



HAL
open science

Les pratiques artistiques en cycle II et leurs effets sur le groupe au niveau social

Mélina Zarif

► **To cite this version:**

Mélina Zarif. Les pratiques artistiques en cycle II et leurs effets sur le groupe au niveau social. Education. 2012. dumas-00736387

HAL Id: dumas-00736387

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736387>

Submitted on 29 Sep 2012

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

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



**MASTER 2 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : ZARIF Mélina
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 5**

**Intitulé du séminaire de recherche : Arts visuels
Intitulé du sujet de mémoire : Les pratiques artistiques en classe de cycle II et leurs effets sur le groupe au niveau social,
Nom et prénom du directeur de mémoire : Mr Philippe BARYGA**

Remerciements :

Je tiens à remercier Monsieur Philippe BARYGA, qui a eu la patience de lire la rédaction initiale de ce mémoire ; et m'a ainsi permis de la poursuivre sans crainte. Mesdames Dominique DECOCK, Marie SOISSE, Christine, Monsieur Guillaume HEMEZ, pour avoir rendues possibles mes investigations en acceptant de m'ouvrir les portes de leur classe. Monsieur le directeur du Centre Culturel, Mathias DESFERET et Madame Charlotte NOCE-DELOBEL, professeur du même Centre, qui m'ont permis d'intégrer leurs locaux pour les observations précieuses des séances d'arts plastiques. Enfin, je veux remercier tous les enfants, si généreux en spontanéité, si volontaires et accueillants dans les différentes investigations que j'ai menées.

SOMMAIRE

Les pratiques artistiques en classe de cycle II et leurs effets sur le groupe au niveau social

Remerciements.....	1
Sommaire.....	2
Introduction.....	3
1. Les arts visuels à l'école et la notion de collectif.....	5
1.1 <u>Un apport culturel accru en réponse aux pédagogies nouvelles.....</u>	5
1.1.1 <i>Les pédagogies nouvelles.....</i>	5
1.1.2 <i>L'impact des pédagogies de groupe sur le plan artistique.....</i>	7
1.1.3 <i>Les bienfaits de l'apport artistique pour les élèves.....</i>	7
1.2 <u>L'expression amène la communication : la notion de collectif en arts visuels.....</u>	9
1.2.1 <i>L'expression.....</i>	9
1.2.2 <i>La communication.....</i>	10
1.2.3 <i>Une interdépendance des deux actions.....</i>	10
2. Développement des enfants de 5 à 8 ans : l'importance du relationnel et rôle des arts visuels.....	11
2.1 <u>Développement social.....</u>	11
2.1.1 <i>Le langage.....</i>	11
2.1.2 <i>Les relations.....</i>	12
2.1.3 <i>Développement cognitif.....</i>	14
2.2 <u>L'effet de groupe.....</u>	15
2.2.1 <i>La classe.....</i>	15
2.2.2 <i>L'apprentissage par le groupe.....</i>	16
2.2.3 <i>Se former en groupe.....</i>	17
2.3 <u>L'enfant de 5 à 8 ans et son rapport à l'art.....</u>	19
2.3.1 <i>Dessie BAGGIO.....</i>	19
2.3.2 <i>Daniel LAGOUTTE.....</i>	21
3. Investigations.....	23
3.1 <u>Présentation des outils.....</u>	23
3.1.1 <i>Questionnaires pour les enseignants.....</i>	23

3.1.2	<i>Sociogrammes et observations</i>	23
3.1.3	<i>Grilles d'observation</i>	24
3.1.4	<i>Ressenti des élèves</i>	27
3.2	<u>Interprétation</u>	28
3.2.1	<i>Ecole Notre Dame de Lourdes</i>	28
3.2.2	<i>Ecole Montaigne</i>	30
a.	Le sociogramme.....	30
b.	Les grilles (à lire avec comme support les grilles issues des observations, en annexe).....	31
c.	La vidéo.....	33
3.2.3	<i>Conclusions des observations</i>	37
4.	Le Centre Culturel La Fontaine de Lesquin	38
4.1	<u>Le but des observations au Centre Culturel La Fontaine de Lesquin</u>	38
4.2	<u>Les interactions entre pairs</u>	39
4.2.1	<i>Entretiens avec les enfants</i>	39
4.2.2	<i>Le sociogramme</i>	40
4.3	<u>Observations</u>	41
4.4	<u>Interprétation</u>	41
5.	Généralisation des résultats	42
5.1	<u>Distribution des questionnaires</u>	42
5.2	<u>Interprétation</u>	43
	Conclusion	45
	Bibliographie et sitographie.....	46

Introduction :

Pierre BOURDIEU¹ (1930-2002) a écrit que : « La principale fonction de l'art est d'ordre social »², cette phrase confirme tout à fait les hypothèses de départ concernant les apports de l'art pour les élèves. Par ailleurs, Max KUPESSELA³ affirme ; dans l'un de ses articles que l'on peut lire sur le site internet qu'il a créé⁴ : « l'enseignement en milieu scolaire consiste à poursuivre des objectifs de socialisation et d'instruction dans un contexte d'interaction avec les élèves tout en s'aidant de certains outils de travail ». Partant de ces constats, des interrogations quant aux effets sur le long terme des séances d'arts visuels ont émergé.

Les pratiques artistiques en classe de cycle II et leurs effets sur le groupe, au niveau social, tel est le sujet de ce mémoire de recherche. Par pratiques artistiques, j'entends la manipulation de la matière par les enfants ; il s'agit pour moi de démontrer que cette manipulation peut apporter « quelque chose » à l'élève. Cet apport serait ensuite répercuté à l'échelle du groupe-classe. Selon mon point de vue, la classe est un ensemble d'individus qui fonctionne comme un tout indivisible ; cet ensemble présente pourtant des personnalités multiples, qui seront amenées à collaborer lors des diverses activités de classe.

J'ai choisi la discipline des arts visuels car selon mes représentations initiales, elle se distingue des autres par son aspect innovant et ludique. Au niveau des élèves, elle est généralement mieux accueillie que d'autres car elle s'apparente à un moment de détente durant lequel plus de liberté leur est accordée. Ce sont également des séances où l'expression est plus ou moins libre, ce qui peut constituer un élément déterminant dans la découverte des différentes personnalités présentes dans la classe. Telles sont mes hypothèses de départ, mes lectures et investigations viendront les confirmer, les infirmer ou les nuancer.

¹ Pierre BOURDIEU est un sociologue français dont la pensée a beaucoup influencé les sciences humaines et sociales.

² Citation de l'ouvrage *La Distinction critique sociale du jugement*, 1979, de Pierre BOURDIEU, Edition de Minuit

³ Max KUPESSELA est un psychologue de l'éducation congolais. Il est en possession d'une licence en psychologie scolaire ainsi que d'une maîtrise en théologie. Il est professeur de la psychologie générale et de la psychologie développementale, et également professeur de la dynamique de groupe appliquée à l'éducation à l'université de Kinshasa, en République Démocratique du Congo.

Afin de répondre à mes interrogations quant aux bienfaits des pratiques artistiques sur un groupe au niveau social, j'ai articulé mes réflexions autour de cinq axes généraux. La corrélation entre la place des arts visuels à l'école et la notion de collectif me paraît être éminente et fera donc l'objet de la première partie. Une fois le contexte mis en relief, je préciserai les spécificités dans le développement de l'enfant de cycle II, c'est-à-dire ayant entre cinq et huit ans ; en lien avec la notion de collectif. Ce faisant, j'exposerai les notions essentielles à connaître concernant le public, qui résulteront de mes différentes lectures. Les investigations seront utiles à la concrétisation des faits théoriques précisés antérieurement ; elles se baseront sur de l'observation active, ainsi que sur du recueil d'informations rendu possible par des outils spécifiques. Je m'efforcerai d'interpréter ces éléments, avec pour appui mes connaissances issues des lectures initiales.

1. Les arts visuels à l'école et la notion de collectif

1.1 Un apport culturel accru en réponse aux pédagogies nouvelles

1.1.1 Les pédagogies nouvelles

La pédagogie est une science appliquée de la psychologie. Elle consiste en les méthodes d'enseignement et de transmission des connaissances et des savoirs à l'apprenant. Elle a connu diverses réformes et a fait l'objet de nombreuses recherches depuis l'invention même de l'école. A ses débuts, l'enseignant était considéré comme le libérateur de l'enfant ; en ce qu'il le délivrait de l'ignorance. Cette ignorance était même considérée comme un péché duquel l'enfant devait se détacher ; par le biais de l'école. On voit bien ici que l'élève est considéré à titre individuel, et que l'apprentissage se fait personnellement.

C'est à partir du XVIII^e siècle que la pédagogie connaît une évolution notable, et que les perspectives changent. En effet, après plusieurs courants de recherche ; (la pédagogie négative, l'antipédagogie, la pédagogie institutionnelle, la pédagogie thérapeutique⁵) ; les pédagogies nouvelles se définissent comme mettant l'enfant au cœur des apprentissages,

⁴ www.pygmalioneducation.free.fr

⁵ Jean Paul RESWEBER, 2011, *Les pédagogies nouvelles*, P.U.F. « Que sais-je ? », (7^e édition), p.3-6.

prônant son autonomie et son implication dans des projets. On peut poser comme principes communs aux pédagogies nouvelles, les éléments suivants⁶ :

- L'activité de l'élève à la base des enseignements,
- **La socio-construction** du savoir : les échanges et les conflits créés au sein d'un groupe d'élèves sont sources d'enrichissement,
- **L'éducation collectiviste** et la **coopération** : intégration des élèves dans un projet collectif commun, on prône les travaux en groupes et en ateliers,
- Une pédagogie de l'expérience,
- Développer des compétences transversales et méthodologiques : les élèves « apprennent à apprendre »,
- Une ouverture de l'école : l'école ne doit plus être un lieu sacré mais s'ouvrir à la société, se **socialiser**.
- Différencier et prendre en compte l'hétérogénéité.

Les pédagogies nouvelles ont également pour volonté de donner une importance égale aux disciplines enseignées. Ainsi, les matières culturelles et artistiques, les apprentissages manuels, physiques, mais aussi sociaux sont considérés davantage. La liberté pédagogique dont disposent les enseignants leur permet d'organiser leur emploi du temps en mettant en place une transdisciplinarité ; favorisant l'apport de toutes les disciplines dont ont besoin les élèves.

L'apprenant est donc plus ou moins placé au cœur des apprentissages et construit lui-même ses savoirs ; cela passe par ses expériences personnelles et les intérêts qu'il défend. Aussi, les confrontations avec ses pairs et les conflits qui en émanent lui permettent de construire de nouvelles représentations : c'est ce que l'on appelle le socioconstructivisme.

Il faut cependant ne pas idéaliser ces réformes ; et souligner les obstacles que présentent les méthodes nouvelles. En effet, les écoles issues des pédagogies Freinet⁷ (1896-1966) ou Montessori⁸ ne sont pas nombreuses et font l'objet de vives critiques. L'école demeure un lieu où l'enfant apprend et où chacun doit rester dans son rôle ; même si des études montrent le bon fonctionnement de ces écoles, la plupart des établissements ont gardé un fonctionnement traditionnel. Cela dit, à ce fonctionnement traditionnel

⁶ Tiré du site internet www.infospourpreparerlecrpe.over-blog.com

⁷ Célestin FREINET était un pédagogue français, inventeur d'une pédagogie fondée sur les techniques novatrices.

s'ajoute la liberté pédagogique. En cela, malgré une classe à tendance hégémonique (dans laquelle l'enseignant a un statut d'autorité suprême), les pratiques de groupes et la prise en compte de la diversité dans un ensemble d'élèves semblent être récurrents voire indispensables dans la gestion d'une classe.

1.1.2 L'impact des pédagogies de groupe sur le plan artistique

Il paraîtrait que dans notre société sont privilégiées les matières scientifiques : le raisonnement et la logique, qui priment sur la créativité et la sensibilité. Or ; au même titre que les mathématiques ; les pratiques culturelles développent chez l'élève des compétences indispensables. Elles lui permettent de structurer sa pensée intellectuelle et de se construire un « environnement culturel » qu'il gardera et étoffera toute sa vie.

La mise sur un pied d'égalité de toutes les disciplines constituant les programmes officiels permet aux arts visuels – objet de ce mémoire – de se faire une place. J'ajouterais que l'enseignement des arts visuels favorise la mise en place de projets communs et permet donc la socialisation prônée par les pédagogies nouvelles.

1.1.3 Les bienfaits de l'apport artistique pour les élèves

Je prendrai pour appui les documents officiels⁹ de l'Education Nationale. On y lit que les pratiques artistiques « s'accompagnent de l'usage d'un vocabulaire précis, qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leurs goûts ». On peut également indiquer, selon les éléments relevés dans ce même ouvrage, que la pratique artistique doit être régulière, et qu'elle repose sur le dessin, la réalisation d'images fixes ou mobiles, aussi que les techniques doivent être diverses, traditionnelles ou contemporaines, de même que les procédés, les médiums et les supports. Pour finir, « les élèves sont conduits à exprimer ce qu'ils perçoivent, à imaginer et à évoquer leurs projets et leurs réalisations en utilisant un vocabulaire approprié ».

⁸ Maria MONTESSORI était un médecin pédagogue italienne qui considérait l'enfant comme « l'avenir de la société ».

⁹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, 2011-2010, les programmes officiels, préface de Luc CHATEL, Scérén, CNDP-CRDP.

Selon Dessie BAGGIO¹⁰ (2008, p30.), « l’instruction picturale et l’expression artistique contribuent à l’activité cognitive, à la formation des aptitudes pratiques et à l’évolution des particularités individuelles ».

Dans l’introduction de l’ouvrage de Denyse BEAULIEU, *L’art à l’école, enseignements et pratiques artistiques*¹¹, il est affirmé que l’éducation artistique permet d’atteindre des capacités difficilement accessibles par le biais des matières traditionnelles, ces capacités sont : la créativité, l’imagination, la curiosité, l’autonomie, le sens critique et de l’observation, l’attitude à former et à exprimer des jugements personnels. En outre, les activités artistiques pourront donner les clés aux élèves pour qu’ils puissent s’adapter aux situations et posséder des facultés d’ouverture plus développées.

