A ET B) .....	39
8.3.1	<i>Correspondances entre deux peintures issues de la consigne 1</i> .....	40
8.3.2	<i>Tableau et explications</i> .....	41
8.3.3	<i>Constatations</i> .....	42
8.4	COMPLEMENTS ET RESULTATS OBTENUS POUR LES PEINTURES 1.....	43
8.4.1	<i>Elèves C et D</i> .....	43
8.4.2	<i>Elèves E et F</i> .....	44
8.4.3	<i>Elèves G et H</i> .....	45
8.4.4	<i>Constatations comparatives suite à la consigne 1</i> .....	46
8.5	COMPLEMENTS ET RESULTATS OBTENUS POUR LES PEINTURES 2.....	47
8.5.1	<i>Elèves A et E</i> .....	47
8.5.2	<i>Elèves C et D</i> .....	48



8.5.3	<i>Elèves F et B</i> .....	49
8.5.4	<i>Elèves G et H</i> .....	51
8.5.5	<i>Constatations comparatives suite à la consigne 2</i> .....	52
8.6	INTERPRETATION DES RESULTATS .....	52
8.6.1	<i>L'effet d'imitation</i> .....	52
8.6.2	<i>Les effets de la peinture 1 (figurative) et ceux de la peinture 2 (non figurative)</i> 53	
8.6.3	<i>L'effet de groupe</i> .....	55
8.6.4	<i>Synthèse et liens avec la théorie</i> .....	56
8.6.5	<i>Limites</i> .....	57
<b>9</b>	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>57</b>
<b>10</b>	<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>59</b>
10.1	BIBLIOGRAPHIE PRINCIPALE.....	59
10.2	BIBLIOGRAPHIE SECONDAIRE.....	62

# 1 Introduction

## 1.1 Motivation et présentation succincte de la recherche

A travers ce travail de mémoire, j'ai souhaité m'intéresser à un premier concept, celui de la créativité. Cette thématique s'inscrit bien dans le nouveau plan d'étude romand (PER). En effet, l'une des capacités transversales du PER s'intitule « Pensée créatrice » (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2010b). En tant qu'enseignants, nous avons l'obligation de développer chez nos élèves leur *pensée créatrice*, capacité qui concerne tous les domaines du PER (Giglio, 2010). Bien qu'elle soit souvent assimilée au domaine des arts visuels, cela ne signifierait pas pour autant que la *créativité* soit le maître mot de cette discipline. Nous le verrons.

J'ai choisi de cibler ma recherche en arts visuels, discipline que j'affectionne particulièrement. Les productions artistiques, telles que les peintures, réalisées par de jeunes enfants revêtent pour moi un intérêt particulier. A travers cet art, les enfants devraient avoir la possibilité de partager une partie de leur univers et de se construire.

Tout au long de ce travail, nous nous pencherons sur un deuxième concept, celui de l'imitation. A priori, ce dernier peut sembler éloigné du premier concept et sans lien immédiat avec le domaine des arts visuels. Pourtant, notre cerveau serait composé de neurones, les *neurones miroirs*, qui permettraient d'imiter un acte observé au préalable chez telle ou telle personne (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006/2011). Etant donné que l'observation ne se limiterait pas à un domaine ou concept précis, l'imitation aurait inévitablement des impacts sur notre créativité et s'étendrait nécessairement aux arts visuels. Par conséquent, il ne semble pas inadéquat de relier ces différents contenus. Par la suite, nous rajouterons un déterminant, la consigne, et nous tiendrons compte de son influence sur la créativité et l'imitation.

Précisons encore que l'idée initiale était de mettre la créativité au centre de la question de recherche. Toutefois alors que la route était déjà bien entamée, l'orientation de ce travail a changé pour rendre l'analyse faisable et pertinente. La question de départ se rapporte au développement de la créativité, mais nous aborderons, en parallèle, le concept d'imitation qui jouera un rôle non négligeable dans la question de recherche.

A ce sujet, la recherche sera ciblée sur des élèves de 1H à qui l'on proposera une démarche créative à travers, notamment, la mise en place d'ateliers. Les élèves seront amenés à peindre par groupe de deux, côte à côte, ce qui nous permettra d'observer la présence, faible ou forte, d'éléments imités en rapport avec la tâche à accomplir (selon la consigne).

## 1.2 Question de départ

Quels sont les éléments qui interviennent dans le développement de la créativité des élèves de 1H ? Cette question de départ se veut large, car elle est destinée à mettre un cadre autour du concept de la créativité, qui, selon Aznar, recouvre de nombreux domaines et est imprécis (2006).

## 1.3 Concept de la créativité

### 1.3.1 Ses définitions...

A présent, penchons-nous sur les différentes définitions de la créativité, destinée, en effet, à occuper une place importante dans ce travail de recherche. Selon *Le Grand Robert de la langue française*, le terme *créativité* signifie « pouvoir de création, d'invention » (2012). Quant à Miguel Espinoza (2009, cité par Yerly, 2009), il le définit comme « une nouvelle manière de combiner les éléments accessibles à la conscience » (p. 27). Lubart l'assimile à « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (2005, cité par Schumacher, Coen & Steiner, 2012, p. 116). « Par définition, une production *nouvelle* est originale et imprévue [...] » (Lubart, 2003, p. 10). A noter que le concept de nouveauté est relatif au vécu du sujet (Lubart). « Elle [la créativité] doit également être *adaptée*, c'est-à-dire qu'elle doit satisfaire différentes contraintes liées aux situations dans lesquelles se trouvent les personnes » (Lubart, p. 10). Selon Lubart, la réalisation d'un acte créatif impliquerait obligatoirement la présence de problèmes à surmonter. Lubart rajoute que « la conception de la créativité peut changer selon la culture et l'époque » (p. 11).

Aznar (2006) a pour sa part une opinion très arrêtée sur ce terme. Selon lui, celui-ci recouvrirait de nombreux domaines et resterait donc très général. Par conséquent, le besoin de précision quant aux différentes définitions paraît évident. Il nous propose de diviser ce terme en quatre concepts : *l'expression imaginaire*, *la création artistique*, *la créativité d'idées* et *l'innovation*.

- *L'expression imaginaire* se rapporte à la production de dessins, de poèmes, de rêves, qui ne sont pas destinés à être exposés devant un quelconque public (Aznar). En effet, l'accent n'est pas mis sur le résultat, mais sur « le chemin parcouru pour [le] produire » (Aznar, p. 27). Aznar exprime plusieurs raisons qui encouragent *l'expression imaginaire*. Par exemple, elle permet de « révéler une richesse intérieure dont est porteur chaque individu » (Aznar, p. 26). Au fil des paragraphes, l'auteur met en lien imaginaire, réalité et éducation. « La fonction de l'éducation au sens large est celle d'apprendre à distinguer l'imaginaire et la réalité et, souvent, pour bien s'adapter à la réalité, d'apprendre à fuir les

mirages de l'imaginaire » (Aznar, p.25). Nous reviendrons plus tard sur cette relation, peut-être surprenante, mais sans aucun doute intéressante à développer davantage.

- *La création artistique* concerne directement l'individu. Elle trouve sa source dans l'imaginaire (déjà développé) et s'exprime à travers un support tel que la feuille blanche. Aznar décrit cette forme de créativité comme un « besoin vital » (p. 28).
- *La créativité d'idées* peut être définie ainsi : « inventer des solutions nouvelles, appelées "idées", en réponse à un problème posé » (Aznar, p. 29). Selon Aznar, la *créativité d'idées* se déroule en trois phases : l'imprégnation (ce qui nécessite de l'intérêt pour le problème donné, suivi de son intégration), la divergence (c'est-à-dire, s'éloigner plus ou moins du point de départ) et la convergence, ce qui implique de « reconstruire, mais autrement » (Aznar, p. 34).
- *L'innovation* se différencie de la créativité par le fait qu'elle représente « un processus global et continu qui comprend de très nombreuses étapes » alors que « la créativité est un instant à l'intérieur d'un processus complexe qui débouche sur du nouveau » (Aznar, p. 35).

A la fin de ce chapitre, nous ne pouvons que souligner l'importance de préciser, selon les contextes, la définition de la *créativité* prise en compte afin d'éviter tous malentendus.

### **1.3.2 Ses composantes...**

Selon une hypothèse transmise par Pacteau et Lubart, la créativité serait « le produit de l'interaction entre des composantes cognitives (connaissances, intelligence, styles cognitifs), des composantes conatives (caractéristiques de personnalité, motivation) et des composantes relatives au contexte et à l'environnement » (2005). Ces dernières composantes se réfèrent, d'une part, à l'influence de la famille, de l'école, ou encore à l'atmosphère professionnelle et socioculturelle favorisant ou non le potentiel créatif d'un individu. Par ailleurs, selon la culture à laquelle nous appartenons, nous adopterions une position différente face à la créativité, à ce qui est créatif ou ne l'est pas (Pacteau & Lubart). Mais encore, une personne qui passe les premières années de sa vie dans sa culture d'origine et qui poursuit son chemin dans une culture différente, en étant confrontée à différentes langues, bénéficierait d'une expérience favorisant la créativité (Aden & Piccardo, 2009).

Ces différentes composantes, énumérées par Pacteau et Lubart, ne seraient pas indépendantes les unes des autres, mais interagiraient ensemble de façon à ce qu'un degré de connaissances faible puisse être compensé par une grande motivation, par exemple (Borst, Dubois & Lubart, 2006). Ces composantes seraient mises en œuvre dans plusieurs domaines,

tels que ceux de l'art, de la littérature, de la science, du commerce, etc., et elles mèneraient à une production créative (Lubart, 2003, p. 13).

### **1.3.3 Son développement durant l'enfance...**

Selon Torrance, il existerait trois phases durant l'enfance (vers 5 ans, vers 9-10 ans, puis vers 13 ans) où l'on observerait une « chute de la créativité temporaire » (Torrance, cité par Pacteau & Lubart). Ce déclin serait dû à des « changements de cycle scolaire » ou à des « phénomènes de conformisme social », par exemple, l'adolescence (Torrance, cité par Pacteau & Lubart). De leur côté, Lubart et Lautrey assimilent cette chute de la créativité vers l'âge de 9-10 ans à des « transformations du processus de pensée divergente », cette dernière deviendrait volontaire (et n'est plus le produit d'« associations libres »), ainsi qu'à l'apparition de « nouvelles capacités de raisonnement logique » (cité par Pacteau & Lubart). Pacteau et Lubart ajoutent néanmoins que la capacité créative d'un enfant, à un âge donné, varierait selon des éléments, tels que « la capacité à inventer le monde, l'ingéniosité, la mémoire visuelle, la maîtrise technique, la virtuosité, les émotions » (Lubart, Jacquet & Pacteau, 2000, cité par Pacteau & Lubart, 2005).

Comme nous l'avons évoqué précédemment, Aznar relie éducation, réalité et imaginaire (2006). Cette relation laisse à penser que le degré de créativité de l'enfant serait également influencé par le milieu familial. En effet, en 2005, Pacteau et Lubart l'affirmaient déjà. Selon l'atmosphère familiale dans laquelle un enfant évolue, la capacité créatrice de l'enfant serait plus ou moins encouragée. Si le cadre familial est strict et rigide, la créativité se développerait moins aisément. Le même schéma se produirait si le milieu familial est régi par une présence faible de structures et contraintes. Alors qu'un cadre familial qui se distingue par ses règles, ses contraintes, mais également par son caractère souple, favoriserait le développement de la créativité (Pacteau & Lubart).

### **1.3.4 Processus créatif**

Par *processus créatif*, l'on entend « la succession de pensées et d'actions qui débouche sur des créations originales et adaptées » (Lubart, 2003, p. 85). En 1926, Wallas (cité par Lubart) parla de *quatre étapes* : la *préparation*, l'*incubation*, l'*illumination* et la *vérification*. Durant la phase de préparation, il s'agit de s'informer, de faire une première analyse du problème ; le travail effectué serait conscient. Quant à la deuxième phase, elle consiste à laisser germer inconsciemment des « associations d'idées » (Lubart, p. 86). Bien qu'elles soient majoritairement rejetées, il se pourrait que l'une d'entre elles soit conservée. Enfin, la pensée jugée prometteuse et intéressante se conscientiserait durant la troisième phase. Pour finir, la phase de vérification se rapporte à l'examen de l'idée retenue et à son développement.

Par la suite, certains auteurs ont modifié et amélioré le modèle de Wallas. Par exemple, des chercheurs ont évoqué l'apparition d'une nouvelle phase, appelée *frustration*, qui serait due aux limites de l'analyse du problème et qui pourrait provoquer la phase d'*incubation*.

A noter que d'autres auteurs ont remis en question le modèle de Wallas. Selon Eindhoven et Vinacke (1952, cité par Lubart, 2003), le processus créatif se rapporterait à « un mélange dynamique de divers types de pensée qui surviennent de façon récursive, tout au long du travail. [...] le processus créatif varie d'un individu à l'autre » (p. 89). Quant à Guilford (1950, 1967, cité par Lubart), il s'est penché sur « les processus clés qui sont mis en œuvre dans la réflexion créative, tels que la définition et redéfinition du problème, la pensée divergente, la synthèse, la réorganisation, l'analyse et l'évaluation » (p. 90). Bien que d'autres recherches puissent être mentionnées ici, nous nous arrêterons sur le fait que les auteurs relèvent différentes définitions sur le concept de *processus créatif*.

Pour clore ce chapitre, nous nous pencherons plutôt sur une question suggérée par Lubart : « Qu'est-ce qui rend créatif le processus créatif ? » (p. 92). L'auteur répond en proposant de différencier les œuvres selon leur *niveau* de créativité et non de distinguer un processus jugé créatif d'un qui ne le serait pas. Il soulève également que le processus conduisant à une production créative pourrait ressembler à celui menant à une production non créative.

Enfin, les processus créatifs et non créatifs pourraient être très similaires, et avoir pour seule différence la qualité d'exécution de chaque étape. Les productions créatives résulteraient donc d'une bonne préparation, d'une incubation effective, et d'une bonne vérification de la qualité des idées. (Lubart, p. 93)

Désormais, la question de la mesure se pose. Comment évaluer une production selon son degré créatif ? Quels critères mettre en place pour mesurer de manière objective ? Quoique ces questions puissent être intéressantes et que des réponses puissent être désirées, nous ne nous pencherons pas davantage là-dessus. En effet, durant l'analyse des données, nous ne chercherons pas à *mesurer* la créativité.

## 1.4 Le processus d'imitation

Intéressons-nous maintenant au deuxième concept, celui de l'imitation.

### 1.4.1 Des apports scientifiques

D'un point de vue scientifique, des chercheurs ont relevé la présence de neurones, appelés *neurones miroirs*, présents dans certaines aires du système moteur de notre cerveau (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006/2011). Ces neurones, découverts dans les années 1990, expliqueraient, notamment, notre aptitude à imiter l'autre. Ils deviendraient actifs non seulement quand nous réalisons une action, mais également dès lors qu'une autre personne l'effectue sous nos yeux. Par conséquent, « les liens qui nous unissent aux autres sont profondément enracinés en nous » (p. 11).

Au sujet de l'imitation à proprement parler, les auteurs (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006/2011) ont pris en considération deux notions d'imitation. La première est utilisée principalement par les psychologues expérimentaux. Elle se rapporte « à la capacité de l'individu de *reproduire* un acte qui, en quelque sorte, appartient à son patrimoine moteur, après l'avoir vu exécuter par autrui » (p. 151). La seconde, adoptée par les éthologues, « présuppose que, par le biais de l'observation, un individu puisse apprendre un type d'action nouveau et le reproduire dans ses moindres détails » (p. 152). Suite à ces deux notions, des questions surgissent quant à notre possibilité d'effectuer une action semblable à celle observée. Toutefois, nous n'allons pas nous pencher davantage sur ces aspects scientifiques, mais nous allons nous arrêter un instant sur l'illustration de la première page de couverture de l'ouvrage mentionné dans ce sous-chapitre. En effet, nous pensons qu'elle témoigne bien de la présence essentielle de l'observation dans tout processus d'imitation et donc de la place prépondérante qu'occupe cette dernière dans notre quotidien. A moins que nous ne puissions voir, nos yeux observent moult choses susceptibles d'être imitées.

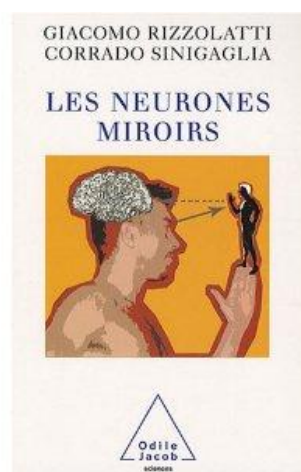


Figure 1 : Première page de couverture de *Les Neurones miroirs*

### 1.4.2 Le développement de l'imitation

Selon Piaget, entre six mois et une année, on parle d'*imitation sensori-motrice* (cité par Tourrette et Guidetti, 2002). L'imitation se rapporterait à des gestes et des mouvements. Durant la deuxième année de vie de l'enfant, on évoquera l'*imitation de la réalité*. Pendant cette période, la présence d'un modèle serait obligatoire pour qu'il y ait imitation. Plus tard (vers 18-20 mois), elle deviendrait *différée* ; le modèle se distinguerait de l'imitation. Vers deux ans, même en l'absence de modèle, l'imitation, intériorisée, deviendrait possible grâce aux représentations mentales (Piaget, cité par Tourrette et Guidetti).

D'après Wallon (cité par Tourrette & Guidetti, 2002), la forme réelle de l'imitation se rapporterait à celle différée dans le temps. Elle représenterait le passage de l'acte à la pensée, de l'*intelligence des situations* à l'*intelligence représentative* (formes d'intelligence définies par Wallon, p.17). Quant à Piaget (cité par Tourrette & Guidetti), il affirme que « l'enfant a besoin de représentations mentales correspondant au modèle à imiter et servant de support à l'imitation » (p.61). L'imitation différée apparaîtrait au même moment que le langage, le jeu, les images mentales et le dessin (Piaget, cité par Dortier, 2007). Le chercheur américain, Meltzoff, pense, quant à lui, que ce type d'imitation interviendrait déjà plus tôt dans le développement de l'enfant. Il a décrit l'imitation comme « un mécanisme inné, l'une des bases du développement mental de l'enfant, de la construction de soi et de la compréhension d'autrui » (cité par Dortier, p. 44). D'ailleurs, l'imitation ne se rapporterait pas uniquement au monde de l'enfance. A chaque étape de notre vie, nous serions confrontés au désir d'imiter l'autre, un modèle, pour se développer et se construire (Dortier).

En parlant de l'imitation des modèles, nous pourrions également citer le domaine de la *mimésis* (Dortier, 2007). Cette dernière serait « la capacité à produire des fictions mentales, à se représenter le monde », ce qui réagirait sur « la capacité à jouer un personnage dans la vie réelle » (Dortier, p. 44). Nous n'allons toutefois pas nous attarder sur ce thème, pourtant fort intéressant. Mais, dans la suite de notre travail, nous tiendrons compte du terme *imitation* et de ses significations. Nous le mettrons en lien avec son application dans les arts visuels.

A ce sujet, Luquet (1984), chercheur qui a étudié les dessins enfantins, affirme que l'enfant « imite non pour faire la chose que fait une autre personne, mais pour faire comme elle ; l'imitation n'est pas un moyen, mais une fin » (p. 110). Il continue en rajoutant que l'imitation se rapporterait à « une sorte de sport ; il [l'enfant] imite surtout pour fournir à l'occasion aux autres et en tout cas à lui-même la preuve qu'il est aussi "capable" qu'eux » (p. 111).



