



HAL
open science

De la feuille de papier à la cour d'école

Vincent Garnier

► **To cite this version:**

| Vincent Garnier. De la feuille de papier à la cour d'école. Education. 2014. dumas-01112283

HAL Id: dumas-01112283

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01112283>

Submitted on 2 Feb 2015

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université Montpellier II
Faculté d'éducation

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de 2^e année

Année universitaire 2013 - 2014

DE LA FEUILLE DE PAPIER A LA COUR D'ECOLE

VINCENT GARNIER

Directeur de mémoire :

Tuteur du mémoire :

Assesseur :

Soutenu en :

De la feuille de papier à la cour d'école

D'une feuille de papier à la cour d'école... Ainsi est le long chemin d'apprentissage que l'enfant de la petite à la grande section de maternelle devra suivre afin d'assimiler des notions fondamentales pour se structurer : se repérer dans l'espace et découvrir le monde. Constitué de compétences et de grands domaines d'activité, le programme de maternelle a pour objectif de faire acquérir à l'enfant des connaissances fondamentales afin qu'il devienne autonome. Davantage ciblé par un enseignement pluridisciplinaire et par une approche du sensible, la maternelle offre un large champ d'étude sur les questions de psychomotricité et de structuration dans l'espace.

Ancien étudiant aux beaux-Arts, l'approche pluridisciplinaire de l'enseignement de maternelle et la notion d'espace m'ont séduit pour m'interroger sur le lien entre l'acte graphique et l'acte de se repérer dans l'espace. Géographie, géométrie dans l'espace, arts plastiques, psychologie, philosophie... de ces domaines j'ai extrait des connaissances qui m'ont servi d'outil pour aborder théoriquement et graphiquement l'interrogation alors posée suite à mes recherches : quelle est l'importance de l'occupation d'une feuille chez l'enfant en cycle 1 pour l'aider à se structurer par des repères spatiaux ?

En quoi dessiner dans l'espace d'une feuille aborde des notions de repères ? Comment et pourquoi différencie-t-on des dessins produits par des enfants de 3 ans à des dessins réalisés par des enfants de 7 ans ? En quoi la notion de symétrie est fondamentale dans un dessin d'enfant ? L'expression plastique et la géographie ont-ils un lien et favorisent-elles l'apprentissage chez l'enfant à se structurer dans l'espace ?

Mon Travail d'Étude et de Recherche comprend une étude théorique puis comparative dont le recueil de donnée est constitué de dessins et travaux plastiques. Par cette étude comparative, par des extraits d'ouvrages et du programme de maternelle, j'ai voulu rendre compte de l'évolution graphique en maternelle de la petite section à la grande section et vérifier alors le lien entre l'acte graphique et l'acte de se repérer dans l'espace.

Mots-clefs : Espace, dessin, repères, psychomotricité, pluridisciplinarité et évolution

Table des matières

I Notions de repères spatiaux.....	6
I.1 Définition générale de la notion d'espace.....	6
I.2 De l'espace réel à une feuille de dessin	8
I.3 Se repérer dans l'espace réel et se repérer dans l'espace d'une feuille : similitudes et différences.....	12
II L'évolution graphique et l'occupation de l'espace d'une feuille chez l'enfant de 3 à 6 ans : Par une étude comparative de dessins d'enfants de petite section et de grande section de maternelle.....	16
II.1 Contexte de l'étude et constat.....	16
II.2 Petite section et exploration de l'espace.....	18
II.3 Grande section et occupation de l'espace : mise en situation d'exploration d'un espace donné, respect des limites spatiales.....	24
II.4 Exemple d'un travail plastique avec des enfants en cycle 3.....	26
III Symétrie et représentation de soi.....	27
III.1 Symétrie et jeux graphiques.....	27
III.2 La représentation d'un corps dans l'espace d'une feuille.....	28
III.3 Dessins et notion d'habitat.....	33

De la feuille de papier à la cour d'école

Les dessins d'enfant ont toujours intéressé adultes, psychologues, pédagogues, orthophonistes ou artistes. Un dessin d'enfant est perceptible au premier regard et sa fascination des adultes provient de son aspect unique et totalement singulier. Il est fort de constater qu'un dessin réalisé par un enfant de 3 ans et un dessin fait par un enfant de 6 ans vont être différents d'un point de vue graphique d'abord, puis en terme d'occupation de l'espace de la feuille ensuite. Ce passage d'un dessin de gribouillage à un dessin évoquant une représentation (une maison par exemple) décèle une évolution graphique chez l'enfant et témoigne alors d'une acquisition de repères spatiaux chez l'enfant dans son apprentissage.

Quelle place occupe alors l'occupation de l'espace d'une feuille chez un enfant en cycle 1 en maternelle ?

Influe-t-elle sur l'équilibre et le développement mental et psychique de l'enfant ? L'aide t-elle à appréhender le monde et à se construire des repères ?

De 3 à 6 ans, l'enfant va également évoluer dans son approche à l'espace et va apprendre à situer par rapport à son environnement dès la maternelle au sein et par-delà la vie en classe ou bien par les exercices de gymnastique et d'expression corporelle en salle de motricité.

L'expression plastique favorise-t-elle cet apprentissage ?

Quelle est l'importance de l'occupation de l'espace d'une feuille chez l'enfant en cycle 1 pour l'aider à se structurer par des repères spatiaux ?

Ancien étudiant aux beaux-Arts, amateur de peinture, de Jean Dubuffet notamment et intéressé plastiquement par la notion de d'espace, ces questions mêlant arts plastiques et éducation me sont venues spontanément. L'enjeu de mon TER, par le biais d'ouvrages théoriques de nature pédagogique, psychologique et didactique reliant le domaine des arts plastiques, de la géographie (en terme de notion d'espace), de la géométrie spatiale et de la pédagogie à l'école, est d'émettre des hypothèses sur les liens existants entre l'acquisition des repères spatiaux au sein d'une feuille avec celle au sein d'une cour de récréation. Les enfants utilisent-ils les mêmes ressources quel que soit la nature de l'espace ? Qu'il soit graphique ou réel ? L'espace graphique permet-il de mieux appréhender l'espace réel ? Et vice et versa ? L'acte de dessiner est-il indispensable à l'apprentissage de la structuration de l'espace ?

De la feuille de papier à la cour d'école

Une étude comparative de dessins d'enfants de 3 à 6 ans sélectionnés lors de mon 1^{er} SOPA résultant des stades graphiques chez l'enfant de 3 à 6 ans me servira alors à interroger l'évolution graphique chez l'enfant et ainsi d'attester sa progression d'acquisition des repères spatiaux par la compréhension de notions d'échelle, de latéralité, de perspective et par l'effort à représenter dans l'exactitude le réel.

J'aimerais ainsi rendre compte par une réflexion organisée de l'importance de l'occupation de l'espace d'une feuille chez l'enfant de 3 ans à 6 ans, de son évolution graphique, et des nombreux ponts que l'on peut créer entre l'expression corporelle et l'expression plastique, entre l'expression plastique, la géométrie spatiale et la géographie et montrer que l'espace d'une feuille est un espace d'apprentissage chez l'enfant.

N.B : Mon TER veut être un travail pluridisciplinaire. De nombreux ouvrages psychologiques traitent de l'interprétation de dessins d'enfants et chaque auteur ont leur propre classification. Cette étude pourrait être perçue sous un angle psychologique mais il n'en est ni de mon ressort ni de mes ambitions. Les ouvrages et notions psychologiques seront seulement utilisés afin d'expliquer, éclaircir certains points et aider à la compréhension de mon sujet.

De la feuille de papier à la cour d'école

I/ Notions de repères spatiaux

En quoi dessiner dans l'espace d'une feuille relève de la notion de repères dans l'espace ?

Quels sont les liens entre le fait de se repérer dans l'espace et l'acte d'occuper l'espace de la feuille chez un enfant qui dessine en cycle 1 de maternelle ?

I.1) Définition générale de la notion d'espace

- Mesurer, organiser et ordonner des espaces
- Notions de cadrage en Art et présentation des « géoartistes »

I.2) De l'espace réel à une feuille de dessin

- Qu'est-ce que la psychomotricité ?
- Les différentes notions de connaissances spatiales chez l'enfant de 3 à 6 ans.
- L'acte graphique : geste et occupation de l'espace

I.3) Se repérer dans l'espace réel et se repérer dans l'espace d'une feuille : similitudes et différences

- D'un point de vue théorique
- Par comparaison du programme de géographie à celui d'arts-plastiques en cycle 1

II/ L'évolution graphique et l'occupation de l'espace d'une feuille chez l'enfant de 3 à 6 ans: Par une étude comparative de dessins d'enfants de petite section et de grande section de maternelle

Comment et pourquoi différencie-t-on des dessins faits par des enfants âgés de 3 ans à des dessins faits par des enfants âgés de 7 ans ?

Que témoigne cette différence de graphisme ?

II. 1) Contexte de l'étude et constat

II.2) Petite section et exploration de l'espace

De la feuille de papier à la cour d'école

- Par l'illustration de dessins
- D'un point de vue théorique

II.3) Grande section et occupation de l'espace : mise en situation d'exploration d'un espace donné, respect des limites spatiales.

- Par l'illustration de dessins
- D'un point de vue théorique

II.4) Exemple d'un travail plastique avec des enfants en cycle 3

III/ Symétrie et représentation de soi

En quoi la notion de symétrie est fondamentale dans un dessin d'enfant ?

En quoi la représentation de soi et d'un corps dans un dessin chez un enfant l'aide à se repérer dans l'espace ?

III.1) Symétrie et jeux graphiques

III.2) La représentation d'un corps dans l'espace d'une feuille

- Symbolisme et comparaison de dessins
- Représentation d'un corps d'enfant à l'échelle humaine illustré par un travail plastique

III.3) Dessins et notion d'habitat

- Concept de l'habitat : occupation et création de l'espace
- L'habitat dans les dessins d'enfants en cycle 1
- Réponse à la problématique

Conclusion

I Notions de repères spatiaux

1.1 Définition générale de la notion d'espace

Qu'est-ce que l'espace ? Le dictionnaire Larousse le définit comme une «Étendue indéfinie qui contient tous les objets ; étendue disponible » (2012, p.515) venant du latin « spatium » qui signifie « arène ». Chez le philosophe Merleau-Ponty, l'espace est indissociable au corps : « Loin que mon corps ne soit pour moi qu'un fragment de l'espace, il n'y aurait pas d'espace pour moi si je n'avais pas de corps » (1945, p.119). Cette notion abstraite, qui d'une certaine manière se définit en définissant, fait partie intégrante avec le corps dans la psychomotricité. Par ailleurs, les géographes distinguent différentes conceptions liées à l'espace : ils différencient la notion d'espace où la dimension physique est présente ou non. Par exemple, Roger Brunet, R. Ferras, H. Théry catégorisent une idée d'espace où le contenu peut être représenté topographiquement: l'espace terrestre qui correspond à la surface du globe, l'espace vert qui « est introduit par arbres, pelouses et autres formations végétales » (1992, p.195)... Et d'autre part, l'espace lié à l'individu, au mental, au monde de la connaissance et de la sensation qui peut être associé à une réflexion : l'espace cognitif « représenté d'après la connaissance répétée, superficielle qu'en ont une personne ou un groupe » (1992, p.195), l'espace public. Ou encore l'espace perçu qui est « L'espace géographique tel que le voient et se le représentent une personne, un groupe » (1992, p.195), l'espace vécu lié aux perceptions et cartes mentales de chacun qui privilégie une approche phénoménologique, l'espace social, l'espace économique, l'espace de réflexion, l'espace de liberté... Ainsi , réfléchir sur l'espace terrestre en lien avec les activités humaines définit l'espace géographique, énonce les géographes Roger Brunet, R. Ferras, H. Théry:

L'espace géographique est l'étendue terrestre utilisée et aménagée par les sociétés en vue de leur reproduction [...] Il comprend l'ensemble des lieux et des relations. C'est l'espace qu'étudient les géographes [...] Il est un système de relations et un produit social organisé (1992).

Pour résumer, l'espace est l'étendue qui entoure l'être humain. Ainsi, nommer, mesurer, organiser, ordonner ces espaces est indispensable à l'homme pour vivre en société, pour penser et pour se construire. Délimiter un espace, c'est alors instaurer un cadre. Qu'est-ce que la notion de cadrage en Art ? Peut-on associer Art et géographie ?