Par ailleurs, cette même introduction insiste sur l’importance de l’égalité des chances et la notion de socle commun. En cela, on peut y lire que « la culture est un moyen privilégié de lutter contre les exclusions ». En effet, un élève en difficulté, qui a un rapport complexe à l’écrit, peut trouver des bénéfices dans son contact avec les symboles, les images, dans la manipulation, les expériences concrètes, le contact avec la matière, et transférer ces bénéfices vers des domaines plus abstraits. Qui plus est, l’apport culturel et artistique de l’école favorise la mise sur un pied d’égalité de tous les élèves. Quelle que soit l’origine sociale, les enfants ont tous les mêmes chances de rencontrer des œuvres d’art, de se rendre au musée, de rencontrer des artistes.

Patrick STRAUB¹², dans *Pas si bêtes, les arts plastiques ! 4 à 12 ans*¹³, propose une énumération des compétences pour les trois cycles de l’école élémentaire. Pour mon sujet de mémoire, c’est le cycle II vers lequel je me suis tournée, et voici ce que le conseiller pédagogique détermine. De manière générale, « la situation ou l’activité proposée doit permettre à l’enfant de...

- Exercer son imagination,
- **Développer sa curiosité et son inventivité,**
- Expérimenter des matériaux, des supports, des outils et des procédés techniques variés,
- Utiliser le dessin dans diverses fonctions : anticipation, représentation, narration,

¹⁰ Dessie BAGGIO, *l’expression picturale de l’enfant*, aux éditions Connaissances et Savoirs, 2008.

¹¹ BEAULIEU Denyse, 1993, *L’art à l’école, enseignement et pratiques artistiques*, L’Étudiant.

¹² Patrick STRAUB est un conseiller pédagogique du Bas-Rhin, il a écrit de nombreux ouvrages relatifs à l’enseignement des arts plastiques.

- Choisir des moyens d'expression en fonction du projet,
- Réinvestir dans de nouvelles productions,
- Mettre les moyens techniques au service de l'expression,
- **Confronter les points de vue,**
- Préciser son regard,
- Elargir son répertoire plastique,
- **Se questionner sur les choses et le monde,**
- **Mieux connaître son environnement.** »^{14 15}

On voit bien ici que ce que la matière apporte aux enfants est souvent du domaine du non observable et pourtant indispensable, car cela lui permet de développer des compétences utiles à son développement et son regard sur le monde. Par ailleurs, P. STRAUB donne des éléments concernant le cycle I qu'il peut être judicieux de présenter, en ce que l'on considère que ces éléments viennent s'ajouter au cycle suivant. Ainsi, les élèves du premier cycle peuvent, par le biais des arts visuels¹⁶, modifier et affiner leur action, évoquer des procédés, exprimer des sensations, enrichir leur vocabulaire, écouter d'autres manières de faire et de voir. Ce sont autant d'apports que les pratiques artistiques amènent de façon naturelle dès lors que l'enfant peut s'exprimer autrement et sur des productions qui lui sont propres.

1.2 L'expression et la communication : la notion de collectif en Arts Visuels

1.2.1 *L'expression*

Le Larousse encyclopédique illustré définit l'expression comme « l'action d'exprimer quelque chose par le langage » en tant que première acception. Ensuite, le terme est désigné comme étant « L'ensemble des signes extérieurs qui traduisent un sentiment, une émotion, etc. ». En ce qui concerne la forme verbale, le dictionnaire établit qu'exprimer c'est : « Manifester sa pensée, ses impressions par le geste, la parole, le visage », il signifie également : « Verbe pour se faire comprendre, exprimer sa pensée ». Ainsi, selon les

¹³ Patrick STRAUB, Juin 2010, *Pas si bêtes, les arts plastiques ! 4 à 12 ans*, Accès Editions.

¹⁴ Op. cit p. 10.

¹⁵ Seuls les éléments en gras ne concernent l'apport au niveau social.

¹⁶ Liste non exhaustive, p.8 de l'ouvrage précité.

définitions données par les dictionnaires, l'expression est nécessairement le résultat de la volonté d'un sujet à transmettre quelque chose à l'autre. Par l'expression, de quelque nature qu'elle soit, l'individu expose ses pensées. On peut alors comparer l'expression artistique à l'expression du visage. En effet ; qu'elle soit volontaire ou non, par cette expression, le sujet dévoile un aspect de son état d'esprit à l'autre.

1.2.2 La communication

Selon la définition donnée par le Larousse encyclopédique illustré, la communication peut s'entendre sous plusieurs termes. Ainsi, elle peut être « L'action de communiquer, de transmettre quelque chose à quelqu'un », elle est aussi « Le fait de communiquer, d'établir une relation avec autrui : Etre en communication avec quelqu'un ». On peut ici entendre une relation verbale, visuelle ou encore tactile. La communication graphique peut être incluse dans cette définition. En ce qui concerne la définition du verbe « communiquer », ce même dictionnaire indique que c'est le fait de « donner connaissance de quelque chose à quelqu'un, faire partager quelque chose à quelqu'un ». En cela, l'activité artistique d'un élève peut être pour lui le moyen de transmettre ses émotions, ses goûts, son état d'esprit à ses camarades. Dans Le petit Larousse grand format, on peut lire ; dans la définition du verbe « communiquer », un sens supplémentaire : « Etre en relation, en rapport, en correspondance avec quelqu'un ». Ainsi, La communication est le lien établi entre deux sujets, elle peut se faire par différents moyens et leur permet de partager quelque chose.

1.2.3 Une interdépendance des deux actions

Ces deux actions ainsi définies, on constate que l'une est vectrice de l'autre. En effet, par l'expression, nous communiquons aux autres nos émotions, nos ressentis. La communication est donc intrinsèque à l'expression. Ainsi, lorsqu'un sujet s'exprime (pour ce mémoire il s'agit de l'expression créative), il communique à ses pairs des informations. La réception de ces informations suscitera plus ou moins d'intérêt chez l'autre, et favorisera les échanges. Une autre forme de communication – que nous appellerons « verbale » - sera alors créée et permettra aux interlocuteurs d'exprimer leurs ressentis à leur tour. Ainsi, l'expression créative que l'enfant communique, suscite chez les autres des

réactions. De cette communication plastique vont naître des interprétations que les autres enfants exprimeront, cet échange correspond à la communication verbale.

Les deux actions d'exprimer et de communiquer sont donc indissociables, interdépendantes et sources des échanges rendus possibles par les pratiques artistiques.

2. Développement des enfants de 5 à 8 ans : l'importance du relationnel et le rôle des arts visuels

Connaître et comprendre la psychologie de l'enfant et son développement en tant que professeur des écoles, c'est se donner les clés pour comprendre l'enfant-élève ; et le situer dans le groupe. Cela permet d'adapter sa pédagogie, de comprendre les origines des difficultés d'apprentissage rencontrées, et de mettre en place des modalités qui permettent d'y remédier. Les développements physique, cognitif et social ont fait l'objet de nombreuses recherches et analyses de la part de spécialistes tels que L.S VYGOTSKY ou J. PIAGET. Les stades qu'ils ont établis permettent de situer l'enfant selon l'âge qu'il a ; et de déterminer les capacités et les limites à lui accorder. Pour le professeur des écoles, ces connaissances sont indispensables. Ici, nous nous intéresserons aux aspects sociaux et relationnels de l'enfant de cycle II, ils sont la continuité d'une évolution constante depuis la période fœtale ; et qui se poursuivra jusqu'à l'adolescence.

La tournure sociale et l'intérêt pour les relations collectives de ce mémoire de recherche m'ont amenée à me concentrer sur ces deux éléments. En effet, la mise en place des relations sociales se construisent dès le plus jeune âge et se poursuivent en classe. Elles sont le fruit de la construction de la personnalité, et résultent de différentes communications (verbale, plastique, etc.) que l'enfant parvient à mettre en place.

2.1 Développement social

2.1.1 Le langage

Selon les théories de J. PIAGET¹⁷ (1896-1980) et L.S VYGOTSKI¹⁸(1896-1934), le langage est rendu possible par un développement à part entière, passant par différents stades. Pour le psychologue suisse, il est le support qui permet d'exprimer la pensée. Ainsi, au même titre que la pensée, le langage est tout d'abord égocentrique. L'enfant n'imagine pas autre chose que ce que lui s'est forgé comme point de vue ; dès lors que la pensée égocentrique disparaît ; ce type de langage également. J.PIAGET admet que par la suite, c'est le langage socialisé qui prime et c'est - selon lui - le seul qui persiste. En cela, il est en désaccord avec son contemporain, qui considère que le langage permet de structurer la pensée, qu'il n'en est pas le simple reflet. Par ailleurs, L.S VYGOTSKI pense que le premier langage est social, car c'est par le rapport avec les autres que l'acte langagier apparaît. Il appelle cette période la phase « inter-psychologique », elle est suivie de la phase « intra-psychologique » qui correspond à l'intériorisation du langage. En outre, le psychanalyste russe considère le langage égocentrique comme une communication avec soi-même : il joue un rôle particulier pour l'organisation de la pensée et peut se manifester à l'oral quand l'enfant est encore jeune.

A partir de six ans, l'enfant continue à se perfectionner, enrichit son vocabulaire, entre dans le langage écrit avec la lecture et l'écriture. L'entrée au cours préparatoire est une période clé dans la communication de l'enfant avec les autres. En effet, alors que la maternelle admet le langage égocentrique oral, et favorise les discussions libres ; le modèle de la classe¹⁹ ne laisse plus libre cours à la parole et exige souvent des élèves une discipline différente que celle de la maternelle. Les temps d'échanges sont donc organisés ; et des séances comme celles de pratique artistiques sont favorables aux interactions. Il est essentiel d'offrir au groupe des temps d'échanges afin que chacun puisse exprimer ses idées aux autres ; et ainsi se faire une place.

2.1.2 Les relations

¹⁷ Jean William FRITZ PIAGET était un psychologue, biologiste, logicien et épistémologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement.

¹⁸ Lev Sémiionovitch VYGOTSKI a suivi des études de droit, de philosophie et d'histoire. Il avait un intérêt éminent pour la pédagogie et la psychologie, il s'y est consacré spécifiquement lors de tâches d'enseignement et d'animation culturelle de 1914 à 1924. Il partage avec J. Piaget (un de ses contemporains) l'intérêt pour la genèse des processus psychiques. On le qualifie également de théoricien de l'apprentissage par le groupe.

¹⁹ Cf. Edmond MARC

J. BOWLBY²⁰ (1907-1990), dans sa théorie de l'attachement, remet en cause certains points de la psychanalyse issue de S. FREUD²¹. Selon le psychanalyste anglais, le nouveau-né a deux besoins ; qui sont tout d'abord primaires ; c'est-à-dire relatifs aux nécessités vitales que sont : boire, manger, dormir. Puis ils sont secondaires, et BOWLBY entend ici les besoins affectifs. Une recherche menée par René SPITZ²² (1887-1974) a montré que, dans un orphelinat où les conditions d'hygiène sont irréprochables, les enfants manifestent des comportements agressifs et dépressifs. Il s'aperçoit après plusieurs recherches que cet état est dû au manque de relationnel avec le personnel, trop peu nombreux en termes d'effectif pour satisfaire pleinement chaque enfant au niveau affectif. D'autre part, il constate que le port du masque médical cache une partie du visage et empêche donc toute expression perceptible par l'enfant. Cet élément peut également avoir des répercussions et créer un manque affectif chez certains sujets. Dans ces conditions de dépression, les enfants ont tendance à maigrir, se laisser aller, ne se développent pas au niveau moteur. On peut donc affirmer que l'affection est vitale pour l'enfant. Ainsi dans une classe, pour créer une ambiance favorable aux apprentissages, il est important que de bonnes relations au sein du groupe-classe. C'est l'enseignant qui a les clés pour permettre cette mise en place ; par le biais de sa pédagogie et des modalités de travail qu'il favorise.

Par ailleurs, le psychanalyste pose la notion de « figure d'attachement », il s'agit de la personne vers qui l'enfant peut se tourner en cas de besoin. Elle permet le bon développement psychologique ; pour BOWLBY, cette figure ne peut être que la mère. Depuis, des recherches ont établi que cette personne pouvait aussi bien être la mère, que le père, ou encore le frère, la sœur, la nourrice, les grands-parents, ou toute autre personne proche de l'enfant et faisant pour lui office de référence. Il faut savoir que le comportement de cette figure d'attachement aura des répercussions sur son comportement ultérieur. Parfois, les attitudes inadaptées ou les manques ressentis par l'enfant se répercutent sur ses relations avec les autres ou son comportement en général. On peut aller jusqu'à parler de maladie mentale lorsque les troubles empêchent l'enfant de vivre normalement.

²⁰ John BOWLBY était un psychiatre et psychanalyste anglais connu pour ses recherches et travaux relatifs à l'attachement et la relation mère-enfant.

²¹ Sigmund FREUD était un psychanalyste autrichien connu pour ses théories sur l'inconscient et le rêve.

²² René SPITZ est un psychiatre et psychanalyste américain qui s'est intéressé à l'enfant et à trois notions spécifiques qui sont le sourire, l'angoisse, le non.

En plus des adultes, l'enfant côtoie de plus en plus de pairs²³ et met en place des relations particulières. Alors qu'à deux ou trois ans, l'enfant refuse le rapport à l'autre et ne parvient pas à se détacher de son point de vue ; vers quatre ans, il commence à établir des réseaux d'affinités. On remarque que les activités sont différentes selon qu'il s'agit de filles, préférant les jeux à base de rôles sociaux, ou de garçons préférant les espaces ouverts et les jeux en grands groupes. On constate également l'apparition du statut « sociométrique », en ce que dans le groupe, il y a différents statuts d'enfants. On a ainsi les dominants et les dominés. C'est à l'enseignant d'être vigilant à ce stade du développement car il se peut que certains élèves en pâtissent.

2.1.3 Développement cognitif

Entre trois et six ans, l'enfant se trouve dans une période « préopératoire ». Il commence à acquérir la notion de fonction symbolique, qui se développe de façon croissante. Il se forge une pensée intuitive²⁴ et fait preuve d'un égoïsme de la pensée qui peut prendre différentes formes. En ce qui concerne l'égoïsme de la pensée, il s'agit du fait que l'enfant possède un point de vue, et qu'il a beaucoup de mal à envisager une autre opinion que la sienne. Il éprouve donc des difficultés à se décentrer, le travail en groupes entre trois et six ans est donc très complexe pour cette raison.