## 2 Importance du problème

### 2.1 D'après le nouveau plan d'étude romand (PER)

Revenons-en au premier concept. D'après de nombreuses études, « l'école ne semble pas a priori favoriser la prise de risque et la créativité » (Pacteau & Lubart, 2005). Dans un entretien pour *Synergies Europe*, Todd Lubart parle de « pensée divergente » et « convergente » (Aden & Piccardo, 2009, p. 16). La première cherche à tracer de nombreux chemins à partir d'un point de départ (créativité), alors que la deuxième tend à trouver la bonne solution, celle souvent connue par l'enseignant (Aden & Piccardo, 2009). En 2013, la pensée divergente est-elle encouragée dans les milieux scolaires? Bien qu'il soit difficile d'y répondre présentement, espérer des progrès pour les années à venir semble légitime. En effet, en Suisse romande, le PER donne une place importante à la *pensée créatrice* qu'il classe parmi les capacités transversales. « La capacité à développer une *pensée créatrice* est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation » (CIIP, 2010b, p. 10). Le terme *créativité* assimilé souvent à son penchant artistique est remplacé par celui de *pensée créatrice*, plus neutre (Coen, 2009). « Le fait d'être capable de voir le problème de plusieurs façons différentes, sous des angles différents, de prendre en compte des points de vue différents, d'imaginer d'autres manières de faire, d'envisager d'autres possibles, de visualiser d'autres issues... s'attache aux spécificités de la pensée créatrice » (Coen, 2009, p. 33). Et que ce soit dans le domaine des Langues, dans celui des Arts, des Mathématiques et Sciences, des Sciences de l'homme ou encore dans celui de la formation générale, la pensée créatrice trouve sa place (Giglio, 2010).

### 2.2 Les arts visuels selon le PER

L'enseignement du dessin a passablement changé à travers le XXe siècle (Forster, 2003). Au début des années 1900, « les buts de la classe de dessin étaient avant tout l'exactitude, le réalisme et la bonne maîtrise de la géométrie » (Forster, 2003, p. 6). Par la suite, en 1930, les pédagogues « prônèrent la liberté et l'imagination plutôt que la technique et le modèle » (Forster, p. 7). En 1968, le développement des êtres humains revêt une importance particulière dans l'enseignement du dessin, terme remplacé par celui d'arts plastiques (Forster).

Aujourd'hui, le PER (CIIP, 2010a) propose les objectifs suivants pour les élèves de 1H-2H de Suisse romande, sous l'onglet « expression et représentation » :

A 11 AV — Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques...

1. ... en inventant et produisant des images, librement ou à partir de consignes
2. ... en découvrant et en choisissant les matières, les couleurs, les lignes et les surfaces
3. ... en choisissant et en utilisant les possibilités des différents outils, matériaux, supports
4. ... en appréhendant l'espace par le mouvement, le geste et le tracé

(pp. 22-23)

De cet extrait, nous pouvons ressortir différents verbes, tels qu'*exprimer*, *inventer*, *découvrir*, *choisir*, qui, à mon avis, illustrent bien cette volonté de donner une place non négligeable à la créativité, l'imaginaire, l'imagination... *Imagination* que Postic assimile à un *processus imaginaire* se rapportant au *produit* de l'*imagination* (1989, cité par Yerly, 2009).

Dans la pratique, tel que nous l'avons écrit dans la première partie de ce travail, Colette Gisler et Catherine Liechti, professeures, dénoncent la « marche à suivre ». Elles proposent plutôt « une démarche ouverte de type situation problème afin de stimuler les habiletés créatrices et l'imagination des élèves. Ceux-ci devraient pouvoir inventer et expérimenter : gestes, matières, techniques, etc. » (Yerly, 2010, p. 28). Reste à mettre en place de véritables *situations problèmes*, ce qui ne signifie pas pour autant offrir une liberté complète et infinie, car, d'après Weinberg, « la contrainte ne limite pas la création, elle l'aiguillonne » (2010, p. 42), mais plutôt de donner un point de départ, de repère, afin de permettre aux élèves de s'élancer dans un processus créatif.

### **2.3 Le dessin chez l'enfant**

Alors que le PER pose des objectifs en arts visuels, que des professeurs se positionnent pour que la créativité soit encouragée, qu'en est-il du dessin en tant que tel et de son développement chez l'enfant? Selon Tourrette et Guidetti (2002), le dessin pourrait témoigner de l'évolution psychomotrice, affective et intellectuelle de l'enfant. En effet, en dessinant, l'enfant ferait appel à la motricité fine. Par ailleurs, il pourrait révéler son vécu intérieur et laisserait transparaître une part du développement de sa pensée. Le dessin occuperait donc une place importante durant l'enfance (Tourrette & Guidetti). D'après ces auteurs, le dessin permettrait, comme le jeu, de mettre en relation un enfant et son

thérapeute. Toutefois, nous allons davantage nous pencher sur le développement du dessin que sur le moyen thérapeutique qu'il pourrait représenter.

### 2.3.1 Son développement

A présent, nous nous appuyerons sur la deuxième partie, « L'évolution du dessin enfantin », de l'ouvrage *Le dessin enfantin* (Luquet, 1984).

L'auteur a défini plusieurs phases : le *réalisme fortuit*, le *réalisme manqué*, le *réalisme intellectuel* et le *réalisme visuel*. Tout d'abord, précisons le terme de réalisme qui revêt un sens particulier dans les dessins enfantins. A travers le dessin, l'enfant chercherait principalement à représenter quelque chose. Tant ce besoin d'interpréter le dessin est grand, l'enfant qui ne pourrait le définir précisément affirmerait « qu'il représente "une chose" » (Luquet, p. 99). Le dessin figuré serait donc prisé aux dépens de ce qui serait non figuré. L'auteur l'a constaté à travers les propos d'enfants au sujet de leur dessin, « le devoir essentiel d'un dessin est d'être ressemblant, soit par son aspect d'ensemble, soit par le nombre et l'exactitude de ses détails » (p. 104). Bien que Luquet admette la présence minimale d'idéalisme et de schématisation, selon lui, le réalisme occuperait une place prépondérante.

Plusieurs types de réalisme, correspondant au développement de l'enfant, ont donc été définis.

- *Le réalisme fortuit*. Au début, l'enfant ne chercherait pas à rendre compte d'une image à travers ses tracés, mais uniquement à faire des lignes. De même, il ne s'efforcerait pas à trouver une utilité à ses mouvements. A elle seule, l'activité motrice mise en œuvre lui procurerait du plaisir et l'encouragerait à poursuivre ses tracés. D'autre part, « ces traces une fois produites, l'enfant les voit et constate qu'il en est l'auteur » (Luquet, 1984, p. 110). Par ailleurs, il deviendrait conscient de sa capacité à créer, ce qui l'encouragerait à continuer (pour renouveler son plaisir) et augmenterait son estime de soi. Alors, ses tracés deviendraient volontaires. Rajoutons que, très souvent, l'enfant parviendrait aux tracés grâce à l'imitation des adultes. Luquet affirme : « l'enfant commence par tracer des traits parce que leur exécution lui procure la constatation pleine de charme de posséder un pouvoir créateur, qui l'égale aux grandes personnes » (p. 111). Toutefois, bien qu'il soit mis en contact avec des dessins figurés et des images, il se contenterait, pendant un certain temps, d'effectuer uniquement des tracés. Puis, un jour, il constaterait une ressemblance involontaire entre ses tracés et quelque chose de réel. Enfin, à la fin de cette phase, l'enfant deviendrait capable de dessiner en partant d'une intention ; Luquet parle alors de *réalisme intentionnel*.
- *Le réalisme manqué*. Bien que le désir de l'enfant soit d'être réaliste, des obstacles lui barreraient son chemin. Premièrement, des difficultés motrices l'empêcheraient de

réaliser les tracés souhaités. Deuxièmement, l'enfant serait confronté à une contrainte psychique, à savoir une capacité d'attention limitée. Luquet affirme : « Au moment où l'attention est épuisée, si incomplet que puisse être le dessin pour un adulte qui le regarde, il est achevé pour un enfant qui le fait » (p. 119). Par ailleurs, l'auteur parle d'« incapacité synthétique », c'est-à-dire, l'enfant ne serait pas en mesure d'avoir une vision d'ensemble alors qu'il dessine. Par conséquent, ce que l'adulte pourrait juger être de fausses relations est plutôt dû à une absence de relations. Par exemple, nous pouvons constater, sur des dessins enfantins, des proportions non adéquates (jambes plus courtes que les cheveux), le non-respect de la tangence (le clocher et la nef séparés l'un de l'autre) et de l'inclusion (des yeux en dehors du visage). Par la suite, « l'incapacité synthétique [...] s'atténue graduellement à mesure que l'attention de l'enfant devient moins discontinue et, si l'on peut dire, décousue » (p. 126). Signalons encore que le progrès ne s'effectuerait pas en ligne droite, mais que des arrêts, voire des régressions, seraient possibles.

- *Le réalisme intellectuel.* A présent, l'enfant serait capable de synthétiser, de dessiner en prenant en compte les traits déjà effectués. Pour lui, un dessin réaliste devrait comprendre tous les éléments (tirés de la réalité ou de ses pensées) appartenant à l'objet qu'il désire représenter, même si, selon un quelconque point de vue, ils ne seraient pas visibles. En effet, sur le dessin, des détails confondus dans la réalité seraient séparés l'un de l'autre, des éléments seraient rendus transparents pour rendre visible l'arrière-plan, la représentation en plan se mêlerait à celle de face. Un procédé, que Luquet nomme *rabattement* (le fait de rabattre les pattes d'un animal de chaque côté de son corps, par exemple), serait utilisé. A travers ces procédés, le dessinateur chercherait à rendre compte de la réalité. Puis petit à petit, entre 8 et 9 ans principalement, l'enfant entrerait dans une nouvelle phase. Toutefois, le changement ne serait pas radical ; des éléments appartenant au *réalisme intellectuel* pourraient se mélanger à des éléments du *réalisme visuel*.
- *Le réalisme visuel.* Cette dernière phase caractériserait le dessin de l'adulte. Les procédés employés lors de l'étape précédente disparaîtraient (l'opacité remplacerait la transparence, la perspective apparaîtrait). Néanmoins, le *réalisme visuel* souhaité ne serait souvent pas atteint. A cela, Luquet donne des explications ; l'objet dessiné serait rarement observé d'après nature et les lois de la perspective ne seraient pas respectées. Bien que des obstacles persistent, dès que l'enfant renoncerait au *réalisme intellectuel* en choisissant de se conformer à ce qu'il voit, il entrerait dans la dernière phase...

A ces différentes phases, Turrettin et Guidetti (2002) ont fait part des tranches d'âge suivantes : la 3<sup>e</sup> année pour le *réalisme fortuit*, la 4<sup>e</sup> année pour le *réalisme manqué*, entre 4

et 8 ans pour le *réalisme intellectuel* et de 9 à 12 ans pour le *réalisme visuel* (à ce stade, certains enfants s'éloigneraient du dessin, alors que d'autres se perfectionneraient).

## 3 Etat de la question

### 3.1 La créativité en arts visuels

#### 3.1.1 Démarche créative

A travers ce chapitre, nous allons mettre en lien le concept de la créativité avec le domaine des arts visuels. A noter que nous allons fortement nous inspirer d'un dossier intitulé *Une approche des arts plastiques du cycle 1 au cycle 3* coordonné par Elisabeth Lheritier en collaboration avec des enseignantes de l'Académie de Lyon et la participation de Patrick Deruyck (2002).

Selon Lheritier, « toute situation d'apprentissage doit permettre au sujet apprenant d'être confronté à des tâches complexes qui le placent en situation de s'essayer à résoudre une situation problème » (p. 12). Quelle situation d'apprentissage proposer ? Une situation porteuse de sens pour l'élève, qui rend possible l'acte d'apprendre, qui l'encourage à être actif, à produire et qui permet « l'appropriation individuelle par la confrontation de l'élève à la tâche non maîtrisée » (Lheritier, p. 13). Dans une situation problème, différents éléments entrent en jeu pour lui permettre d'exister. D'une part, elle doit inciter l'élève à produire. D'autre part, elle doit rendre l'apprentissage incontournable en plaçant des obstacles (plastiques) à franchir sur le chemin de la production. Finalement, elle doit engendrer la divergence au niveau des réponses données. Lheritier souligne l'importance de laisser l'élève *choisir* (ses outils, par exemple) à partir d'une même sollicitation. Des tâches complexes seraient réalisées lorsque l'élève réussit à illustrer une émotion telle que la joie, par exemple, à travers son choix des couleurs, des matériaux, etc. (Lheritier).

Les élèves doivent pouvoir s'approprier la démarche créative afin de passer plus aisément « de l'activité spontanée, à partir d'une situation propositionnelle, vers une attitude et une production réfléchie », autrement dit de la fantaisie à la rigueur (Lheritier, p. 12). La démarche créative n'est pas uniquement profitable aux arts visuels, mais elle faciliterait l'apprentissage, en général, et encouragerait les élèves à exprimer leur sensibilité.

### **"Tripatouiller"**

Il s'agit pour celui qui cherche une réponse au problème qu'il se pose de jouer avec la matière, les outils, les techniques "pour voir". Les découvertes naissent d'une rencontre fortuite, voire du hasard. Elles donnent la sensation d'un pouvoir d'intervention sur les choses.

### **Expérimenter**

Par des essais et des tâtonnements, le travail porte sur la recherche volontaire des différentes possibilités offertes par les matériaux. Cette rencontre désirée permet une assimilation de la réalité, et facilite l'appropriation des lois qui régissent les techniques ou les matériaux.

### **Combiner - organiser**

Véritable entrée dans la création, cette étape met en jeu l'imaginaire. La rencontre réfléchie s'accompagne d'une attitude de choix face aux possibilités des matériaux.

### **Créer**

La création s'appuie sur un désir de se réaliser, d'exprimer ses idées, ses sentiments, ses doutes... Elle nécessite une attitude volontaire et la maîtrise des éléments et des techniques.

**Figure 2 : Les étapes d'une démarche créative (Lheritier, 2002, p. 17)**

Afin de rendre la démarche créative possible, l'enseignant ne reste pas passif, mais il met en place des temps d'*incitation*, de *réflexion* et de *production*. Les temps d'incitation consistent à permettre aux élèves d'émettre des « *propositions personnelles* en réponse à un problème plastique » à partir d'un point de départ défini (Lheritier, 2002, p. 27). La verbalisation est un élément important des temps de réflexion qui offrent aux élèves la possibilité de partager et d'énoncer leurs difficultés, leurs démarches (ou celles des artistes), et de comparer leurs productions (provisoires) avec la contrainte énoncée. A noter que Lheritier soulève l'intérêt d'offrir aux élèves la possibilité d'interagir entre eux. L'enseignant gère ce moment et intervient. « "Comment as-tu fait pour faire ce tableau ?" », cette question que Lheritier nous propose est une manière pour l'enseignant de permettre à l'élève de verbaliser, de mettre des mots sur son travail (p. 15). Grâce à ce moyen, la production de l'élève sera valorisée et des actes, tels que *imaginer*, *créer*, feront partie de ses capacités. L'élève en prendra conscience. Lors des temps de production, les élèves tiennent compte des remarques émises durant les étapes précédentes. Les réalisations deviennent définitives.

Ces trois étapes revêtent toute leur importance dans les trois phases suivantes : *découverte*, *maîtrise* et *expression*. Durant la première phase, celle de découverte, l'élève est « confronté à un problème donné » (Lheritier, p. 31). Notions plastiques et techniques sont présentées et exercées dans la phase de maîtrise. La dernière phase permet de « réinvestir les acquis dans des situations proches » (p. 31).

Mais encore, dans le PER, sous « A 14 AV — Rencontrer divers domaines et cultures artistiques... », il est question de « Mise en contact avec des œuvres de diverses périodes et provenances, en lien avec les thèmes ou les notions abordés en classe » (CIIP, 2010a, p. 30).

Ceci nous rapporte à l'apport des référents culturels. L'observation d'œuvre permet de découvrir de nouvelles démarches visées à être réappropriées, de s'exprimer sur la forme et le contenu (thèmes abordés) et de partager son ressenti (Lheritier, 2002).

### 3.1.2 Opposition entre consigne et contrainte

Lheritier (2002) définit ces deux termes avec clarté.

#### - *La contrainte.*

La *contrainte* est de l'ordre de l'obstacle à franchir. Chaque enfant peut choisir sa méthode de résolution. La notion de contrainte dans les pratiques pédagogiques constitue la base indispensable pour l'émergence de la *divergence*.

*La contrainte est présente dans une proposition amenant à une situation de recherche.* Celle-ci demande à l'enfant de faire des choix et amène à utiliser de façon autonome différentes techniques, concepts, matériaux, supports plastiques. Cette réponse est orientée par la sensibilité de l'élève et supporte une argumentation : pourquoi donnes-tu cette réponse au problème posé ?

*La contrainte représente un défi.* Elle oblige les élèves à problématiser, à se questionner. C'est par cette activité réflexive qu'ils construisent leurs apprentissages. (p. 21)

#### - *La consigne.*

Une *consigne* donne un cadre limitatif à une action, elle est liée à l'exécution par l'élève d'une tâche attendue. Elle est "enfermante" au sens où elle appelle la même réponse pour tous et donc des productions convergentes. (p. 21)

Tel que nous le lisons, la différence principale entre ces deux termes et leurs définitions se situe au niveau de la pensée activée : *divergente* pour la contrainte et *convergente* pour la consigne. La contrainte favoriserait la créativité.

Il faut toutefois nuancer le terme « consigne » qui peut être entendu de différentes manières, voire classé en trois sous-groupes, tels que « consigne créative », « consigne de savoir-faire ou d'exercice » et « consigne mode d'emploi » / « consigne recette » (Canova, B. *et al.*, 1999). La consigne mode d'emploi se rapporte à un modèle qui est suivi, la consigne-recette consiste en une liste de tâches à réaliser pour arriver à un résultat *quasiment* identique pour chacun. La consigne de savoir-faire ou d'exercice est davantage utilisée dans l'expérimentation d'outils, de techniques. Quant à la consigne créative, comme son nom le stipule, elle peut être assimilée à la contrainte dont nous parle Lheritier (2002).

Augry (2002) considère non seulement la consigne créative comme un principe précédant l'action et conduisant à la création, mais encore, comme un stimulant mobilisant les énergies nécessaires pour affronter des situations problèmes données. A son avis, la consigne (créative) impliquerait que le sujet est actif, dans le « faire ». Par conséquent, elle éviterait les blocages et faciliterait le passage à l'action. L'auteur rajoute : « Dans la réponse à une consigne on agit [...]; il y a quelque chose de rassurant dans le fait de répondre à une consigne même si ça ne met en mouvement qu'une partie de soi » (p. 32). Selon elle, « les consignes proposées doivent être suffisamment cadrées pour permettre la mise en route du travail et suffisamment ouvertes pour accueillir la créativité des personnes » (p. 33).

Revenons-en aux consignes *ouvertes* (terme employé par Augry). Selon le VI<sup>e</sup> colloque de l'Institut Internationale de Gestion Mentale (IIGM) de Paris (2005), elles « présentent un guidage relativement faible », quant aux consignes fermées, elles « présentent un guidage très fort ». Pour répondre aux premières, une certaine dose de liberté est présente, alors que pour les deuxièmes, nos choix sont davantage limités (IIGM, 2005). Nous reviendrons aux consignes ouvertes (qui se rapprochent de la *contrainte* pour Lheritier, 2002) et aux consignes fermées (qui se rapprochent de la *consigne* pour Lheritier) lors de l'analyse des données et les termes que nous utiliserons seront reprecisés.

### **3.2 Arts visuels : la peinture**

Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur une des méthodes fréquemment utilisées en classe : la peinture. Nous le verrons par la suite, elle revêtira une importance particulière dans la récolte de données.

Thibon (2007) définit cinq notions se rapportant au domaine de la peinture: *support*, *outil*, *geste*, *matière* et *couleur*. *Le support* est caractérisé par son format, sa texture et par sa forme. Quant aux *outils*, il peut s'agir des mains, des doigts, de pinceaux, de chiffons, de bâtons, etc. Les *gestes* se déclinent en différentes actions, telles que caresser, frotter et tapoter, pour n'en citer que quelques-unes. A ce sujet, notons qu'il serait important « d'accompagner l'élève dans sa découverte que la trace laissée par l'outil enduit de matière est tout aussi importante et intéressante que le geste qui lui a donné naissance » (Thibon, p. 17). En ce qui concerne la *matière*, la comparaison est une façon d'encourager la parole. Il s'agit de trouver des correspondances entre la matière (selon son épaisseur, sa structure, etc.) et un objet de la vie courante, par exemple. La *couleur*, qu'elle soit mélangée ou non, étalée ou non, etc., se prête à de nombreuses discussions et permet à l'élève de s'exprimer sur ses préférences et son ressenti.

Précisons qu'à l'école enfantine (1H-2H), un point d'honneur est mis sur l'expression orale (Thibon, 2007). Il ne s'agit donc pas uniquement de faire de la peinture et de mettre en



œuvre ses sens visuels, mais également de verbaliser. L'élève peut être amené à parler de sa production artistique. Dans ce cas, le fait de parler de sa propre création faciliterait l'expression orale.