Il semble plus compliqué à première vue de combiner art et espace. Ce n'est pas l'opinion de Sophie Charlin pour qui par évidence la notion d'espace est présente dans l'Art, à commencer par la délimitation de l'image ou du cadre où il est bien question d'espace :

De la feuille de papier à la cour d'école

Bien sûr, la plupart des images sont cadrées, les photographies, les tableaux, les images de cinéma, toutes s'inscrivent dans une forme géométrique qui les délimite. Cependant, et ce sera mon hypothèse, le cadre n'est pas une constante de l'image, mais au contraire une limite que l'image tend à déplacer voire à évincer. Pour Jacques Aumont (1), l'image est « sans limite », il montre à partir d'œuvres justement non délimitées le caractère purement accidentel du cadre-limite de l'image. Où trouver le cadre d'une peinture pariétale ? (2003)

Délimiter une image pose donc problème. Probablement parce qu'un image sans support suggère qu'elle soit plus difficilement identifiable en terme de propriété. Une peinture pariétale appartient au domaine public ? La notion d'espace en art est d'abord identifiable en terme de propriété. De la même manière qu'un individu achète une parcelle de terrain, un espace délimité, pour construire une maison, un tableau acheté peut être considéré comme un espace délimité vendu, dans lequel s'inscrit une œuvre. Mais contrairement au terrain, ce n'est pas la taille de l'espace qui a une valeur mais le contenu. Par exemple, la « nature morte aux tulipes de Picasso » de 97 x 130 cm a été vendue pour 41,5 millions de dollars alors qu'une peinture plus grande comme « Peinture, 21 juillet 1958 » de Pierre Soulages mesurant 130 x 162 cm a été vendue 1,5 millions de dollars. Sophie Charlin écrit qu'une œuvre d'art s'inscrit en art dans un cadre spatio-temporel : « Le contexte de l'œuvre correspond à une série de coordonnées historiques, spatiales, idéologiques et esthétiques » (2003). Il n'est pas étonnant d'apprendre, lorsqu'on observe les œuvres surdimensionnées de Jackson Pollock où il y a une véritable création d'un espace, que le peintre à grandi dans l'Ouest américain et qu'il s'est familiarisé avec les grands paysages sauvages américains.

On peut donc admettre que l'art et la géographie ont en commun l'étude de l'espace mais perçue sous un angle différent. Par ailleurs, l'art contemporain s'intéresse à la géographie et la cartographie. L'exposition récente à Villeurbanne « Dimension variables », présentant des artistes comme Francis Alys, témoigne de cet intérêt pour la mesure des espaces :

Les œuvres réunies dans l'exposition *Dimensions variables* ont en commun l'expression d'une manière de se positionner dans le monde, qui passe par des outils de mesure et un rapport mathématique, topographique à l'univers. En géomètres du sensible, les artistes présentés tentent de rendre visible l'impalpable, l'imperceptible, ce dont on n'arrive pas à se faire une représentation (2012).

D'autres artistes, nommés géoartistes, vont utiliser directement la carte comme outil d'expression (**Doc.14 et Doc.15 en fin de mémoire**). Christine Zanin évoque, dans une revue trimestrielle sur l'image géographique et les formes de territoires, les artistes qui travaillent avec la carte géographique en rendant compte ce qui lie art et cartographie :

Il existe une très ancienne proximité entre artistes et cartographes. De nombreux artistes contemporains utilisent la cartographie pour créer des œuvres d'art où l'art cartographique devient une parabole de la peinture, entre paysages et

De la feuille de papier à la cour d'école

tracés graphiques, le regard bascule et cherche son chemin. L'horizon géographique devient horizon pictural et vice versa. Quelle que soit la technique utilisée, tout est prétexte à déstructurer, décomposer, broyer, mâcher, détourner l'art cartographique au profit de collages, de création d'objets, d'images, d'univers. Ces œuvres nous transportent dans l'espace et le temps, nous font visiter des pays et des continents, survoler des territoires, oublier nos repères classiques pour entrer dans un monde plus réel que vrai (2010).

Déconstruire l'espace pour le reconstruire... Les cartes apportent une source d'inspiration et un véritable champ de données exploitable pour l'artiste dont les attributs ne lui sont pas inconnus. « Décomposer », « déstructurer », « détourner » font partis effectivement des composantes dans la création pour un artiste.

Art et géographie peuvent donc être associés. Au fond, comment peut-on définir l'espace d'une feuille de papier et l'action de dessiner ? Le dictionnaire Larousse définit la feuille comme « un morceau de papier rectangulaire sur lequel on écrit, on imprime ... » (2012, p.567) et le verbe « dessiner » comme « l'action de faire ressortir la forme, le contour de » (2012, p.401). Dessiner, ne serait-ce pas alors faire rencontrer la dimension physique de l'espace (la feuille de papier, le geste) avec sa dimension mentale (l'imagination du dessinateur) ?

1.2 De l'espace réel à une feuille de dessin

Quelle est l'importance des repères spatiaux chez l'être humain ? Que signifient-ils ?

L'être humain est un être psychomoteur, c'est à dire, d'après De Lièvre et Staes, que « chacun de ses actes témoigne de la manifestation conjointe de ses fonctions intellectuelles, affectives et motrices »(2006, p. 10). L'homme doit en effet pour vivre et se faire comprendre de son environnement user simultanément de ses fonctions cérébrales, sensorielles et motrices. Ces fonctions sont inscrites dans un milieu extérieur où le corps, l'espace et le temps coexistent.

L'approche philosophique du corps comme instrument de connaissance du monde a intéressé de nombreux penseurs. Alors que chez le philosophe Descartes, la compréhension du réel se fait à la fois par un certain dualisme et une union entre l'âme et le corps où il a un rôle mécanique, tout est âme chez Leibniz. La question a ainsi posé débat philosophique. Pour le géographe Jacques Lévy, le corps est avant tout un instrument pour le développement cognitif de l'être humain :

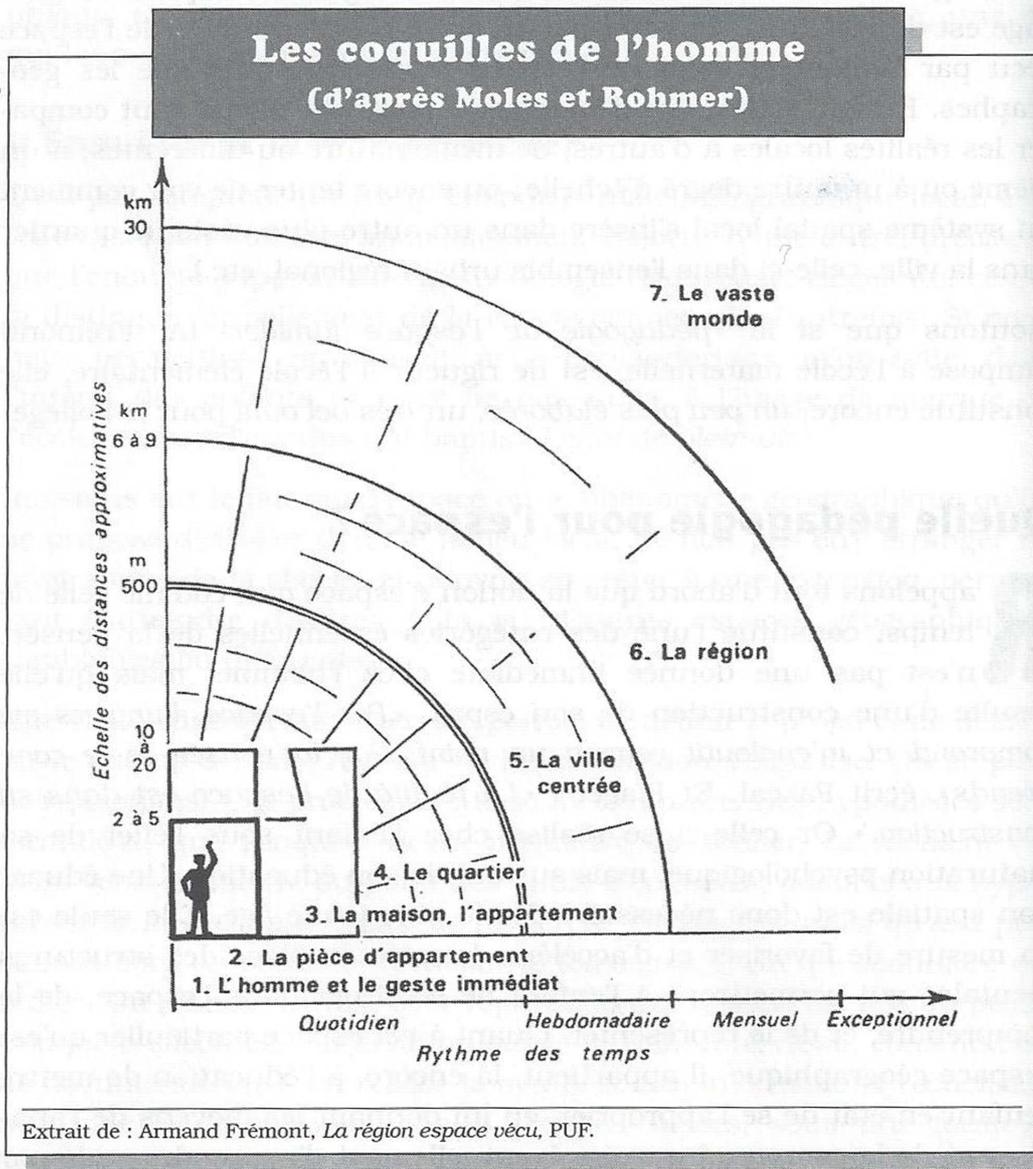
Le corps est une composante matérielle de la dimension biologique de l'être humain, ensemble de dispositifs (sens, motricité...) rendant possible l'interface avec le monde extérieur, par l'intermédiaire duquel l'individu appréhende l'espace et construit sa spatialité (2003, p.213).

De la feuille de papier à la cour d'école

De surcroît, pour Abraham Molles, il existe un rapport certain de coexistence chez l'être humain entre son corps et son environnement qu'il définit hiérarchiquement en terme d'espace par son schéma « les coquilles de l'homme »(**doc.1**) : La concentration-dispersion des micro-événements sociaux et les lois proxémiques propres aux « coquilles » de l'homme (à savoir, dans un ordre concentrique qui va du plus proche au plus lointain, les sphères du corps, du geste, du domaine visuel, de l'espace privé, du quartier, de la ville, de la région et du vaste Monde) régissent le rapport de coexistence des êtres et des choses, de chacun avec chacun (2003, p.634). La psychomotricité se définit alors à la fois comme une fonction de l'homme et une technique pédagogique permettant à l'être humain d'apprendre à vivre avec son corps dans un cadre spatio-temporel. Il en résulte alors que « l'activité psychomotricité est à la base de tout apprentissage » (2006, p.10), renchérit De Lièvre et Staes. Effectivement, l'enfant dès son plus jeune âge apprend à se déplacer, à interagir avec les objets qui l'entourent et à comprendre leur fonctionnement. L'apprentissage du langage est en complète corrélation avec l'activité motrice : l'enfant aura compris le sens du mot « feutre » après avoir manipulé l'objet, perçu les actions que l'on peut faire avec l'objet (dessiner, écrire) et ainsi assimiler son utilité.

Ces *coquilles*⁽¹⁾ d'espace, l'école, le collège, le lycée, et plus tard la vie, sont là pour permettre aux jeunes de les élargir sans cesse. (Fiche 7)

Fiche 7



Document 1: « Les coquilles de l'homme » de Moles et Rohmer
Schéma extrait du manuel *Enseigner la géographie à l'école*

De la feuille de papier à la cour d'école

L'enfant apprend donc avant même qu'il sache marcher à connaître son corps. Alors qu'il heurte le pied d'une chaise à quatre pattes pour aller découvrir son environnement proche, le nourrisson commence à prendre conscience de ses membres et de leur fonctionnement. Cette connaissance de son corps dans son environnement est nommée par De Lièvre et Staes « le schéma corporel » qui s'articule chez l'individu autour de :

[...] ses limites dans l'espace (morphologie), de ses possibilités motrices (rapidité, souplesse...), de ses possibilités d'expression à travers le corps (attitudes, mimiques), de ses perceptions des différentes parties de son corps, de son niveau verbal des différents éléments corporels et de ses possibilités de représentation que l'individu a de son propre corps [...]

La latéralité est l'étape intermédiaire entre le schéma corporel et la structuration spatiale, puisque c'est à travers cette asymétrie corporelle que l'enfant va distinguer la gauche et la droite dans son environnement spatial [modification] (2006, p.17).

Il y a donc chez l'être humain une capacité à se repérer spatialement, faisant intervenir ses fonctions corporelles, sensorielles, motrices et intellectuelles, permises par la prise de conscience de sa latéralité propre. Ainsi, la latéralité, reconnaître sa gauche de sa droite, permet à l'enfant d'associer son être à son environnement ainsi que les différents éléments de cet environnement.