J'ai donc fait le choix de m'intéresser aux élèves de cycle II car il est apparu que les enfants de cinq à huit ans présentent des caractéristiques cognitives déterminantes - notamment au niveau artistique - en ce qu'ils se trouvent en période de transition. Cette transition s'organise autour de trois domaines, selon P. VAYER²⁵ (1978), qui sont les suivants :

- Organisation de soi,
- Organisation du monde autour de soi,
- Relation avec le monde d'autrui.

²³ D'autres enfants

²⁴ La pensée intuitive selon J. PIAGET, c'est le fait de savoir faire quelque chose mais ne pas savoir l'expliquer.

²⁵ Pierre VAYER et Denis TRUDELLE, 1997, *Les capacités des enfants de 5 à 7-8 ans, un modèle d'observation.*, GGC éditions, coll. Pratiques nouvelles en éducation,.

Ainsi, P. VAYER présente les évolutions qui s'opèrent entre cinq et huit ans. Il s'avère que l'enfant commence à exprimer ses goûts, ses envies, il a une capacité d'attention accrue. Il différencie le jeu et le travail, a une capacité d'organisation perceptive des données spatiales et prend part active aux activités du groupe de copains ; il a un langage intégré et opérationnel. Au niveau social, cette tranche d'âge présente donc des éléments éminents. D'autre part, en arts visuels, il sera intéressant de s'appuyer sur l'observation de cette tranche d'âge en ce que la place de l'imaginaire est encore prédominante, de façon plus spontanée que chez les élèves de cycle III.

2.2 L'effet de groupe

L'ouvrage *Eduquer et Former, Etat des savoirs*²⁶, est un condensé récent des courants et des méthodes en ce qui concerne l'éducation et la formation aujourd'hui.

2.2.1 *La classe*

Le chapitre intitulé « L'école change, la classe reste », a été co-rédigé par Maurice TARDIF²⁷ et Claude LESSARD²⁸. Les deux chercheurs y exposent l'aspect inchangé de la classe en contradiction avec les nombreuses réformes et évolutions de l'école, sans cesse massifiée, modernisée, démocratisée.

Selon les auteurs, l'école oscillerait entre « le changement et la tradition ». En effet, alors que les pédagogies nouvelles font surface et séduisent de plus en plus d'enseignants, le modèle du professeur seul face à ses élèves reste inchangé et n'est soumis à aucune réforme. Ainsi, et depuis des décennies, le groupe-classe, sa cohésion, son équilibre, son

²⁶ Cf. : Coordonné par Jean-Claude RUANO BORBALAN, 2008, *Eduquer et former, état des savoirs*, 3ème édition, éditions « Sciences Humaines ».

²⁷ Maurice TARDIF est le directeur du CRIFPE (Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante)-Montréal et directeur de l'axe Profession, il possède une maîtrise en philosophie (1983) et a écrit une thèse qui fut publiée en 1993, *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*. Il est par ailleurs professeur titulaire à l'Université de Montréal en fondements de l'éducation (sociologie de l'éducation, philosophie et histoire des idées éducatives) depuis l'année 2000 et a écrit de nombreux ouvrages et articles à cet égard.

²⁸ Claude LESSARD est président du conseil supérieur de l'éducation du Québec depuis septembre 2011. Il a avant cela été doyen, professeur en sociologie de l'éducation, directeur des programmes et vice-doyen à la recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

fonctionnement, n'est soumis qu'aux choix du seul enseignant qui doit gérer à la fois le groupe dans sa globalité, mais aussi chaque individu dans sa singularité.

Qui plus est, le paragraphe consacré à la classe précise son aspect « fermé » et le travail indépendant de chaque enseignant dans une école. On constate que la classe reste un espace confiné ; et que les idées nouvelles telles que le constructivisme, le cognitivisme ou l'enseignement différencié n'ouvriront pas plus sur l'extérieur.

Bien que les programmes soient la source de l'organisation de l'enseignant, ce dernier se doit d'organiser son travail en prenant en compte l'hétérogénéité de son groupe : les différences sociales qu'il présente, les motivations des uns et des autres etc. Il doit donc mettre en place une ambiance de classe qui favorise la motivation de tous et qui permette une stabilité sociale respectueuse de chacun. En cela, les modalités de travail (en groupes homogènes ou hétérogènes, individuel, en binômes...), les différenciations, les formes de tutorat, viennent se coupler au modèle hégémonique de la classe. En outre, C. LESSARD et M. TARDIF considèrent la classe comme « l'un des espaces sociaux parmi les plus contrôlés ». Effectivement, au même titre que dans la société dans laquelle on vit, les élèves sont soumis à des « lois », ils doivent adopter un comportement adapté et, généralement, l'enseignant s'assure de la bonne attitude de chacun de ses élèves.

Pour finir, les chercheurs insistent sur le fait que de plus en plus, les élèves ne trouvent plus la motivation à se rendre en classe. Par conséquent, le professeur se doit de trouver des stratégies afin de maintenir ses élèves en joug. Il doit alterner les moments de classe, varier les disciplines de façon à ce que les élèves ne se lassent pas. Je peux ici faire le lien avec le sujet dont traite ce mémoire, en ce que les pratiques artistiques peuvent représenter un moment plus agréable pour la plupart des élèves : ils y voient un temps de détente différent qui leur permet de s'exprimer d'une autre façon qu'à l'écrit ou à l'oral. Il faut cependant être vigilant et ne pas faire des séances d'arts visuels uniquement pour varier les temps de classe. Ces séances doivent faire l'objet d'apprentissages concrets en lien avec les programmes.

2.2.2 *L'apprentissage par le groupe*

Dans l'ouvrage *Eduquer et Former*, une partie (p. 103), Michel GRANGEAT²⁹, expose les idées de Lev S. VYGOTSKY (1896-1934), tirées de la revue Sciences Humaines N°34 de décembre 1993. Selon les dires du théoricien soviétique, le langage, les théories scientifiques, la mémorisation, ne sont accessibles à l'enfant « que dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades ».

D'après L.S. VYGOTSKY, l'apprentissage rend possible le développement des fonctions psychiques de l'enfant. Cet apprentissage n'est possible que par la collaboration avec l'adulte : c'est lui qui peut distinguer ce que le sujet peut accomplir seul, de ce qu'il ne peut réussir qu'avec l'aide de quelqu'un. Le chercheur appelle l'écart entre ces deux activités « la zone proximale de développement », c'est « l'espace où le développement est en devenir ». Partant de ce constat, il apparaît donc que l'aspect social est incontestable dans les situations d'apprentissage. D'ailleurs, le théoricien apprécie le langage, la communication écrite, comme des instruments de développement psychologiques, et ces instruments ne sont accessibles que par le rapport avec l'adulte et la collaboration avec les pairs.

L.S VYGOSTKY relève par ailleurs deux moments clés du développement de l'enfant. Le premier est celui où le sujet s'investit dans une activité collective gérée par l'adulte ; lors duquel il se confronte aux autres par le biais des conflits sociocognitifs. Le second correspond au moment où l'élève intériorise ce que l'adulte lui a apporté. Il est alors capable de réinvestir les acquis et adapter ses procédures sans l'aide de l'adulte.

On peut alors, si l'on considère les idées du spécialiste russe, affirmer que l'apprentissage est d'ordre social, et que le développement cognitif est rendu possible par la collaboration entre pairs. Pour que ce soit possible, on suppose que le groupe doit être en accord, que la cohésion doit être instaurée au sein de la classe, car un climat d'aisance favorise la communication entre les différents acteurs.

2.2.3 *Se former en groupe*

²⁹ Michel GRANGEAT est Maître de conférences à l'IUFM et à l'Université Pierre Mendès-France de Grenoble.

Edmond MARC³⁰ s'intéresse à la gestion d'un groupe, dans sa globalité. Il insiste alors sur l'aspect hétérogène d'un ensemble, quel qu'il soit. Le groupe présente un ensemble d'individus au parcours différent, au contexte social différent ; l'enseignant³¹ doit donc s'adapter à cette diversité et appliquer une pédagogie qui en est respectueuse. Qui plus est, l'auteur précise que l'individu, en dehors du groupe, n'a généralement pas le même comportement. Ainsi, un élève peut adopter une attitude inacceptable en groupe et regretter ses actes une fois isolé.

Afin de trouver des réponses au phénomène souvent complexe du groupe, il existe une « psychologie des groupes », qui analyse les comportements et permet aux enseignants de moduler leurs actions par rapport à ce qu'ils peuvent observer. Aussi, selon le terme de Kurt LEWIN³², on parle de « dynamique des groupes », qui peut être multiple. On peut alors faire face à un leadership³³, une cohésion, un conformisme, des interactions, de la communication, des processus de changement ; autant d'éléments qui peuvent survenir lorsqu'un groupe est formé ; et qui émanent directement des relations sociales et des réseaux d'affinités qui y sont créés. Partant de ces notions, l'auteur pose trois affirmations. Tout d'abord, la cohésion d'un groupe a un impact sur la productivité dans le travail ; ensuite, il existe différentes manières d'exercer un leadership ; pour finir, le groupe peut être perçu comme facteur d'apprentissage et de changement.

Selon E. MARC, la motivation, les liens relationnels et affectifs, le climat de la classe, le moral de chacun, tous ces éléments sont vecteurs de productivité. En effet, des études ont prouvé que dans un groupe, dès lors qu'un climat satisfaisant pour tout le monde est installé, et les acteurs se sentent bien dans leur travail ; les tâches s'avèrent mieux remplies

En cela, chaque individu a un rôle au sein du groupe-classe. Le système du leadership est très répandu et très stimulant pour la cohésion générale. Le leader peut être aussi bien l'enseignant qu'un élève. Quoi qu'il en soit, ce système favorise la cohésion du groupe car elle demande une même relation de ses membres, visant un objectif commun. La cohésion du groupe, selon E. MARC, est essentielle car elle met en place un sentiment de sécurité

³⁰ Edmond MARC est professeur en psychologie à l'Université Paris-X-Nanterre.

³¹ Edmond Marc parle lui de formateur, car sa théorie s'applique à tous les groupes de formation.

³² Kurt LEWIN est un psychologue américain d'origine allemande spécialisé dans la psychologie sociale et le comportementalisme.

pour les membres du groupe. Par ailleurs, ces derniers participent davantage et ont une meilleure estime d'eux-mêmes.

L'auteur s'est ensuite demandé quel leader était efficace ? Une étude datant de 1939 a montré que le leader démocratique, celui qui n'est ni autoritaire, ni laxiste, a permis au groupe de s'autoréguler et de trouver des solutions de manière bien plus efficace que dans les deux autres systèmes (autoritaire et laxiste). En cela, les méthodes de travail en petits groupes, jointes à des moments de discussions libres - par exemple en pratiques artistiques - peuvent mettre les élèves dans un contexte optimal d'apprentissage ; et favorisent la mise en place d'un climat positif entre les participants. Car en effet, E. MARC admet que « le travail collectif, la communication, l'ajustement mutuel permettent à l'individu d'acquérir des compétences sociales ». Ces différentes méthodes de travail sont d'autant plus simples à mettre en place lors des pratiques artistiques en ce qu'elles ne demandent pas de préparation en amont : la discipline amène naturellement et spontanément à ce genre de rapport.

2.3 L'enfant de 5 à 8 ans et son rapport à l'art

2.3.1 Dessin BAGGIO³⁴

Dans son ouvrage, *l'expression picturale de l'enfant*³⁵ p. 1 à 33, la psychologue a pour souci de faire le lien entre l'expression picturale de l'enfant, ses motivations, ses répercussions sur la communication visuelle. Elle définit la communication visuelle comme étant « l'influence du sujet sur un autre sujet à l'aide des moyens visuels dans le but de changer le niveau d'informations émotionnelle de ce deuxième » (p.15). Pour faire entrer les élèves dans l'expression picturale, il faut différents stimuli sonores, visuels, tactiles, cela permettrait de provoquer une énergie expressive. Cette dernière est également rendue possible par les formes et les mouvements présents dans la vie quotidienne de

³³ « Un leadership, est une fonction complexe qui recouvre les capacités d'un individu à mobiliser les ressources d'un groupe pour qu'il puisse effectuer les tâches qui sont les siennes », définition tirée de l'encadré p.218 de l'ouvrage *Eduquer et Former, Etat des Savoirs*.

³⁴ Dessie Baggio (1968-) a fait des études en pédagogie à l'université de Sofia, et a obtenu un Master II en psychologie appliquée à la free University of Varna et a écrit ensuite une thèse doctorale. Elle est installée comme psychologue en exercice libéral à Bordeaux. Elle considère le dessin d'enfant comme un outil de communication entre l'enfant et l'adulte puissant et est soucieuse de transmettre cet outil aux adultes.

³⁵ Dessie BAGGIO, *l'expression picturale de l'enfant*, aux éditions Connaissances et Savoirs, 2008

l'enfant, mais aussi par les œuvres d'art rencontrées. Ainsi, l'idée de base selon laquelle les manipulations plastiques sont les plus favorables à l'expression des sentiments est ici nuancée. En effet, le rapport aux images est également à prendre en compte. D. BAGGIO affirme que l'activité picturale permet de mettre en place une expérience socioculturelle et qu'elle entre dans le « processus global de formation et de développement de la personnalité » (p.18). Ces éléments viennent toutefois me conforter dans mes représentations initiales, l'activité artistique et la relation avec les autres entrent en jeu dans la réalisation de soi. Il y a donc une corrélation entre l'activité artistique et les relations avec les autres, pour le développement de la personnalité des individus.

Selon D. BAGGIO, le développement psychologique s'évalue selon trois indices. Tout d'abord, le développement des connaissances cognitives ; relatives à ce que l'enfant acquiert tout au long de sa scolarité ; mais aussi par le biais de ses expériences personnelles. De plus, sa personnalité évolue : cette évolution est en lien avec les réalités proches de son vécu, de sa relation avec les autres, incluant son rapport avec/envers lui-même. Pour finir, on constate l'acquisition d'un système d'actes pratiques et intellectuels. Ils dépendent aussi de l'expérience personnelle de l'enfant. L'activité se décline, selon la psychologue, en trois aspects. En effet, elle peut être cognitive, le sujet a une connaissance du monde acquise de manière exponentielle depuis sa plus tendre enfance. Elle peut être transformatrice, en ce que par son action sur la réalité, l'enfant répond à des besoins propres ; il bâtit et change sa nature psychique. Elle peut enfin être pratique, dans le sens où il met directement en pratique ce qui ressort de son éducation, de son enseignement. Quoi qu'il en soit, par son expression créative, l'enfant fait connaître à ses pairs sa nature psychique actuelle, qui émane de ce qu'il a acquis jusqu'aujourd'hui. De plus, il apprend à se connaître lui-même et développe sa nature psychique.