## 4 Synthèse

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons pu mettre en évidence la complexité du concept de la créativité. Aznar (2006) l'a démontré en précisant les différents termes sous-jacents à cette expression.

Puis, nous nous sommes penchés sur les composantes de la créativité parmi lesquelles figure celle liée à l'environnement. Le milieu scolaire est alors apparu comme un facteur environnemental, capable d'influencer le développement de la créativité, d'où l'intérêt de toucher cette thématique dans un mémoire lié à l'enseignement.

D'autre part, le concept d'imitation a été abordé, ce qui nous a permis de prendre conscience de son importance dans les processus d'apprentissage. Par ailleurs, des neurones, les neurones miroirs, joueraient un rôle fondamental en termes d'imitation. Grâce à eux, nous serions reliés à l'autre et capables d'imiter un modèle. En effet, pour qu'un enfant se développe harmonieusement, l'imitation serait de mise, ainsi, il se construirait. Dans le domaine des arts visuels, Luquet nous renvoie à l'imitation des adultes par l'enfant. Ce dernier commencerait alors de tracer des lignes et prouverait aux plus grands qu'il en est aussi capable.

A travers le PER, nous en sommes revenus à la *pensée créatrice*, capacité transversale concernant chaque champ disciplinaire, dont, évidemment, celui des Arts et plus précisément des arts visuels. A travers les objectifs liés aux arts visuels, nous avons constaté l'apparition de mots, tels qu'*exprimer une idée, imaginaire* ; ceci nous conforte dans notre volonté d'expérimenter, comme nous le verrons, une démarche créative.

Ayant pris connaissance d'une partie des objectifs du PER et, notamment, des propos de deux professeurs concernant l'enseignement des arts visuels, nous nous sommes tournés vers un ouvrage, intitulé *Dessin enfantin* (Luquet, 1984), en vue d'aborder quelques éléments majeurs de l'évolution du dessin chez l'enfant. Luquet définit cette évolution en quatre phases. En 1H, les élèves pourraient se retrouver dans la troisième phase, le *réalisme intellectuel*, caractérisé par la volonté de l'enfant de dessiner tous les éléments d'un objet (même ceux qui seraient invisibles depuis un point de vue quelconque).

Enfin, notre attention s'est portée sur un dossier, *Une approche des arts plastiques du cycle 1 au cycle 3*, coordonné par Lheritier (2002), qui propose une démarche en trois

phases : la *découverte*, la *maîtrise* et l'*expression* (chacune de ces phases étant divisée en trois temps, l'*incitation*, la *réflexion* et la *production*).

#### **4.1 Question de recherche et hypothèses**

Suite aux différentes lectures que nous avons faites, nous nous sommes rendu compte que nous ne pouvons demander à des élèves d'être créatifs sans leur en donner les moyens, le bagage nécessaire. C'est pourquoi nous allons mettre en place une démarche créative qui sera expérimentée en classe. Toutefois, au moment de l'analyse des données, notre attention se portera sur les productions finales que les élèves auront à réaliser. Les élèves seront amenés à peindre par deux, côte à côte. Comme nous l'avons constaté, le processus d'imitation permettrait à l'enfant de se développer et de se construire. Dans quelles mesures un élève de 1H imite-t-il son partenaire ou est-il imité par ce dernier au moment de peindre ? La consigne a-t-elle une influence sur le nombre d'éléments copiés ? Dans le cas de figure cité (élèves peignant côte à côte), la créativité peut-elle transparaître des productions en permettant à chaque élève de peindre, selon ses propres idées, des éléments originaux, nouveaux ? Plusieurs questions surgissent...

Mais la question de recherche, pour laquelle nous tenterons d'apporter des éléments de réponse, est la suivante : *Quelle est l'influence de la tâche demandée sur l'imitation réciproque des élèves durant une réalisation de peinture ?*

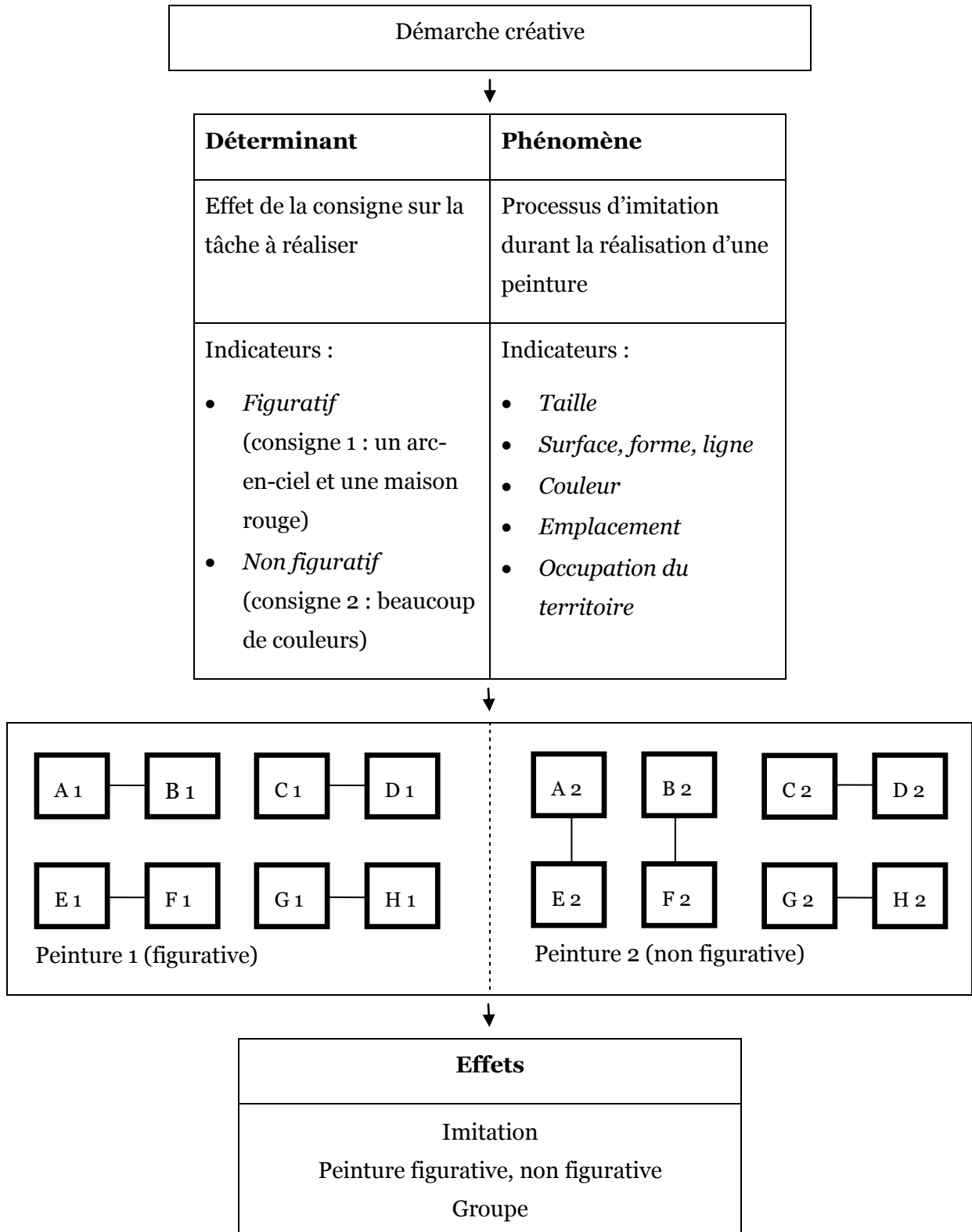
A ce sujet, nous émettons les hypothèses suivantes :

- *Si l'on donne une même consigne à deux élèves peignant côte à côte, alors nous apercevrons des similitudes sur leur production.*
- *Si nous constatons des correspondances entre deux peintures, alors c'est que l'un des élèves est principalement l'« élève imité » et l'autre, l'« élève imitant ».*
- *Si la tâche à accomplir débouche sur la réalisation d'éléments figuratifs, alors les correspondances seront davantage présentes que si la tâche demandée conduit à une production non figurative.*
- *Si deux élèves peignent côte à côte durant plusieurs productions, alors l'un des deux restera l'« imitateur » et l'autre, le « leader ».*

Nous reviendrons sur ces hypothèses au moment d'interpréter les résultats.

## 5 Schéma d'analyse

Tableau 1 : Modèle d'analyse



## 5.1 Description du modèle d'analyse

Le tableau d'analyse nécessite quelques précisions dont nous allons faire part.

Au préalable, une démarche créative a été mise en place de manière à ce que les élèves acquièrent le bagage nécessaire avant de passer à la phase finale de la séquence : l'élaboration de productions.

Durant cette phase d'expression, nous avons tenu compte de l'effet de la consigne sur la tâche à réaliser (déterminant) en nous basant sur l'aspect figuratif ressortant de la première consigne énoncée et sur l'aspect non figuratif découlant de la deuxième consigne. Nous reviendrons, plus tard, sur la formulation et les éléments explicites et implicites propres à chacune de ces consignes.

Rajoutons encore que ce déterminant dépend du phénomène étudié, que nous avons appelé : *Processus d'imitation durant la réalisation d'une peinture*. Grâce aux indicateurs mentionnés, nous avons pu mettre en évidence les éléments correspondants sur les peintures de deux élèves peignant côte à côte.

Chacun des élèves a été nommé par une lettre (allant de A à H). Le numéro 1 se réfère à la position de l'élève durant le premier temps de production (émanant de la consigne 1). Alors que le numéro 2 se réfère logiquement à la position de l'élève durant le deuxième temps de production. Comme nous pouvons le constater, les élèves C et D ont toujours peint ensemble, de même que les élèves G et H (ces paires sont restées identiques). Par contre, l'élève A a d'abord formé un groupe avec l'élève B, puis avec l'élève E. Quant à l'élève F, sa première peinture a été réalisée aux côtés de l'élève E et sa deuxième, aux côtés de l'élève B. Par conséquent, quatre élèves ont constitué un duo identique et quatre élèves ont changé de partenaire.

Suite à l'analyse des données et à l'exposition des résultats, nous interpréterons ces derniers en relevant les effets de trois variables. Premièrement, nous nous intéresserons à la présence et au fonctionnement général de l'imitation. Deuxièmement, nous comparerons les résultats en tenant compte de la tâche à accomplir (peinture figurative, non figurative). Enfin, nous ferons des constatations sur l'effet de groupe (duos). En effet, suite à une action irréfléchie et involontaire, certains duos ont été modifiés. Nous en tiendrons compte en parlant de l'effet de groupe.

## 6 Méthodologie

Durant tout le chapitre *Méthodologie* et également dans le suivant, *Retour sur la méthodologie*, la première personne du singulier sera utilisée. En effet, les propos que nous partagerons se rapportent directement aux actions que j'ai personnellement effectuées.

### 6.1 Présentation générale

Dans une classe de 1H, composée de neuf élèves (âgés entre 4 et 5 ans), j'ai proposé une séquence comportant les éléments importants de la démarche créative (telle que présentée au point 3.1.1 « Démarche créative »). En lisant des textes sur la créativité, je me suis rendu compte qu'il était important de permettre aux élèves d'acquérir le bagage nécessaire (connaissances, savoir-faire), avant de leur demander d'effectuer des productions créatives à partir de consignes. C'est pourquoi j'ai trouvé intéressant et pertinent d'expérimenter une démarche basée sur les propos tenus par Lheritier dans *Une approche des arts plastiques du cycle 1 au cycle 3* (2002).

La séquence que j'ai réalisée en classe de stage s'est étendue sur six semaines. Elle était composée de trois phases principales : *découverte*, *maîtrise* et *expression*. Précisons également que chaque phase était divisée en trois temps ; un temps d'*incitation*, de *réflexion* et de *production*. La durée de ces temps n'était pas identique et leurs limites n'étaient pas strictes (de façon à permettre des allers-retours entre deux temps, tel que nous l'observerons dans la phase d'expression, par exemple).

Le thème général choisi était celui des couleurs. Les élèves ont pu expérimenter le mélange des couleurs. Durant la phase d'expression, huit élèves sur neuf ont été filmés et enregistrés (les parents d'un élève ne m'ont pas donné l'autorisation de filmer et d'enregistrer leur enfant). Les huit élèves ont eu l'occasion de peindre par deux, côte à côte. De cette manière, mes hypothèses ont pu être vérifiées, ou non, dans le cas étudié. Le matériel récolté (films et enregistrements) pendant cette phase a été fort utile au moment de l'analyse des données.

Précisons encore qu'au moment de la phase pratique, la façon d'analyser les données n'avait pas encore été clairement définie, c'est pourquoi le choix du film et de l'enregistrement audio a été fait en vue de récolter un maximum de données. Par la suite, nous remarquerons que les enregistrements audio n'ont pas été pris en compte.

## 6.2 Tableau de la séquence

Pour réaliser ce tableau, je me suis inspirée des tableaux présentés dans le dossier coordonné par Lheritier (2002), dont nous avons déjà beaucoup parlé.

**Tableau 2 : Aperçu de la séquence réalisée**

	<b>INCITATION</b>	<b>REFLEXION</b>	<b>PRODUCTION</b>
<b>DECOUVERTE</b>	<p>Introduire les couleurs sous forme d'échantillons unicolores et de deux images colorées.</p> <p style="text-align: center;">←→</p> <p>Nommer les couleurs et les classer selon une consigne donnée.</p>	<p>Mettre des mots sur le classement effectué. Discuter.</p>	<p>Distribuer à chaque élève un échantillon unicolore à coller sur une feuille de grand format. Accentuer sur le libre choix. Discuter du résultat.</p>
<b>MAITRISE</b>	<p>Observer le panneau d'échantillons unicolores et deux productions de Kandinsky.</p>	<p>Discuter sur les œuvres présentées pendant le temps d'incitation.</p>	<p>Proposer trois ateliers afin d'expérimenter les mélanges de couleurs.</p>
	<p>A travers une question, introduire l'arc-en-ciel.</p> <p>Puis, observer les productions des ateliers 1-3.</p>	<p>Discuter plus particulièrement sur les peintures issues de l'atelier 1.</p> <p>Présenter une manière de rechercher beaucoup de couleurs différentes.</p>	<p>Proposer deux activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dessiner un arc-en-ciel.</li> <li>- Expérimenter les mélanges en se basant sur la présentation de l'enseignante.</li> </ul>
<b>EXPRESSION</b>	<p>Proposer...</p> <p>... une première consigne : <i>un arc-en-ciel et une maison rouge.</i></p> <p>... une deuxième consigne : <i>une peinture avec beaucoup de couleurs différentes.</i></p>	<p>Laisser les élèves, peignant durant le même laps de temps, échanger sur leur production.</p>	<p style="text-align: center;">←→</p> <p>Demander aux élèves de répondre à la première consigne, puis (un autre jour), à la deuxième consigne.</p> <p>Lorsque les élèves ont terminé une production, les enregistrer. Leur demander de répondre à la question : « Qu'as-tu voulu faire ? » en lien avec leur production.</p>

Le tableau présenté sur la page précédente fait figure de synthèse. Par la suite, les différentes phases seront développées. Pour éviter toute mauvaise compréhension, précisons que la phase de maîtrise s'est déroulée en deux parties afin d'apporter des améliorations aux productions de la première partie et pour envisager la dernière phase dans les meilleures conditions possible.

### 6.3 Phase de découverte

*Jeudi 15.11.2012*

Lors d'un premier temps, des échantillons de couleurs ont été posés au sol. Les élèves les ont observés, les couleurs ont été nommées (pour les deux échantillons verts ou bleus, nous avons rajouté le qualificatif *foncé* ou *clair*). A partir d'une couleur donnée, les élèves ont recherché des objets de même couleur dans la classe. Puis, deux images (dont le sujet est un gros plan sur les plumes ou les poils d'un animal), tirées de *A poil ou à plumes ?* (Fratinni, 2003), ont été rajoutées, ce qui nous a permis de séparer et de comparer les échantillons unicolores en rapport avec les deux images colorées (« Quelles couleurs trouvons-nous dans telle ou telle image ? »). Chaque élève a reçu un échantillon unicolore qu'il a dû poser auprès de l'une ou l'autre image comportant la couleur qu'il avait en main. Cet exercice permettait de retrouver une couleur parmi plusieurs couleurs et donc d'encourager l'observation. Nous avons constaté que nous retrouvions certaines couleurs dans les deux images, il s'agissait donc de choisir l'emplacement.

Enfin, les élèves ont reçu un échantillon de couleur qu'ils ont pu coller sur une feuille de grand format. Cette activité, que l'on pourrait décrire comme simple, a permis de mettre en évidence le *libre choix*. Il ne s'agissait pas de faire juste ou faux, mais plutôt d'oser s'affirmer en plaçant *librement* son échantillon sur le support.



**Figure 3 : Panneau avec échantillons de couleur**

Cette première partie a donc été une phase de découverte où les élèves ont été mis en contact avec le thème général de cette séquence : les couleurs.

## 6.4 Phase de maîtrise

Mardi 20.11.2012 (Première partie de la phase pratique)

Tout d'abord, pour mettre en lien le panneau réalisé lors de la phase de découverte avec les mélanges de couleurs, j'ai décidé d'apporter un ouvrage sur Kandinsky. Nous avons observé et discuté sur deux de ses œuvres (*Munich-Schwabing : l'église de Sainte-Ursula*, 1908 et *Petites joies*, 1913). « Qu'est-ce que vous voyez ? Y a-t-il plus ou moins de couleurs que sur le panneau que vous avez fait ? Comment le peintre a-t-il fait pour avoir beaucoup de couleurs ? » A l'aide de ces questions, je désirais parvenir aux mélanges des couleurs. La conduite de cette discussion s'est révélée plus difficile que je ne le pensais, ce qui est dû en partie à la confusion liée au terme *peinture* (substance et couleur). Néanmoins, à un moment donné, je suis allée chercher trois pots de peinture (du bleu, du rouge et du jaune) pour clarifier mes propos. Par la suite, un élève a décrété que *bleu* et *jaune* donnaient *vert*. Son affirmation (à vérifier) a donné l'impulsion pour passer à la phase pratique. En effet, j'ai proposé trois ateliers avec un ordre précis à respecter (voir ci-dessous).

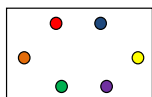
### Atelier 1

Sur une feuille carrée de petit format (~ 21 cm x 21 cm), j'ai déposé les trois couleurs primaires (peinture acrylique). A l'aide d'un pinceau, les élèves ont pu expérimenter les mélanges de couleurs.



### Atelier 2

Les élèves ont reçu une feuille de format rectangulaire (~ 29,5 cm x 22,5 cm) avec six couleurs (primaires et secondaires) posées au-dessus (gouache). Comme précédemment, ils ont eu l'occasion d'expérimenter les mélanges de couleurs, mais cette fois, avec davantage de couleurs différentes et une autre sorte de peinture.



### Atelier 3

A nouveau, les élèves ont reçu une feuille de format carré (~ 21 cm x 21 cm). Cette fois-ci, elle était complètement blanche. Les élèves avaient à leur disposition trois verres remplis de peinture acrylique (couleurs primaires : bleu, jaune, rouge) mélangée à de l'eau. A l'aide d'un pinceau qu'ils trempaient dans les pots de leur choix, ils ont découvert une nouvelle manière d'obtenir des mélanges.

Figure 4 : Présentation des ateliers



*Mercredi 21.11.12 (Deuxième partie de la phase pratique)*

En coin de regroupement, j'ai demandé aux élèves de me citer un élément naturel ayant beaucoup de couleurs. En effet, je désirais introduire l'arc-en-ciel, mon idée étant de leur montrer des images d'arcs-en-ciel, avant qu'ils en dessinent un. L'objectif principal en leur demandant d'en dessiner un était de vérifier si des élèves de 4-5 ans étaient capables de représenter un arc-en-ciel sur une feuille. En effet, dans l'une des consignes de la phase de production, je désirais insérer un arc-en-ciel. Auparavant, je désirais m'assurer que cela ne représenterait pas un obstacle trop important.