De la feuille de papier à la cour d'école

Quelles sont les différentes connaissances spatiales chez l'enfant de 3 à 5 ans ?

A l'âge de 3 ans, l'enfant peut « se promener librement dans une salle ; jouer dans un espace restreint : dans un cerceau, sur un tapis; courir partout » (2006, p.65).

A l'âge de 4 ans, l'enfant peut « remplir avec son corps tout un cerceau, un petit tapis; poser son pied préalablement talqué partout sur un tapis ; courir sans dépasser les limites du terrain » (2006, p.65). A l'âge de 5 ans, l'enfant peut « courir jusqu'à une ligne, puis sauter à cloche-pied jusqu'à une deuxième ligne; courir à plusieurs dans un espace donné sans en dépasser les limites » (2006, p.65).

Ces repères d'acquisition spatiales énumérés par De Lièvre et Staes nous éclairent sur le développement psychomoteur de l'enfant et sur son étonnante évolution de 3 à 6 ans. On perçoit une progression d'appréhension de l'espace parcouru. A 3 ans, l'enfant est dans la découverte totale de son propre corps et commence déjà à s'interroger sur l'espace qui l'environne. A l'âge de 4 ans, l'enfant commence à acquérir des notions d'échelle par l'instrument de son corps en mesurant, cernant et en identifiant des espaces limités. Il accumule également du vocabulaire précis comme « remplir » ou courir « sans dépasser les limites » qu'il applique réellement. Enfin à partir de 5 ans, l'enfant est capable de faire fonctionner qu'une partie précise de son corps dans un espace («sauter à cloche pied jusqu'à la deuxième ligne ») et d'évaluer une distance. Un autre point important : il peut désormais interagir dans un espace donné non plus individuellement mais collectivement.

En trois ans, il y a donc chez l'enfant un processus inversé inculqué à l'école et dans la famille : on passe de la notion de découverte (« se promener librement, courir partout ») à une notion de restriction accompagnée par le langage de la parole et par l'acte de nommer (« remplir », « courir sans dépasser les limites du terrain », « courir jusqu'à », « courir à plusieurs »). Le passage de l'individualité au collectif est également encouragé chez l'enseignement dès l'entrée de la maternelle.

Qu'en est-il de l'acte graphique chez l'enfant ? De son évolution de 3 à 5 ans ?

A l'âge de 3 ans, l'enfant sait « colorier, sans dépasser, un dessin avec de la peinture au doigt »(2006, p.65).

A l'âge de 4 ans, l'enfant sait « coller des gommettes partout sur un dessin» (2006, p.65).

A l'âge de 5 ans, l'enfant est capable de « réaliser un dessin sous la dictée d'un adulte qui utilise des repères spatiaux comme « au milieu : une maison » »[modification](2006, p.71).

Ces données relevées par De Lièvre et Staes révèlent une évolution de 3 à 5 ans chez l'enfant dans sa capacité à appréhender l'espace d'une feuille de dessin. Dès l'âge de 3 ans, l'enfant apprend déjà à

De la feuille de papier à la cour d'école

« ne pas dépasser » bien qu'il peigne avec son doigt. D'après Denise Berthiaume, le geste graphique à cet âge n'est pas encore maîtrisé et l'utilisation de l'espace de la feuille est quand même anarchique :

Le mode de représentation du registre gestuel passe par le geste spontané, l'enfant ne respectant pas encore les limites de la feuille. Les schèmes que l'enfant utilise, c'est à dire les points, les lignes, les tâches et les figures géométriques, sont non figuratifs [...].L' enfant explore certains principes de composition comme l'énumération, la juxtaposition et la superposition et choisit les couleurs au hasard (2012, p.58).

Autour de 4 et 5 ans, l'enfant prend conscience de la notion de périmètre d'un espace, de l'idée du contour d'un espace. La notion de délimitation commence à ne plus lui être étrangère. Il arrive également à se repérer dans l'espace d'une feuille et débute dans l'organisation de cet espace. Denise Berthiaume, qui cite la notion psychologique « le préschématisme » de Bruno Joyal, auteur d'un essai sur le guide pédagogique en arts plastiques au niveau élémentaire en 1973, constate cette évolution chez l'enfant à cet âge :

Le stade préschématique se caractérise par la diversification des schémas et le début de la structuration de l'espace[...].

L'enfant accède éventuellement à une certaine forme d'organisation de l'espace puisque les schémas qui, auparavant, flottaient dans l'espace, se redressent pour devenir verticaux. L'enfant commence à explorer la ligne de base. Il peut dessiner les objets de face ou de profil (2012,p.49).

L'enfant dans son acte graphique parvient donc en grandissant à une meilleure maîtrise de l'occupation de l'espace et son geste s'affine et se précise. Alors qu'à 3 ans l'enfant prend du plaisir à peindre avec son doigt, à l'âge de 4 et 5 ans, il va vouloir utiliser un pinceau. Le pinceau représentant alors l'outil, l'instrument qui accomplit le geste graphique de l'enfant lui permettant de représenter sur la feuille de dessin ce qu'il désire. La notion de psychomotricité alors intervient dans l'acte de peindre, de dessiner, faisant agir simultanément les ressources physiques, motrices, sensorielles et psychiques de l'être humain.

Peut-on affirmer cependant que, chez l'enfant de 3 à 6 ans, l'approche psychomotricienne à se repérer dans l'espace est identique dans l'acte physique et dans l'action de dessiner ?

1.3 Se repérer dans l'espace réel et se repérer dans l'espace d'une feuille :

similitudes et différences.

On constate en comparant l'échelle de la représentation spatiale à celle de la représentation graphique qu'il existe de nombreuses similitudes :

De la feuille de papier à la cour d'école

- A l'âge de 3 ans, il y a un réel désir chez l'enfant de découvrir le monde. L'enfant veut « courir partout », « peindre au doigt »... Ne maîtrisant pas encore les différentes connexions reliées du cerveau au corps, il expérimente son environnement par tâtonnement en répondant au moins de règles possibles.

- A l'âge de 4 ans, l'enfant peut « remplir avec son corps tout un cerceau », « courir sans dépasser les limites d'un terrain », « coller des gommettes partout sur un dessin »... L'enfant commence à prendre conscience de l'existence de son corps qui s'inscrit dans un cadre spatio-temporel. Ses premières notions de délimitation d'un espace sont acquises. Il est en demande de règles, de consignes.

- A l'âge de 5 ans, l'enfant peut « sauter à cloche-pied jusqu'à une deuxième ligne », « courir à plusieurs dans un espace donné sans en dépasser les limites », « réaliser un dessin sous la dictée d'un adulte qui utilise des repères spatiaux comme « au milieu : une maison » ou « à côté d'elle : un arbre »... Il arrive à maîtriser son corps et ses différentes articulations. Il est capable d'appliquer des consignes d'un adulte de plus en plus précises. Enfin, il apprend à vivre avec autrui, à prendre conscience de l'existence humaine qui l'entoure.

J. Piaget et B. Inhelder ont travaillé sur la notion de représentation de l'espace chez l'enfant et ont constaté qu'elle est sous-jacente et déjà présente très tôt chez l'enfant :

[...] avant que l'enfant soit capable d'imaginer en pensée des perspectives ou de mesurer des objets par des opérations effectives, il est déjà apte à percevoir projectivement et à établir, par la seule perception, certains rapports métriques implicites ; de plus, les formes qu'il perçoit (droites, cercles, carrés, etc...) sont fort en avance sur la possibilité de reconstruire ces mêmes structures par l'intuition imagée ou la pensée représentative. L'intuition spatiale devra donc reconstituer, sur le plan qui lui est propre, et qui est celui de la représentation par opposition à perception directe et actuelle, tout ce que cette perception a déjà conquis par avance dans le domaine limité des contacts immédiats avec l'objet(1981, p.23).

Cette capacité à se représenter mentalement dans l'espace aide alors l'enfant à se placer dans l'espace d'une feuille, à projeter sa représentation mentale à l'intérieur de l'espace de la feuille.

Au fur et à mesure que l'enfant grandit, sa capacité à retranscrire sa représentation est de plus en plus affinée et précise, ce qui peut expliquer entre autres la différence de graphisme dans des dessins d'enfants âgés de 3 ans à ceux d'enfants âgés de 5 à 6 ans.

Quels sont les points communs et les différences dans les programmes en cycle 1 en maternelle de géographie et d'art-plastique ? Le programme en cycle 1 de maternelle est composé de différents domaines de compétences que les enfants doivent acquérir pendant leur début de scolarité. Ainsi, il

De la feuille de papier à la cour d'école

s'agit plus de notions fondamentales, comme s'approprier le langage, que de matières qui sont enseignées aux élèves.

On peut effectivement repérer sur le site du ministère de l'éducation nationale (septembre 2012) que les domaines « Agir et s'exprimer avec son corps », « Découvrir le monde » et « Percevoir, sentir, imaginer, créer » font partie entre autres du programme de l'enseignement en école maternelle.

Les notions inculquées ayant trait à la géographie et aux arts plastiques sont perceptibles dans ces domaines. Il est intéressant de souligner que l'enseignement de la géographie est directement lié à l'enseignement de la géométrie dans l'espace ou à celui de l'EPS où les compétences visées sont identiques. Le bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale du 19 juin 2008 rapporte et développe ces différentes acquisitions :

- Dans le domaine « Agir et s'exprimer avec son corps », l'enfant est censé à la fin de l'école maternelle « Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variées », « se repérer et se déplacer dans l'espace »...

- Dans le domaine de « Découvrir le monde », l'enfant apprend à « Découvrir les formes et les grandeurs », « à se repérer dans l'espace »... :

Tout au long de l'école maternelle, les enfants apprennent à se déplacer dans l'espace de l'école et dans son environnement immédiat. Ils parviennent à se situer par rapport à des objets ou à d'autres personnes, à situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères [...]

Les enfants effectuent des itinéraires en fonction de consignes variées et en rendent compte (récits, représentations graphiques). Les activités dans lesquelles il faut passer du plan horizontal au plan vertical ou inversement, et conserver les positions relatives des objets ou des éléments représentés, font l'objet d'une attention particulière. Elles préparent à l'orientation dans l'espace graphique. Le repérage dans l'espace d'une page ou d'une feuille de papier, sur une ligne orientée se fait en lien avec la lecture et l'écriture. (juin 2008, p.5)

- Dans le domaine de « Percevoir, sentir, imaginer, créer », les enfants doivent être capables en fin de maternelle « utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation »... :

Les activités visuelles et tactiles [modification] entretiennent de nombreux liens avec les autres domaines d'apprentissage : elles nourrissent la curiosité dans la découverte du monde; elles permettent à l'enfant d'exercer sa motricité [...] (juin 2008, p.5).

Le bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale de 2008 à propos du programme de maternelle met l'accent sur l'aspect interdisciplinaire de la maternelle, où les matières sont reliées entre elles, et souligne les compétences fondamentales que les enfant doivent acquérir. La notion de « Se repérer dans l'espace » s'enseigne alors par des activités psychomotriciennes, par l'enseignement de la géographie, de la géométrie dans l'espace et celui des arts-plastiques.

De la feuille de papier à la cour d'école

Document d'aide à la programmation :
« Éléments de programme et compétences à atteindre pour : **Se repérer dans le temps et dans l'espace / école maternelle** »

A la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :	Éléments de programme	Compétences intermédiaires :		
		Année 1	Année 2	Année 3
<p>- Comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans le temps.</p>	<p>Se repérer dans le temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percevoir la succession des moments de la journée puis celle des jours puis celle des mois. - Comprendre l'aspect cyclique de certains phénomènes (les saisons, les représentations du temps comme les semaines ou les mois). - Aborder la notion de simultanéité. - Commencer à utiliser des calendriers, des horloges, des sabliers pour se repérer dans la chronologie et mesurer des durées. - Apprendre à distinguer l'imédiat du passé proche puis du passé plus lointain par le récit d'événements du passé, par l'observation du patrimoine familial (objets conservés par la famille). - Fixer un vocabulaire précis en lien avec ces acquisitions en particulier avec un usage réitéré lors des rituels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre la simultanéité et la succession (chanter, réciter en même temps que l'adulte, en même temps que les autres / chanter, réciter après l'adulte, après les autres). - Participer à la construction de la frise du temps en utilisant avant et après. - Utiliser la frise du temps : succession et simultanéité (ateliers, pendant que...) - Caractériser le jour et la nuit. - Reproduire des algorithmes (colliers de perles...) pour reconnaître le caractère cyclique de certains phénomènes. - Commencer à utiliser le calendrier (calendrier de l'avent). - Utiliser le calendrier de la semaine. - Connaître des comptines utilisant le nom des jours. - Utiliser le calendrier du mois, de l'année : c'est bientôt, c'est passé, c'est après... - Replacer ses propres photos dans l'ordre chronologique. - Reconstituer une chronologie (images séquentielles en 3 étapes : actions comme s'habiller ou constructions). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser le nom des jours de la semaine. - Connaître la succession des jours. - Utiliser correctement les indicateurs temporels : aujourd'hui, demain, hier, avant, après, début, fin. - Dire oralement la date du jour, l'écrire avec des étiquettes. - Ordonner des événements chronologiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se repérer dans la frise du temps de la classe : nommer les différents moments de la journée, les jours de classe. - Prendre des repères sur la frise de l'année scolaire étendue jusqu'en septembre (passage au CP). - Se repérer dans le tableau d'occupation des locaux de l'école. - Se repérer dans le déroulement chronologique d'une suite d'actions. - Utiliser régulièrement la frise du temps pour situer des événements vécus en classe pour s'en souvenir. - Retrouver la date du jour sur un calendrier. - Connaître le nom des saisons et les citer dans l'ordre chronologique. - Situer les événements importants dont son anniversaire, par rapport aux saisons. - Mesurer le temps en choisissant l'outil adapté à la situation. - Comparer des durées. - Commencer à lire l'heure. - Organiser une suite chronologique de dessins ou d'images. - Exprimer présent, passé et futur par le vocabulaire temporel et dans la conjugaison des verbes.