D'après D. BAGGIO, la gestion de l'activité picturale de l'enfant par les adultes permet de lire la perception du monde reflétée par le résultat de l'activité. En effet, par la production artistique de l'enfant, on peut remarquer son rapport esthétique avec la réalité. Elle précise également que l'un des buts de l'enfant lorsqu'il crée, c'est sa volonté de changer la réalité perçue, et de laisser une trace personnelle.

En plus de ces différents éléments, l'auteur met en exergue les deux conditions préalables pour l'activité artistique de l'enfant. Dans un premier temps, le sujet doit avoir acquis des qualités et des propriétés psychiques dans sa personnalité, cela se relève dans ses intérêts, ses tendances, son monde émotionnel, son tempérament etc. La seconde

condition correspond à sa nature artistique, aux fonctions communicatives activées chez le sujet. Ces deux conditions réunies, des nouvelles capacités de communication et de dialogue visuel sont créées. Pour le sujet qui m'intéresse, c'est à l'enseignant de proposer des situations favorables à la communication entre pairs.

D'autre part, pour que l'enfant se lance dans l'activité picturale, il lui faut des buts, des motivations, ces éléments sont déterminants de la personnalité, et importants pour la satisfaction du besoin intérieur. Ainsi la pédagogie de projet ; qui est l'un des éléments phares des nouvelles pédagogies, peut permettre au groupe de se projeter dans un avenir commun, avec des objectifs précis, et ainsi le motiver dans la création.

Une partie de l'ouvrage est consacrée au langage expressif³⁶ dans la création de l'enfant, cet aspect mérite d'être explicité en ce que la recherche relative à ce mémoire est en lien direct avec les relations sociales au sein du groupe ; qui passe de façon évidente par les liens inter-élèves. Selon D. BAGGIO, à partir du langage expressif, on exprime des vécus, des réflexions, des sentiments, des opinions. Ces transmissions peuvent être la source de conflits socio culturels/cognitifs, et en cela créer des disparités, des désaccords, des liens, des obstacles entre les différents membres d'un groupe. C'est par l'instruction picturale élémentaire que l'enfant acquiert les bases de l'expressivité artistique. On peut donc affirmer que les élèves possèdent toutes les connaissances et les techniques nécessaires à l'expressivité artistique de par leur expérience scolaire. En conséquence, le choix de la composition, l'utilisation de l'espace, l'organisation et le choix des couleurs, les propriétés plastiques de la forme, sont autant d'éléments essentiels au langage artistique et révélateurs de la personnalité. En définitif, l'auteur affirme (p.30) que le langage expressif est « un système de signes spécifiques concernant la reproduction de la réalité objective. Il est un moyen d'expression de l'opinion personnelle, émotionnelle et estimative vers les objets ».

2.3.2 Daniel LAGOUTTE³⁷

³⁶ L'expressivité artistique est définie par Dessie Baggio dans son ouvrage, p.29, comme ceci : « l'expressivité artistique consiste en le choix individuel des moyens d'expression et des manières de leur utilisation ».

³⁷ Daniel LAGOUTTE est reconnu en tant que spécialiste de la pédagogie relative aux arts plastiques. Il est Inspecteur d'académie ainsi qu'inspecteur pédagogique régional. Par ailleurs il a, en 1992, été chargé d'une mission auprès de l'Inspection générale d'arts plastiques.

Comme l'indique D. LAGOUTTE dans son livre *Enseigner les arts visuels*³⁸, 1994, « l'enfant de six ans a conscience de la différence qui existe entre la communication graphique et la communication écrite. [...]. Pour lui, le dessin n'est plus un exercice plaisant. Il est devenu le témoignage de ses relations avec le monde. [...]. Nous trouverons dans ses dessins un reflet de ses préoccupations. ». Aussi, l'enfant de moins de six ans produit par plaisir, sinon il ne produit pas, ou de façon négligée³⁹.

Par ailleurs, l'auteur expose (page 8) la preuve établie par la science que, pour créer, l'individu exploite la zone du cerveau nécessaire à « la gestion des émotions et les relations avec l'environnement physique et social », on peut désormais affirmer l'importance de l'éducation artistique en ce qu'elle stimule ces aspects de la personnalité du sujet.

La différence que D. LAGOUTTE établit entre les matières disciplinaires et les arts visuels, est que cette dernière n'appelle pas forcément d'apprentissages cognitifs, elle se construit sur une base « aléatoire ». En effet, enseigner l'art, c'est se confronter à une multiplicité d'individualités. Le pédagogue ajoute que cet enseignement est facteur de diversité et n'est possible que par le biais de la communication graphique.

Le processus pictural défini par D. LAGOUTTE est, selon lui, le même pour tout enfant. En premiers lieux il essaye, puis s'approprie le résultat, qu'il choisira de développer, de conserver ou non, de perfectionner, de modifier ou d'écarter définitivement. Selon l'auteur, la présence d'autres enfants, la stimulation par des images, des représentations, sont essentielles pour lancer l'enfant dans la création et l'expressivité.

Il apparaîtrait d'autre part que chaque représentation que l'enfant produit serait une « figuration de soi » en ce que le sujet a pour volonté de se dessiner, grâce aux « images résiduelles » qu'il possède de lui-même. Ces images lui serviraient de base afin de dessiner chaque élément. Aussi, le jeune enfant ne considère pas un objet sans l'espace qui l'accompagne. Il faut également noter que l'utilisation de la couleur est souvent représentative de l'état émotionnel et affectif de l'enfant au moment où il produit⁴⁰. En cela, tout jugement porté sur ses choix peuvent l'influencer voire le freiner dans sa volonté d'expression.

³⁸ Daniel LAGOUTTE, *Enseigner les arts visuels*, Collection pédagogie pratique à l'école, édition Hachette, 2002.

³⁹ Georges COGNET *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants*, 2011, DUNOD.

⁴⁰ Attention, il ne s'agit pas de définir la personnalité d'un enfant selon les couleurs dominantes de ses créations. Celles-ci peuvent être le résultat d'un état actuel et non représentatif de sa personne.

Pour les enfants de cycle II, D. LAGOUTTE expose le fait que le sujet perd tout à coup le goût pour le dessin, car il doit se concentrer sur la lecture et l'écriture ; la place au graphisme est brusquement diminuée. A partir de six ans, il n'y a plus uniquement le plaisir dans l'activité picturale pour l'enfant : il a pris conscience de certaines choses et notamment du fait qu'en dessinant, il fournit ses impressions sur le monde. De plus, il transmet par ses dessins les sources de ses angoisses et de ses préoccupations.

Une fois ces éléments théoriques exposés, il me sera plus aisé de comprendre les mécanismes opérés par les enfants au sein des groupes observés. Les connaissances relatives aux motivations picturales et les bienfaits de ces dernières pour l'individu et le groupe me permettront d'interpréter d'une façon plus efficace mes investigations.

3. Investigations

Les écoles observées sont Notre Dame de Lourdes⁴¹, dans le quartier de la mairie de Ronchin, et l'école Montaigne, à Roubaix. Mon choix s'est dirigé vers deux écoles aux contextes catégoriquement différents. En effet, l'objectif des observations était pour moi de relever les éventuelles différences de comportement en pratique artistique, quel que soit le contexte de l'école.

3.1 Présentation des outils

3.1.1 *Questionnaires pour les enseignants*⁴²

Afin de relever l'ambiance de la classe, des questionnaires ont été distribués aux enseignants des classes observées. Ce procédé permet de relever les éléments de manière efficace, évitant ainsi de consacrer des séances d'observation à la seule constatation de l'ambiance générale instaurée au sein du groupe.

Ce questionnaire a subi des modifications durant sa distribution. En effet, les questions posées dans un premier temps n'appelaient pas assez les enseignants à expliciter leurs

⁴¹ Ab. : NDL

⁴² Cf. Annexe 1 : Questionnaire à destination des enseignants concernant les séances d'arts visuels.

réponse, à préciser leurs données. Il fallait donc ouvrir quelque peu les questions afin que les réponses soient plus personnelles et donnent plus de détails.

Le questionnaire se compose donc de treize questions, en relation avec les pratiques artistiques en classe et leur organisation, cela du point de vue de l'enseignant qui est aux premières loges de l'effet de cette discipline sur le groupe classe.

3.1.2 Sociogrammes et observations

Pour aller plus loin dans la connaissance des élèves, j'ai voulu soumettre les groupes au sociogramme⁴³. La sociométrie permet de mettre à jour les liens inter élèves, il s'agit de poser à chaque élève, et ce de façon anonyme, des questions relatives à ses affinités dans le groupe classe. J'ai donc réalisé un grand cercle, et inscrit sur tout le diamètre les noms des élèves, puis, un à un, les enfants ont répondu aux trois questions suivantes :

- A côté de qui préfères-tu te mettre pour travailler ?
- A Côté de qui n'aimes-tu pas te mettre pour travailler ?
- Qui dans la classe, qui choisirais-tu pour t'aider dans un travail pour lequel tu éprouves des difficultés ?

Afin de visualiser les différents liens de manière explicite, j'ai opté pour le code couleur. J'ai donc tracé une flèche rouge pour les réponses relatives à la première question, une flèche verte pour la seconde, et une flèche noire pour la dernière. Il faut savoir que les élèves avaient la possibilité de ne pas répondre.

Pour interpréter les résultats, il ne me reste qu'à constater la couleur qui domine, et les rejets ou attirances explicitées. Aussi, différents résultats sont possibles. Tout d'abord, si la couleur rouge domine sur toute la surface du cercle, alors je pourrai dire que les ondes du groupe sont plutôt positives, et qu'il y règne un climat de bonne entente générale. A l'inverse, si le vert l'emporte, le constat est inversé, et on se trouve face à un groupe divisé. Par ailleurs, je pourrais être confrontée à des amas de couleur rouge, de part et d'autre de la surface, alors j'en déduirai les différents clans qui peuvent être désignés comme les leaders du groupe classe. De façon plus singulière, si un élève attire beaucoup de flèches rouges, alors il s'avère être le leader, à l'inverse, l'élève qui attire du vert se pose comme « un rejet ».

La troisième question, quant à elle, permet d'apporter un élément supplémentaire. En effet, on pourrait penser que les réponses aux questions deux et trois seraient souvent identiques, or il s'est avéré que les élèves faisaient - pour la plupart - bien la distinction entre les affinités, et les compétences des uns et des autres.

3.1.3 Grilles d'observation

Pour observer au mieux des comportements en situation d'apprentissage, l'idéal est de construire une grille d'observation. Celles qui vont suivre reprennent la méthodologie de Lyne CHAMPOUX, Carole COUTURE et Egide ROYER. Elles sont les rédactrices d'une étude s'intitulant *Ecole et comportement, l'observation systématique du comportement*⁴⁴, dont la principale activité est l'observation. Pour ce faire, différentes grilles apparaissent dans leur écrit, ces grilles ont été à la base des grilles réalisées pour le sujet qui nous intéresse. Ainsi, il s'agira d'exploiter les tableaux dans différents contextes, en situation d'observation, se dirigeant vers le groupe mais également vers deux élèves choisis au préalable, l'un étant à l'aise à l'école et l'autre l'étant moins et éprouvant des difficultés.. Leurs grilles sont intéressantes en ce qu'elles permettent d'orienter l'observation et de la rendre efficace. Il a cependant fallu les retravailler car elles étaient trop centrées sur l'observation des comportements négatifs, tels que :

- Bavardage
- Dérangement d'un camarade
- Insolence

La première grille a donc été légèrement modifiée, elle se présente alors comme suit :

GRILLE N °1 :

Comportement	Fréquence					Total
Bavardage						
Regard sur le travail des						

⁴³ *Réseaux d'affinités en classe, approche sociométrique*. De Ph. Dessus, IUFM Grenoble, mis à jour en Octobre 2001.

⁴⁴ *Ecole et comportement, L'observation systématique du comportement*, Lyne CHAMPOUX, Carole COUTURE et Egide ROYER, Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Août 1992.

autres						
Prise de parole spontanée et déplacements						
	10	20	30	40	50	

Temps en minutes

Cette grille sera utile pour rendre compte des attitudes observées dans différentes disciplines, en art, mais aussi dans d'autres matières (français et mathématiques), avec pour cible la classe et un élève choisi selon son comportement. L'opération devra être réalisée sur plusieurs élèves pour constater si les éventuelles variations s'observent à plusieurs reprises, et pour plusieurs profils d'individu. Des « X » permettront de quantifier la fréquence pour chaque item ; dans la case dédiée au total, on indique le nombre de croix tracées et on constate les attitudes, puis on compare avec les autres disciplines. On notera ainsi un X pour une fréquence faible de bavardage (1), de regard sur le travail des autres (2) ou de prise de parole spontanée (3), deux X si je sens que le niveau devient perturbant pour la classe, trois X si le niveau est au maximum. Par ailleurs, la case restera vide si seul l'enseignant gère l'ambiance de la classe, par exemple si on se trouve dans une phase d'explication des consignes.

La seconde grille en revanche est trop large et demanderait trop d'observations afin d'être exploitée à bon escient. Ainsi, elle a également été légèrement modifiée : des disciplines ont été retirées, car il serait trop fastidieux d'observer, et ce pour plusieurs classes, dans cinq disciplines différentes, à la fois au niveau de la classe et au niveau d'un ou deux élèves différents. Elle se centre donc sur trois matières, de la façon suivante :

❖ **GRILLE N° 2 :**

	Fréquence de 1 à 5					Résultats
Français						
Mathématiques						
Arts plastiques						
Temps en minutes :	10	20	30	40	50	

Cette seconde grille ne permet d'observer que le niveau de concentration, elle pourra être utilisée sur plusieurs séances et ce pour l'ensemble de la classe, mais aussi pour un ou deux élèves présentant des spécificités (problèmes de concentration, élèves perturbateurs, élèves peu sociables...). La fréquence est ici quantifiée par un barème, de 1 à 5, lequel se décrit de la façon suivante :

1 = Au minimum de sa/leur concentration, pas d'écoute, ni de regard, perturbateur(s) et ne réagit/ssent pas aux remarques.

2 = Concentré(s) très faiblement, visiblement ailleurs, non perturbateur(s), donne(nt) seulement l'impression de travailler, réagit/ssent aux remarques mais à court terme.

3 = Concentré(s) partiellement, écoute(nt) de temps à autres, mais est/sont vite distrait(s).