D'autre part, nous avons regardé les différentes productions réalisées aux trois ateliers proposés et étalées sur différentes tables. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux peintures de l'atelier 1. Après avoir fait la constatation que le brun-vert est la couleur ressortant le plus des productions, j'ai pris une feuille de format carré (~21 cm x 21 cm) avec les trois couleurs primaires (comme à l'atelier 1) et leur ai montré une manière de rechercher un grand nombre de couleurs distinctes en répertoriant les couleurs trouvées sur une petite feuille. En effet, à travers cette présentation, je souhaitais les encourager à effectuer une petite recherche de manière plus ou moins systématique.

Suite à cette phase en commun, les élèves ont reçu deux tâches à effectuer. D'un côté, ils devaient dessiner un arc-en-ciel avec des feutres, d'un autre côté, ils ont dû rechercher le plus de couleurs possible selon l'exemple donné par l'enseignante. Les élèves ont utilisé des feutres pour dessiner l'arc-en-ciel. Car, d'une part, c'est un outil connu des élèves (les crayons de couleur auraient également été possibles) et d'autre part, c'est un outil différent des pinceaux.

Cette phase de maîtrise (partie 1 et 2) a donc permis aux élèves d'être mis en contact avec des œuvres d'artiste (en l'occurrence, Kandinsky) et d'expérimenter les mélanges de couleurs. A l'enseignante, elle a confirmé que dessiner un arc-en-ciel ne représentait pas une difficulté particulière pour les élèves de cet âge-là.

## **6.5 Phase d'expression**

*Dès le lundi 3.12.2012*

Avant de poursuivre, il est important de signaler quelques éléments organisationnels que les élèves ont dû prendre en compte durant cette dernière phase.

En effet, chacun avait à sa disposition six pots de couleurs différentes (peinture acrylique, couleurs primaires et secondaires) dans lesquels se trouvait un pinceau différent. Pour effectuer des mélanges, les élèves devaient prendre des couleurs dans les pots, les mettre dans une palette et là-dedans, y effectuer les mélanges avec un autre pinceau (afin

d'éviter que les couleurs ne se salissent). A noter que les élèves ont eu l'occasion de « tester » ce fonctionnement (jeudi 29.11.12) avant de commencer les productions.

D'autre part, précisons encore que la table de peinture située devant une fenêtre offrait deux places de travail, l'une à côté de l'autre. Au niveau de l'emplacement du coin de peinture, il était situé dans le corridor près de la porte de la classe des 1H (l'école enfantine en question est composée de deux classes, celle des 1H et celle des 2H, reliées par un corridor où se trouvaient les vestiaires, un bac à sable et un coin magasin, notamment).

Suite à ces explications, penchons-nous, à présent, sur le vif du sujet. D'abord, j'ai rendu les élèves attentifs au matériel mis à leur disposition. Puis, je leur ai demandé de peindre *un arc-en-ciel et une maison rouge*, la consigne se voulait plutôt fermée, sur une feuille d'environ 29,5 cm x 31,5 cm. Pour vérifier que la consigne était mémorisée, les élèves m'ont répété l'énoncé. Au départ, j'avais pensé lire la consigne de manière à ce qu'elle soit parfaitement identique pour chaque groupe. Toutefois, dans la réalité du terrain, je ne m'y suis (malheureusement) pas tenue, car je trouvais difficile d'en rester à la lecture d'un papier. Néanmoins, j'ai veillé à ce que les consignes données soient les plus semblables possible. *Un arc-en-ciel et une maison rouge* ont évidemment toujours été annoncés clairement et dans le même ordre.

Pendant que le premier groupe peignait, je me suis rendu compte que les deux élèves n'avaient, jusque-là, fait aucun mélange. Je me suis donc permis d'intervenir et de leur montrer la palette. Pour les groupes suivants, la palette (permettant de parvenir aux mélanges de couleurs) a été mise en évidence.

Les élèves ont décidé eux-mêmes de la fin de leur peinture. Suite à cela, je leur ai posé principalement cette question : « Qu'est-ce que tu as voulu faire ? » Cette question ouverte a permis aux élèves de verbaliser, de mettre des mots sur leur production et de me donner des informations sur le contenu de leur peinture. Afin de ne pas devoir prendre des notes et pour retenir l'intégralité des propos, j'ai enregistré les échanges.

Les élèves ont été filmés pendant qu'ils peignaient. Dans un premier temps, je pensais les observer à l'aide d'une grille. Toutefois, cette solution ne se serait pas révélée optimale. D'une part, mon observation aurait été partielle et d'autre part, il aurait fallu se concentrer sur deux élèves uniquement, ce qui ne m'aurait pas permis d'enseigner pendant plus de trois heures (si je tiens compte de la durée filmée pour le total de ce temps de production). Par conséquent, je pense que la caméra comme outil d'observation a été un choix approprié au contexte.

*Dès jeudi 13.12.2012*

Pour introduire la deuxième partie de la phase pratique, j'ai rassemblé les élèves de 1H afin d'annoncer la nouvelle consigne à tous en même temps. En effet, ma FEE (formatrice en établissement) m'avait donné cette idée. Pour ma part, j'ai trouvé intéressant le fait d'informer les élèves, ensemble, de la suite de l'activité. Cependant, je n'ai pas pensé que cela provoquerait une variable supplémentaire à ma recherche. Par la suite, la consigne a été répétée à chaque groupe (en visionnant les vidéos, j'ai toutefois remarqué que, pour deux élèves, le terme « différentes » n'a pas été ajouté à « beaucoup de couleurs »).

Lors de cette deuxième partie, les élèves ont réalisé une production dont la consigne (plutôt ouverte) était de faire une peinture avec *beaucoup de couleurs différentes*. J'ai insisté sur le nombre de couleurs en rajoutant « avec le plus de couleurs possible ». A nouveau, les élèves étaient dans le coin de peinture par groupe de deux, mais la production à effectuer se voulait individuelle.

Les élèves ont également été filmés et enregistrés.

Cette phase de production a mis un terme à la séquence et m'a permis de récolter le matériel nécessaire à mon travail de recherche.

## **7 Retour sur la méthodologie**

Dans ce chapitre, nous aimerions revenir sur des variables, non souhaitées, qui se sont introduites durant le temps de production. En effet, pendant ce temps, tous les groupes n'ont pas été confrontés, exactement, aux mêmes conditions. Voici les variables principales :

- *La consigne et les explications.* Comme je l'ai déjà signalé, je n'ai pas lu la consigne et donné exactement les mêmes explications à chaque groupe. Je n'ai pas réussi à me discipliner assez face à la réalité du terrain. Bien que j'aie veillé à être la plus constante possible dans mes propos, je ne peux nier quelques différences survenues d'un groupe à l'autre. Par ailleurs, j'aurais également pu faire attention à ma position dans l'espace au moment de donner la consigne. Malheureusement, je n'y ai pas pensé. D'autre part, l'idée de lancer la caméra avant que la consigne ne soit donnée m'est venue plus tard. Il aurait été intéressant que le moment où je donne la consigne soit toujours filmé, de façon à ce que je sois plus consciente des différences.
- *L'environnement.* Comme nous le constatons à travers les séquences filmées, certains élèves ont profité d'un environnement plus ou moins agréable et favorable à la production. Parfois le corridor était vide, alors qu'à d'autres reprises, des élèves y jouaient ou s'y déplaçaient, et perturbaient parfois les élèves « peintres ». Toutefois, cette variable

aurait été plus difficile à éviter. En effet, dans la réalité de la classe, il aurait souvent fallu demander aux élèves de rester dans l'une ou l'autre salle, et donc, de ne pas profiter pleinement de l'espace à disposition. Toutefois, j'aurais peut-être pu les encourager davantage à avoir de l'égard pour les élèves « peintres ».

- *Les interruptions.* Certains groupes ont été davantage interrompus que d'autres. A ce sujet, je pense que j'aurais pu veiller à être plus rigoureuse. Bien que dans le feu de l'action, il est parfois difficile de se tenir à de tels propos.

Les variables que nous venons de citer auront pu influencer les résultats des analyses. C'est pourquoi il sera important d'en tenir compte.

A noter également que les paires n'étaient pas totalement identiques lors de la première et de la deuxième production. Deux groupes sont restés les mêmes, alors que deux groupes ont changé. Par la suite, nous reparlerons de ce sujet et apporterons quelques éléments supplémentaires.

## **8 Traitement des données recueillies et exposé des résultats obtenus**

### **8.1 Analyse des consignes données**

Avant d'analyser les données recueillies, penchons-nous quelque temps sur les éléments implicites et explicites présents dans chacune des deux consignes ainsi que sur leur portée figurative ou non figurative.

#### **8.1.1 Consigne 1**

Première consigne : « Vous allez réaliser une peinture avec *un arc-en-ciel et une maison rouge* ».

Ce qui est explicite dans la consigne par rapport à :

- L'arc-en-ciel : son nombre (1), sa forme (arc), son emplacement (ciel)
- La maison rouge : son nombre (1), sa couleur (rouge)

Ce qui est implicite par rapport à :

- L'arc-en-ciel : ses couleurs (nombre, ordre), sa position, sa taille
- La maison rouge : sa position, son emplacement, sa taille, sa forme
- D'éventuels éléments (surfaces, lignes, objets (non-)figuratifs, etc.) supplémentaires : leur position, leur emplacement, leur taille, leur forme, leur(s) couleur(s), leur nombre

Cette première consigne oblige l'élève à produire une peinture *figurative* : la maison et l'arc-en-ciel constituent des éléments concrets.

### 8.1.2 Consigne 2

Deuxième consigne : « Vous allez réaliser une peinture avec *beaucoup de couleurs différentes* ».

Ce qui est explicite dans la consigne :

- La présence de plusieurs couleurs différentes

Ce qui est implicite :

- Le nombre et le choix des couleurs
- L'utilisation des couleurs pour représenter des éléments définis par leur position, leur emplacement, leur taille, leur forme

Cette deuxième consigne sous-entend une peinture non figurative basée sur les couleurs, bien que la présence d'éléments figuratifs ne soit pas impossible.

### 8.1.3 Mise en relation des deux consignes

Dans la première consigne, comme nous pouvons nous y attendre, un certain nombre de points sont explicites. Toutefois, cet énoncé offre plusieurs libertés à l'élève vu la quantité non négligeable de données implicites. Quant à la deuxième consigne, l'implicite occupe une place importante, mais une part d'explicite est conservée. Suite à ces constats, nous ne pouvons parler de *consigne ouverte* ou de *consigne fermée*. En effet, les consignes, telles que nous les avons formulées, ne peuvent être catégorisées de manière stricte, c'est pourquoi nous parlons de *consigne 1* et de *consigne 2*, bien que la *consigne 1* soit *plutôt fermée* et la *consigne 2*, *plutôt ouverte*. Mais encore, la *consigne 1* nous renvoie à une peinture *figurative* et la *consigne 2* à une peinture *non figurative*.

## 8.2 Présentation de l'analyse des productions

L'analyse des productions est basée sur les peintures réalisées par les élèves et sur les séquences filmées. L'analyse s'est effectuée en deux temps. Dans un premier temps, il s'agissait de repérer les éléments correspondants sur les deux productions et de les mettre en évidence. Dans un deuxième temps, les séquences filmées ont permis de distinguer l'« élève imitant » (celui qui recopie son partenaire) de l'« élève imité » (celui qui est recopié par son partenaire) pour chaque élément semblable. Notons toutefois que pour certaines peintures, les vidéos ont permis de créer des liens qui n'étaient pas clairement visibles sur les productions finales. De cette manière, le degré de précision a été augmenté.

Différents critères nous ont permis de détailler la correspondance entre deux éléments. Nous nous sommes penchés sur le plan d'étude romand (PER) pour en ressortir quelques termes. Dans la rubrique « Acquisition de technique » des arts visuels, sous « éléments du langage visuel », le PER parle de *couleur*, de *surface*, de *ligne* ainsi que de *matière et texture* (CIIP, 2010a). Pour notre analyse, nous avons retenu des critères, tels que la *couleur*, d'une part, et d'autre part, la *surface* et la *ligne*, ce à quoi nous avons rajouté la *forme*. Par contre, nous n'avons pas tenu compte de la *matière* ou de la *texture*, car elles sont peu distinctes au travers des productions, bien que l'on puisse observer des surfaces plus transparentes ou plus opaques que d'autres. Enfin, les deux derniers indicateurs employés se rapportent à la *taille* et à l'*emplacement*, termes cités ou suggérés, sous « espace et composition » (CIIP). L'*emplacement*, tel que nous l'entendons, est la position d'un objet par rapport à la page blanche ou par rapport à un autre objet. Et de manière plus générale, nous porterons notre attention sur l'*occupation du territoire*.

Ci-dessous, un exemple du tableau que nous avons rempli.

**Tableau 3 : Tableau d'analyse des peintures**

	ELEMENTS DU LANGAGE VISUEL		COMPOSITION ET ESPACE		POINTS	
N°	Couleur	Surface, forme et ligne	Emplacement	Taille	Elève 1	Elève 2
1)						
2)						
3)						
TOTAL par élève						
<b>TOTAL commun</b>						
<b>Occupation du territoire</b>						
<b>TOTAL global</b>						

Tel que nous pouvons l'observer, *surface*, *forme* et *ligne* font partie de la même case. En effet, nous ne voulions pas les séparer de façon à ce que n'importe quel objet puisse être défini par cet indicateur et précisé par au moins un de ces trois termes. Nous n'avons pas trouvé d'appellation qui les engloberait tous. Au sujet de l'*occupation du territoire*, nous ne pouvons pas la définir à partir d'un seul et unique élément, mais elle est déterminée par l'ensemble de la production, c'est pourquoi nous ne l'avons pas placée à la suite des autres indicateurs. Par la suite, une analyse détaillée permettra de clarifier nos propos. Toutefois, arrêtons-nous encore quelques instants sur le comptage des points.

Tout d'abord, lorsque deux éléments étaient quasiment identiques par rapport à un critère donné, nous avons employé le signe suivant : « X ». Par contre, pour signifier que

deux éléments se ressemblaient approximativement, le signe, plutôt suggestif, « ± », a été utilisé. Notons également que deux « ± » ont, pour nous, une valeur égale à un « X » dans le comptage des points. Il est évident que l'ajout d'un ou plusieurs signes supplémentaires aurait permis d'affiner notre analyse, cependant, nous craignons de tomber dans la subjectivité. En effet, il était parfois difficile d'évaluer le taux de correspondances entre deux éléments. Bien que nous ayons fait preuve de rigueur dans l'analyse, il est fort probable, voire certain, qu'un autre évaluateur aurait trouvé des résultats quelque peu différents.

Avant d'exposer les résultats, revenons-en aux points accordés selon les tableaux qui suivent.

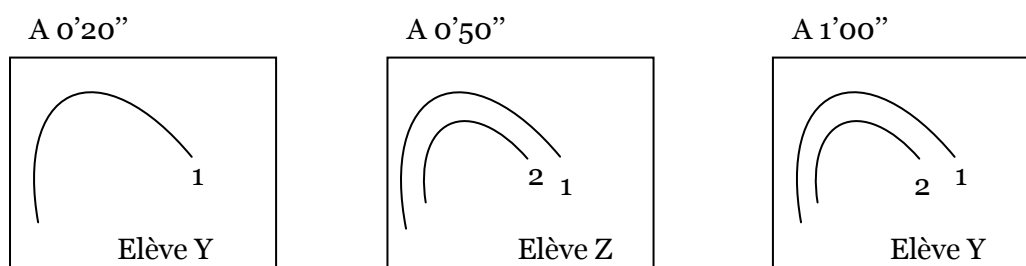
**Tableau 4 : Valeurs (tableau I)**

Valeurs				
Signes				Points
±	=		=	<b>0,25</b>
±±	=	<b>X</b>	=	<b>0,5</b>
±±±	=	<b>X±</b>	=	<b>0,75</b>
±±±±	=	<b>XX</b>	=	<b>1</b>
±±±±±	=	<b>XX±</b>	=	<b>1,25</b>

**Tableau 5 : Valeurs (tableau II)**

Valeurs				
Signes				Points
±	=		=	1/8
±±	=	<b>X</b>	=	0,25
±±±	=	<b>X±</b>	=	0,25 + 1/8
±±±±	=	<b>XX</b>	=	0,5
±±±±±	=	<b>XX±</b>	=	0,5 + 1/8

Le tableau II concerne les éléments qui découlent d'un élément du tableau I. Les illustrations ci-dessous permettent de clarifier nos propos à travers un exemple.



**Figure 5 : Élément découlant d'un autre**

En effet, l'arc 1 posé par l'élève Y a un plus grand impact sur la production de l'élève Z (en termes de taille, de forme et d'emplacement) que l'arc 2 peint par ce dernier. L'élève Z ne fait « que » poursuivre l'arc-en-ciel. Car, si l'on prend en compte la première consigne donnée, un arc-en-ciel doit obligatoirement apparaître sur la page. Par conséquent, il est probable que l'arc 2 de l'élève Y se serait retrouvé au même endroit même si l'élève Z n'avait pas fait le sien. C'est pourquoi, en termes de valeur, l'arc 1 est jugé selon le tableau I et l'arc 2

selon le tableau II. Précisons encore que l'arc-en-ciel n'est pas le seul objet pour lequel nous avons pris en compte le tableau II. A d'autres occasions, nous avons également jugé optimal d'utiliser ce tableau-là (lorsque nous trouvons qu'un ou plusieurs éléments émanaient d'un élément principal). Nous pourrions le constater dans le tableau 6, ou encore, dans d'autres tableaux mis en annexes.

### **8.3 Une analyse sous la loupe (élèves A et B)**

A présent, intéressons-nous à l'analyse plus détaillée des productions de deux élèves ayant peint côte à côte.

Pour préserver l'anonymat des élèves, leur prénom est remplacé par une lettre (exemple : « l'élève A ») et pour alléger le texte, nous tiendrons compte uniquement de la forme masculine du mot élève.