<p>- Comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans l'espace.</p> <p>- Se situer dans l'espace et situer des objets par rapport à soi.</p> <p>- Se repérer dans l'espace d'une page.</p>	<p>Se repérer dans l'espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à se déplacer dans l'école et dans son environnement immédiat. - Apprendre à situer des objets et des personnes et à se situer par rapport à des objets ou des personnes (décentration). - Distinguer leur gauche de leur droite. - Effectuer des itinéraires en fonction de consignes variées et en rendre compte (récits, représentations graphiques). - Se préparer à s'orienter dans l'espace graphique : activités où il faut passer du plan vertical au plan horizontal en respectant les positions relatives des objets ou des éléments représentés. - Apprendre à se repérer dans l'espace d'une page ou d'une feuille de papier sur une ligne orientée en lien avec les activités d'écriture. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir le vocabulaire de base : devant, derrière, à côté de moi, en avant, en arrière, sur le côté. - Savoir dire où se trouvent les objets de la classe les uns par rapport aux autres : à côté, dans sur, sous, derrière, loin, près de. - Savoir situer différents lieux de l'école les uns par rapport aux autres. - Savoir décrire son trajet pour se rendre dans les différents lieux de l'école. - Reconnaître lignes ouvertes et lignes fermées (suivre un chemin sans sortir des limites). - Suivre un chemin en respectant des contraintes (s'arrêter pour déposer ou ramasser un objet à un endroit défini/ revenir en arrivant au bout du chemin). - Dessiner son trajet sur le plan codé d'un parcours. - Reproduire un parcours simple : lignes et courbes, croisements (par collage de formes préparées). - Reproduire une construction simple (colonne de briques de couleurs différentes...) - Replacer à l'identique des personnages ou des animaux dans un paysage (d'abord en manipulant puis sur fiche) puis des objets sur une bande quadrillée. 	<ul style="list-style-type: none"> - différencier les positions : au-dessus, en dessous, sur. - Situer deux éléments l'un par rapport à l'autre. - Situer un élément par rapport à une ligne tracée (en lien avec l'EPS). - Différencier les positions : je suis devant, je suis derrière, X est devant moi... - Différencier des positions droite, gauche. - Distinguer des domaines ouverts et fermés, l'intérieur de l'extérieur. - Construire des domaines fermés ou ouverts. - Se repérer dans un labyrinthe (entrée, sortie, sens de déplacement). - Décoder des chemins pour suivre un parcours, le représenter, le soumettre à une autre classe... - Placer des objets puis des dessins de manière identique dans un quadrillage. - Reproduire un modèle par coloriage sur quadrillage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Situer des objets par rapport à soi (à droite, à gauche). - Situer des objets par rapport à des repères fixes. - Situer la place des objets dans un quadrillage. - Reproduire la place d'objets sur un quadrillage à l'identique. - Maîtriser le vocabulaire spatial dans diverses situations. - Placer correctement des meubles sur le plan de la classe. - Retrouver sa place sur le plan de la classe. - Se déplacer sur un quadrillage, en répondant à des commandes simples : en avant, en arrière, à droite, à gauche. - Coder / décoder un parcours sur quadrillage. - Jouer à la bataille navale / Maîtriser le codage des cases. - Décrire un paysage.
--	--	---	--	---

Document 2: *Se repérer dans le temps et l'espace* |Extrait du programme de maternelle

De la feuille de papier à la cour d'école

Dans ces quatre matières, l'emploi d'un vocabulaire spécifique est utilisé : « se repérer », « se déplacer dans l'espace », « décrire », « représenter », « se situer dans l'espace », « se repérer dans l'espace d'une page »... Par exemple, la géométrie dans l'espace s'enseigne par la manipulation chez les enfants d'objets variés où ils parviennent progressivement à distinguer plusieurs critères, à comparer et à classer selon la forme (la taille, la masse, la contenance). Dans ces quatre matières, il y a une progression dans l'apprentissage pour « découvrir le monde » par un changement d'échelle évolutif. C'est ce que Pierre Giolitto constate dans l'enseignement de la géographie en cycle 1 :

Quant à la construction du concept d'espace, l'enfant du cycle 1, apprend progressivement à : se situer dans un espace donné (classe, cour, rue, quartier...), parcourir un itinéraire simple ; se donner des repères et des codes ; (1992, p.127)

Plus généralement, l'enfant apprend à devenir un individu social en découvrant la diversité des espaces (**doc.1. Les coquilles de l'homme** d'après Molles et Rohmer). Ainsi, le programme d'Histoire et géographie en cycle 1 se base sur la notion générale de se repérer dans le temps et dans l'espace (**doc.2**), inculquant à l'enfant les actions de mémoriser, mesurer, reconnaître, distinguer, décoder, situer, décrire, se déplacer, organiser et lui permettant alors par les idées de simultanéité et de succession d'associer les notions de temps et d'espace.

Mais comment perçoit-on ce progrès d'acquisition de repères spatiaux chez l'enfant en cycle 1? Les dessins d'enfants dans leur représentation du monde permettent-ils d'identifier leur âge ?

II L'évolution graphique et l'occupation de l'espace d'une feuille chez l'enfant de 3 à 6 ans : Par une étude comparative de dessins d'enfants de petite section et de grande section de maternelle.

Y-a-t-il réellement une différence de graphisme dans un dessin réalisé par un enfant de 3 ans à celui créé par un enfant de 5 à 6 ans ? Comment et pourquoi différencie-t-on graphiquement ces dessins ?

II.1 Contexte de l'étude et constat

Les travaux d'élèves qui vont être analysés ont été recueillis lors de mon premier Stage d'Observation et de Pratique Assistée en petite section de maternelle à Beaulieu. L'emploi du temps aéré de la petite section de maternelle m'a permis d'observer une classe de grande section. J'ai pu

De la feuille de papier à la cour d'école

ainsi photographier des travaux d'enfants en petite et en grande section. Par l'observation des deux classes pendant les deux semaines, j'ai remarqué que les dessins se ressemblaient au sein d'une classe et d'un même niveau scolaire. C'est alors que j'ai décidé de mener mon étude comparative de manière globale, davantage ciblée d'un point de vue collectif qu'individuel, en choisissant pour chaque classe les dessins qui se répétaient et représentatifs du niveau scolaire. J'ai également choisi d'insérer cette étude dans un cadre espace/temps délimité : les dessins ont été réalisés par des enfants de petite et grande section pendant mon stage de l'IUFM à l'école de Beaulieu en Languedoc-Roussillon en France du 15 au 26 octobre 2012. Ce parti pris fait référence au contexte dans lequel une œuvre d'art ou un produit est créé, il est indissociable à un cadre spatio-temporel dans lequel il est inscrit. J'ai ainsi voulu conserver la notion de hasard, de singularité propre à la création. En observant de nombreux dessins dans des ouvrages et revues pédagogiques, j'ai reconnu rapidement les codes graphiques dans les dessins de la petite et grande section de maternelle. La vingtaine de travaux et dessins présentés ont donc été choisis précautionneusement parmi une cinquantaine de dessins réalisés à l'école Beaulieu qui se ressemblaient beaucoup. Les dessins alors choisis répondent à la condition d'incarner un modèle, un prototype graphique en terme de formes, du choix des couleurs, de l'occupation de l'espace de la feuille. J'ai ainsi décidé de choisir en petite section des dessins de gribouillages, individuels, abstraits, colorés, spatialement « anarchique », témoignant d'une expression et alors que chez les grandes sections j'ai choisi des dessins figuratifs, narratifs, collectifs, aboutis et respectueux des échelles, témoignant d'un travail suite à une consigne donnée. L'objectif majeur ici étant de savoir différencier un dessin réalisé par un enfant en petite section et celui réalisé par un enfant de grande section, je n'ai remarqué lors de ma sélection aucun dessins réalisés en petite section qui auraient pu être réalisés en grande section et vice et versa.

Provenant de deux classes de niveaux différents, ces travaux ont été réalisés dans des circonstances différentes :

- En petite section de maternelle : L'activité de dessiner en petite section de maternelle est quotidienne et elle s'inscrit dans des ateliers libres qui obéissent cependant à quelques règles. En effet, l'enfant dispose d'un cahier de dessin. Lors de mon SOPA, l'enseignante cochait préalablement sur chaque cahier d'élèves des croix au crayon à papier en haut à gauche de la feuille qui signifiaient que les élèves devaient dessiner sur cette page. Si les enfants dessinaient sur une feuille libre, ils devaient la coller dans le cahier à l'endroit où une croix y était inscrite. C'était les seules restrictions que comportaient l'activité de dessiner. Les enfants ont également des activités d'expression plastique structurées autour d'une séquence, comme découvrir les couleurs, à laquelle je n'ai pas

De la feuille de papier à la cour d'école

assisté. Les dessins recueillis proviennent donc de l'activité quotidienne des enfants et de leur cahier.

- En grande section de maternelle : L'activité de dessiner est au service d'un exercice précis répondant directement au programme de grande section. Elle est associée plus largement à des activités plastiques comme découper des formes, recréer d'autres formes, coller..., à des activités d'apprentissage de la lecture où l'enfant écrit sur sa feuille une phrase illustrée par son dessin. Enfin, elle peut être collective et elle est répartie dans le temps, organisée en plusieurs séances de travail. Les travaux recueillis ont été réalisés par différents élèves de grande section de différentes années que l'enseignant m'a permis de photographier ainsi que des travaux réalisés par des enfants de grande section pendant mon SOPA.

A première vue, lorsqu'on compare les dessins de Luka de petite section (**Doc.3**) à celui de Jeanne de grande section (**Doc.8**), on note immédiatement une occupation de l'espace et un graphisme différent. Chez Luka (le dessin de gauche), différents gribouillage de trois couleurs dissemblables sont superposés plus ou moins au centre de la feuille, un gribouillage bleu étant situé dans le coin en bas à droite de la feuille. Chez Jeanne, le dessin est aussitôt identifiable. Sa représentation est figurative (un enfant et un dauphin sont dessinés) et répond à un schéma narratif souligné par une phrase écrite au dessus du dessin : « Maheva a un dauphin ». On remarque par ailleurs que le dauphin est situé à droite du personnage, devant le personnage. L'action d'avoir, de posséder quelque chose est ici représentée graphiquement par le choix de placer le dauphin devant le personnage représenté, soit à sa droite. De plus, comme dans une phrase, comme « une ligne narrative », le personnage et le dauphin dessinés sont « droits », non obliques, de la même manière que la ligne tracée, en dessous de la phrase, qui sert de repère.

Il en vient alors de distinguer deux périodes correspondant à des âges différents concernant l'évolution graphique chez l'enfant en cycle 1 : L'exploration de l'espace en petite section et l'occupation de l'espace à travers des règles en grande section de maternelle.

II.2 Petite section et exploration de l'espace

Quel genre de dessins sont réalisés par des enfants en petite section de maternelle ?