4 = Concentré(s) régulièrement, doit/vent être repris mais plus rarement.

5 = Au maximum de sa/leur concentration, aucune remarque à lui/leur faire.

Les deux grilles seront remplies simultanément lors des observations, elles se complètent et sont interdépendantes. Mon observation est active et nécessite beaucoup de concentration.

3.1.4 Ressenti des élèves

L'intérêt pour moi était de relever le ressenti des élèves par rapport aux pratiques artistiques et leurs impacts sur le groupe, ce après les observations. En effet, il me fallait garder la spontanéité et le naturel de chacun afin de ne pas influencer les attitudes et comportements en ma présence en classe. Pour ce faire, j'ai justifié mes observations auprès des élèves dans le fait que je souhaitais plus tard devenir professeur des écoles et que, dans cette optique, je venais voir comment se passent les arts plastiques.

Une fois mes observations achevées, je consacrerai une séance au ressenti des élèves, par le biais d'un film créé en classe.

J'ai opté pour le film plutôt que pour les questionnaires ou entretiens car il me paraissait plus vrai dans les résultats donnés par les enfants. En effet, en filmant les réponses données à main levée, je pouvais ensuite visionner chez moi et constater les modifications dues aux influences que les élèves peuvent avoir les uns sur les autres. Ainsi, si je pose une question, et que seuls cinq ou six élèves lèvent la main, il se peut que le chiffre augmente au fur et à mesure des regards échangés, des incitations des uns et des

autres. A l'inverse, certains peuvent choisir de baisser leur main selon ce que leur camarade a décidé. Le film permet alors de constater immédiatement les réactions spontanées de la classe. D'autre part, j'ai pu relever les choix de quelques élèves, qui ont pu expliciter leurs réponses durant le film, ce qui n'est pas toujours possible par écrit, du fait du rapport que chacun a avec ce mode de communication. Voilà les raisons pour lesquelles le ressenti filmé de la classe m'a paru être le support le plus adapté.

Malheureusement, cela n'a été possible que pour l'école de Roubaix. En effet, malgré un coupon d'autorisation⁴⁵ proposé à l'enseignante de Ronchin, cette dernière m'a assuré que les parents ne seraient pas en accord avec ce mode de fonctionnement et n'a donc pas souhaité que cette séance soit mise en place. Pour cette classe, il m'a donc fallu prendre en compte les comportements observés ainsi que les impressions de l'enseignante pour constater les ressentis des élèves. En effet, je ne pouvais pas me permettre d'effectuer un questionnaire oral, la spontanéité étant, à mon sens, complexe à prendre en note. De la même manière, il m'était impossible de proposer un questionnaire individuel à une classe de grande section.

3.2 Interprétation

Cette rubrique va se concentrer sur la mise en exergue des modes d'observation. Je m'efforcerai ensuite d'interpréter les éléments recueillis. Il faut savoir qu'il n'a pas été possible de faire toutes les observations escomptées, soit par manque de temps, soit par indisponibilité des enseignants ayant eu l'amabilité de m'accepter dans leur classe. Je me suis néanmoins efforcée d'assister à un maximum de séances en arts visuels ; et me servirai des questionnaires à destination des enseignants pour répondre aux interrogations non satisfaites par les observations.

3.2.1 *Ecole Notre Dame de Lourdes*

La classe observée à l'école Notre Dame de Lourdes de Ronchin est une classe de grande section. Située en centre ville, cette école présente une mixité sociale au niveau de

⁴⁵ Cf. annexe 2 : Coupon d'autorisation vidéo.

la population qui la fréquente et sa situation en centre ville en fait une école vivante, dynamique et agréable pour tous.

Le questionnaire rempli par l'enseignante me donne les informations nécessaires afin de me faire une idée de la classe que je m'apprête à observer. Le bilan établi par l'enseignante est plutôt mitigé ; en effet, cette classe est définie comme étant « turbulente » et ayant des difficultés à respecter les règles mises en place. De ce fait, l'ambiance est qualifiée de « moyenne »⁴⁶. D'après l'enseignante, les pratiques artistiques, qu'elle met en place régulièrement dans sa classe, permettent « d'ouvrir l'esprit d'analyse, de critique », et ne doivent pas avoir comme seule finalité l'aspect esthétique. Elles doivent permettre à l'enfant d'exploiter l'espace, d'enrichir son graphisme et d'analyser ses productions. Par ailleurs, l'enseignante pense que la motivation accrue des élèves pour les séances d'arts plastiques est due au fait que les enfants se sentent plus libres et ne ressentent pas la pression de l'évaluation ; ils produisent alors pour eux et non pour satisfaire leur professeur. Pour finir, on constate que la pédagogie de projet est mise à l'honneur, car, selon les réponses données, elle serait « énergisante » pour la classe et stimulante pour les élèves. Elle nécessite des enfants motivés et ne va pas de pair avec une mauvaise ambiance, où l'enseignant doit passer son temps à faire de la discipline. Il faut donc une relation de confiance entre le maître et sa classe et accepter de s'adapter aux idées des élèves.

J'ai eu la possibilité d'aller observer ce groupe à trois reprises. J'ai organisé mes observations grâce aux grilles présentées en 3.1.3, et ai pris des notes selon les éléments que je pouvais constater.

Ainsi, à la lecture des grilles⁴⁷, je remarque un fort taux de bavardage, récurrent selon l'enseignante. D'autre part, il apparaît que les prises de paroles et les déplacements sont fréquents.

Ici, deux élèves ont été choisis afin de préciser l'observation. Théo est un enfant perturbateur, en marge avec ce qui se passe dans la classe et doit souvent être rappelé à l'ordre. Robin quant à lui, est un élève assidu, à l'aise dans sa classe, mais a un besoin exclusif de l'enseignante. Je regrette de n'avoir pu observer ces élèves de façon plus précise. Néanmoins, j'ai pris des notes et ai constaté chez Robin l'angoisse de se lancer

⁴⁶ Sur cinq solutions au choix : mauvaise, moyenne, correcte, bonne, très bonne.

⁴⁷ Cf. annexe 3: Recueil de résultats des observations.

dans la création. L'enseignante m'a alors confié que cette attitude pouvait se généraliser à toutes les disciplines car l'enfant a une telle volonté de « bien faire », qu'il éprouve beaucoup de difficultés à entamer une activité quelle qu'elle soit. Pour Théo, c'est différent : il est souvent distrait car il ne voit pas l'intérêt de ce qui lui est proposé ; il distrait alors les élèves qu'il sait influençables et doit régulièrement être repris.

Par ailleurs, j'ai remarqué que le comportement de Robin, bien qu'il soit bon élève, ne lui permet pas de s'exprimer comme il le veut en AV⁴⁸. En effet, pour chaque choix qu'il doit faire, il se base sur ce que d'autres ont déjà fait afin d'être sûr de ne pas « se tromper ». Il a donc logiquement toujours un regard attentif sur les productions environnantes, et réagit à chaque remarque de l'enseignante. Il peut parfois manquer de concentration car il a la volonté d'enregistrer trop d'informations simultanément ; cela explique certainement la différence notable du taux de concentration entre Robin et le groupe-classe.

Ces observations sont non seulement venues réfuter en partie mes aprioris quant aux apports des AV. pour les élèves en difficultés, car j'ai bien vu que Théo ne s'intéressait pas plus à cette discipline qu'à une autre. Je pensais effectivement que ces pratiques étaient pour eux l'occasion de s'exprimer autrement qu'à l'écrit ou à l'oral, ces modes d'expression pouvant présenter pour eux un obstacle au vu des difficultés rencontrées. Les observations m'ont également permis de comprendre l'obstacle que pouvaient représenter les pratiques artistiques pour des élèves très « scolaires ». En effet, ces derniers ont beaucoup de mal à sortir du cadre conventionnel et s'exprimer sur la feuille. Il leur est très complexe de se laisser aller à l'expression picturale.

3.2.2 *Ecole Montaigne*

L'école Montaigne se situe dans la rue du même nom, à Roubaix. C'est une petite école primaire publique de cent vingt et un élèves, au sein de laquelle j'ai pu observer la classe de Mme Marie SOISSE, enseignante en cycle II, niveau CE1. D'après le questionnaire, je peux dire que la classe est hétérogène, sympathique, motivée et bavarde. L'ambiance est bonne car l'enseignante situe la classe au niveau 4 sur les 5 proposés.

⁴⁸ Ab. Arts visuels.

a. Le sociogramme⁴⁹

Lorsque l'on regarde le sociogramme - disponible en annexe - de cette classe, on observe plusieurs éléments. Tout d'abord, il y a deux clans très nets de filles qui se choisissent mutuellement ; et font l'objet d'attraction pour des élèves qui sont ici rejetés. Par exemple, Loubna aimerait travailler en compagnie de Naahirah, et prend comme tuteur Maïna, alors qu'aucune de ces élèves ne dirige de flèche vers elle. Les élèves Maïna, Naahirah, Donia et Inès se choisissent mutuellement et sont régulièrement choisies par d'autres élèves plus en retrait.

Par ailleurs, je remarque un autre clan, formé par Schella et Clara. Aussi, on voit nettement le rejet important de Lucy. C, qui a un nombre élevé de flèches vertes dirigées vers son nom. On a également le cas des élèves qui ne sont mentionnés par personne, qui sont en position d'isolement, leur réseau d'affinité étant néant. C'est le cas de Manuel, Loubna, Nisrine. Laucéana est dans une position similaire, une seule flèche rouge pointe vers elle, et elle provient de l'élève la plus rejetée des autres, Lucy. C. Pour les garçons, on peut établir une corrélation entre l'absence de réseau d'affinités et leur infériorité numérique : les garçons sont au nombre de six, contre quinze filles ; il paraît évident que les filles ont pris le contrôle des relations au sein du groupe. Cependant, on peut tout de même noter un antagonisme entre Aïssa-Lyès et Abdel-Hakim, le premier rejetant le second, alors que ce dernier l'avait nommé comme la personne à côté de qui il préférerait être installé. Quoi qu'il en soit, ces deux élèves sont les garçons leaders en ce que l'on remarque autour de leurs noms le plus de mouvement.

Pour finir, je citerais Kadidjatou, qui, même si la personne à côté de qui elle voudrait s'asseoir pour travailler est Sohane, ne souhaite citer personne comme tuteur, estimant se suffire à elle-même et ne nécessiter l'aide de personne. On note par ailleurs que l'élève attirant le plus de flèches noires est Schella.

Il est précisé dans le texte créé par l'IUFM⁵⁰ de Grenoble qu'il ne faut surtout pas se baser sur ces résultats pour tirer des conclusions sur les réseaux d'affinités au sein de la classe. En effet, les réponses obtenues peuvent être le résultat d'une humeur passagère, d'une dispute non encore réglée, d'un état ponctuel.

⁴⁹ Cf. Annexe 4 : Sociogramme de la classe de Ce1 de l'école Montaigne à Roubaix.

b. Les grilles (à lire avec comme support l'annexe 3)

Au vu des grilles d'observation, on peut noter différents éléments. Tout d'abord, il faut savoir que deux élèves ont été observés en plus de la globalité du groupe. Ces élèves m'ont été désignés par l'enseignante, lorsque je lui ai formulé ma volonté de compléter mon observation générale avec celle d'un élève en difficulté, et d'un élève à l'aise avec l'école. Elle m'a alors soumis les noms de Maïna et Axel, la première étant bonne élève et le second étant souvent distrait et n'ayant pas de bons résultats. J'ai eu la chance de pouvoir observer cette classe en séance d'arts visuels, ainsi qu'en séance de français. Je remarque plusieurs choses en lisant les grilles. Dans un premier temps, je note que les bavardages sont plus récurrents en AV., et, d'une manière conséquente, que les élèves ont plus de regard les uns sur les autres dans cette discipline. Alors même que les pratiques artistiques sont très subjectives, on s'aperçoit que les enfants ont beaucoup d'intérêt pour les productions des autres, certainement parce qu'ils y lisent les choix, les goûts, les opinions de leurs camarades. D'autre part, et comme le nom de la matière l'indique ; les arts visuels font appel au sens visuel des élèves.

En revanche, et contre toute attente, je relève que les prises de parole spontanées et les déplacements sont majoritaires en français, de peu certes, mais il apparaît que les enfants n'aient pas moins de volonté de se déplacer selon qu'ils sont en AV. ou en français.

Pour ce qui concerne les deux élèves observés, j'ai été surprise par deux résultats. En effet, alors que je m'étais forgé l'idée qu'un élève peu à l'aise avec les disciplines générales pouvait s'intéresser davantage aux arts visuels ; en ce qu'elle lui offre un autre moyen d'expression ; il se trouve qu'Axel obtient quasiment le même taux de bavardage dans l'une et l'autre matière. Maïna de son côté bavarde plus de quatre fois plus en arts visuels qu'en français. Je remarque en outre que cette élève, studieuse, présente néanmoins un degré de concentration bien inférieur en AV. qu'en français. L'autre aspect qui a suscité ma curiosité est le fait que, au même titre que le groupe, les deux enfants ont plus tendance à s'exprimer librement et à se déplacer dans la salle en français, malgré une attitude un peu plus mouvementée pour Axel qui double son résultat ; alors que Maïna le triple en ce qui concerne cette troisième catégorie de la deuxième grille. Qui plus est je note que, tout comme le groupe, les deux élèves portent plus d'attention sur le travail des autres en AV.,

⁵⁰ Ab. Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

à la différence qu'en français, ils ne s'intéressent absolument pas à leurs pairs et leurs travaux. Pour Maïna, elle ne ressent certainement pas le besoin de se conforter dans ses choix étant donné qu'elle s'en sort bien toute seule ; j'ai d'ailleurs pu observer que cette enfant est très solitaire dans ce qu'elle a à faire. Pour Axel cependant, il peu s'agir du fait que la discipline ne l'intéresse pas, et que lui-même n'est pas concentré sur son cahier, alors il l'est encore moins sur celui des autres.

Pour finir, je peux noter pour Axel la nette augmentation dans sa concentration en français, qui se rapproche ainsi de l'évolution du groupe, alors que Maïna - à première vue plus attentive - ne l'est que légèrement moins en AV. Si les résultats globaux concernant la concentration sont plus élevés en français, c'est que les pratiques artistiques ne demandent pas aux élèves de se concentrer de la même manière. Ils doivent en effet être attentifs à leurs gestes, à leurs manipulations. Néanmoins les choix sont les leurs, et émanent de la relation de l'enfant avec son environnement, de ses rapports avec les autres et de son vécu antérieur.

c. La vidéo⁵¹

Il s'agit ici de rapporter le déroulement et l'organisation du film en classe, pour ensuite en faire une interprétation.