### 8.3.1 Correspondances entre deux peintures issues de la consigne 1

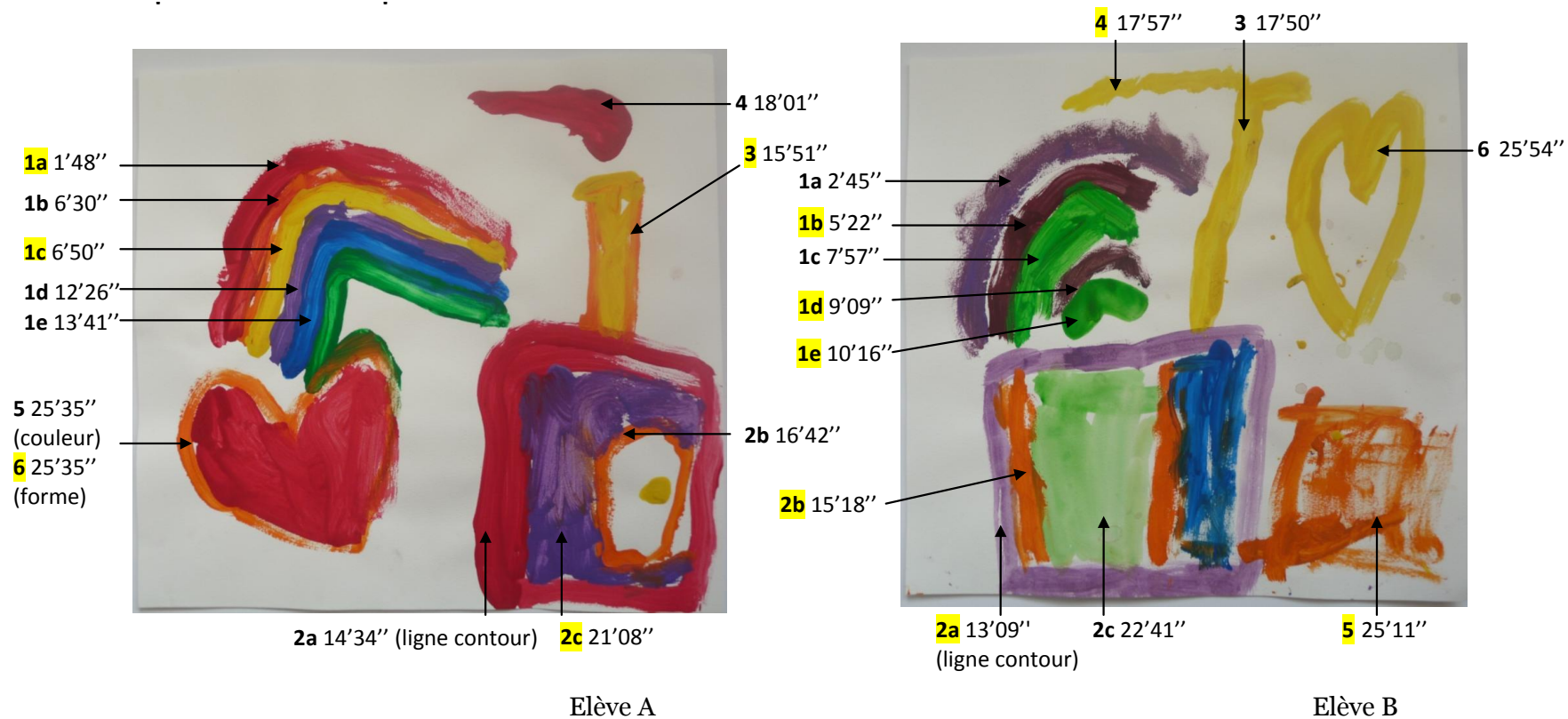


Figure 6 : Correspondances entre deux peintures (1), élèves A et B

### 8.3.2 Tableau et explications

Tableau 6 : Analyse des correspondances (peintures (1), élèves A et B)

		ELEMENTS DU LANGAGE VISUEL		COMPOSITION ET ESPACE		POINTS	
N°	Couleur	Surface, forme et ligne	Emplacement	Taille	A	B	
1a)		X (bande)	X	X	1,5		
1b)		X (bande)	X (par rapport à 1a)	X		0,75	
1c)		X (bande)	X (par rapport à 1b)		0,5		
1d)		X (bande)	X (par rapport à 1c)			0,5	
1e)		X (bande)	X (par rapport à 1d)			0,5	
2a)		X (ligne contour)	± (par rapport au bord inférieur)	±		1	
2b)	X					0,25	
2c)		± (surface)	± (remplissage de 2a)		0,25		
3)	± (jaune)		X (par rapport à 2a)		0,75		
4)		±	± (par rapport à 3)	±		0,75	
5)	X					0,5	
6)		X		±	0,75		
TOTAL par élève					3,75	4,25	
TOTAL commun					8		
Occupation du territoire					1		
TOTAL global					8 + 1 = 9		

Comme nous le constatons, le numéro **1a** fait référence au premier arc de l'arc-en-ciel. Sur les deux peintures, la large ligne (bande) qu'il représente ainsi que son emplacement et sa taille sont quasiment identiques. Par conséquent, nous devons additionner trois « X », ce qui nous donne  $3 \times 0,5$  (selon le tableau I) qui est égale à 1,5 points. Pour les numéros 1b à 1e, ils font référence à d'autres arcs. Etant donné qu'ils découleraient en quelque sorte du premier, leur valeur est divisée par deux. En effet, l'élève A qui a posé le premier arc (**1a**) aurait davantage influencé l'élève B que ce dernier l'aurait fait à travers le deuxième arc (1b). Les points des numéros 1b à 1e doivent donc être calculés selon le tableau II. Au niveau du numéro **2a**, nous remarquons que l'emplacement de cette ligne contour, constituant un rectangle, n'est pas le même sur les deux peintures. Toutefois, elle touche le bord inférieur de la page sur les deux peintures. Le signe « ± » a donc été utilisé. Des explications supplémentaires sont également de mise pour les numéros **5** et **6**. Sur la peinture de l'élève A (à gauche), ces deux numéros se rapportent au même élément (une ligne contour orange représentant un cœur), alors que sur la peinture de l'élève B, le numéro 5 se rattache à une surface orange et le numéro 6 à un cœur formé par une ligne contour. Par conséquent, la correspondance **5** concerne la couleur, alors que la forme et la taille (de manière

approximative) correspondent entre les éléments désignés par le numéro **6**. L'élève A a imité l'élève B au numéro **5**, mais il a été imité au numéro **6**.

Au niveau du total des points par élève, nous constatons que l'élève A a 3,75 points et l'élève B, 4,25 points. L'élève B a donc davantage été recopié. Quant à l'occupation du territoire, un point supplémentaire a été rajouté, car les deux productions se ressemblent énormément. Selon le degré de similitude concernant l'occupation du territoire entre les productions, 0,5 point, voire 0,25 point, a également pu être attribué. Enfin, le total global représente l'addition du total commun et du point supplémentaire accordé pour l'occupation du territoire. Précisons encore que lorsqu'il s'agira de comparer l'ensemble des productions entre elles, nous tiendrons compte du total global. Pour les autres situations, nous nous appuyerons sur le total par élève et le total commun.

### **8.3.3 Constatations**

Le degré de correspondances entre les peintures des élèves A et B est surprenant, tant il est élevé. D'autre part, nous constatons que l'élève B a amené davantage d'éléments qui ont été copiés. Toutefois la différence entre les deux élèves est de 0,5 point, donc plutôt faible. Par conséquent, nous pouvons affirmer que chacun des deux élèves a été un « élève imitant » et un « élève imité » de manière assez égale.

Bien que cela n'ait pas un lien direct avec le nombre de points, précisons encore que l'élève B, contrairement à son partenaire, n'a pas tenu compte de la consigne au sujet de la couleur de la maison. En effet, rien n'est rouge. A-t-il oublié la consigne ? Est-ce un choix délibéré ?

## 8.4 Compléments et résultats obtenus pour les peintures 1

### 8.4.1 Elèves C et D



Figure 7 : Peintures (1), élèves C et D

Le total par élève est de 2/5 pour l'élève C et de 3/5 pour l'élève D qui a été davantage imité. Précisons toutefois que la caméra a été enclenchée trop tard pour que nous puissions observer lequel des deux élèves a « imposé » la première correspondance. C'est pourquoi 0,5 point n'a été attribué à personne. D'autre part, il est important de signaler que nous avons rajouté 0,5 point à l'élève D qui a ouvert la voie pour son partenaire en disposant des taches au-dessus de l'arc-en-ciel. Etant donné que notre analyse en rendait peu compte, nous avons trouvé judicieux de donner ce demi-point supplémentaire à l'élève concerné. Au niveau de l'occupation du territoire, un point a été accordé, ce qui nous conduit à un total global de 6 points.

Au niveau de l'élève C, il est intéressant de rajouter le fait qu'il a affirmé « J'ai fini, moi, j'ai fini » entre la 8<sup>e</sup> et la 10<sup>e</sup> minute alors qu'il s'est réellement arrêté entre la 14<sup>e</sup> et la 16<sup>e</sup> minute. A ce sujet, nous émettons l'hypothèse que l'imitation, dans ce contexte, ne se limite pas à l'action de peindre des éléments qui se ressemblent. Un élève peut également influencer son partenaire par rapport au temps qu'il passe à peindre ou par ses déplacements. En effet, entre la 12<sup>e</sup> et la 14<sup>e</sup> minute, les deux élèves (sous l'impulsion de l'élève D) sont allés changer l'eau de leur verre.

#### 8.4.2 Elèves E et F



Figure 8 : Peintures (1), élèves E et F

Bien que la ressemblance ne soit pas autant prononcée qu'entre les productions des élèves A et B ou des élèves C et D, des correspondances ont été trouvées. Au niveau des taux donnés, nous pouvons constater que l'élève E a davantage imité son partenaire que celui-ci ne l'a imité. Par rapport à l'occupation du territoire, 0,5 point a été attribué. Des espaces blancs sont, certes, visibles en plus grande quantité sur la peinture de l'élève F, néanmoins, sur chacune des deux productions, nous pouvons observer la place importante qu'occupe l'arc-en-ciel. De plus, des surfaces (ou bandes) entourent les côtés latéraux et la partie supérieure de l'arc-en-ciel, du moins partiellement, chez l'élève E de même que chez l'élève F.

Sur ces deux productions, signalons encore que la maison rouge n'est pas reconnaissable de prime abord. Grâce aux informations supplémentaires données par les élèves au terme de leur peinture et/ou par la caméra, la maison rouge serait représentée, chez l'élève E, par un grand rectangle rouge, au centre de la page, rempli de lignes horizontales (ces dernières suggèrent des lits). Quant à la maison rouge de l'élève F, elle serait située en dessous de l'arc-en-ciel et serait représentée par une sorte de triangle rouge. En comparant ces deux maisons, nous ne pouvons que nous rendre à l'évidence qu'elles ne se ressemblent pas, ni par leur taille, ni par leur forme, ni encore par leur emplacement. Seule la couleur pourrait les réunir. Toutefois, nous ne l'avons pas prise en compte (comme pour les élèves C et D ou pour les élèves G et H), car elle ne semble pas être le fruit du copiage.



### 8.4.3 Elèves G et H



Figure 9 : Peintures (1), élèves G et H

Le total en commun est bas. Sur le peu d'éléments correspondants, l'élève G a été plus imité que son partenaire. Au niveau de l'arc le plus grand sur les deux dessins, il est intéressant de savoir que l'élève G l'a commencé en premier. Toutefois, lorsqu'il a remarqué que l'élève H l'avait fait plus grand que le sien, il a complété son arc en rajoutant des bandes de chaque côté (nous le remarquons grâce à la différence de couleurs). Par conséquent, chaque élève a imité et été imité par rapport à cet élément.

Au sujet de l'occupation de l'espace, 0,25 point a été attribué. Bien que la production de l'élève G contienne plus d'éléments en dehors de l'arc que celle de l'élève H, les espaces blancs subsistants ne sont pas à minimiser. De plus, la taille du premier arc et son emplacement sur la page sont plutôt proches entre les deux peintures, c'est pourquoi nous pensons que ce quart de point est cohérent.

#### 8.4.4 Constatations comparatives suite à la consigne 1

Tableau 7 : Comparaison entre les paires (suite à la consigne 1)

Elèves	A	B	C	D	E	F	G	H
Total par élève / total en commun	3,75/8	4,25/8	2/5	3/5	1,25/3,25	2/3,25	1,5/2,125	0,625/2,125
Total par élève / total en commun (sur 10)	4,69/10	5,31/10	4/10	6/10	3,85/10	6,15/10	<b>7,06/10</b>	<b>2,94/10</b>
Total global	9		6		3,75		2,375	

Ce tableau permet de comparer les groupes entre eux. En effet, nous constatons que l'élève qui a été imité au taux le plus élevé est l'élève G, alors que son partenaire est logiquement celui qui l'a été le moins. Toutefois si nous observons le total global de ce groupe, nous remarquons aussi que son nombre de points (par rapport aux correspondances) est le plus faible. Quant aux élèves A et B, leurs productions seraient les plus ressemblantes si l'on tenait compte uniquement des totaux globaux. Mais ceci n'est pas juste dans la mesure où nous ne prenons pas en considération le nombre d'éléments, indépendamment des correspondances, dans chaque production. En effet, si deux élèves obtiennent un total global bas, que leurs productions sont composées d'un nombre d'éléments faible et que ces derniers correspondent, alors leurs peintures seront très ressemblantes. Par contre, si les deux productions sont constituées d'un nombre élevé d'éléments et que la moitié de ces éléments correspondent, alors les peintures seront moins ressemblantes que dans le premier cas de figure évoqué. C'est pourquoi il faut veiller à manipuler ces résultats avec « retenue ».

D'une manière plus générale, en observant les peintures (plutôt qu'en se concentrant uniquement sur les totaux globaux), nous pouvons souligner que les productions des élèves A et B et celles des élèves C et D se ressemblent beaucoup, alors que celles des élèves E et F et des élèves G et H correspondent moins.

## 8.5 Compléments et résultats obtenus pour les peintures 2

### 8.5.1 Elèves A et E



Figure 10 : Peintures (2), élèves A et E

Bien que l'on puisse constater certaines ressemblances au niveau de l'occupation du territoire et des superpositions (0,5 a été rajouté pour l'occupation du territoire), a priori, il est difficile d'établir des correspondances précises entre ces deux peintures. Toutefois, en visionnant la vidéo, nous remarquons que l'élève A a passablement imité son camarade durant les premières minutes. Alors que l'élève E posait des surfaces de couleur jaune-orange dans les coins, l'élève A peignait une bande jaune-orange. Alors que l'élève E venait de juxtaposer des bandes roses à ses surfaces jaunes, l'élève A posait une bande de couleur plutôt violette au-dessous de sa bande jaune. Un peu plus tard, alors que l'élève E avait peint des bandes de couleur bleu-vert, l'élève A testait le même mélange, etc. L'élève E a donc davantage été imité que son camarade.

A un moment donné, l'élève A a effectué une rotation de 180° avec sa feuille. Différents éléments ont également été superposés sur sa page. Ceci rend donc la recherche de correspondances complexe sans l'appui de la vidéo.

Finalement, il est important de préciser que les élèves A et E n'avaient pas peint ensemble suite à la première consigne. Par rapport aux totaux par élève, nous pouvons déclarer que, dans les deux cas, l'élève A a plus imité qu'il ne l'a été. Quant à l'élève E, lors de la première peinture, il avait davantage copié son camarade que celui-ci ne l'avait fait. A présent, l'élève E est l'initiateur de la majorité des correspondances.



### 8.5.2 Elèves C et D



Figure 11 : Peintures (2), élèves C et D

Ici, les correspondances sont évidentes. L'imitation ne peut être remise en question tant les similitudes sont nombreuses. Logiquement, 1 point a été accordé au sujet de l'occupation de l'espace. L'élève D est très largement l'« élève imité », il est l'initiateur de la plupart des éléments correspondants. Quant à l'élève C, malgré le fait qu'il a beaucoup copié son camarade, il s'est « permis » de rajouter, à sa peinture, un élément unique (une surface verticale violette à droite de la page) et non négligeable de par sa taille.

Les deux élèves dont nous parlons avaient déjà peint ensemble suite à la première consigne. Dans les deux cas, l'élève D est celui qui a été imité la plupart du temps. D'autre part, si nous comparons leurs productions, il est intéressant de constater que les peintures issues d'une consigne plutôt ouverte se ressemblent encore davantage que celles émanant d'une consigne plutôt fermée. Par la suite, nous reviendrons sur ce constat.

### 8.5.3 Elèves F et B



Figure 12 : Peintures (2), élèves F et B

Du point de vue de l'occupation du territoire, les deux peintures ci-dessus sont très ressemblantes (1 point a donc été accordé). D'une part, très peu d'espaces blancs sont présents ; la volonté de remplir l'ensemble du territoire transparait clairement. Mais encore, les deux peintures sont composées de surfaces colorées à travers lesquelles l'on aperçoit les tracés réalisés. Ces productions sont non figuratives.

Au niveau du total en commun, il est plutôt faible si nous le comparons avec celui d'autres élèves, comme les élèves C et D. Ici, bien que d'un seul coup d'œil nous puissions affirmer que ces deux élèves ont peint, l'un à côté de l'autre, en nous penchant davantage sur les productions, nous remarquons que l'imitation a été plus subtile que celle constatée chez certains élèves (les élèves C et D, par exemple). A nouveau, le support vidéo (qui nous a donné des indications visuelles et temporelles) a été indispensable pour effectuer cette analyse. Les correspondances se sont rapportées à des emplacements spécifiques (juxtaposition, bord de la page, coin), à des surfaces plus ou moins identiques ou au choix des couleurs. Précisons encore qu'un point supplémentaire a été attribué à l'élève B, qui, selon nous, a eu une grande influence sur son camarade en termes d'occupation du territoire. Le total par élève en rendait peu compte, c'est pourquoi nous avons trouvé judicieux de rajouter ce point.

L'image ci-dessous permet de souligner nos propos (à 18'22", l'élève B a terminé sa peinture, qui reste sous la vue de l'élève F, pendant que celui-ci termine la sienne).



**Figure 13 : Etat des peintures (2) des élèves B et F à 18'22"**

Enfin, il importe encore de signaler que les deux élèves n'ont pas effectué leur première production en même temps. Durant les deux périodes, l'élève F a été l'initiateur de la majorité des correspondances. Quant à l'élève B, lors de la première peinture, il avait été davantage imité qu'il ne l'avait fait. A présent, l'analyse révèle la situation contraire.

#### 8.5.4 Elèves G et H

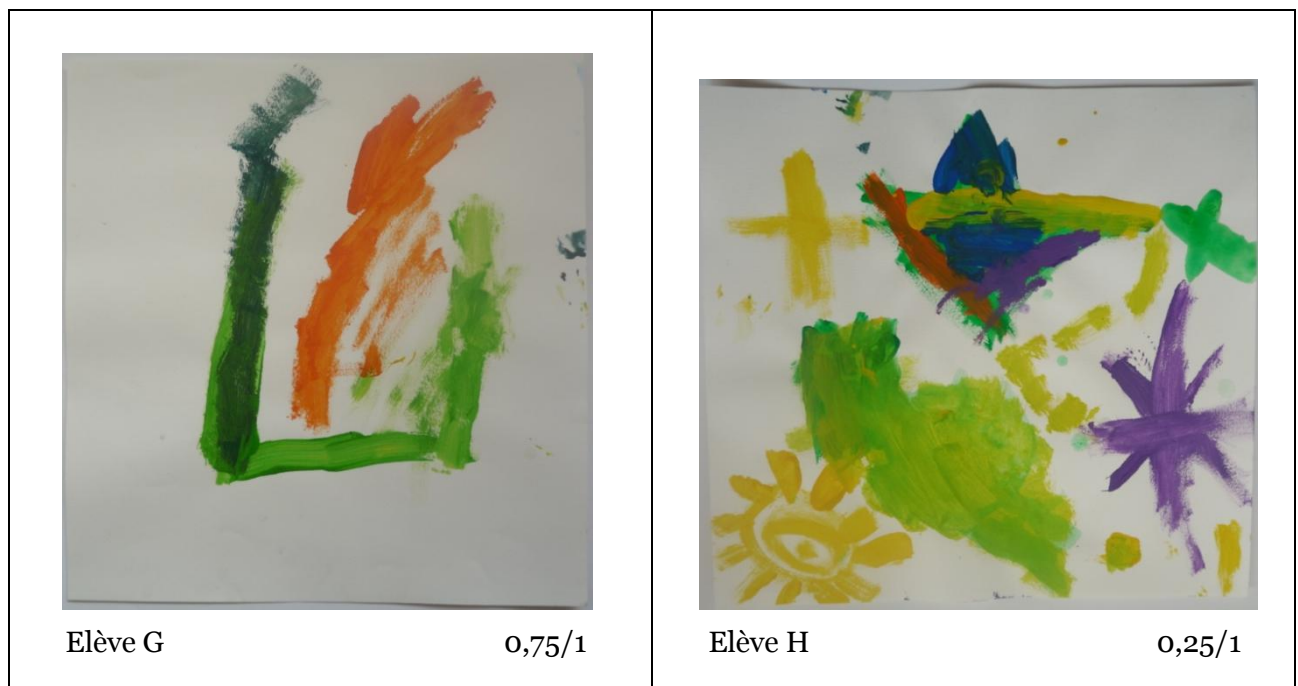


Figure 14 : Peintures (2), élèves G et H

Si l'on compare les deux peintures ci-dessus, les correspondances ne sont pas flagrantes. A nouveau, l'appui de la vidéo a été particulièrement utile pour mettre en avant les quelques éléments correspondants. Toutefois, les liens que l'on peut faire entre les deux productions restent assez éloignés. D'une manière générale, 0,25 a été attribué pour l'occupation du territoire. En effet, des espaces blancs sont présents en quantité importante sur les deux peintures, bien que les éléments diffèrent d'une peinture à l'autre (du point de vue de la quantité, de l'emplacement, etc.).

Notons encore que l'élève G avait déjà peint avec l'élève H lors de la première partie. Dans les deux cas, l'élève H a été l'initiateur d'une quantité quelque peu plus importante de correspondances que son camarade. Rajoutons que sur toutes les peintures de ces élèves, l'espace blanc occupe une place importante. Nous le constatons particulièrement sur la peinture 2 de l'élève H où le nombre d'éléments peints est très bas. Par conséquent, la probabilité de trouver des correspondances n'est pas élevée. Ceci explique, en partie, que les totaux globaux sont faibles (pour les peintures 1 comme pour les peintures 2 de ces élèves).