Lorsqu'on observe les dessins de Luka (**Doc.3**), celui de Raphael (**Doc.4**) et celui d' Hugo (**Doc.5**), on relève un point commun à ces dessins : l'abstraction des formes. En art, l'abstraction résulte de

De la feuille de papier à la cour d'école



Document 3: Dessin de Luka en petite section de maternelle



Document 8: Dessin de Jeanne en grande section de maternelle

De la feuille de papier à la cour d'école

formes expressives et non de formes représentatives. Le peintre Kandinsky qui a créé des œuvres d'art abstraites s'est interrogé sur la notion et le symbolisme de la forme en mettant en évidence le problème de la compréhension de l'abstraction :

La forme, au sens étroit du terme, n'est en tout cas rien d'autre que la délimitation d'une surface par rapport à une autre [...] toute forme a un contenu intérieur (Il n'existe aucune forme, en fait rien au monde, qui ne dise rien. Mais ce dire n'atteint souvent pas notre âme, en particulier lorsque ce qui est dit est indifférent, ou plus exactement n'est pas employé à sa place) [modification]. La forme est donc l'extériorisation du contenu intérieur. (1954, p.118). La différence alors de dessins d'enfants à des tableaux d'artistes de l'abstraction, c'est bien cette manière dissemblable de comprendre le monde. Là où l'artiste est capable de produire des formes abstraites en cherchant à les confronter au réel, sans lequel elles existent, l'enfant découvre les formes et les couleurs, cherche et explore le monde dont il ne connaît pas encore les codes.

Bien que ces dessins soient abstraits, on note malgré cela des différences dans le graphisme dans ces dessins réalisés en petite section. Les dessins de Raphaël (**Doc.4**) représentent différentes plages de couleurs évoquant des arcs de cercle. Ces épais arcs de cercle sont à la fois autonomes et dépendants les uns des autres et tentent d'occuper globalement l'espace des feuilles. Le dessin d' Hugo (**Doc.5**) semble moins anarchique dans son contenu : il représente des espaces fermés ne correspondant à aucune formes connues (carré, triangle...) mais qui se reconnaissent par un contour de différentes couleurs et qui sont reliés entre eux. « Que signifient alors ces dessins sinon l'expression singulière et unique d'un enfant ? » pourrait-on dire ? Il en va malgré tout que le dessin d' Hugo semble plus maîtrisé en terme d'occupation d'espace et de repères que celui de Raphaël car ce premier présente des espaces nettement délimités par un contour et non par la juxtaposition de traits épais.

La délimitation d'un espace, c'est la notion fondamentale enseignée pluridisciplinairement en école maternelle de manière progressive. En petite section, l'enfant découvrant l'école, la vie sociale, les consignes restent simples et peu nombreuses. Ainsi, la seule restriction en dessin est de s'exprimer dans un cahier sur une page choisie par l'enseignant. Denise Berthiaume qui travaille avec les arts plastiques en milieu éducatif constate effectivement que l'enfant à l'âge de 3 ans ne cherche pas à reproduire la réalité, qu'il dessine pour se faire plaisir et qu'il doit être guidé :

Au début, l'enfant réalise des tracés pour le plaisir de tracer des lignes et non pour faire des images. Il a naturellement tendance à imiter l'adulte dans à peu près tout ce qu'il fait (2012,p.38).



Document 4: Dessin de Raphael en petite section de maternelle



Document 5: Dessin d'Hugo en petite section de maternelle

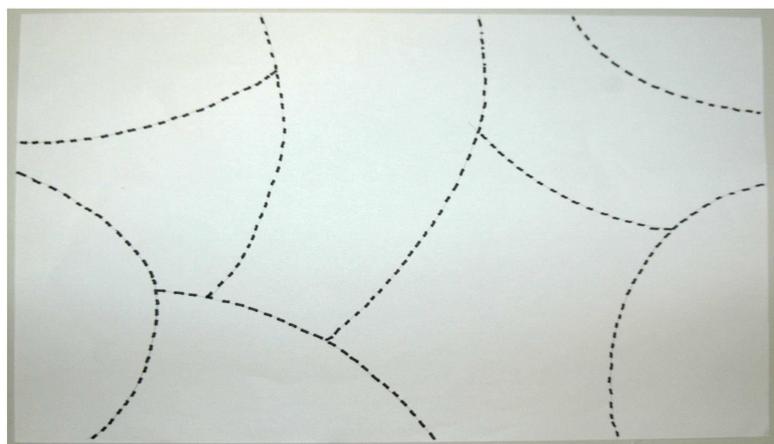
De la feuille de papier à la cour d'école

Elle ajoute ensuite que c'est en dessinant régulièrement que l'enfant va faire un parallèle entre ce qu'il dessine et ce qu'il est réel, d'où l'importance chez l'enfant de dessiner :

Il commence à réaliser des tracés dans le but de représenter quelque chose à partir du moment où, par hasard, il se rend compte qu'un de ses tracés ressemble à un objet ou à une partie d'un objet [...]. Plus l'enfant dessine, plus il lui est facile de trouver des ressemblances avec des objets qu'il connaît(2012,p.38).

L'enfant apprend donc progressivement à identifier un espace réel, une page d'un cahier, puis un espace au sein de la feuille sous la direction d'un adulte ou d'un enseignant.

Le travail d'une élève en grande section (**Doc.6**) qui représente un chien créé à partir de formes à découper témoigne de cette évolution dans l'apprentissage graphique et de la manière à occuper l'espace d'une feuille.



Document 6: Gabarit et travail d'un élève en grande section de maternelle

II.3 Grande section et occupation de l'espace : mise en situation d'exploration d'un espace donné, respect des limites spatiales.

Quels genre de dessins ou travaux plastiques sont réalisés par des enfants en grande section de maternelle ?

La majorité de dessins ou travaux plastiques aperçus en grande section de maternelle réalisés par des enfants âgés de 5 à 6 ans se caractérisent par une somme d'acquisition en expression plastique chez l'enfant qui se traduit par des productions: reconstruire une forme connue par le découpage et l'assemblage de formes, travailler collectivement, associer langage et dessin, réaliser à partir d'un modèle un dessin grandeur nature... Le travail d'une élève en grande section (**Doc.6**) atteste de ce progrès à élaborer des formes et à réaliser un travail plastique abouti pour son âge. Dans ce travail, l'instituteur a préalablement préparé un gabarit, un modèle de formes prêt à découper, servant à l'enfant à reproduire une forme connue. Pour cette consigne, le découpage, le collage, le coloriage, la peinture aboutissent à la reproduction de la forme d'un chien. L'enfant ici crée des espaces (la forme d'une patte du chien) pour reproduire un espace connu (la forme du chien). On comprend alors que le travail plastique en grande section de maternelle est regroupé en étapes et se réalise souvent en plusieurs séances. Le travail collectif en grande section de maternelle réalisé à partir de mandalas en est un exemple (**Doc.7**) : Les mandalas ont été coloriés individuellement puis juxtaposés. La délimitation et la distinction de espaces se fait par la structure du mandala et l'utilisation de plusieurs crayons de couleur. L'enfant maîtrise dorénavant en grande section l'élaboration et la juxtaposition des formes. En outre, il est familier avec les formes de base telles que le cercle, le carré, le triangle et le rectangle et il est capable de superposer. Le mandala qui signifie « cercle magique » en sanskrit a toutes les propriétés ci-dessus exposées : c'est un agrégat de formes qui crée une figure harmonieuse. Howard Gardner défend l'idée que le mandala contribue au développement personnel de l'enfant :

L'aspect circulaire du mandala est probablement le facteur principal de sa prédominance. Sa conformité avec le mouvement du bras de l'enfant, sa parfaite symétrie, sa ressemblance évidente avec tant d'objet (ou de « choses ») dans l'univers, la facilité relative à reproduire la forme (contrairement, par exemple, au carré) – tous ces facteurs interagissent et semblent conférer au cercle son statut particulier [...].Mais, selon moi, aucun de ces deux analystes de l'activité humaine [...] n'a suffisamment souligné à quel point une forme comme le mandala reflète les processus généraux du développement chez le jeune enfant (1980, p.58).



Document 7: Travail collectif en grande section de maternelle

De la feuille de papier à la cour d'école

L'enfant ainsi en grandissant accumule de nouvelles bases graphiques et sa relation avec les formes et les espaces passe du stade « approximatif » au stade « précis ». Du gribouillage au cercle, puis au carré, au triangle et au rectangle et enfin à la superposition des formes, l'enfant à 5 ans est ainsi à l'aise avec la figure du mandala. L'enfant met en relation désormais son geste graphique à sa perception du monde. Son activité psychomotricienne est également plus développée et participe alors à son évolution graphique. Howard Gardner distingue effectivement cette évolution du geste graphique :

Nous avons constaté que certaines portions des premiers gribouillages sont circulaires et ondulées : dans ce cas, le coude l'enfant reste fixe et son avant-bras pivote dans un large mouvement de va-et-vient[...]. Pour produire des points sans bavures, tout le bras de l'enfant (des doigts au coude) se soulève assez haut et s'abaisse brusquement d'un seul coup ; pour tracer des lignes droites, il faut que les bouts des doigts restent à même distance du corps, tandis que l'angle du coude est sans cesse réajusté ; pour créer des formes anguleuses, il faut que l'orientation du poignet soit brusquement réajustée à mi-chemin du mouvement(1980, p.60).

II.4 Exemple d'un travail plastique avec des enfants en cycle 3

Le cycle 1 prépare l'enfant à passer de l'espace de son corps propre à celui qui l'entoure afin de comprendre petit à petit les « différentes coquilles » de l'espace d'après Moles et Rohmer (**Doc.1**) ainsi que la notion d'échelle. Pierre Giolitto cite le pédagogue Piaget « La réalité de l'espace est dans sa construction » (1992, p.111) pour mentionner que l'enfant se doit d'avoir une éducation spatiale.

La première approche chez l'enfant de rendre compte de l'espace environnant se fait par le dessin en cycle 2 lors du cours préparatoire. Pierre Giolitto poursuit en relevant le programme scolaire reliant la géographie et l'art plastique au CP :

Au cours Préparatoire, l'élève réalise des *dessins de situation*, qui situent simplement les uns par rapport aux autres les éléments repérés dans la classe, l'école, le village, ou lors d'itinéraires sur le terrain. Ces éléments sont d'abord représentés de manière figurative, puis en plan. La nécessité d'un code, pour que tout un chacun puisse comprendre la carte, apparaît très vite. La notion de légende est en place. Il appartient alors au maître de donner les trois grandes familles de signes, liés à des implantations zonales (la surface), linéaires (la ligne), ponctuelles (le point) (1992, p.194).

A l'école élémentaire, les enfants acquièrent des démarches (initiation à la lecture de carte et maniement de l'échelle géographique) à partir d'instruments (cartes, plans, croquis). En cycle 2 et cycle 3, travailler en reliant art et géographie est donc davantage adapté à l'enfant. L'enseignant

De la feuille de papier à la cour d'école

Vincent Paré de l' IUFM La Roche Sur Yon a consacré des écrits de recherche en géographie et arts visuels en constatant que « la compréhension géographique d'un paysage favorise l'approche artistique ». Ainsi par l'approche de la carte géographique, l'enseignant propose une comparaison des espaces avec une œuvre de Gaston Chaissac. (**Doc. 16 en fin de mémoire**)

Sur un portail de sites pédagogique « Cartable et Récré » proposant plusieurs activités mêlant art et géographie, l'approche de l'art et de la géographie est principalement plastique et basée sur le travail à partir de cartes géographiques (**Doc.17 et Doc.18 en fin de mémoire**). On peut alors constater que ce travail pluridisciplinaire apporte chez l'enfant des capacités à découvrir le monde, à acquérir du vocabulaire, à se repérer dans l'espace, à comprendre les notions d'espace et à développer son sens créatif.

Pour résumer, les compétences spatiales chez un enfant au cycle1, 2 et 3 sont différentes. L'évolution graphique et l'occupation de l'espace d'une feuille chez l'enfant de 3 à 6 ans est perceptible et nette. Physiquement, l'enfant a grandi et a amélioré son geste graphique. A l'âge de 5 à 6 ans, l'enfant a comme connaissances des termes spatiaux la distinction de la gauche et de la droite et la notion de milieu. Qu'est ce qu'un dessin sinon la projection de la représentation graphique du réel à partir d'une image mentale? Selon le dictionnaire Larousse, la symétrie est « la correspondance de position de deux ou de plusieurs éléments par rapport à un point, à un plan médian ; aspect harmonieux qui en résulte;équilibre » (2012,p.1346).

Quel rôle joue alors la notion de symétrie dans un dessin d'enfant ?

III Symétrie et représentation de soi

III.1 Symétrie et jeux graphiques

Il est fréquent de parler d'harmonie pour décrire un dessin ou un tableau. Dupont parle d'équilibre, « L'équilibre, c'est le repos créé par la distribution des masses et des couleurs» (1991,p.140). Quant à Nicole Berthiaume, elle constate que l'équilibre d'un dessin se divise en trois composantes : L'équilibre symétrique,asymétrique et radial :

L'équilibre symétrique apparaît lorsque la distribution des éléments est égale ou identique, comme s'ils se reflétaient dans un miroir[...] (2012,p.156).