Dans un premier temps, il a été demandé aux élèves de se rassembler en fond de classe, pour, s'ils le souhaitent, répondre à des questions en relation avec les arts plastiques⁵² et le groupe-classe. Ceux qui ne souhaitent pas participer au film peuvent rester à leur place.

Je leur demande tout d'abord leurs impressions sur l'ambiance générale de la classe, ils vont alors lever consécutivement la main selon qu'ils estiment que l'ambiance est bonne, moyenne ou mauvaise.

La deuxième question porte sur les relations ; je demande aux élèves s'ils ont des affinités particulières au sein de la classe et, en revanche, s'il y a des élèves avec lesquels ils ne s'entendent pas.

Ensuite, on aborde le domaine des disciplines et de leur rapport à l'école. Les élèves doivent exprimer leurs préférences en termes de matières. Ils se manifestent selon qu'ils

⁵¹ Cf. Annexe 5 : Film en classe

⁵² J'ai choisi d'employer le terme d'arts plastiques car, même si l'on parle maintenant d'arts visuels, cette première dénomination est plus parlante pour les élèves.

préfèrent les mathématiques, le français, les arts plastiques, l'histoire, la géographie etc. J'ai fait le choix de ne placer les arts plastiques ni en première, ni en dernière position : dans un souci de non-influence, j'ai voulu la mettre au même niveau que les autres disciplines ; et ainsi voir si l'attitude des élèves change lorsque je propose cette discipline, ou - au contraire - s'ils la considèrent égale aux autres matières. Je précise ensuite l'interrogation en ne m'adressant qu'aux élèves qui ont pour préférence les arts plastiques. Je les invite à se positionner à gauche ou à droite selon leur réponse. Je constate que tous les élèves se placent à gauche, côté dédié à ceux qui favorisent les arts plastiques. Je relève alors les explications de quatre élèves par rapport à ce choix.

La question qui suit se dirige vers leur comportement durant les séances d'arts plastiques. Je demande à quelques élèves d'expliquer leur choix, selon qu'ils aient affirmé avoir un comportement et une attitude différents en AV. qu'en français, par exemple.

Alors qu'un enfant, dans ses justifications, amène la notion de ce qui est autorisé ou non en classe, j'introduis la question concernant le rôle de l'enseignant dans le comportement de chacun. Je réitère alors la question relative au professeur mais pour tout le groupe, je leur demande donc s'ils constatent une différence de comportement de ce dernier selon la discipline.

La question suivante est tournée vers la relation entre pairs en arts plastiques. Je veux déterminer si les enfants admettent l'importance des relations et affinités dans la mise en place de travaux en groupe, en arts plastiques. Je demande ensuite à quelques élèves de justifier leur réponse.

Enfin, je demande aux enfants s'ils ont quelque chose à ajouter à ce sujet, dans leurs relations avec les autres en séance d'arts plastiques.

- **Ambiance générale de la classe**

Sur seize enfants, seuls cinq lèvent spontanément la main à la question « si vous trouvez qu'il y a une super ambiance dans la classe, levez la main », les bras qui se lèvent ensuite sont plus des réactions au regard des premières réponses. On peut donc se dire que sur seize élèves, cinq sont convaincus de la bonne ambiance du groupe. En revanche, cela ne nous permet pas d'affirmer que le reste de la classe ne se sent pas bien dans le groupe, mais plutôt que la réponse n'est pas aussi évidente, qu'ils émettent des réserves à ce sujet. Après quelques secondes, sept élèves se sont ajoutés aux cinq premiers. Je remarque que tout le monde regarde tout le monde et que, progressivement, tous les élèves affirment que l'ambiance de classe est sans défaut. Il aurait peut-être été judicieux de poser la question

dans l'autre sens, c'est-à-dire de commencer par demander en premiers lieux de lever la main s'ils trouvent l'ambiance de classe mauvaise car, de façon logique, aucun élève n'a levé la main pour la suite de la question.

Pour la question relative aux affinités, la différence est plus nette. En effet, la première réaction des élèves à la question « qui ne s'entend pas avec tous les enfants de la classe ? », il y a une fois de plus une minorité qui se manifeste : ils sont environ six. Après réflexion, à peu près quatre élèves s'y ajoutent. A la question inverse, « qui s'entend avec tout le monde dans le groupe ? », seuls deux élèves lèvent la main. On peut interpréter ce vide par le fait que les élèves ne sont peut être pas à l'aise avec leur choix. Je remarque par ailleurs que les enfants s'observent beaucoup ; je me demande alors si ces regards ont valeur de jugement de la part des sujets concernés, et, de fait, si les élèves n'ont pas des craintes à exprimer leurs ressentis. D'autre part, je constate que les enfants dont le regard sur les autres est le plus explicite sont ceux qui, sur le sociogramme, forment un clan et dominant dans le groupe ; ils sont moteurs et peuvent donc avoir une influence éminente sur les autres.

- **Matière préférée**

J'ai décidé ici de ne pas annoncer le contenu de la question qui va leur être posée. C'est en visionnant le film que je peux constater le choix réel de chacun selon les motivations dans les « levées » de mains. En ce qui concerne les mathématiques, ils sont quatre à lever la main de manière spontanée et immédiate, puis cinq décident de lever la leur après constatation des choix environnants. Ils sont au final onze à choisir les mathématiques comme étant leur matière favorite. La même interrogation est formulée pour le français, ils sont sept, et je constate que certains se sont manifestés une seconde fois. On retiendra donc qu'en général ils préfèrent les mathématiques. En ce qui concerne les arts plastiques, ils sont douze tout d'abord, puis les mains se lèvent jusqu'à ce que l'unanimité l'emporte. Je veille à ne pas idéaliser cette unanimité ; en effet ; elle peut être due au fait que les élèves savent que je suis venue spécifiquement pour cette discipline : ils cherchent donc peut être plus à me satisfaire qu'à révéler leurs propres opinions. Pour ce qui est de l'histoire et de la géographie, la quasi totalité du groupe les choisissent comme disciplines favorites. Peut être est-ce ici une volonté du groupe à faire « bonne impression » et ; s'apercevant qu'ils peuvent se manifester à plusieurs reprises, décident de choisir toutes les disciplines.

- **Rapport aux arts plastiques**

Je constate que les raisons pour lesquelles ils aiment cette activité sont généralement la manipulation de la matière et la création. Très vite, les élèves ont tous tendance à me raconter ce qu'ils font en arts plastiques et non les raisons pour lesquelles ils aiment la pratique. Ils trouvent la matière « rigolote ». Ils me disent alors qu'ils aiment parce qu'ils font des dessins. Je contre argumente en leur demandant s'ils ne font pas de dessin en mathématiques ; ils me confirment cette donnée mais placent la différence dans le fait que les dessins en arts plastiques ne nécessitent pas de calcul, et qu'ils peuvent dessiner ce qui leur plaît.

- **Comportement selon la discipline**

La première petite fille place la différence entre les mathématiques et les arts plastiques par exemple dans le rapport à l'écrit. En effet, dans la première, on écrit et dans la deuxième, on peint. Cela dit, elle ne se comporte pas d'une manière différente pour autant : cette enfant n'a donc pas de difficulté à s'adapter à la culture de l'écrit récurrente à l'école. La deuxième élève affirme être différente dans son comportement car elle parle plus en mathématiques qu'en arts plastiques. Elle justifie ce changement en ce qu'elle « s'amuse plus » dans la seconde matière et n'éprouve donc pas le besoin de parler avec ses camarades d'autre chose que du projet en cours. Le troisième affirme l'inverse, il bavarde plus en arts plastiques qu'en français, il éprouve des difficultés à en donner les raisons ; je le guide alors un peu en essayant de faire la transition avec ce qui est autorisé ou non en classe. Je demande donc à l'enfant s'il pense qu'il est différent parce que l'enseignant se comporte différemment. Il me dit que normalement, il n'a pas plus le droit de bavarder en séance d'arts, mais que néanmoins, le professeur est plus indulgent. Le groupe est, sur ce point, mitigé. La moitié de la classe pense que l'attitude de l'enseignant est différente selon qu'il mène une séance de français ou d'arts plastiques. On constate donc qu'il n'y a pas de différence dans les règles et le comportement à avoir selon les matières et, cependant, les élèves font la distinction. Cela est dû à la différence de rapport avec la discipline enseignée et l'organisation de la séance concernée. En effet, une séance durant laquelle l'enfant manipule, compare, essaye, dans un domaine qui lui est propre car chacun a ses propres représentations, appelle un comportement et une ambiance de classe différents. La distinction entre une séance de mathématiques et une séance d'arts plastiques s'établit donc dans les rapports entre les individus, ainsi que dans le rapport de l'individu avec lui-même. Alors qu'en mathématiques, les élèves vont devoir trouver des solutions exactes, validées

par les recherches menées ensemble ou individuellement, en arts plastiques, le résultat est très subjectif.

- **Travail en groupe en arts plastiques**

Lorsque la question est posée de savoir qui est dérangé par le fait de devoir travailler en collaboration avec quelqu'un qu'il n'apprécie pas particulièrement, six enfants se manifestent spontanément, et cinq élèves affirment ne pas être hostiles à ce mode de travail. Je demande alors à quelques enfants d'explicitier leurs choix. Le premier élève à s'exprimer ne me dira qu'une phrase, quand je lui demande pourquoi ça ne le dérangerait pas de travailler avec quelqu'un qu'il n'apprécie pas trop, il me répond « parce qu'on est à l'école ». Je suppose alors que cet enfant considère qu'à l'école on doit faire les choses indépendamment des relations qui nous lient aux autres. L'une des élèves place la notion d'acceptation de l'erreur. En effet, cette enfant apprécie moins de travailler en groupe car il lui faut tolérer les erreurs éventuelles, elle parle de « taches » qui lui est difficile à supporter quand cela vient de quelqu'un d'autre, sur un travail auquel elle a contribué. En revanche, elle ne change pas de comportement si c'est une personne avec qui elle n'a pas d'affinité. La troisième élève n'aime pas travailler avec les personnes qu'elle ne connaît pas ; elle préfère donc avoir créé des liens afin de travailler avec une autre personne. Une quatrième et dernière élève m'explique que si cette personne avec qui elle doit travailler n'est « pas sa copine », elle n'apprécie pas la collaboration. On peut donc dire qu'en règle générale, les enfants mettent en lien les relations avec les autres et le travail en groupe pour un projet en arts plastiques, même si quelques uns donnent plus d'importance au travail à effectuer et non aux liens affectifs. Une enfant me fait part du fait que les bavardages la dérangent moins en arts plastiques qu'en français par exemple. Cela vient certainement du fait que durant les séances d'arts plastiques, la concentration est différente, car elle appelle à la personnalité créatrice de l'enfant.

3.2.3 *Conclusions des observations*

En définitive, on peut constater que les élèves sont généralement plus à l'aise en arts plastiques (on parle ici des pratiques artistiques). Cette raison vient du fait que, comme l'ont souligné D.LAGOUTTE et D.BAGGIO, les relations entre pairs et la communication sont des facteurs de création pour des enfants de cet âge.

Aussi, on peut noter que la plupart des enfants préfèrent travailler seuls sur un projet, car ils sont dans une période très personnelle de la créativité. Ils veulent représenter les images selon leurs représentations mentales, il leur est donc encore difficile d'accepter les opinions extérieures. Néanmoins, ces confrontations sont indispensables au développement, car elles permettent à l'élève de se décentrer, de s'exprimer et donc de communiquer avec les autres sur des sujets bien plus personnels que ceux concernés par des matières telles que le français ou les mathématiques. Il s'agit là de choix bien spécifiques, comme la couleur, la forme, l'espace à exploiter, ce sont des notions propres à chacun, et qui, lors de projets communs, sont source de conflits entre pairs. Ces désaccords permettent certainement, de manière implicite, à chaque élève de connaître l'autre par le biais de ses préférences artistiques et de ses choix picturaux. Il faut préciser qu'à cet âge là, les enfants ne sont pas diplomates, ils diront leurs différents ressentis sans minimiser leurs propos.

J'ai pu en outre remarquer que selon le contexte social, les rapports aux pratiques artistiques n'étaient pas bien différents. Je pense donc que les groupes-classe fonctionnent de la même manière, avec une hétérogénéité à prendre en compte, et que les séances d'arts visuels leurs permettent de s'exprimer, de manière picturale, de faire des choix, et d'accepter celui des autres. Ils vont alors découvrir ce que les uns et les autres pensent, ressentent, et comprendre que cela peut être très distinct de leurs propres représentation. Alors qu'en français ou en mathématiques ils peuvent justifier leurs décisions par des données précises, ils se rendront compte en arts visuels que certaines choses ne se quantifient pas, ne s'évaluent pas, ne se vérifient pas. On doit juste prendre ce que l'autre produit comme une représentation personnelle qu'on ne peut contester.

4. Le Centre Culturel La Fontaine de Lesquin

4.1 Le but des observations au Centre Culturel

D. BAGGIO⁵³ définit le contexte des valeurs socioculturelles comme réunissant l'école, la famille et les Centres Culturels. Aujourd'hui, après des années de réformes et de lutte pour que la culture ait sa place au sein des programmes scolaires, on est en droit de se

⁵³ Cf. 2.3.1

dire que l'apport culturel est assuré par l'école. Néanmoins, on s'aperçoit que les Centres Culturels subsistent et attirent bon nombre d'enfants.

Le Centre Culturel observé a été le Centre Culturel La Fontaine de Lesquin, qui attire des enfants issus de classes sociales diverses et variées. J'ai assisté à quelques séances, qui ont lieu tous les mercredi après-midi, et ai ainsi pu observer l'organisation de ces dernières, les rapports des enfants à l'art, leurs motivations à participer à ces cours en extrascolaires.

L'enjeu pour mon mémoire était de déterminer la nature des manques ressentis par les enfants vis-à-vis des arts visuels. En effet, je partais de l'hypothèse que l'inscription dans une structure extrascolaire était le résultat d'un manque de pratique artistique en classe. Cela dit, il me fallait établir et comprendre les éventuelles autres raisons qui ont amené les enfants à compléter leur apport culturel en s'inscrivant au Centre.