## 8.5.5 Constatations comparatives suite à la consigne 2

Tableau 8 : Comparaison entre les paires (suite à la consigne 2)

Elèves	A	E	C	D	F	B	G	H
Total par élève / total en commun	1/3,25	2,25/3,25	1,75/14,75	13/14,75	2,5/3	0,5/3	0,75/1	0,25/1
Total par élève / total en commun (sur 10)	3,08/10	6,92/10	1,19/10	8,81/10	8,33/10	1,67/10	7,5/10	2,5/10
Total global	3,75		15,75		4		1,25	

En comparant ces données, nous constatons que l'élève qui a imité le plus, en tenant compte du total par élève sur le total en commun (sur 10), est l'élève C. Ce dernier et son camarade ont le total global le plus élevé. Bien que ce résultat isolé ne soit pas significatif, en observant les peintures (2) de ces élèves, nous ne pouvons qu'admettre qu'elles se ressemblent beaucoup.

D'une manière plus générale, les productions des élèves C et D sont très similaires, ainsi que celles des élèves F et B. Par contre, les productions des élèves A et E et celles des élèves G et H se ressemblent moins, mais des correspondances subsistent.

## 8.6 Interprétation des résultats

Désormais, les résultats seront interprétés sous trois angles différents. D'abord, nous nous intéresserons à l'effet d'imitation. Ce dernier peut paraître évident, toutefois, nous tenterons de le préciser dans le cas de figure étudié. Par la suite, nous nous pencherons sur l'influence de la tâche à accomplir selon la peinture « suggérée » : figurative ou non figurative. Enfin, l'effet de groupe sera traité.

Rajoutons encore que nous ne sommes en possession que d'un faible échantillon de données. Les hypothèses qui ont été posées suite à la question de recherche, infirmées ou confirmées par l'expérience menée ne peuvent conduire à des généralités, et ne restent valables que dans le contexte dans lequel elles ont été émises.

### 8.6.1 L'effet d'imitation

En tenant compte de l'analyse des données et des résultats exposés, nous pouvons confirmer l'hypothèse suivante : ***si l'on donne une même consigne à deux élèves peignant côte à côte, alors nous apercevrons des similitudes sur leur production.***

En effet, dans chaque production issue de la première consigne, nous avons pu mettre en lien des éléments. Parfois les correspondances étaient flagrantes, parfois elles étaient plus subtiles et l'utilisation de la vidéo devenait indispensable pour les apercevoir. Sur la base des

séquences filmées, nous pourrions ajouter que l'imitation ne se limiterait pas aux peintures, mais qu'elle pourrait également s'étendre à d'autres domaines. Par exemple, il n'était pas rare que les élèves aillent en même temps changer l'eau. Par ailleurs, certaines phrases prononcées durant les productions nous apportent des informations supplémentaires. A ce sujet, à un moment donné, l'élève B a fait prendre conscience à son partenaire que sa peinture (1) n'était pas terminée, comme ce dernier l'affirmait, mais qu'il devait encore faire une maison. Alors l'élève A a demandé (en parlant de la maison) : « Ah ouais ? Tu sais comment ? Ah, t'as déjà fait ? » et l'élève B de répondre : « Carré, comme ça ». L'échange de paroles entre « élèves peintres » pourrait ainsi accentuer ou favoriser l'imitation.

Mais encore, en nous basant sur les données des tableaux « Comparaisons entre les paires », nous pouvons confirmer la deuxième hypothèse : ***Si nous constatons des correspondances entre deux peintures, alors c'est que l'un des élèves est principalement l'« élève imité » et l'autre, l'« élève imitant »***. En effet, dans aucun groupe, nous ne pouvons faire le constat qu'un élève a autant imité qu'été imité (ou inversement). A l'intérieur de tous les duos, le total par élève diffère. Alors que chez certains la différence est faible, chez d'autres, elle est plus élevée et la présence d'un élève « leader » est incontestable.

L'effet d'imitation n'est donc pas remis en question. Par contre, ce qui différencie les peintures entre elles est le degré de correspondances. Chez certains, elles sont présentes en grand nombre (les peintures sont alors très ressemblantes), alors que chez d'autres, moins d'éléments correspondent. Au niveau du fonctionnement de l'imitation, nous pourrions rajouter que chaque « élève peintre » est parfois l'« élève imité », d'autres fois, l'« élève imitant ». Cependant, comme nous l'avons signalé, dans chaque groupe, une tendance se crée et l'un des élèves est principalement « leader » et l'autre, « imitateur ».

### **8.6.2 Les effets de la peinture 1 (figurative) et ceux de la peinture 2 (non figurative)**

Dans un premier temps, revenons-en à la réalisation de la première peinture. A ce sujet, les élèves ont dû accomplir une tâche émanant d'une consigne plutôt fermée : *Un arc-en-ciel et une maison rouge*. A noter que la présence d'éléments figuratifs était suggérée.

Quant à la deuxième production, la consigne donnée était plutôt ouverte et se rapportait à un certain nombre de couleurs différentes (*Beaucoup de couleurs différentes*). Les couleurs ne représentant pas des éléments concrets en tant que tels, la tâche demandée ne nécessitait pas la réalisation d'éléments figuratifs.

Suite aux résultats obtenus, nous ne pouvons confirmer entièrement que ***si la tâche à accomplir débouche sur la réalisation d'éléments figuratifs, alors les***



**correspondances seront davantage présentes que si la tâche demandée conduit à une production non figurative.**

Les tableaux ci-dessous nous donnent des explications (le premier concerne les élèves dont les duos n'ont pas changé, alors que le deuxième se rapporte aux paires qui ont été croisées lors de la production de la peinture 2).

**Tableau 9 : Comparaison entre le premier et le deuxième total global (paires identiques)**

Elèves (paires identiques)	C	D	G	H
Total global 1	6		2,375	
Total global 2	15,75		1,25	

**Tableau 10 : Comparaison entre le premier et le deuxième total global (paires croisées)**

Elèves (paires croisées)	A	B	E	F
Total global 1	9	9	3,75	3,75
Total global 2	3,75	4	3,75	4

Dans la plupart des cas, le « total global 2 » est plus faible que le premier. Chez les élèves A et B, nous remarquons que le « total global 1 » est plutôt élevé, alors que le deuxième est bien plus faible. Peut-être qu'une consigne plutôt fermée pousserait davantage à l'imitation. Dans le cas de figure étudié, les élèves étaient tenus de peindre deux éléments figuratifs (un arc-en-ciel et une maison). Il est à relever que, selon les phases de développement du dessin, nous devrions situer les élèves au début de la troisième phase, appelée *réalisme intellectuel* (Luquet, 1984). A ce stade, l'enfant chercherait à rendre compte de la réalité. L'« élève imitant » pensait-il que son camarade détenait LA solution, que les éléments figuratifs ne pouvaient être représentés que d'une seule et unique manière? La peur de faire faux a-t-elle poussé les élèves au copiage réciproque ?

Mais, si l'on prend en considération les élèves C et D, nous constatons que le « total global 2 » est nettement plus important. Bien que la deuxième consigne soit constituée de nombreux éléments implicites, des correspondances persistent en grande quantité entre les deux peintures. En retournant en arrière, nous remarquons que l'élève D a été l'« élève imitant » de manière flagrante. Par conséquent, nous pourrions penser que l'élève D avait besoin de se rassurer en imitant. Etant donné que la deuxième consigne lui offrait davantage de libertés que la première, alors il se serait senti plus « désarmé » et aurait plus imité. Il serait intéressant de pouvoir étoffer cette supposition en poursuivant la récolte de données.

### 8.6.3 L'effet de groupe

Après nous être penchés sur l'aspect figuratif ou non figuratif de la peinture (et donc de l'influence de la consigne), nous allons à présent relever quelques constatations à propos de l'effet de groupe. Pour ce faire, nous mettrons en évidence le « leader » et l'« imitateur » au sein de chaque paire.

Premièrement, le schéma ci-dessous permettra de clarifier les faits. La flèche part de l'élève « imitateur » pour pointer l'élève « leader ».

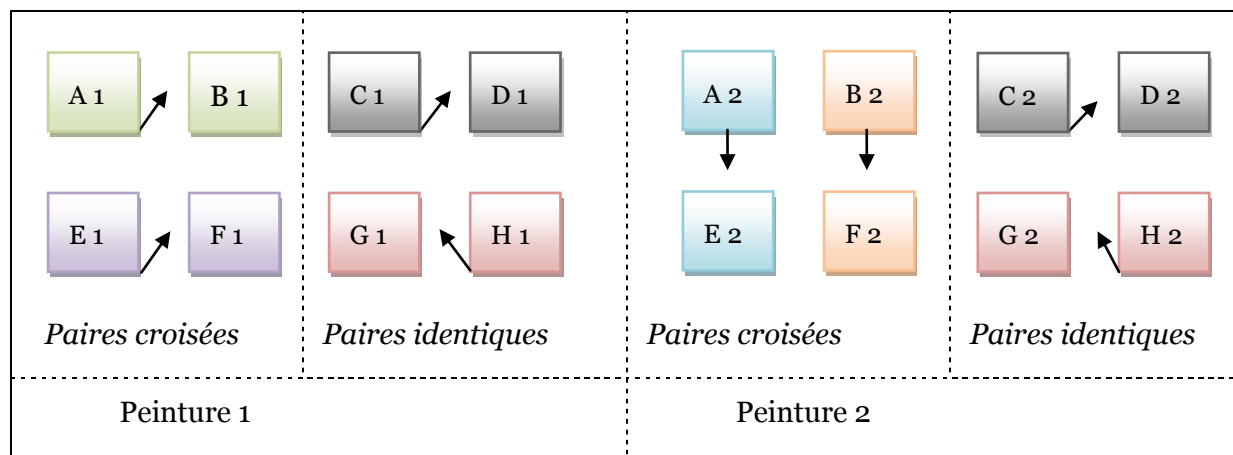


Figure 15 : L'élève « imitateur » et l'élève « leader » dans chaque paire

Considérons, premièrement, les paires qui n'ont pas été modifiées. Dans chacun de ces duos, les élèves ont conservé leur rôle, c'est-à-dire, celui de « leader » ou d'« imitateur ». Par conséquent, nous ne pouvons confirmer fermement l'hypothèse suivante : **si deux élèves peignent côte à côte durant plusieurs productions, alors l'un des deux restera l'« imitateur » et l'autre, le « leader »**. Evidemment, il semble très « culotté » d'oser vérifier une telle supposition à partir de ces quelques données. L'expérience devrait donc être renouvelée avec d'autres paires (qui resteraient identiques) et se dérouler sur un plus long terme. De cette manière, il serait possible de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Au sujet des paires qui ont été croisées, nous faisons le constat que l'élève A est resté « imitateur », alors que l'élève F a conservé son rôle de « leader ». Quant aux élèves E et B, ils ont connu les deux cas de figure. S'il avait été avec d'autres partenaires, l'élève A serait-il resté « imitateur », et l'élève F, « leader » ? Si l'élève E, de même que l'élève B, changeait à chaque fois de partenaire, est-ce qu'une tendance pour l'un ou l'autre rôle se démarquerait ? Malheureusement, nous ne pouvons répondre à ces questions dans le cadre de cette recherche.



Toutefois, bien que nous ne puissions réellement interpréter ces résultats, l'effet de groupe n'est pas à négliger. Il est non seulement à relever que, selon le partenaire à ses côtés, un élève imiterait ou serait imité pour tels ou tels éléments, mais encore, il serait soit l'« imitateur », soit le « leader ».

#### 8.6.4 Synthèse et liens avec la théorie

Désormais, nous allons mettre en lien quelques éléments théoriques avec notre recherche. Nous reviendrons sur le concept de l'imitation et également sur celui de la créativité qui occupe une place importante de notre travail.

Du point de vue de la tâche à accomplir et de la constitution du groupe, l'effet d'imitation prend donc le dessus. Dans le cas de figure étudié, le copiage réciproque ne se limite pas aux consignes plutôt fermées. D'ailleurs, la consigne plutôt ouverte ne semble pas favoriser davantage la créativité *individuelle*. En effet, selon Lubart, la créativité est assimilée à une production *nouvelle*, c'est-à-dire à une production *originale, imprévue* (2003). La présence de correspondances parmi les peintures de chaque paire illustre bien le fait qu'aucune production réalisée n'est complètement originale. Est-ce que la chute de créativité, dont parle Torrance, vers l'âge de cinq ans, pourrait être un élément explicatif à ce manque de créativité ? Les élèves de cet âge-là ressentiraient-ils un besoin particulier de s'imiter pour se rassurer ? Indépendamment de notre âge, les neurones miroirs, présents dans certaines aires de notre cerveau, expliqueraient que nous sommes, en quelque sorte, reliés aux personnes qui nous entourent (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006/2011). A travers l'observation, nous serions donc capables d'imiter. Notre récolte de données le démontre. Selon Luquet (1984), nous avons cité que « [l'enfant] imite surtout pour fournir à l'occasion aux autres et en tout cas à lui-même la preuve qu'il est aussi "capable" qu'eux » (p. 111). En copiant son camarade, l'élève pourrait, non seulement se rassurer, mais également prouver ou démontrer ses capacités. De manière plus générale, l'imitation ferait partie intégrante de la vie et en demandant à deux élèves de s'asseoir côte à côte, nous ne ferions qu'accentuer ce fait. C'est pourquoi, suite à l'analyse des résultats, il est difficile de parler de créativité *individuelle*.

Par contre, ne pourrions-nous pas parler de créativité *collective*, qui correspondrait, dans notre situation, à celle de deux élèves ayant peint côte à côte (bien qu'un élève soit plutôt l'« élève imitant » et son camarade l'« élève imité »)? A ce sujet, revenons-en à ce qui favorise la créativité. Par souci d'encourager sa présence lors de la phase d'expression, nous avons mis en place une démarche créative (comme nous l'avons déjà mentionné). Cette démarche avait pour objectif de reprendre les premières étapes importantes du processus créatif. Lubart parle de *préparation*, Aznar d'*imprégnation* (premier temps de ce qu'il nomme la *créativité d'idées*), Lheritier cite des actions, telles que « *tripatouiller* » et *expérimenter*. Au moment de commencer leur première production, les élèves avaient donc

reçu un certain bagage qui devait leur permettre, suite aux apprentissages et expérimentations réalisés, d'effectuer une production créative. Précisons encore que la consigne 1, plutôt fermée, faisait davantage appel à la pensée convergente. Par contre, la consigne 2 contenait moins d'éléments explicites et favorisait la pensée divergente (celle conduisant à la créativité). La deuxième consigne a-t-elle conduit à plus de créativité (*collective*) ? Pourrions-nous soulever une certaine forme de créativité, du moins *collective*, également dans les productions issues de la première consigne ? Pour répondre à ces questions, il serait inévitable de mesurer la créativité grâce à des critères et non seulement de l'estimer (Lubart, 2003). Ce que nous ne ferons pas dans le cadre de ce travail.

### 8.6.5 Limites

Les résultats exposés et interprétés doivent être considérés en tenant compte des limites de ce travail. Premièrement, la récolte de données a été réalisée à partir de seize productions effectuées par huit élèves. Comme nous l'avons déjà signalé, le nombre est donc insuffisant pour créer une généralité. Par ailleurs, étant donné qu'il n'y a pas eu d'« expérience test » dans une autre classe, il n'a pas été possible de prendre conscience de toutes les variables parasites pouvant intervenir dans la récolte de données et de réajuster la méthodologie.

Deuxièmement au niveau de l'analyse des données, il aurait été pertinent de ne pas s'arrêter aux correspondances, mais également de dénombrer tous les éléments de chaque production. De cette manière, nous aurions pu comparer le nombre total d'éléments par rapport au nombre d'éléments imités et ainsi être plus précis dans nos propos. Toutefois, l'ampleur du travail aurait été considérable. Pour nous éloigner de toute subjectivité, il aurait fallu clarifier le terme d'*élément* à travers plusieurs critères précis.

Par conséquent, répétons-le, nous devons veiller à ne pas tirer de conclusion hâtive suite aux résultats annoncés et à prendre en compte leurs limites.

## 9 Conclusion

Suite aux résultats obtenus, l'effet d'imitation n'est pas remis en question. Des correspondances, flagrantes ou plus subtiles, ont été retrouvées parmi les peintures de chaque paire. Dans tous les duos, l'un des élèves jouerait le rôle d'« imitateur » et l'autre, celui de « leader ». D'autre part, selon la portée figurative, ou non, de la tâche demandée, le taux de correspondances changerait. Dans la plupart des cas de figure étudiés, la réalisation d'une production suite à une consigne plutôt fermée provoquerait un total global plus élevé. Toutefois, le cas contraire existe aussi... Mais encore, tout au long du processus d'imitation, l'effet de groupe semble être actif. Les élèves dont les paires ont été croisées n'ont pas

forcément conservé leur rôle d' « imitateur », ou de « leader », lors du deuxième temps de production. Alors que les élèves dont les duos sont restés identiques n'ont pas changé de rôle.

En termes de créativité, l'imitation semble dominer. C'est pourquoi parler de créativité *individuelle* paraît difficile. Par contre, une forme de créativité *collective* a été évoquée. Mais, il serait inévitable de mesurer la créativité avec des critères objectifs pour pouvoir argumenter davantage ces propos.

A présent, la recherche pourrait se développer dans plusieurs directions. L'une des possibilités serait de chercher à savoir comment les correspondances entre les productions de deux élèves, peignant côte à côte, se développent sur le long terme. Par ailleurs, l'évolution de l'imitation en arts visuels pourrait être étudiée chez des élèves plus âgés. Mais encore, l'accent pourrait être mis sur la relation « créativité/imitation » : dans quelles mesures, l'imitation pourrait-elle favoriser la créativité ? Bref, de nombreuses recherches pourraient faire suite à la réflexion menée au travers de ce travail, comme celle, encore, de la ressemblance intrigante entre peintures enfantines et tableaux célèbres...

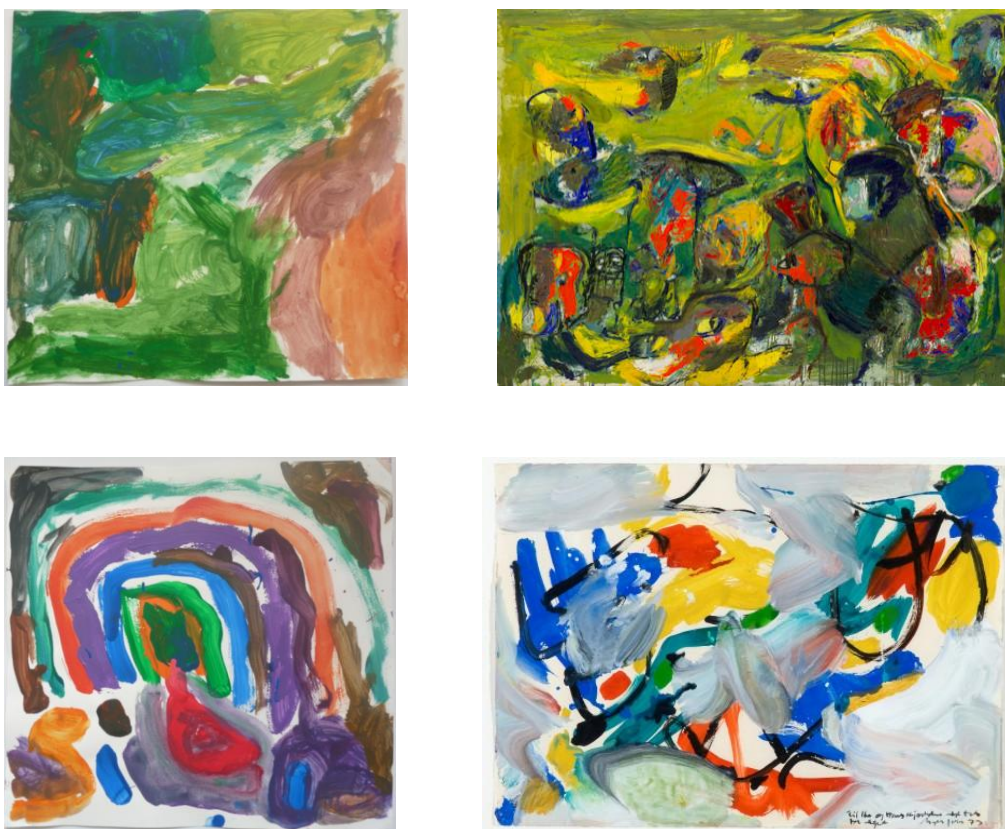


Figure 16 : Ressemblances entre des peintures enfantines (à gauche) et des œuvres d'Asger Jorn

Des images, non pour « rabaisser » les œuvres extraordinaires d'Asger Jorn, un artiste célèbre, mais pour donner de la profondeur aux peintures enfantines...