L'équilibre asymétrique naît de l'opposition entre certains éléments se distinguant par leur forme, leur dimension, leur couleur, leur nombre ou leur texture, tout en formant un tout harmonieux[...] (2012,p.156).

L'équilibre radial correspond à un agencement symétrique rattaché à un point central [...] (2012,p.156).

De la feuille de papier à la cour d'école

On peut expliquer et illustrer l'équilibre symétrique lorsque l'on plie une feuille sur laquelle on vient de peindre d'un côté, gauche ou droit, une forme, celle-ci alors se répète. L'équilibre radial correspond par exemple à un dessin de paysage dont une partie serait peinte par des couleurs chaudes et l'autre partie par des couleurs froides. Enfin, l'équilibre radial se retrouve dans le mandala ou le kaléidoscope.

L'enfant se familiarise avec la symétrie par le pliage. De 3 à 4 ans, l'enfant plie dans tous les sens puis avec l'aide d'un adulte, il découvre l'axe de symétrie et progressivement les différents plis comme le pli simple, le pli croisé, le pli accordéon, le pli fenêtre ou l'origami. Par différents exercices plastiques, l'enfant découvre vers 4 ans la notion de symétrie avec l'idée de l'empreinte exploitable avec une éponge et de la peinture. Puis à 6 ans avec du calque et un crayon papier. Lors d'activités plastiques en maternelle comme la création de motifs, l'enfant se familiarise avec le champ lexical de la symétrie et apprend la symétrie axiale : alterné, en damier, en torsade, inversé, opposé, renversé, répété, superposé... Ainsi, lorsqu'il commence à se représenter graphiquement avec sa famille, il fait de son mieux pour réaliser une représentation réaliste, comme l'observe Howard Gardner :

A cinq ou six ans, les enfants ont déjà maîtrisé le vocabulaire fondamental des schémas, ce qui les rend capables de représenter la réalité [...]. Ils ont aussi conscience désormais de certaines normes de la société à laquelle ils appartiennent: ils prennent conscience de la façon de dessiner des figures d'une manière réaliste, de la façon de privilégier la symétrie, et de celle, en planifiant par l'avance, d'éviter l'encombrement ou de laisser trop d'espaces vides (1980, p.166).

La notion de symétrie n'intervient-elle pas pour créer un lien entre l'espace réel et l'espace d'une feuille ? La représentation de soi et d'un corps dans un dessin d'enfant ne l'aide-t-il pas à se structurer spatialement ?

III.2 La représentation d'un corps dans l'espace d'une feuille

La représentation du corps chez l'enfant se fait de manière progressive. A l'âge de 3 ans, l'enfant dessine ce que l'on appelle une « figure têtard » représentant une tête, des yeux et une bouche. Puis à l'âge de 4 ans, l'ensemble du corps est globalement représenté par des lignes et des cercles. Enfin, à l'âge de 5 à 6 ans, l'enfant donne du volume à la représentation du corps et y ajoute vêtements et accessoires.



Document 9: Dessin de Nally
en petite section de maternelle



Document 10: Dessins d'enfants réalisés en grande section de maternelle répondants à une consigne précise

De la feuille de papier à la cour d'école

Il est intéressant de noter dans un premier temps les différences de proportions et de justesse dans la représentation des corps. Dans le dessin de Nally (**Doc.9**), enfant de 3 ans de petite section de maternelle, le corps est un « corps têtard » auquel a été rajouté bras et jambes. Les mains ne figurent pas dans le dessin et ces membres sont représentés par de simples traits. Ce qui est le plus frappant, c'est la taille de la tête dessinée qui est deux fois plus grande que les jambes. On remarque, dans les dessins d'enfants (**Doc.10**) réalisés en grande section de maternelle suite à une consigne précise (incorporer le début de cercle gris centré dans la feuille dans son dessin), un effort de réalisme dans les proportions. La représentation du corps dans le « bonhomme maquillé » de Jeanne ou dans le « bonhomme » de Charlize est, en terme de proportion, convenable. On remarque en outre distinctement cette acquisition de respecter la notion de mesure et de proportion dans le dessin d'Elsa qui a dessiné un géant. Son « géant » qui est plus grand que l'arbre et plus petit que le soleil s'inscrit dans une représentation correcte des proportions et des échelles.

On constate par ailleurs une occupation de l'espace différente dans le dessin de Nally de petite section (**Doc.9**) et dans les dessins de grande section(**Doc.10**). Dans le dessin de Nally, le « bonhomme » est placé légèrement à gauche de la feuille, identifiable par les pieds et jambes. La tête est alors penchée sur la droite, donnant l'impression que l'enfant a voulu recentrer son dessin. Toutefois, l'ensemble n'est pas isolé dans l'espace vierge de la feuille bien que le haut et le coin en bas à droite soient vides. Dans les dessins réalisés en grande section (**Doc.10**), l'espace de la feuille est occupé de manière dissemblable. En effet, la consigne, réaliser un dessin à partir d'un cercle situé au centre, a pour objectif que l'enfant centre sa représentation et occupe tout l'espace de la feuille. Sur chaque dessin, le personnage est centré. Bien qu'il n'y ai pas de perspective, il y a une envie de rendre perceptible différents plans, en ajoutant un sol, un ciel, un soleil...soit un cadre spatial.

De manière générale, on peut encore interpréter ce changement dans le graphisme comme une évolution chez l'enfant dans sa découverte, apprenant petit à petit à catégoriser ce qui l'entoure, à apprendre à différencier. Howard Gardner souligne et explique cette évolution :

Une des raisons pour lesquelles l'enfant dessine le général plutôt que le particulier est peut être son habileté encore limitée: il manque du savoir-faire nécessaire pour exécuter ces distinctions subtiles permettant l'identification d'un chien par opposition à un autre, d'une personne par rapport à une autre.(1980,p.65).

En mûrissant, l'enfant affine les détails et s'attache à respecter les proportions à une échelle réduite de ce qu'il dessine. En ajoutant un cadre spatial, comme le sol, le ciel ou le soleil, ces données sont



Document 11: Travail collectif autour d'un corps grandeur nature pour un anniversaire

De la feuille de papier à la cour d'école

des repères pour conserver les proportions justes des corps ou objets qu'il représente.

Le programme de la grande section de maternelle se structure autour de nombreux exercices afin que l'enfant acquière des bases fondamentales comme « découvrir le monde » ou « se repérer dans l'espace ». L'expression plastique propose un éventail d'activités permettant à l'enfant d'apprendre à structurer par des repères spatiaux. Les prototypes, la façon dont un enfant représente de l'herbe, une maison, un chien...symboles d'une culture, sont nécessaires à l'apprentissage chez l'enfant dès son plus jeune âge. L'enseignant va ensuite progressivement proposer des exercices qui rendent compte du réel permettant à l'enfant d'intégrer, par exemple, les notions de mesure, d'échelle et de proportion dans la structure de repères spatiaux.

Cette photographie (**Doc.11**) recueillie lors de mon SOPA témoigne d'un travail collectif d'une représentation à taille réelle du corps d'un enfant de 6 ans. Orchestré par l'instituteur, ce travail est un bon exemple comme exercice permettant à l'enfant d'assimiler les notions de mesure, d'échelle et de proportion dans la structure de repères spatiaux. Dans ce travail, la photographie de la tête de l'enfant, agrandie également à l'échelle humaine, et sa silhouette tracée sur papier sont les seuls outils empruntés au réel.

Ce travail collectif, la représentation d'un corps à l'échelle humaine à partir de dessins individuels d'un format commun, certifie également le passage du « général » au « détails » en tant qu'allégorie. Effectivement, dans ce travail les « détails » ne représentent rien de réel mais seulement la juxtaposition de formes carrées, circulaires et droites distinguées par différentes couleurs. Cependant l'ensemble forme un tout à l'aspect réel : la taille à l'échelle humaine de l'enfant représenté.

Ce travail est donc formateur chez l'enfant pour l'aider à représenter davantage de manière réelle ce qu'il dessine. Mais en fin de cycle 1, l'enfant est-il capable de représenter ce qu'il souhaite, de façon à exprimer son univers dans son dessin ?

III.3 Dessins et notion d'habitat

Mais que signifie « habiter un espace » ? L'écrivain Georges Pérec a tenté de définir l'espace et la notion d'habitat dans l'un de ses romans où, par l'expérimentation et l'écriture, il a voulu rendre compte d'une réflexion sur la pratique des espaces et de ses différentes échelles,

Notre regard parcourt l'espace et nous donne l'illusion du relief et de la distance. C'est ainsi que nous construisons l'espace : avec un haut et un bas, une gauche et une droite, un devant et un derrière, un près et un loin. Lorsque rien

De la feuille de papier à la cour d'école

n'arrête notre regard, notre regard porte très loin. Mais s'il ne rencontre rien, il ne voit rien ; il ne vit que ce qu'il rencontre: l'espace, c'est ce qui arrête le regard, ce sur quoi la vue bute: l'obstacle: des briques, un angle, un point de fuite : l'espace, c'est quand ça fait un angle, quand ça s'arrête, quand il faut tourner pour que ça reparte. Ça n'a rien d'ectoplasmique, l'espace ; ça a des bords, ça ne part pas dans tous les sens, ça fait tout ce qu'il faut faire pour que les rails de chemins de fer se rencontrent bien avant l'infini. (1974, p.14)

Finalement, l'espace pour Georges Pérec existe car il est défini par des limites, il a « des bords », il « arrête » le regard. Cette notion de délimitation est partagée par l'architecte Nadège Leroux qui y ajoute l'idée d'habitat : « Habiter un espace, c'est-à-dire le maîtriser, c'est en déterminer les limites » (2008, 1.61 et 1.62).

Ainsi pour comprendre la notion d'habitat dans les dessins d'enfants, il faut s'interroger sur l'origine du mot « habiter ». Pour les géographes, l'action d'habiter a un caractère général et multiple. D'abord évident pour Roger Brunet qui associe l'action à celle de posséder un domicile « Habiter :Avoir son domicile en un lieu ; syn. Demeurer, résider». Puis davantage riche sémantiquement pour Jacques Lévy qui développe la définition dans son dictionnaire de la géographie :

Le caractère très général, inévitablement multidimensionnel du terme (habiter peut se traduire par beaucoup d'actes, de processus, d'objets différents) correspond bien à ce que peut inclure une relation à l'espace. Ensuite, le mot permet d'ouvrir la relation habité/ habitant : on ne peut habiter un espace inhabitable mais habiter un espace peut modifier celui-ci en profondeur. Enfin, on peut concevoir des intensités très diverses dans l'habiter : le citoyen est l'habitant par excellence, mais le touriste habite aussi, à sa manière, l'espace qu'il découvre. Que faisons-nous de l'espace ? Nous l'habitons, et c'est justement pour cela qu'il nous habite (2003, p.442).