Qui plus est, l'intégration d'un enfant dans un groupe autre que son groupe-classe était, selon moi, intéressante à exploiter car cette dimension peut faire office d'une motivation pour les élèves.

4.2 Les interactions entre pairs

4.2.1 *Entretiens avec les enfants*

Afin de cibler le groupe, au même titre que les classes observées en école, j'ai voulu poser des questions directement aux élèves. J'ai donc organisé un temps d'entretiens individuels⁵⁴ avec chacun des enfants et ai posé les questions suivantes :

- Quel âge as-tu ?
- Quel est le métier de tes parents ?
- Depuis quel âge viens-tu aux arts plastiques le mercredi ?
- Qui a souhaité que tu t'inscrives ?
- Est-ce que tu aimes venir ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu as des séances d'arts plastiques à l'école ? Quelles différences y'a-t-il avec le Centre Culturel ?
- Connais-tu les autres enfants du groupe ? As-tu des amis ici ?

⁵⁴ Le rapport à l'écrit étant discutable à cet âge là, j'ai préféré opter pour des réponses orales.

Le groupe auquel j'ai posé les questions avait entre sept et huit ans et demi. Ils étaient pour la plupart dans leur seconde année aux arts plastiques du Centre Culturel et ont - pour sept élèves sur neuf - souhaité s'inscrire de leur plein gré. Les deux autres me confient être inscrits par la volonté de leurs parents. Ils apprécient tous énormément les cours du mercredi avec Charlotte, leur professeur, car cette dernière les pousse à « aller dans les détails » et les « fait beaucoup travailler » en dessin. En ce qui concerne les arts visuels à l'école, sept élèves m'affirment disposer de temps consacrés à cette discipline dans leur classe, cependant, cela ne leur suffit pas. Ils ressentent un manque dans la mise en place de projets longs, critiquent la volonté de « décoration » dans les pratiques artistiques scolaires, et regrettent le manque de temps et de matériel en classe. Je remarque par ailleurs que la peinture a une grande place dans l'esprit des enfants : quatre d'entre eux me confient n'avoir pas la possibilité d'en manipuler à l'école et/ou à la maison et ressentent un manque.

Au niveau des relations sociales et affectives, seul un enfant ne connaissait personne avant de venir au Centre, les autres se connaissaient plus ou moins de l'école. Il paraît clair que la volonté de se faire des amis n'est pas validée ici. Les enfants viennent pour créer des choses originales en premier lieu, voir les amis n'est pas leur priorité et n'a pas d'importance dans leur motivation à se rendre au cours. D'ailleurs, quatre élèves m'avouent ne pas avoir d'amis au centre et ne se sentent ni frustrés, ni gênés. Il ne faut donc pas idéaliser le groupe d'enfants en le considérant comme le lieu sacré des relations sociales : on voit bien ici qu'elles ne priment pas. On peut penser que les élèves présents à ces cours, correspondent aux profils d'enfants qui donnent la priorité au travail plutôt qu'aux affinités dans les activités scolaires.

4.2.2 *Le sociogramme*⁵⁵

Afin de préciser mon analyse sur l'ambiance générale du groupe, j'ai remis en place le sociogramme déjà exploité à l'école Montaigne de Roubaix. Les questions posées ont été les mêmes, c'est-à-dire « A côté de qui aimes-tu travailler ? » (Flèche rouge), « A côté de qui n'aimes-tu pas travailler ? » (Flèche verte), « De qui accepterais-tu l'aide si tu en avais besoin et que tu pouvais choisir ? » (Flèche noire). J'ai rajouté ici une question, relative au

⁵⁵ Cf. Annexe 6: Sociogramme des élèves du Centre Culturel de Lesquin.

regard des uns sur les productions des autres : ainsi, j'ai demandé aux élèves de me citer l'enfant qui, pour eux, représentait un exemple dans les résultats obtenus (flèche bleue). Cette question me permet de constater si effectivement, les élèves viennent pour leur propre intérêt et non pour se confronter aux autres d'une certaine manière dans un domaine qu'ils ont choisi. Ce que je peux remarquer, c'est que la couleur rouge est relativement bien répartie ; le groupe est donc globalement homogène dans les affinités. Les flèches vertes par contre sont un peu plus dirigées. En effet, les tracés établissent qu'Inès est visiblement en situation de « rejet » avant Tom. Je ne peux noter de résultat aussi évident en ce qui concerne les flèches rouges. Grâce à l'établissement de ce sociogramme, mes hypothèses se valident. Je note qu'en règle générale, les enfants ne savent pas qui marquer en bleu et ; dans la même optique de motivation strictement artistique ; ne citent que Charlotte, leur professeur, en tant que digne de leur donner des conseils, ou étant celle qui fournit les meilleures productions. Cette dernière n'est pourtant pas incluse dans le sociogramme, il aurait effectivement pu être intéressant de l'y intégrer. En insistant un peu, ils me donnent des noms, mais il est vrai que la première réaction est de ne citer personne, comme si chacun se suffisait à lui-même.

4.3 Observations

Lors de mes visites au Centre Culturel, j'ai pris part au projet mis en place afin de m'intégrer au groupe et faire en sorte que les enfants soient spontanés. J'ai vu que le groupe était vraiment à l'aise dans cette salle consacrée aux arts visuels ; ils ont une totale liberté de déplacement, peuvent se servir dans le matériel, faire les mélanges dont ils ont besoin en peinture. Ils disposent d'une grande table autour de laquelle ils peuvent s'installer tous ensemble, mais également de chevalets pour ceux qui sont plus à l'aise à la verticale. Ils mènent leur projet de manière très individuelle, même si leur professeur les sollicite régulièrement pour donner leur avis sur telle ou telle production.

Cela dit, Charlotte ne laisse pas le groupe déborder et n'hésite à le remettre au travail quand cela est nécessaire. Les enfants le savent et sont plutôt respectueux.

En pratique, bien que les données explicitées plus haut exposent l'inverse, je peux dire que certains élèves travaillent beaucoup ensemble. En effet, il y a des binômes de filles qui discutent tout en travaillant et se donnent leurs avis respectifs sur l'œuvre de l'autre.

De manière générale, même si les élèves ne l'affirment pas, on voit aisément que parler de leur production avec les autres leur plaît. De la même manière, ils apprécient lorsque leurs parents arrivent de présenter ce qu'ils ont fait ; d'ailleurs chaque année une exposition est prévue pour exposer tous les projets.

4.4 Interprétation

Après observations et questionnements, je peux établir les différences que les élèves ressentent entre les arts visuels à l'école et ceux pratiqués au Centre Culturel. Le manque de temps, de matériel, les finalités des œuvres créées, la technicité apportée par un professionnel, sont autant d'éléments qui font que le Centre Culturel comble les manques ressentis par certains élèves. On a, dans la partie théorique de ce mémoire, établi le fait que les pratiques artistiques avaient un rôle évident dans le développement de l'enfant, en ce que les manipulations et les confrontations lui permettent de se créer une représentation du monde, ainsi que de se forger une personnalité. En plus de cela, de manière implicite, les enfants apprennent beaucoup les uns sur les autres en observant leurs productions respectives. Il est donc important de donner à cette discipline la place qu'elle mérite dans l'organisation du temps scolaire afin que les élèves puissent être satisfaits et s'épanouir pleinement.

Les mercredis passés au sein du Centre Culturel m'ont permis par ailleurs de me rendre compte de l'intérêt d'interroger un plus grand nombre d'enseignants, afin de relever différentes opinions relatives à l'enseignement des arts visuels et les raisons de l'hostilité de certains d'entre eux. Qui plus est, je voulais avoir les impressions des enseignants quant aux effets des pratiques sur le groupe au niveau social.

5. Généralisation des résultats

5.1 Distribution des questionnaires

Afin de relever un avis global sur l'enseignement des arts visuels et ses effets sur le groupe, j'ai distribué le même questionnaire⁵⁶ qui avait été soumis aux enseignants des

⁵⁶ Cf. Annexe 1.

deux écoles sources de mes observations. Ainsi, je suis allée dans différentes écoles et ai distribué un maximum de questionnaires. J'ai été relativement déçue par le nombre de retours en comparaison avec la quantité distribuée au départ ; j'ai eu écho que le questionnaire paraissait trop compliqué, qu'il n'était pas assez synthétique et qu'il aurait mieux valu un questionnaire à choix multiples. Je pense que l'hostilité à la discipline y est pour beaucoup : les enseignants étaient au départ favorables à participer à cette enquête et ont, après consultation du document, préféré s'abstenir ; peut-être par peur de mettre par écrit leurs réticences vis-à-vis de cet enseignement. Evidemment, cette théorie n'est pas fondée et n'est basée que sur mes propres impressions.

J'ai donc récupéré onze questionnaires venant de six écoles différentes, et ai ciblé le niveau qui m'intéresse, donc le cycle II.

5.2 Interprétation

Sur les onze enseignants ayant répondu au questionnaire, huit pratiquent régulièrement les arts visuels avec leur classe. Les causes de l'absence de pratique est d'ordre temporel et matériel. En effet, beaucoup expriment - et ce même parmi ceux qui mettent place des séances d'AV. - la difficulté à mettre en place des séances bien construites avec tout le programme à finaliser. Par ailleurs, tous s'accordent à dire que ces séances sont très enrichissantes pour la classe et doivent être liées à un projet spécifique pour être menées à bien et motiver les élèves.

En ce qui concerne la gestion du groupe, les avis sont mitigés. Alors que certains n'imaginent pas l'organisation de ces séances en groupes, d'autres estiment que la pratique est très personnelle et doit donc rester individuelle.

J'ai, parmi les réponses lues, pu constater que le bilan est le même que pour les observations en école. En effet, deux constats sont à noter. Il se peut tout à fait que les enfants les moins scolaires se révèlent lors des pratiques artistiques, car elles leur offre un autre moyen d'expression; alors que les élèves très scolaires peuvent craindre ce mode de travail et ne pas oser se lancer dans la création. Un enseignant parle même « d'échappatoire » pour les élèves en difficulté. A l'inverse, il se peut qu'un élève qui n'est pas à l'aise avec le système scolaire ne trouve aucun réconfort dans les pratiques artistiques, mais qu'il y voie simplement – de par l'ambiance de classe différente – une occasion pour distraire davantage le groupe. Qui plus est, une majorité des réponses révèle

que ces pratiques favorisent une ouverture d'esprit ainsi que l'acquisition d'un esprit critique qui passerait - selon les enseignants - par l'omniprésence de la communication entre pairs.

On s'aperçoit également que les séances d'AV. sont synonymes de détente, d'amusement pour les élèves. Un enseignant fait part du fait que les élèves en profitent pour « raconter leur vie ». Si l'on s'intéresse de plus près à cette donnée, on peut penser que la théorie de J. PIAGET est ici concrétisée. En effet, l'enfant, durant sa petite enfance, se construit des schémas qui émanent directement de ses relations avec le monde extérieur, de ses manipulations, des relations avec ses proches. Ainsi, le fait que les enfants ressentent le besoin de parler de leur vécu personnel ; spécifiquement en arts visuels ; vient certainement du fait que, pour accéder à la création, ils font appel à leurs représentations ; en cela ils font ressurgir et expriment des éléments de leur vie personnelle. Par ailleurs, on peut lire à travers les réponses apportées que l'enseignant peut, durant les séances d'AV., découvrir des élèves, des personnalités qu'il ne soupçonnait pas.

Sur l'aspect social, je retrouve dans les réponses une notion intéressante. L'ambiance étant plus décontractée, les élèves se sentent à l'aise en AV., ils ne ressentent pas de pression car leur production est subjective. Cela leur offre un moment privilégié d'échanges ; des conversations entre élèves naissent et sont très variées. De plus, tous s'accordent à penser que la mise en commun des productions dans le cadre, par exemple, d'une exposition, est favorable aux discussions, aux regards des uns sur les autres, à l'acceptation d'autrui et ce sans jugement de valeur car chaque production est subjective. Un enseignant affirme profiter des séances d'AV. pour favoriser les « interactions entre pairs » : c'est un moment durant lequel les enfants peuvent « confronter leurs idées et leurs émotions ».

Conclusion :

Les arts visuels sont une discipline à part entière constituante des programmes officiels établis par l'Education Nationale ; elle est particulière en ce qu'elle appelle à l'expression subjective de l'enfant. Bien que répondant à des consignes similaires, chaque production présente des particularités propres à son créateur. Ce sont ces particularités qui, selon les conclusions tirées de mes investigations et recherches, permettent à chacun d'exprimer ses choix, ses goûts, ses opinions, ou même son humeur passagère. Cette expression, étant subjective et incontestable, peut susciter chez les autres des réactions ; les échanges sont donc clairement rendus possibles par l'expression créative de l'enfant. Les interactions permettent à chacun de se faire une place au sein du groupe, mais aussi de connaître les spécificités des uns et des autres. Les sociogrammes sont un bon moyen pour l'enseignant de constater les réseaux d'affinités présents dans sa classe ; et d'adapter son organisation en fonction de cela.

Les pratiques artistiques ont donc des effets au niveau social sur un groupe, et jouent incontestablement un rôle dans le développement personnel de l'enfant et de ses relations avec autrui. Cependant, il ne faut pas négliger le fait que les échanges ne sont pas rendus possibles uniquement par les pratiques artistiques ; mais aussi par le rapport à l'image, au visuel en général, et aux idées personnelles qui en ressortent. Il apparaît également qu'il ne faut pas idéaliser les séances d'AV. en estimant qu'elles permettent à tous de s'exprimer différemment, et davantage pour ceux qui y voient un autre moyen d'expression. En effet, certains élèves qui ne sont pas à l'aise avec le système scolaire, ne trouvent pas de réconfort dans les séances d'arts visuels.

Une bonne connaissance de sa classe par l'enseignant lui permet de constater les activités favorables à la cohésion au sein de la classe, et de moduler les modalités de travail en fonction des profils présents dans le groupe.