## 10 Références bibliographiques

### 10.1 Bibliographie principale

Aden, J. & Piccardo, E. (2009). Entretien avec Todd Lubart [version électronique]. *Synergies Europe*, 4, 15-22.

Augry, J. (2002). La consigne créatrice. Réflexion et vécu autour d'un « outil » d'atelier [version électronique]. *Le sociographe*, 7, 25-34.

Aznar, G. (2009). Préciser le sens du mot « créativité » [version électronique]. *Synergies Europe*, 4, 23-37.

Borst, G., Dubois, A. & Lubart, T. (2006). Structures et mécanismes cérébraux sous-tendant la créativité : une revue de la littérature [version électronique]. *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant A*, 87, 96-113.

Canova, B., Carpentier, MC., Manquat-Rey, C., Pajean, M., Ruat, A., Berlioz, S., Blanc, Y. & Costerg, R. (avril, 1999). Les arts plastiques à l'école maternelle [version électronique]. *Lou p'tiout*, 21. Consulté dans [http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs\\_pedas/maternelle\\_arts\\_plastiques/consigne.php?PHPSESSID=2cd68b24b2f3d4725fb985a80d7f160a](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/maternelle_arts_plastiques/consigne.php?PHPSESSID=2cd68b24b2f3d4725fb985a80d7f160a)

Coen, P.-F. (2009, décembre). La créativité dans la formation des enseignants: gagner sur deux tableaux. *L'Éducateur*, 12, 31-33.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (2010a). *Plan d'étude romand. Cycle 1. Arts. Corps et mouvement*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (2010b). *Plan d'étude romand. Cycle 1. Capacités transversales. Formation générale*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Créativité. Dans *Le Grand Robert de la langue française*. Consulté le 4 août 2012 dans <http://gr.bvdep.com/version-1/gr.asp>

Dortier, J.-F. (2007, juin). A quoi sert d'imiter autrui ? *Sciences humaines*, 183, 42-45.

Espinoza, M. & O. (2009, janvier). Quelle place accorder au réel et à l'imaginaire en maternelle ? *Ecole enfantine*, 15, 12-13.

Forster S. (2003, juin). Du dessin aux arts plastiques. *L'Éducateur*, 6, 6-9.

Giglio, M. & Perret-Clermont A.-N. (2009, novembre). L'acte créatif au cœur de l'apprentissage. *Enjeux pédagogiques*, 13, 16-17.

Giglio, M. & Droz Giglio C. (2010, avril). L'activité créative du curriculum à la classe. *Enjeux pédagogiques*, 14, 38-39.

Institut International de Gestion Mentale. (octobre, 2005). *La consigne, c'est la consigne*. Texte présenté au VI<sup>e</sup> colloque de l'Institut International de Gestion Mentale, Paris. Consulté en mars 2013 dans

[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Lo7nsZysmhoJ:www.entiteb1.be/index.php?option%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D305%26Itemid%3D5+typologie+des+consignes&hl=en&pid=bl&srcid=ADGEESh2cVyf5WycLto7JSlMVkvhBFbWfDYNhfcejtZfeLs5McQweHcxIZRLW5Xwa3XMLfscUiIrP4\\_b9qSjfbWCWgF7EyG8lRHwflrNcXWSuEKe3gJek7FoW8SKsd9nLh6fLwolkWAA&sig=AHIEtbRAorcFVVMZJfl5j6BkVj2T\\_GYNOW](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Lo7nsZysmhoJ:www.entiteb1.be/index.php?option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D305%26Itemid%3D5+typologie+des+consignes&hl=en&pid=bl&srcid=ADGEESh2cVyf5WycLto7JSlMVkvhBFbWfDYNhfcejtZfeLs5McQweHcxIZRLW5Xwa3XMLfscUiIrP4_b9qSjfbWCWgF7EyG8lRHwflrNcXWSuEKe3gJek7FoW8SKsd9nLh6fLwolkWAA&sig=AHIEtbRAorcFVVMZJfl5j6BkVj2T_GYNOW)

Lheritier, E. (avec des enseignantes de l'Académie de Lyon et la participation de Deruyck, P). (2002). *Une approche des arts plastiques du cycle 1 au cycle 3*. Consulté en septembre 2012 dans

<http://cepecdoc.superdoc.com/modules/edito/content.php?id=95&pid=0>

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.

Lubart, T. & Pacteau C. (2005, octobre). Le développement de la créativité. *Sciences Humaines*, 164, 39-41.

Lubart, T., Jaquet, A.-Y. & Pacteau, C. (2000, novembre). Art des enfants, enfance de l'art ? *La Recherche, la naissance de l'art, hors série*, 4.

Luquet, G. H. (1984, 4<sup>e</sup> éd.) *Le dessin enfantin* (4<sup>e</sup> éd.). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé SA.

Rickenmann, R. (2003, juin). Didactique des arts plastiques. *L'Éducateur*, 6, 10-11.

Rizzolati, G. & Sinigaglia, C. (2011). *Les Neurones miroirs* (M. Raiola, trad.). Paris: Odile Jacob. (Original publié 2006)

Schumacher, J., Coen, P.-F. & Steiner M. (2010). Les futurs enseignants et leurs conceptions de la créativité [version électronique]. *Varia*, 11, 115-131.

Thibon, H. (2007, novembre). Faire et dire la peinture. *Éducation Infantile*, 1094, 16-17.

Tourrette, C. et Guidetti, M. (2002). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.

Yerly, C. (2009, décembre). Imaginer, inventer, créer : une potentialité humaine. *L'Éducateur*, 12, 26-27.

Yerly, C. (2009, décembre). De l'imagination à l'école. *L'Éducateur*, 12, 29.

Yerly, C. (2010, octobre). Fribourg : les enseignantes romandes et alémaniques de la HEP voient les choses un peu autrement. *L'Éducateur*, 10, 28-29.

Weinberg, A. (2010, décembre). Qu'est-ce que l'esprit créatif ? *Sciences humaines*, 221, 42-43.

## 10.2 Bibliographie secondaire

Amazon. *Les Neurones miroirs*. Consulté le 6 mars 2013 dans  
[http://ecx.images-amazon.com/images/I/51jL8yQBWOL.\\_SL500\\_AA300\\_.jpg](http://ecx.images-amazon.com/images/I/51jL8yQBWOL._SL500_AA300_.jpg)

My little Brasil. *Jorn*. Consulté le 13 mars 2013 dans  
<http://www.mylittlebrasil.com.br/wp-content/uploads/2012/08/Asger-Jorn-Semt%C3%ADtulo-1973Tinta-acr%C3%ADlica-sobre-papel.-505-x-717cmFotografia-Lars-Bay-%C2%A9Donation-Jorn-Silkeborg2-495x350.jpg>

Frattini, Stéphane (2011). *A poils ou à plumes ?* Toulouse : Milan Jeunesse.

Guggenheim. *Jorn : Green Ballet (1960)*. Consulté le 13 mars 2013 dans  
<http://www.guggenheim.org/new-york/collections/collection-online/show-full/piece/?search=Asger%20Jorn&page=1&f=People&cr=4>

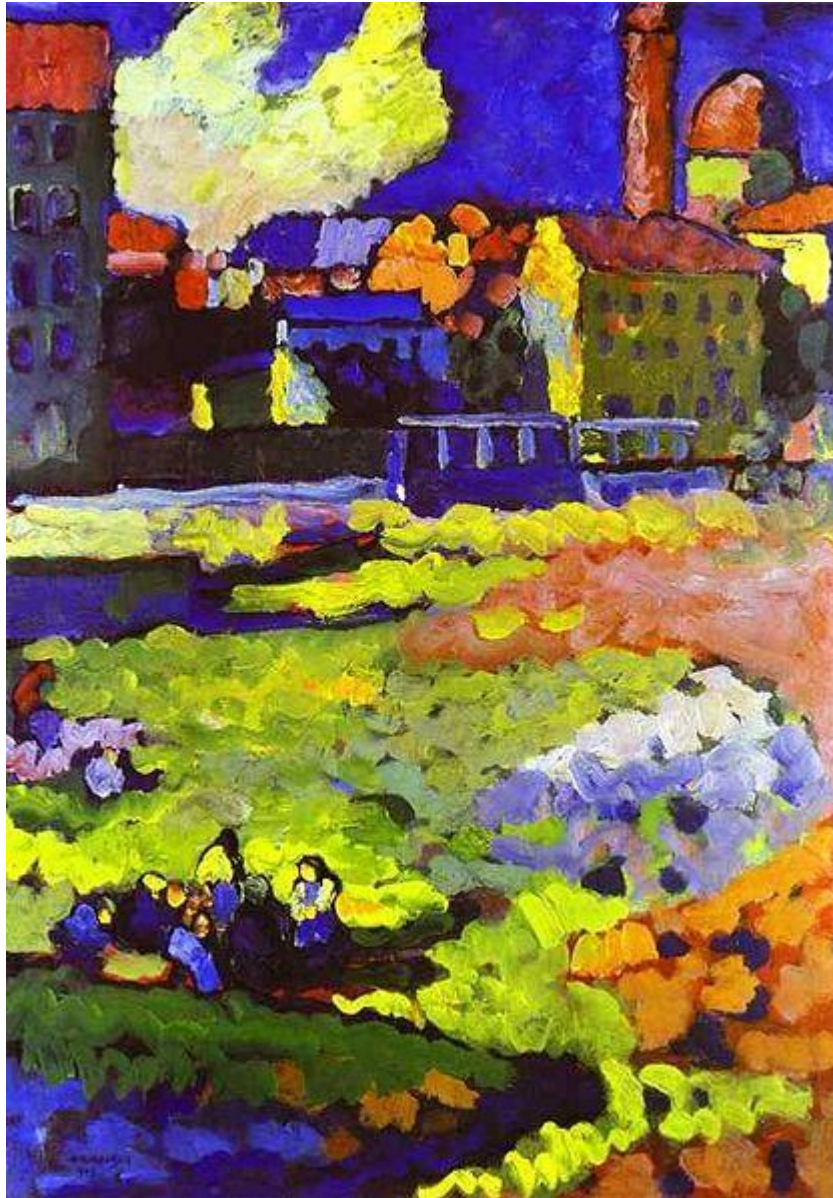
Temporel. *Kandinsky : Pleasures*. Consulté le 23 février 2013 dans  
[http://temporel.fr/IMG/jpg/kandinsky\\_pleasures.jpg](http://temporel.fr/IMG/jpg/kandinsky_pleasures.jpg)

Wikimedia. *Kandinsky: Munich-Schwabing, with the church of St. Ursula*. Consulté le 23 février 2013 dans  
[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/1/18/Wassily\\_Kandinsky\\_-\\_Munich-Schwabing\\_with\\_the\\_Church\\_of\\_St.\\_Ursula.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/1/18/Wassily_Kandinsky_-_Munich-Schwabing_with_the_Church_of_St._Ursula.jpg)



## Annexes

### *Annexe 1 : Tableau I de Kandinsky*



*Munich-Schwabing, l'église de Saint-Ursula, 1908*



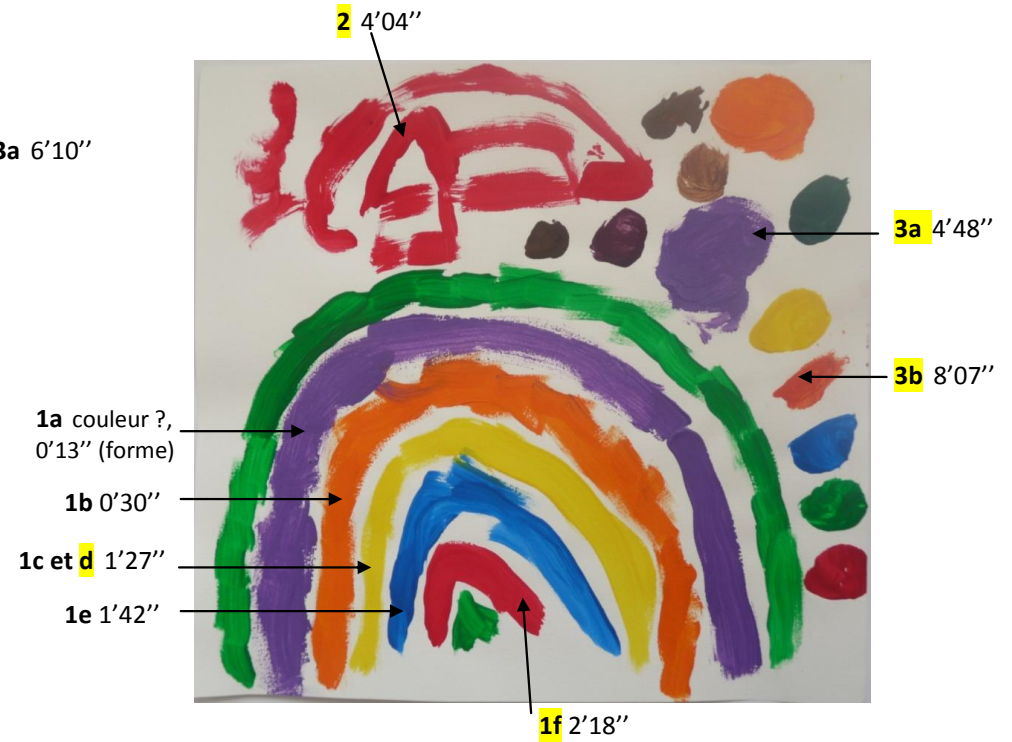
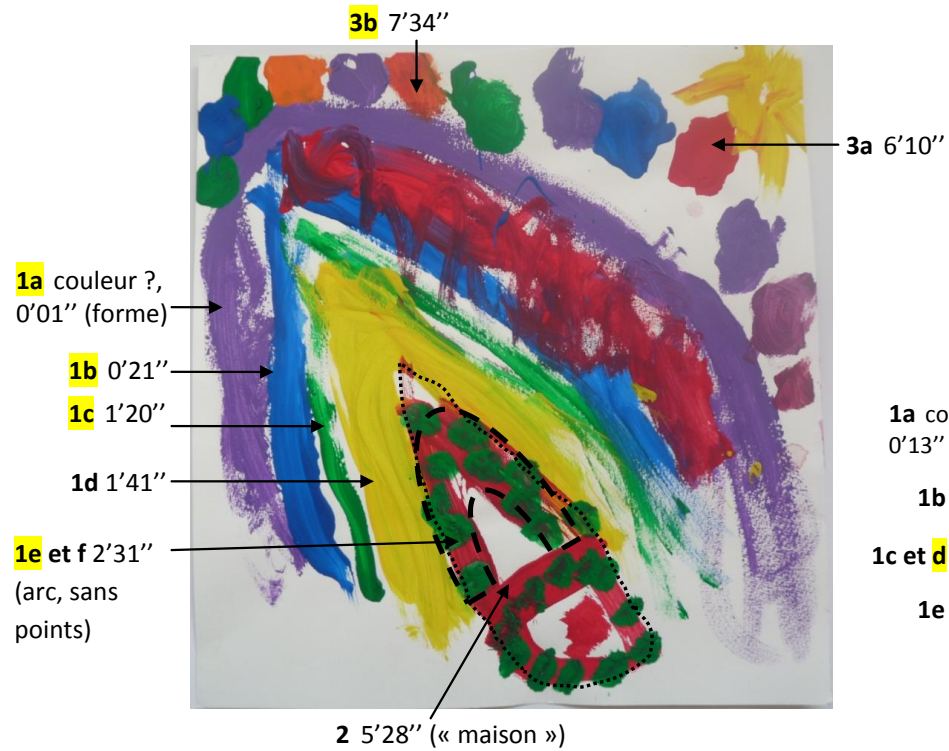
***Annexe 2 : Tableau II de Kandinsky***



*Petites joies, 1913*

### Annexe 3 : Correspondances entre les peintures (images et tableaux)

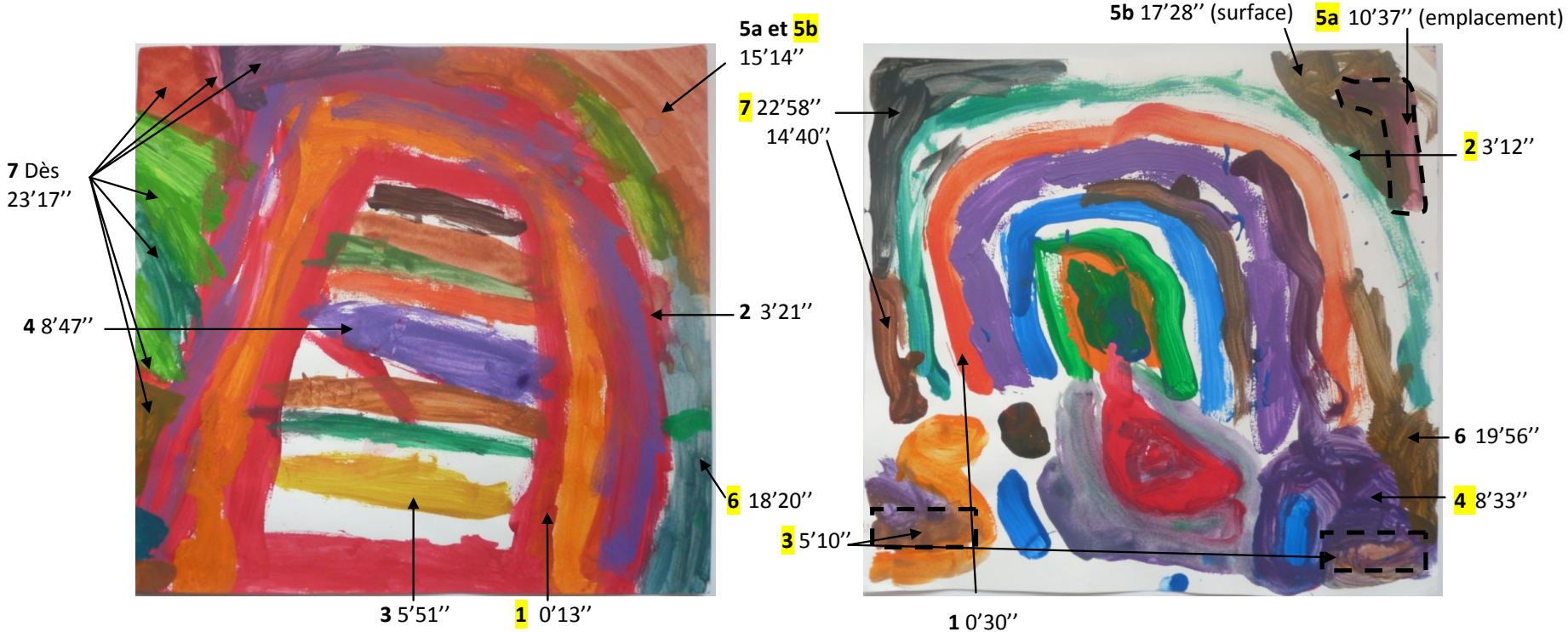
Elèves C et D (1)



## Elèves C et D (1)

N°	ELEMENTS DU LANGAGE VISUEL		COMPOSITION ET ESPACE		POINTS	
	Couleur	Surface, forme et ligne	Emplacement	Taille	Elève C	Elève D
<b>1a)</b>	<b>(X, qui ?)</b>	<b>X (forme de l'arc)</b>			<b>0,5 (+ ?)</b>	<b>(+ ?)</b>
1b)		±	X (par rapport à 1a)	±	0,25	
1c)		±	X (par rapport à 1b)		0,25 + 1/8	
1d)	X	±				0,25 + 1/8
1e)		X		X	0,5	
1f)	X	±				0,25 + 1/8
<b>2)</b>	<b>X</b>	<b>±</b>				<b>0,75</b>
<b>3a)</b>		<b>X (tache)</b>	<b>±</b>			<b>0,75</b>
3b)	X (E.)	X (tache, A.)		± (A.)	0,25 + 1/8	0,25
<b>Point(s) supplémentaire(s) : Taches</b>						<b>0,5</b>
TOTAL par élève					2	3
<b>TOTAL commun</b>					<b>5</b>	
<b>Occupation du territoire</b>					<b>1</b>	
<b>TOTAL global</b>					<b>5 + 1 = 6</b>	
Remarque : La feuille de l'élève C est orientée différemment (involontairement).						