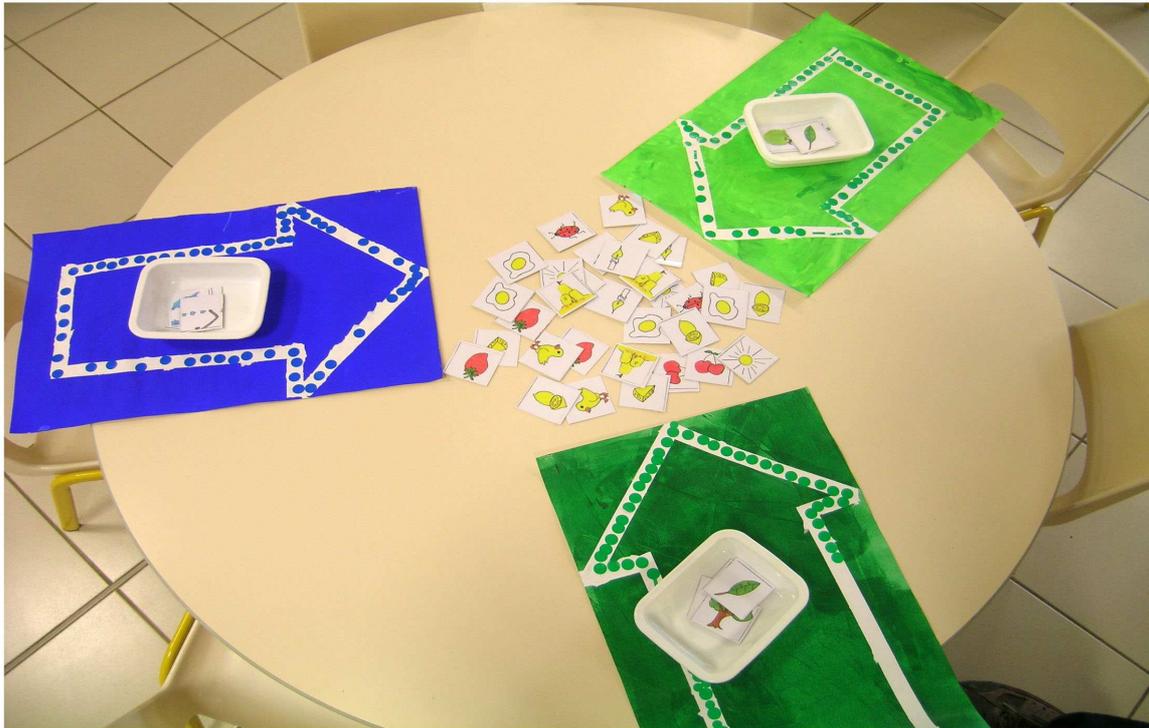
Daniel Ramirez, professeur agrégé en philosophie, s'interroge d'un point de vue philosophique sur la notion :

Disons d'abord ceci : habiter c'est le fait de vivre *habituellement* dans un lieu. En effet, le mot “ habiter ” est apparenté à “ habitude ”. Mais qu'est-ce que l'habitude ? [...] “ habitude ” a été, pour les philosophes anciens, un mot très important. Il vient du latin *habitus*, qui veut dire aptitude ou disposition naturelle (ou cultivée) à *faire* quelque chose, c'est-à-dire une “ vertu ”. Une vertu est ainsi une faculté qui rend possible une action vertueuse. (2002)

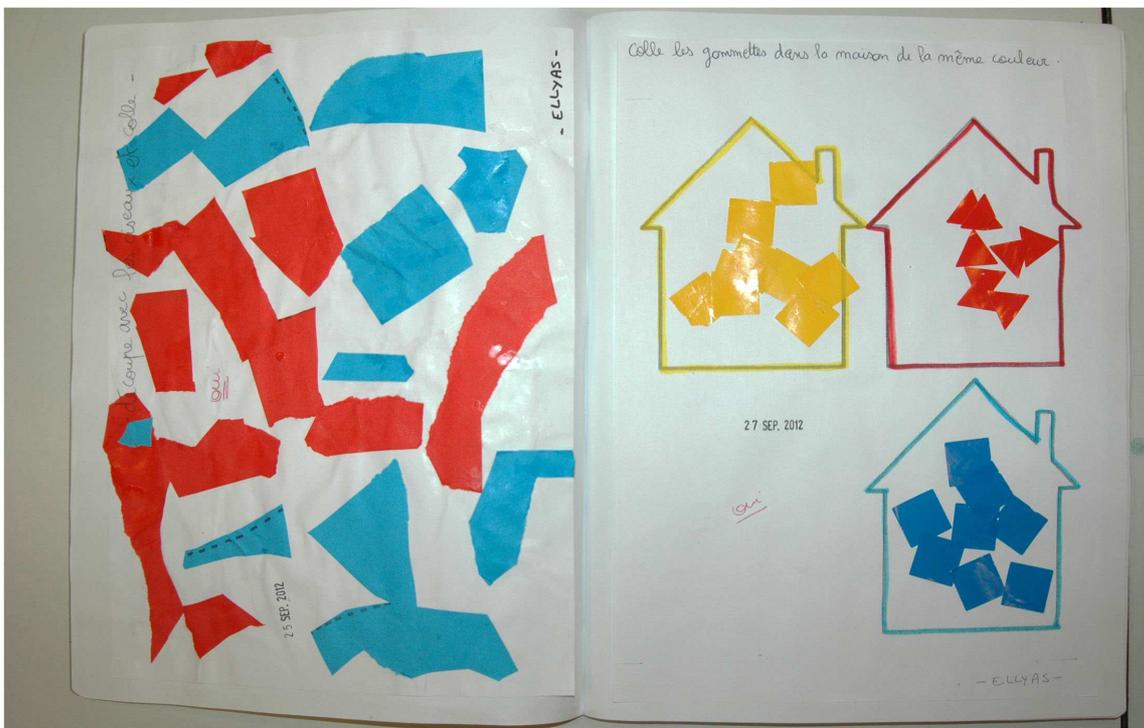
Puis le professeur associe l'action d' « habiter » à la notion d'espace en développant alors l'idée d'occuper, d'habiter un espace :

Habiter [...], c'est habiter un espace. L'espace est ce que les corps matériels peuvent occuper et même remplir. Mais habiter c'est remplir cet espace *de soi-même*, et non seulement en tant que corps matériel, en sorte qu'on puisse dire que cet espace “ est habité ” [...]. Un espace ou un lieu est habité quand il garde la trace, quand il est marqué, en quelque sorte par son habitant ou ses habitants ; ces derniers impriment le lieu de quelque chose d'eux-mêmes. L'espace habité est teinté, coloré par la subjectivité de son habitant, de son “ caractère ” ou *ethos*, de ses mœurs, de ses souvenirs, de ses mouvements et gestes, de son rythme et de sa vibration. Cela se ressent lorsqu'on entre dans un *lieu habité*. (2002)

De la feuille de papier à la cour d'école



Document 12 : Activité réalisée en petite section



Document 13: Activité réalisée en grande section

De la feuille de papier à la cour d'école

« Habiter un espace » est donc une action individuelle et singulière, que chaque individu réalise de sa façon.

Il est également intéressant pour comprendre la relation habiter/espace de noter ce qui est essentiel dans l'habiter pour l'architecture selon le professeur d'esthétique Bernard Salignon :

- Habiter, c'est construire l'espace dans l'espace.
- Habiter, c'est construire son temps dans l'espace [...]
- Habiter, c'est avoir accès à la limite : le dedans et le dehors (2010, p.32).

Ne le remarque-t-on pas d'ailleurs dans les dessins d'enfants où chaque enfant a sa méthode personnelle d'occuper l'espace ?

La majorité des dessins d'enfants lorsque les enfants sont en mesure de représenter graphiquement des formes géométriques sont des maisons. Qu'est-ce que « la maison » ?, sinon le premier lieu, en terme de symbole, le premier espace intérieur qu'un enfant habite après le ventre de sa mère. Le philosophe Gaston Bachelard qui a travaillé sur la poétique de l'espace pense que « la maison » est associée au monde de l'enfance : « [...] Car la maison est notre coin du monde. Elle est [...] notre premier univers » (1957, p.24). On peut alors comprendre les premiers dessins d'enfants dans lesquels sont retranscrits leur univers. Les représentations de maisons chez les enfants sont par ailleurs régulièrement accompagnées de représentations des membres de leur famille.

J'ai assisté lors mon SOPA en maternelle à des activités dans lesquelles l'image de la maison apparaissait. Il est en outre intéressant de comparer l'utilisation de l'image de la maison en petite section de maternelle à celle en grande section. En petite section (**Doc.12**), l'enfant apprend d'abord à comprendre l'espace par l'image de la maison : il colle des gommettes au « contour » de la maison, il « place » les vignettes évoquant des objets de l'environnement de l'enfant. Cette activité est réalisée sur des feuilles « volantes » et non sur un cahier, privilégiant l'action de « manipuler ».

Bien que l'activité soit pratiquement identique, elle ne présente pas les mêmes enjeux en grande section. L'enfant de grande section de maternelle possède son propre cahier (**Doc.13**) dans lequel il a collé la feuille représentant des dessins de maisons dans lesquelles il a collé des formes géométriques correspondant aux couleurs. L'idée alors d'imbrication et de superposition d'espaces est présentée dans la consigne. En réalisant ces actions dans son cahier, l'enfant se familiarise avec la notion de propriété et d'habitat.

Le dessin apparaît en cycle 1 comme un langage à part entière pour l'enfant afin de s'exprimer et d'apprendre. Le dessin et l'activité plastique en cycle 1 vont contribuer chez l'enfant avec les activités psychomotriciennes, les sorties scolaires, à découvrir le monde, l'espace, les formes... puis au fur et mesure, sollicité par son enseignant, l'enfant va vouloir représenter son environnement de manière de plus en plus réelle. En fin de compte, l'action de dessiner va être à la fois un instrument d'expression et d'apprentissage. C'est effectivement en dessinant régulièrement que l'enfant va réaliser que les formes abstraites qu'il dessinait intuitivement peuvent muter en formes figuratives et géométriques constituantes du monde.

Par mon étude théorique, j'ai essayé de démontrer que se repérer dans l'espace est d'une importance fondamentale pour l'enfant afin de se construire correctement. En effet, L'activité psychomotricienne contribue chez l'enfant à se repérer dans l'espace et se veut pluridisciplinaire. Dessiner est considéré comme une activité psychomotricienne aidant également l'enfant à se nourrir d'un vocabulaire nouveau du domaine de l'espace. L'apprentissage à se repérer dans l'espace chez les enfants de 3 à 6 ans est progressif, rapide et perceptible dans leurs dessins témoignant de cette évolution dans leurs connaissances spatiales et leur geste graphique. De l'exploration à l'occupation d'un espace, l'enfant découvre le monde puis apprend son organisation et ses codes. Du gribouillage aux formes simples, l'enfant par le dessin intègre le réel et ses représentations. S'ensuit alors une envie chez l'enfant d'exprimer son univers. Parallèlement, l'enfant découvre les notions de proportion et d'échelle enseignées en géographie par des exercices. Symétrie, représentation du corps et de la maison sont des notions acquises chez l'enfant de 5 à 6 ans. L'enfant prend également conscience de sa singularité et apprend à vivre en groupe. Mon étude comparative de dessins de petite et de grande section maternelle a voulu rendre compte de cette évolution chez l'enfant. Cependant, mon étude ne s'est pas attachée aux particularités individuelles repérables dans une grande quantité de dessins. Au contraire, mon objectif en sélectionnant des dessins était de généraliser un constat, de rendre compte de l'évolution de la petite à la grande section de maternelle, « d'identifier une norme graphique » et de comparer en profondeur les dessins des deux niveaux. Mon étude se limite également au choix d'une seule école qui n'était pas située dans des quartiers difficiles, correspondant davantage à des enfants issus d'une classe sociale moyenne. Il n'y avait également pas d'enfants présentant des troubles psychomoteurs et je n'ai observé de dessins pauvres ou incomplets révélateurs des signes de surdité. Il aurait donc été intéressant pour appuyer mon étude de comparer de dessins d'enfants présentant des troubles   des dessins d'enfants n'en

De la feuille de papier à la cour d'école

présentant, de s'intéresser alors au rôle du psychomotricien ou de l'art-thérapeute, afin d'aboutir à la même conclusion, que l'action de dessiner, pluridisciplinaire par son aspect didactique, géographique et didactique est avant tout un instrument de repères spatiaux accompagnant l'enfance dans le développement cognitif de l'homme.

Bibliographie

- Gaston BACHELARD (1957). *La poétique de l'espace*. Paris, Presses Universitaires de France, 1958.
- Denise BERTHIAUME (2012). *Les Arts Plastiques en milieu éducatif*. édition Chenelière education.
- Roger BRUNET, R. FERRAS, H. THERY. *Les mots de la géographie*, Paris, Montpellier, RECLUS/La Documentation française, 1992.
- Bruno DE LIEVRE et Lucie STAES (2006). *La psychomotricité au service de l'enfant, Notions et applications pédagogiques*. Edition. De Boeck & Belin.
- Réal DUPONT (1991). *Lire les images des enfants*. Dunham, QC: Image de l'art, 1991.
- Howard GARDNER (1960). *Gribouillages et dessins d'enfants : leur signification*. Edition Mardaga.
- Pierre GIOLITTO (1992). *Enseigner la géographie à l'école*. Édition Hachette Education.
- Jean PIAGET, Bärbel INHELDER (1955). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Edition Les presses universitaires de France.
- Wassily KANDINSKY (1954). *Du Spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*. Editions Denoël, 1989.
- Pierre LAROUSSE, oeuvre collective (2012). *Dictionnaire Maxipoche Larousse 2013*. Editions Larousse 2012.
- Nadège Leroux « *Qu'est-ce qu'habiter ?* », *VST - Vie sociale et traitements* 1/2008 (n° 97), p. 14-25. Disponible sur le site Web: www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2008-1-page-14.htm
- Jacques LEVY et Michel LUSSAULT (dir.), *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin, 2003.