BIBLIOGRAPHIE

- ❖ BAGGIO Dessie, 2008, *l'expression picturale de l'enfant*, aux éditions Connaissances et Savoirs ;
- ❖ BEAULIEU Denyse, 1993, *L'art à l'école, enseignement et pratiques artistiques*, L'Etudiant ;
- ❖ BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Ed. de Minuit ;
- ❖ Bulletin Officiel Hors-Série n° 3 du 19 juin 2008, Education Nationale ;
- ❖ CHAMPOUX Lyne, COUTURE Carole et ROYER Egide, Août 1992, *Ecole et comportement, L'observation systématique du comportement*, Ministère de l'Education, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires ;
- ❖ CHATEL Luc (préface), 2010-2011, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les programmes officiels*, Scérén, CNDP-CRDP ;
- ❖ COGNET Georges, 2011, *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants*, Paris, Edition DUNOD ;
- ❖ DESSUS Philippe, mis à jour en Octobre 2001, *Réseaux d'affinités en classe, approche sociométrique*. IUFM Grenoble ;
- ❖ LAGOUTTE Daniel, 1994, *Enseigner les arts visuels*, Paris, Hachette Editions ;
- ❖ RESWEBER Jean Paul, 2011, *Les pédagogies nouvelles « Que sais-je ? »*, Paris, P.U.F (7e édition) ;

❖ RUANO BORBALAN Jean-Claude (coordination), 2008, *Eduquer et former, état
Madame, Monsieur,*

des savoirs, Auxerre, éditions « Sciences Humaines » (3^{ème} édition) ;

❖ STRAUB Patrick, Juin 2010, *Pas si bêtes, les arts plastiques ! 4 à 12 ans*,
Schiltigheim, Accès Editions ;

❖ VAYER Pierre et TRUDELLE Denis, 1997, *Les capacités des enfants de 5 à 7-8
ans, un modèle d'observation*, Québec, GGC Editions.

SITOGRAPHIE

❖ www.pygmalioneducation.free.fr

❖ <http://infospourpreparerlecrpe.over-blog.com/article-33578553.html>

Je suis étudiante en seconde année de master de l'enseignement, et, dans le cadre du mémoire de recherche que je rédige, intitulé « les pratiques artistiques en classe et leurs effets sur le groupe au niveau social », je dois recueillir des impressions venant directement des élèves.

Je voudrais, pour être plus efficace dans mes analyses, questionner la classe et relever leurs réponses en vidéo. Pour ce faire, j'ai besoin de votre autorisation afin de pouvoir mener à bien mes recherches.

J'attire votre attention sur le fait que ces vidéos seront utilisées à des fins strictement personnelles, et éventuellement diffusées lors de ma soutenance de mémoire.

Je soussigné(e),, autorise mon enfant à participer au questionnaire collectif et filmé en classe par Méлина ZARIF, dans le cadre de ses recherches concernant son mémoire de fin d'études.

Date et signature :

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ENSEIGNANTS CONCERNANT LES SEANCES D'ARTS VISUELS

- 1. A quel niveau enseignez-vous ?**
- 2. Quel est le contexte social de l'école ?**
- 3. Comment qualifieriez-vous votre classe ?**
- 4. Sur une échelle de 1 à 5, comment évalueriez-vous l'ambiance générale de la classe ? (1 = mauvaise ambiance, 2 = ambiance moyenne, 3 = ambiance correcte, 4 = bonne ambiance, 5 = très bonne ambiance).**
- 5. Pratiquez-vous régulièrement les arts plastiques avec vos élèves ?**
- 6. Que pensez-vous de cette discipline ?**
- 7. La gestion des séances d'arts est-elle différente de celle d'une séance de français par exemple ? Pouvez-vous expliquer ?**
- 8. Constatez-vous des changements de comportements au niveau des élèves lors de ces séances ? (+/- de bavardages, élèves plus timides qui se révèlent, ambiance plus décontractée...)**
- 9. Les élèves sont-ils motivés pour faire de l'art plastique ? Pourquoi selon vous ?**
- 10. Avez-vous déjà enseigné dans une autre classe du même cycle, avec une ambiance de classe catégoriquement différente ? Si oui, quelles différences**

pouvez-vous établir dans le cadre des pratiques artistiques ?

- 11. Mettez-vous en place des projets qui poussent les enfants à accepter le travail des autres ? (livret de la classe, panneau rassemblant toutes les productions, fresque collective...) Qu'est ce que cela donne ?**
- 12. Que pensez-vous de la pédagogie de projet ? Est-ce toujours possible de la mettre en place ? A quelles conditions ? Est-ce possible dans votre classe ?**
- 13. Avez-vous des remarques complémentaires à formuler à ce sujet ?**

ANNEXE 2 : coupon d'autorisation vidéo pour les parents

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en seconde année de master de l'enseignement, et, dans le cadre du mémoire de recherche que je rédige, intitulé « les pratiques artistiques en classe et leurs effets sur le groupe au niveau social », je dois recueillir des impressions venant directement des élèves.

Je voudrais, pour être plus efficace dans mes analyses, questionner la classe et relever leurs réponses en vidéo. Pour ce faire, j'ai besoin de votre autorisation afin de pouvoir mener à bien mes recherches.

J'attire votre attention sur le fait que ces vidéos seront utilisées à des fins strictement personnelles, et éventuellement diffusées lors de ma soutenance de mémoire.

Je soussigné(e),, autorise mon enfantà participer au questionnaire collectif et filmé en classe par Mélina ZARIF, dans le cadre de ses recherches concernant son mémoire de fin d'études.

Date et signature :

ANNEXE 3: Résultats des observations

Notre Dame de Lourdes, Ronchin.

25/11/2011 : Séance d'arts visuels

Grille N° 1

Comportement	Fréquence					Total
Bavardage	X	XX	XXX	XXX	XX	<u>11/15</u>
Regard sur le travail des autres			XX	X	X	<u>4/15</u>
Prise de parole spontanée et déplacements	XX	XXX	XX	XXX	XX	<u>12/15</u>
	10	20	30	40	50	

Temps en minutes

Grille N°2

	Fréquence de 1 à 5										Résultats
	Classe	Robin	Classe	Robin	Classe	Robin	Classe	Robin	Classe	Robin	Classe
Arts plastiques	5	1	4	3	3	4	3.5	5	4	5	<u>19.5/25</u>
Temps en minutes :	10		20		30		40		50		

29/11/2011 : séance d'arts visuels

Grille N° 1

Comportement	Fréquence					Total
Bavardage		X	XX	XXX	XXX	<u>9/15</u>
Regard sur le travail des autres	XX		XXX	XXX	XX	<u>10/15</u>

Prise de parole spontanée et déplacements	X	XX	XXX	X	XX	<u>9/15</u>
	10	20	30	40	50	

Temps en minutes

Grille N°2

	Fréquence de 1 à 5										Résultats
Arts plastiques	Classe 5	Théo 2	Classe 4	Théo 2	Classe 4	Théo 2	Classe 3.5	Théo 2	Classe 3	Théo 2	Classe <u>19.5/25</u>
Temps en minutes :	10	20	30	40	50						

08/12/2011 : séance d'arts visuels

Grille N° 1

Comportement	Fréquence					Total
Bavardage	XX	XXX	XX	XXX	XXX	<u>13/15</u>
Regard sur le travail des autres		X	XX	XXX	XX	<u>8/15</u>
Prise de parole spontanée et déplacements	X	XX	X	X	XX	<u>7/15</u>
	10	20	30	40	50	

Temps en minutes

Grille N° 2

	Fréquence de 1 à 5				
Arts plastiques	Classe : 3 Robin : 2 Théo : 3	Classe : 4 Robin : 2 Théo : 4	Classe : 3.5 Robin : 2.5 Théo : 3.5	Classe : 4 Robin : 4 Théo : 3	Classe : 3.5 Robin : 4.5 Théo : 4.5
Temps en minutes :	10	20	30	40	50

Ecole Montaigne de Roubaix

15/03/2012 : Séance d'arts visuels

Grille N°1

Comportement	Fréquence					Total
Bavardage	Classe : X	Classe : XX	Classe : XX	Classe : X	Classe :	Classe : 6
	Maïna : X	Maïna : XX	Maïna : X	Maïna : XXX	Maïna :	Maïna : 7
	Axel : X	Axel : XXX	Axel : XXX	Axel : X	Axel :	Axel : 8
Regard sur le travail des autres	Classe :	Classe : XX	Classe : X	Classe : XXX	Classe :	Classe : 6
	Maïna :	Maïna : X	Maïna : XXX	Maïna :	Maïna :	Maïna : 4
	Axel :	Axel : XXX	Axel : X	Axel :	Axel :	Axel : 4
Prise de parole spontanée et déplacements	Classe : X	Classe : XXX	Classe : XX	Classe : XXX	Classe :	Classe : 9
	Maïna : X	Maïna :	Maïna :	Maïna :	Maïna :	Maïna : 1
	Axel : X	Axel :	Axel :	Axel :	Axel :	Axel : 1
	10	20	30	40	50	

Temps en minutes

Grille N°2

	Fréquence de 1 à 5														
	Classe	Axel	Maïna	Classe	Axel	Maïna	Classe	Axel	Maïna	Classe	Axel	Maïna	Classe	Axel	
Arts plastiques	5	5	5	4	2	5	3.5	3	5	4	2	4.5			
Temps en minutes :	10			20			30			40			50		

22/03/2012 : Séance d'arts visuels

Grille N°1

Comportement	Fréquence	Total
--------------	-----------	-------

Bavardage	Classe : XX Maïna : Axel : XX	Classe : XXX Maïna : X Axel : XXX	Classe : XXX Maïna : Axel : XXX	Classe : Maïna : Axel :	Classe : Maïna : Axel :	Classe : 8/9 <u>13.3/15</u> Maïna : 1/9 <u>1.6/15</u> Axel : 8/9 env. <u>13.3/</u>
Regard sur le travail des autres	Classe : Maïna : Axel :	Classe : X Maïna : Axel : XX	Classe : XX Maïna : Axel : X	Classe : Maïna : Axel :	Classe : Maïna : Axel :	Classe : 3/9 <u>5/15</u> Maïna : 0/9 Axel : 4/9 : <u>6.6/15</u>
Prise de parole spontanée et déplacements	Classe : X Maïna : Axel :	Classe : XX Maïna : Axel : X	Classe : XXX Maïna : X Axel : X	Classe : Maïna : Axel :	Classe : Maïna : Axel :	Classe : 6/9 <u>10/15</u> Maïna : 1/9 <u>1.6/15</u> Axel : 2/9 : <u>3.3/15</u>
	10	20	30	40	50	

Temps en minutes

Grille N°2

	Fréquence de 1 à 5													
	Classe	Axel	Maïna	Classe	Axel	Maïna	Classe	Axel	Maïna	Classe	Axel	Maïna	Classe	Axe
Arts plastiques	4	4	4	4	3	5	3.5	2.5	5					

Temps en minutes :	10	20	30	40	50
---------------------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

26/03/2012 : séance de français

Grille N°1

Comportement	Fréquence					Total
Bavardage	Classe : XX Maïna : Axel : XX	Classe : Maïna : Axel : X	Classe : X Maïna : Axel : XX	Classe : XX Maïna : Axel : XXX	Classe : XXX Maïna : X Axel : XX	Classe : 8 Maïna : 1 Axel : 10
Regard sur le travail des autres : travail majoritairement en groupes	Classe : X Maïna : Axel :	Classe : Maïna: Axel:	Classe : X Maïna : Axel :	Classe : Maïna : Axel :	Classe : Maïna : Axel :	Classe : 2 Maïna : 0 Axel : 0/
Prise de parole spontanée et déplacements	Classe : X Maïna : Axel :	Classe : XX Maïna : X Axel : X	Classe : XX Maïna : Axel : X	Classe : XX Maïna : X Axel : X	Classe : XXX Maïna : XX Axel : X	Classe : 1 Maïna : 4 Axel : 4/
	10	20	30	40	50	

Temps en minutes

Grille N°2

	Fréquence de 1 à 5														
Français	Classe	Axel	Maïna	Classe	Axel	Maïna	Classe	Axel	Maïna	Classe	Axel	Maïna	Classe	Axel	
	4	4	5	5	4.5	5	5	5	4	4	3.5	5	3.5	2	
Temps en minutes :	10			20			30			40			50		

Résultats :

Ecole Notre Dame de Lourdes :

	Bavardage /45	Regard sur le travail des autres /45	Prise de parole spontanée et déplacements /45
--	---------------	--------------------------------------	---

Classe	33	22	28
Théo	Non observé	Non observé	Non observé
Robin	Non observé	Non observé	Non observé

	Degrés de concentration /75
Classe	57
Théo	42
Robin	49.5

Ecole Montaigne :

	<u>Bavardage /45</u>	<u>Regard sur le travail des autres /45</u>	<u>Prise de parole spontanée et déplacements /45</u>
	<i>En arts plastiques</i>		
Classe	Env. 28.95	16.5	28.5
Axel	31.95	10.6	6.45
Maïna	12.9	6	3.9
	<i>En français</i>		
Classe	24	6	30
Axel	30	0	12
Maïna	3	0	12

	<u>Degrés de concentration /75</u>	
	<i>En arts plastiques</i>	<i>En français</i>
Classe	Env. 51.5	63.75
Axel	Env. 44.8	57
Maïna	Env. 62.8	70.5

Mémoire de recherche : Les pratiques artistiques en classe de cycle II et leurs effets sur le groupe au niveau social.

RESUME :

Les relations sociales permettent à l'individu de se construire une personnalité, mais aussi de se créer ses propres représentations sur le monde. L'enfant passe plus de temps à l'école qu'à la maison, il crée donc ses premières relations dans le système scolaire. Le groupe-classe dans lequel il évolue tout au long de sa scolarité peut se comparer à une « mini société ». En effet, l'hétérogénéité qu'on y rencontre propose un ensemble de personnalités bien différentes auxquelles l'enseignant doit s'adapter. Il peut alors être complexe d'instaurer une ambiance de classe qui permette la cohésion de groupe et favorise les apprentissages. Les nouvelles pédagogies prennent en compte cette dimension, et proposent des modalités de travail satisfaisantes en termes de création de conflits sociocognitifs ; et donc d'échanges inter-élèves.

L'objectif de ce mémoire de recherche est de mettre en évidence le rôle des pratiques artistiques dans la mise en place de cette cohésion indispensable au bon fonctionnement d'un groupe-classe.

Les différentes lectures permettront de mettre en exergue les théories relatives aux termes du sujet. Elles seront également utiles pour prendre connaissance de ce que disent clairement les textes officiels vis-à-vis des objectifs propres aux arts visuels.

Les investigations menées pourront rendre compte des réalités de la classe et fournir des réponses précises, quant aux bienfaits des pratiques artistiques sur le groupe au niveau social.

Liste de mots clé :

- Groupe-classe
- Hétérogénéité
- Socialisation
- Communication
- Expression
- Pratiques artistiques
- Observation
- Sociogramme
- Réseaux d'affinités