Elèves E et F (1)

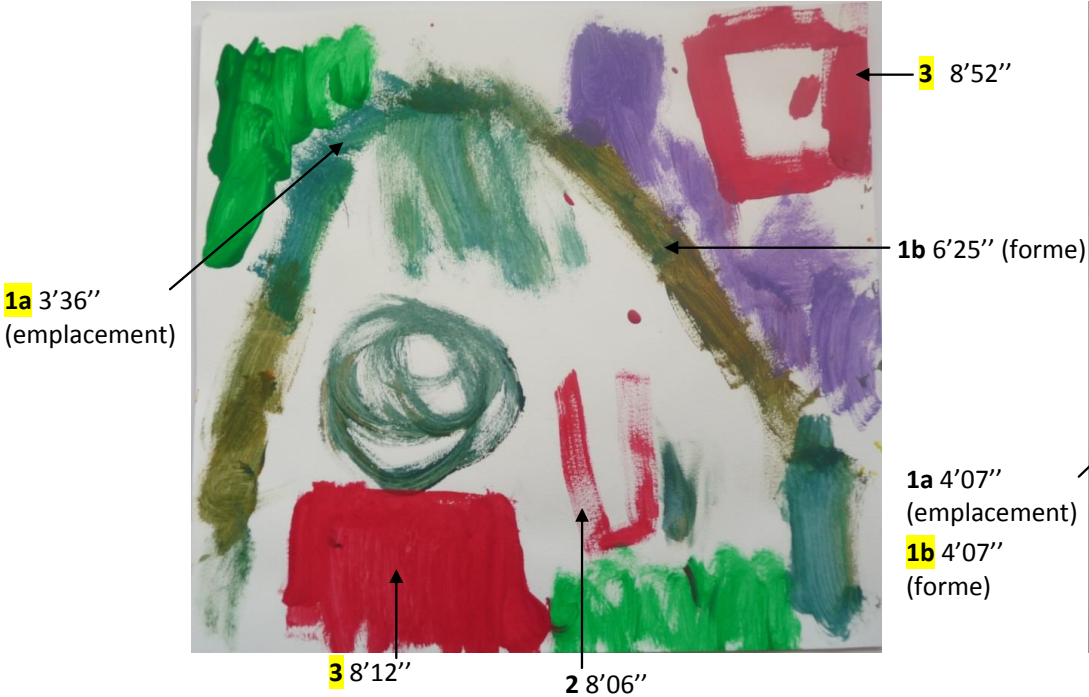


## Elèves E et F (1)

N°	ELEMENTS DU LANGAGE VISUEL		COMPOSITION ET ESPACE		POINTS	
	Couleur	Surface, forme et ligne	Emplacement	Taille	Elève E	Elève F
1)		±			0,25	
2)		±	± (par rapport à 1)			0,5
3)		±				0,25
4)	±					0,25
5a)			X			0,5
5b)		±	-	±	0,25	
6)		±	±	±	0,75	
7)			X			0,5
TOTAL par élève					1,25	2
<b>TOTAL commun</b>					<b>3,25</b>	
<b>Occupation du territoire</b>					<b>0,5</b>	
<b>TOTAL global</b>					<b>3,25 + 0,5 = 3,75</b>	



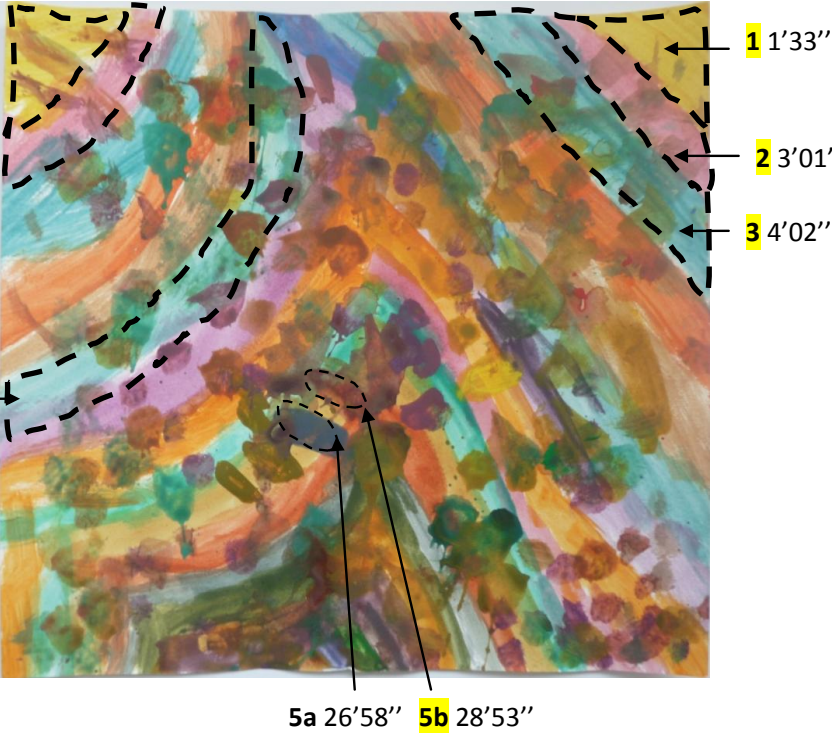
Elèves G et H (1)



## Elèves G et H (1)

N°	ELEMENTS DU LANGAGE VISUEL		COMPOSITION ET ESPACE		POINTS	
	Couleur	Surface, forme et ligne	Emplacement	Taille	Elève G	Elève H
1a)		±	±		0,5	
1b)			-	±		1/8
2)	X					0,5
3a)	X	±		±	1	
TOTAL par élève					1,5	0,5 + 1/8
TOTAL en commun					2 + 1/8	
Occupation du territoire					0,25	
TOTAL global					2 + 1/8 + 0,25 = 2,375	

Elèves A et E (2)

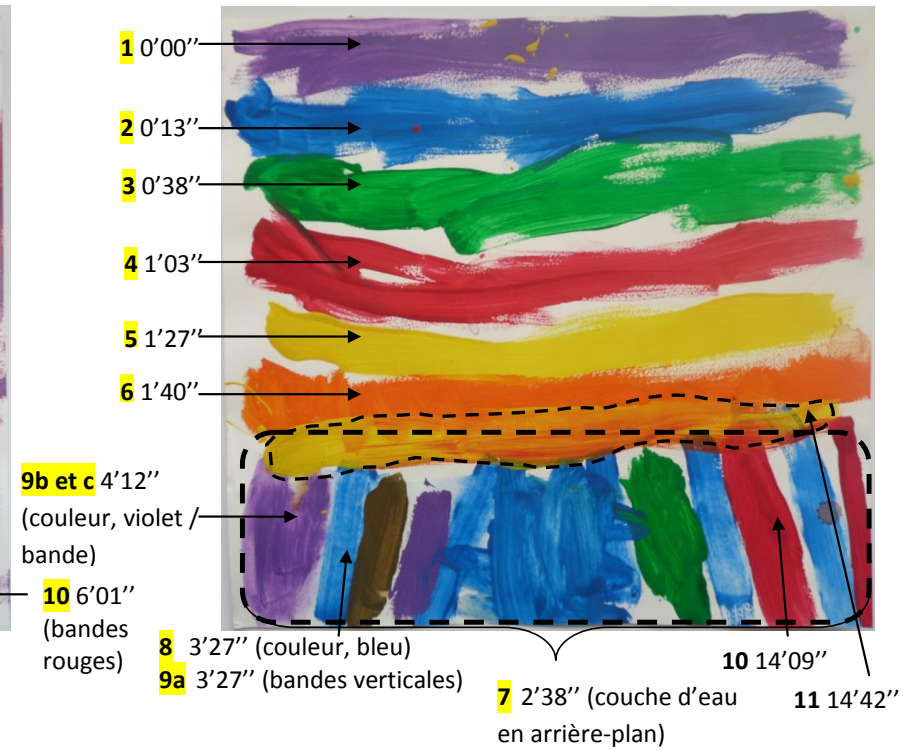
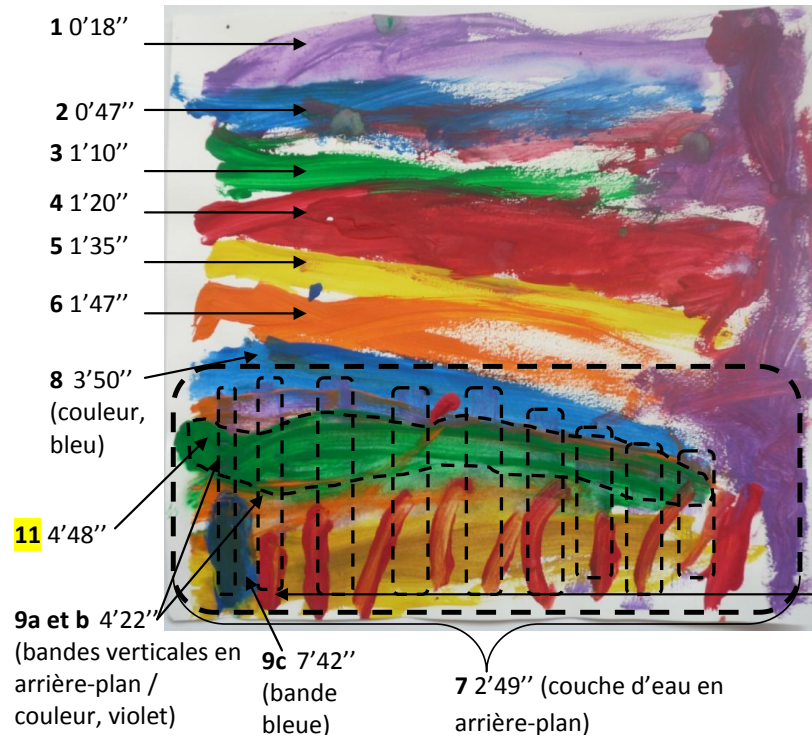




## Elèves A et E (2)

N°	ELEMENTS DU LANGAGE VISUEL		COMPOSITION ET ESPACE		POINTS	
	Couleur	Surface, forme et ligne	Emplacement	Taille	Elève A	Elève E
1)	X		±			0,75
2)	±		X (par rapport à 1)			0,75
3)	±					0,25
4)	±					0,25
5a)		X (tache)		X	1	
5b)		X				0,25
TOTAL par élève					1	2,25
TOTAL en commun					3,25	
Occupation du territoire					0,5	
TOTAL global					3,25 + 0,5 = 3,75	
Remarque : L'élève A a fait une rotation de 180° avec sa feuille à 10'56''.						

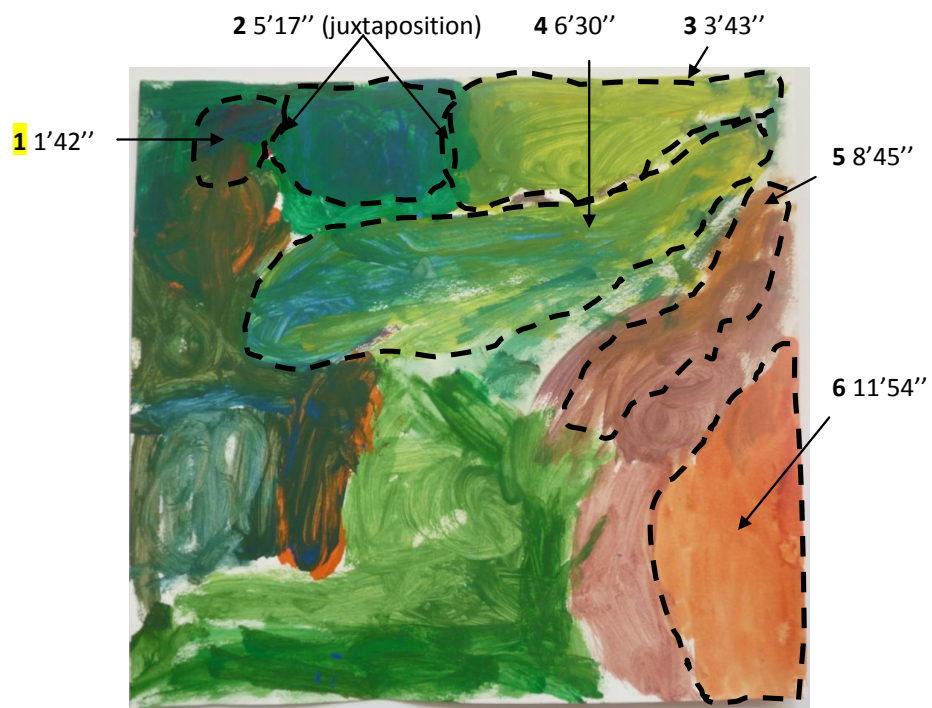
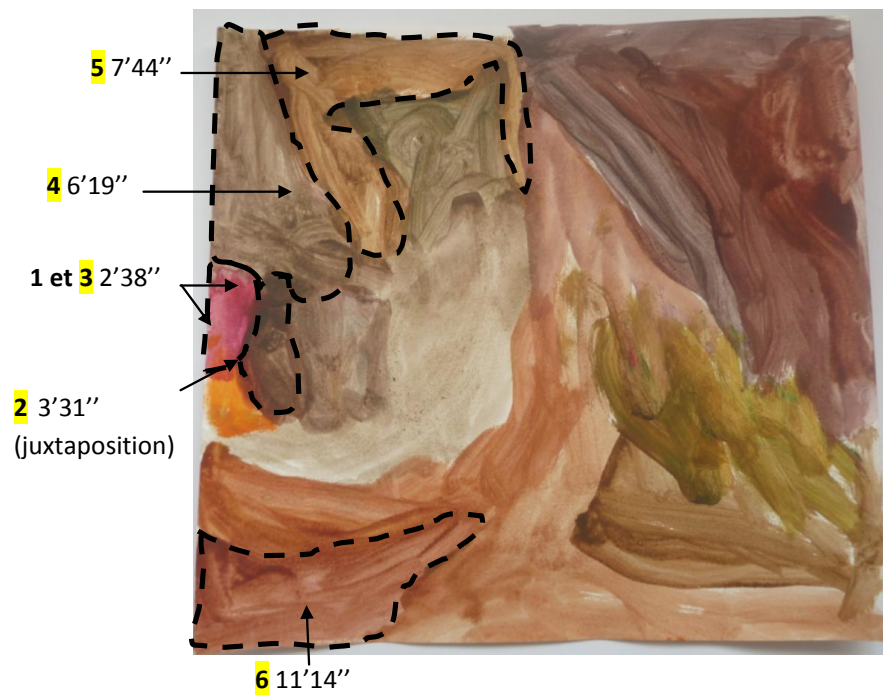
Elèves C et D (2)



## Elèves C et D (2)

N°	ELEMENTS DU LANGAGE VISUEL		COMPOSITION ET ESPACE		POINTS	
	Couleur	Surface, forme et ligne	Emplacement	Taille	Elève C	Elève D
1)	X	±	X	±		1,5
2)	X	±	X (par rapport à 1)	±		1,5
3)	X	±	X (par rapport à 2)	±		1,5
4)	X	±	X (par rapport à 3)	X		1,75
5)	X	±	X (par rapport à 4)	±		1,5
6)	X	±	X (par rapport à 5)	±		1,5
7)	X (transparent)	±	X (par rapport à 6)	±		1,5
8)	X					0,5
9a)		X (bandes)	X	±		1,25
9b)	X	-	-	-		0,25
9c)		±	±			0,25
10)	X	±			0,75	
11)		±	± (par rapport aux bandes verticales)	X	1	
TOTAL par élève					1, 75	13
TOTAL en commun					14,75	
Occupation du territoire					1	
TOTAL global					1 + 14,75 = 15,75	

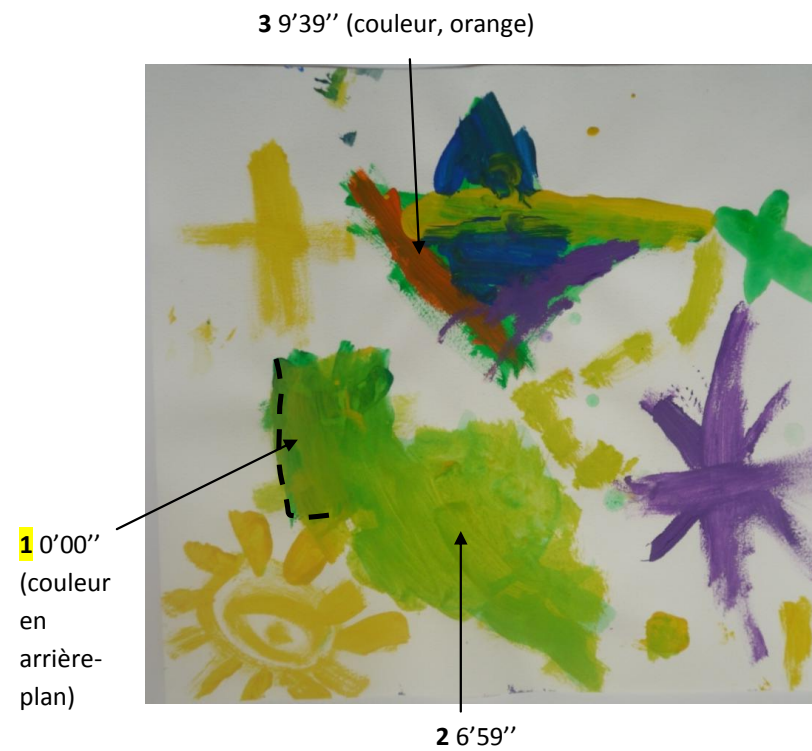
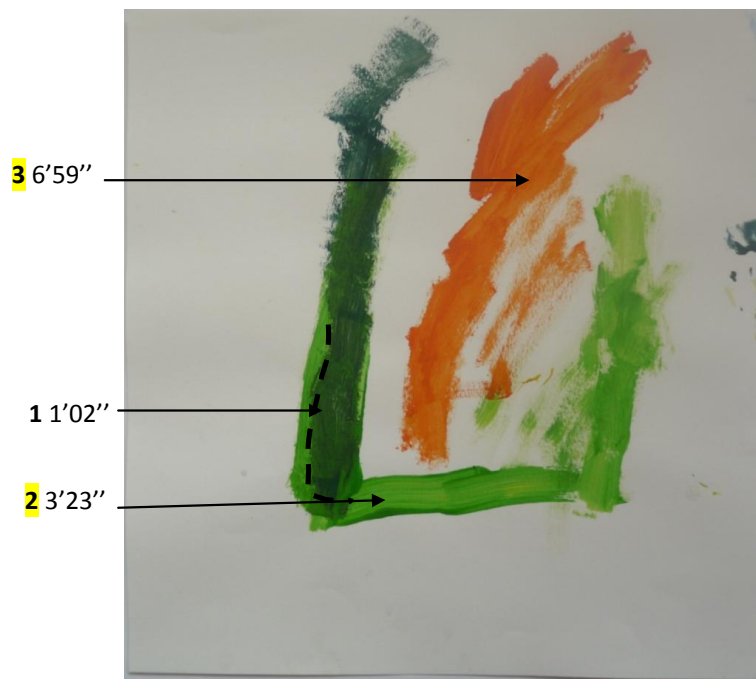
Elèves F et B (2)



## Elèves F et B (2)

N°	ELEMENTS DU LANGAGE VISUEL		COMPOSITION ET ESPACE		POINTS	
	Couleur	Surface, forme et ligne	Emplacement	Taille	Elève F	Elève B
1)	±			±		0,5
2)			± (juxtaposition)		0,25	
3)			± (touche un bord)		0,25	
4)		±			0,25	
5)	±				0,25	
6)		±	± (dans un coin)		0,5	
<b>Point(s) supplémentaire(s) : occupation du territoire</b>					<b>1</b>	
<b>TOTAL par élève</b>					<b>2,5</b>	<b>0,5</b>
<b>TOTAL en commun</b>					<b>3</b>	
<b>Occupation du territoire</b>					<b>1</b>	
<b>TOTAL global</b>					<b>1 + 3 = 4</b>	

Elèves G et H (2)



## Elèves G et H (2)

N°	ELEMENTS DU LANGAGE VISUEL		COMPOSITION ET ESPACE		POINTS	
	Couleur	Surface, forme et ligne	Emplacement	Taille	Elève G	Elève H
1)			±			0,25
2)	±				0,25	
3)	X				0,5	
TOTAL par élève					0,75	0,25
TOTAL en commun					1	
Occupation du territoire					0,25	
TOTAL global					1 + 0,25 = 1, 25	
Remarque : La feuille de l'élève H est orientée différemment et est utilisée du côté lisse (involontairement).						