De la feuille de papier à la cour d'école

- Georges PEREC (1973). *Espèces d'espaces*. Édition Galilée, Paris, 1974.
- Daniel RAMIREZ (2009). *Temps de philosophie: Qu'est-ce qu'habiter?* ©2009-2011 Philo-Music.eu. Disponible sur le site Web: <http://philo-music.eu/2009/12/02/quest-ce-quhabiter/>
- Bernard SALIGNON (2010). *Qu'est-ce qu'habiter?*Édition de la Villette, Paris,2010.
- Christine ZANIN (2010). *Entre art et cartographie, quand la carte devient matériau artistique* Université d'Avignon :©Mappemonde. Disponible sur le site Web:<http://mappemonde.mgm.fr/num25/internet/int10101.html>
- Portail de sites internet *Cartable et récré* sur l'éducation. Disponible sur le site Web: <http://cartabletrecre.e-monsite.com/annuaire/enseignement/> ,<http://missiontice.ac-besancon.fr/blog/circoluxeuil/wp-content/uploads/2009/02/la-carte.doc>



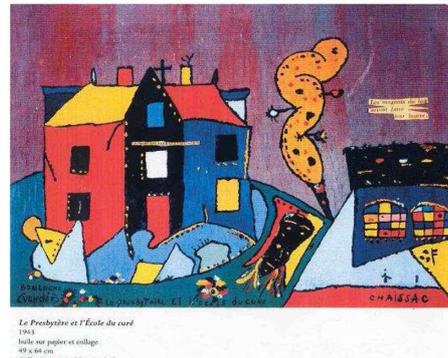
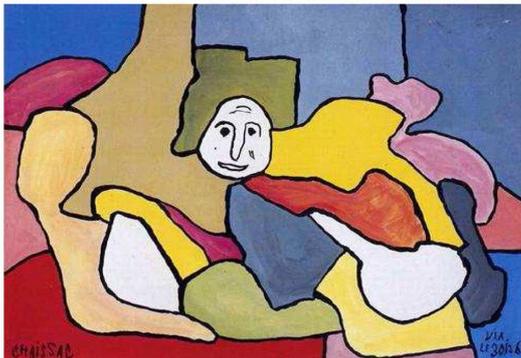
Document 14: Ghislaine ESCANDE (2005)
Terraqué (100 cm x 100 cm)



Document 15: Joao MACHADO (2011)
Empire of youth (150 x 200 cm)

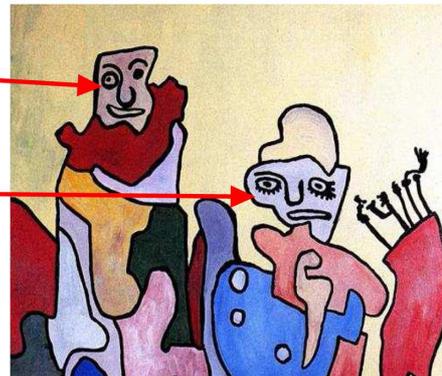
4.- Vers un paysage rêvé : comment la compréhension géographique d'un paysage favorise l'approche artistique ? Comment la conceptualisation géographique permet de comprendre une œuvre artistique ?

- Les croquis paysagers en géographie et les productions artistiques présentent des similitudes.
- Au final, il s'agit de montrer et faire comprendre que la représentation géographique n'est pas différente de l'œuvre artistique : elle ne traduit pas une réalité mais un point de vue.



5.- Transposition de la démarche sur l'espace géographique : la carte.

- Partir d'une carte et la comparer à des productions de Chaissac : l'œuvre de l'artiste, une humanisation d'un espace géographique lui-même symbolique.



Carte de la commune de Sainte Florence

Document 16: Extrait d'écrits de recherche
en géographie et arts visuels
Vincent Paré de l' IUFM La Roche Sur Yon

CARTOGRAPHIE ET ARTS VISUELS

Il existe une très ancienne proximité entre artistes et cartographes.

Définition de la carte géographique : Une **carte géographique** est une représentation d'un espace géographique. Elle met en valeur l'étendue de cet espace, sa localisation relative par rapport aux espaces voisins, ainsi que la localisation des éléments qu'il contient. Les cartes servent à représenter des phénomènes géographiques, c'est-à-dire des phénomènes dont la configuration spatiale produit du sens.

Une carte géographique peut représenter autre chose que la surface terrestre usuelle : les mers et océans, l'atmosphère, le sous-sol, une autre planète, un monde légendaire ou bien imaginaire.

Une carte géographique peut également représenter un espace géographique dans le passé, le présent ou le futur, ou extra-terrestre (carte du ciel, de la Lune, de Mars ou de Vénus..).

La discipline qui a pour objet la création et l'étude des cartes géographiques est la **cartographie**.

Wikipédia

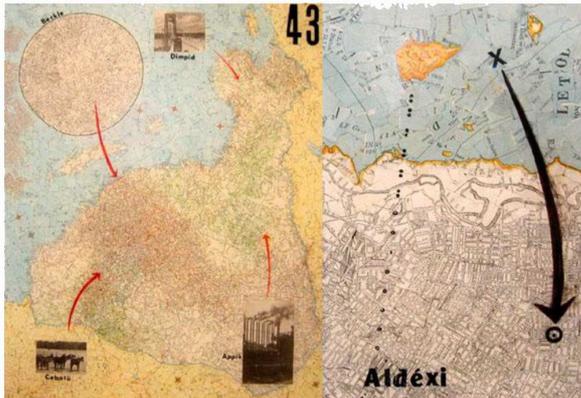
Pourquoi et comment lier carte géographique et arts visuels ?

<p>Pour prendre en compte les paramètres, les réalités physiques, le lexique spécifique lié à la carte géographique et l'utilité de cette dernière, ...</p>	<ul style="list-style-type: none">- en confrontant plusieurs cartes d'un même type ou de nature différente,- en listant les conventions graphiques communes,- en repérant les mers limitrophes, les noms des sommets ...
<p>Pour aborder l'Histoire des Arts ...</p>  <p>Carte mondiale datant de 1154 réalisée par Al Idrissi pour Roger II de Sicile.</p>	<ul style="list-style-type: none">- en observant plusieurs cartes d'un même endroit à des périodes différentes,- en regardant l'évolution de la représentation du monde à travers les siècles,- en s'attachant aux cartes de sa région, de son département, carte locale (carte autoroutière, carte du domaine forestier ...) sur quelques années.

Pour prendre en compte les données de cartes existantes et se les approprier pour créer une autre carte, un autre lieu ... modifier les réalités ...



Nina Katchadourian Dissected paper map 2006



Francesca Berrini

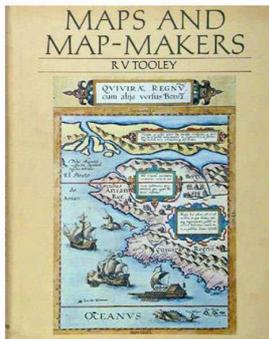
- en déstructurant,
- en déchirant,
- en recomposant,
- en multipliant (photocopies ...),
- en reproduisant,
- en retirant,
- en ajoutant
- en isolant,
- en annotant,
- en redessinant,
- en décalquant,
- en changeant les médiums (crayons de couleur, encre, pastel ...) et variant les techniques,
- en effaçant, en laissant apparaître,
- en jouant sur les transparences ou les opacités
- en cachant,
- en montrant,
- en soulignant,
- en surlignant,
- en agrandissant,
- en modifiant les échelles de taille,
- en diminuant,
- en superposant,
- en juxtaposant,
- en froissant et défroissant,
- en alignant, ...
- un fragment ou un tout.

Pour donner matière à l'imaginaire ...



Carte céleste du XVII^e siècle, réalisée par le cartographe hollandais Frederik de Wit

- en inventant un pays, son relief, ses côtes, ses habitants (civilisation nouvelle), les noms des cours d'eau, des montagnes, des routes, des villes,
- en inventant une carte impossible, fabuleuse, étrange ... avec des personnages ou des éléments du quotidien,
- en trouvant de nouveaux codages de lignes, de nouvelles légendes, ...
- en donnant à voir un monde nouveau, insolite, surprenant, inquiétant (registre des émotions) ...



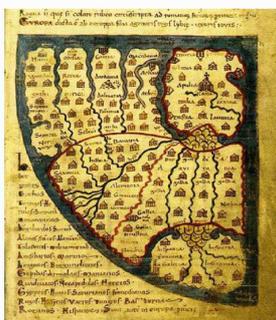
La carte



Espace représenté : entre réel et imaginaire

La cartographie a toujours fasciné les artistes, peintres et écrivains.

- **Dürer** dessine une carte du monde autour de laquelle soufflent des vents en forme d'anges qui font tourner la sphère céleste.
- **Holbein le jeune** fournit dans ses cartes des informations ethnographiques, zoologiques ou historiques peuplant le monde de dragons, de géants...
- **Léonard de Vinci** entre comme cartographe au service de Cesare Borgia.
- **Au 17^{ème} et 18^{ème} siècle peu à peu la carte cesse d'être pensée comme peinture. Le 19^{ème} siècle marque la scission entre peinture et carte.**
- La carte réapparaît dans l'art au début du 20^{ème} siècle et traverse pratiquement tous les courants artistiques :
 - **La carte comme motif peint ou fragment réel inclus dans la production**
 - Le motif de la carte peinte apparaît dans de nombreuses toiles de **Vermeer**.
 - Au début du 20^{ème} siècle, on retrouve ce motif dans "La mélancolie du départ" chez **De Chirico**, hachures et zones d'ombres figurent un relief qui renvoie à un lieu imaginaire. Même démarche chez **Max Ernst** ou **Paul Klee**.
 - Les dadaïstes, **Karl Schwitters** et **Raoul Hausmann** incorporent souvent des cartes à leurs collages.
 - **La carte comme support et matériau**
 - **Alechinsky** est l'un des premiers à s'approprier la carte comme support.
 - **Jasper Johns** dans ses nombreuses cartes des Etats-Unis recouvre les divisions géographiques de peinture.
 - **La carte comme programme ou document**
 - Chez les artistes du Land-Art, les cartes indiquent les itinéraires des déambulations des artistes, **Richard Long** par exemple.
 - La carte peut garder en mémoire l'œuvre ou être en amorce de son déroulement.



Document 18: Arts visuels et cartographie

<http://missiontice.ac-besancon.fr/blog>

- **La carte : regards croisés avec la géographie**

- En général, en géographie, les couleurs sont conventionnelles et la présence d'une légende est indispensable, la carte n'a alors qu'un sens. En arts plastiques, on peut regarder la carte en jouant avec les formes, les couleurs, les lignes et lui donner plusieurs sens.
- Sur les cartes de géographie figure une échelle. Depuis les recherches des cubistes, les artistes se sont délivrés de cette règle. Plusieurs échelles peuvent cohabiter.
- La carte et l'œuvre sont, en général, titrées. En géographie, le titre est informatif, en arts plastiques, il peut ne pas être en relation avec l'œuvre.
- Un géographe se déplace sur le milieu, prend des mesures... On peut mettre cette démarche en relation avec le travail des artistes qui prennent des croquis sur le terrain puis recomposent le paysage à l'atelier ou réalisent l'œuvre "sur le motif" (impressionnistes) mais aussi réalisent des œuvres "in situ" qui prennent en compte les spécificités du site.

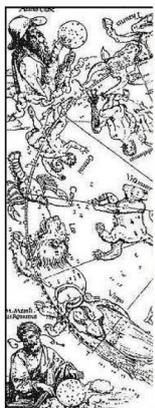
- **Propositions d'activités**

Originale ou photocopiée, actuelle ou ancienne, la carte géographique, routière, météorologique, marine peut servir de support sur lequel se développera l'imaginaire.

On peut :

- Jouer à modifier la carte, détourner le cours des rivières, mettre des montagnes dans les mers, figurer des ponts qui traversent les océans...
- Transposer la carte en relief avec différents matériaux (papiers découpés, déchirés, mousse, coton, papier de verre, matières... Utiliser des frottages, réaliser des effets de matière, des trompe-l'œil...
- Découper le planisphère et le recomposer au hasard.
- Prolonger un fragment de carte ou l'agrandir, l'interpréter.
- Faire un photomontage à partir de fragments de carte déchirés, usagés.
- Faire un trou dans une carte, le combler en imaginant ce qui embellirait, étonnerait...
- Produire une cartographie aléatoire à partir d'encre soufflée. Se servir d'empreintes digitales agrandies et imaginer un espace lilliputien.
- Créer une carte à partir de la photographie d'un visage buriné.
- Rechercher l'analogie de forme entre les contours de la carte et un personnage, un animal...
- Inventer des codages plastiques, mêler signes conventionnels et imaginés

On peut, on peut...



*Carte du ciel avec zodiaque
Dürer (1471-1528)*



JASPER JOHNS
THE MUSEUM OF MODERN ART NEW YORK

*U-S map
Jasper Johns (1989)*