



HAL
open science

La pratique des arts plastiques dans l'acquisition de compétences transversales

Roxane Gorsse

► **To cite this version:**

Roxane Gorsse. La pratique des arts plastiques dans l'acquisition de compétences transversales. Education. 2017. dumas-01799431

HAL Id: dumas-01799431

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01799431>

Submitted on 24 May 2018

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

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Domaine de recherche

Culture humaniste

Centre

ESPE Toulouse Croix de Pierre

Mention

Master 2 MEEF

Parcours

Professeur des écoles

MEMOIRE

**La pratique des Arts Plastiques dans l'acquisition de compétences
transversales**

Roxane GORSSE

Directeur de mémoire

Mme Evelyne GOUPY, PRAG

Co-directeur de mémoire

Membres du jury de soutenance

- Mme Evelyne GOUPY, PRAG
- Mr Frédéric MAIZIERES, MCF

Soutenu le 14/06/2017

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui ont permis à ce mémoire de voir le jour.

Tout d'abord, Mme Evelyne Goupy qui accepta d'encadrer mes recherches et conseilla leur rédaction, avec disponibilité et bienveillance. De même, Mme Melissa Béchour, Mme Fatia Inza et Mr Eric Laguerre m'ont apporté leurs précieux conseils durant cette année universitaire.

Ensuite, ma gratitude va aux élèves de ma classe de CM1 ainsi qu'à mes collègues de l'école Léon Blum de Cugnaux. Bien qu'ils n'en aient pas la pleine mesure, ils m'ont humainement et professionnellement beaucoup appris.

D'autre part, je souhaite remercier mes condisciples du groupe 15 sans lesquels il aurait été difficile de mener cette entreprise à terme.

Enfin, durant les longues heures de réflexions et de rédaction nécessaires pour aboutir à ce mémoire, ma petite sœur, Mlle Brunehilde Gorsse, ma famille ainsi que mes proches, Mlle Pontaud, Mlle Charbois, Madame Lao, Mlle Cambon, Mlle Prosperin, Mr Camos, m'apportèrent leur soutien avec compréhension et affection. Soyez assurés de mon entier dévouement.

SOMMAIRE

I.	INTRODUCTION	5
II.	CADRAGE THEORIQUE	8
1.	Compétences transversales : définition	8
	a) Une compétence... ..	8
	b) ... Transversale	9
2.	Vivre ensemble	10
3.	Sensibilité, émotions et sentiments	11
	a) Différenciation et précisions sémantiques.....	11
	b) Expérience émotionnelle, sentiment et analyse.....	12
4.	Compréhension des sentiments et leurs régulations chez l'enfant.	14
	a) Régulation	14
	b) Compréhension des émotions d'autrui chez l'enfant	15
5.	Nouveaux regards sur les programmes	17
	a) Reformulation des objectifs d'apprentissage	17
6.	L'expérience comme générateur d'émotions, pré-requis pour le partage social des sentiments.	19
	a) Expérience.....	19
	b) Partage social des « émotions ».....	20
7.	La didactique des arts plastiques	22
	a) Spécificité de la didactique	22
	b) Evaluation de l'incidence des arts plastiques sur les comportements sociaux dans le cadre scolaire.....	25
	8- Vers une problématisation	28
III.	METHODOLOGIE	30
1)	Type d'étude et échantillonnage	30
2)	Présentation de la séquence	30
3)	Recueil des données	31
	a) Le questionnaire général	31
	b) Les questionnaires spécifiques	32
	c) L'observation	32
IV.	RESULTATS	34
1)	Le questionnaire général	34

2)	Les questionnaires spécifiques	41
3)	L'observation	44
V.	ANALYSES ET PERSPECTIVES	49
1)	Analyses	49
2)	Limites.....	51
3)	Perspectives	53
VI.	CONCLUSION	55
VII.	BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE.....	57
VIII.	ANNEXES	60

I. INTRODUCTION

« La scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution »¹.

« Développer sa sociabilité », suppose ainsi la pleine réalisation du vivre ensemble, la construction de cette méta-compétence repose donc sur des savoirs, capacités et attitudes que l'élève devra acquérir tout au long de sa scolarité. Ceci implique que les professeurs mettent en place des situations autorisant ces apprentissages.

Cette thématique du vivre ensemble est le point de départ de notre travail de recherche. En effet, les élèves, dont nous avons la responsabilité à mi-temps, en 2016-2017, sont en classe de CM1, en établissement non REP² : leurs parents appartiennent majoritairement à un niveau socio-culturel élevé. Sur un effectif de vingt-trois élèves, deux sont diagnostiqués « dys » et deux autres sont en grande difficulté dans leurs apprentissages³. Le reste du groupe classe peut être décrit de la façon suivante : huit élèves sont en grande réussite et le reste de la classe ne présente pas de difficultés persistantes ou nécessitant la mise en place de dispositif tel qu'un PPRE⁴ ou un PAP⁵.

Sur les huit élèves en grande réussite, deux perturbent fréquemment la conduite de la classe. Leur attitude, allant parfois jusqu'à l'insolence ou à la violence (jets de matériel scolaire, violence verbale), nous a obligée à trouver, dans l'urgence, une solution, outre les

¹ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, p.2 .

² Réseau d'éducation prioritaire. Un établissement est considéré comme appartenant à une REP dès lors que les difficultés sociales rencontrées par les élèves et leur famille ont une incidence sur la réussite scolaire. Définition d'EDUSCOL, disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid52780/les-rep.html#lien0>>

³ Une définition de cette notion n'existant pas, le rapport suivant tente de donner les caractéristiques de la grande difficulté scolaire. *Traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*, rapport 2013-095 de novembre 2013, résumé p. 5.

⁴ Programme Personnalisé de Réussite Educative. Le PPRE est une action spécifique d'aide, intensive et de courte durée, à destination d'élèves en difficulté dans l'acquisition des compétences du socle commun. Il nécessite un engagement écrit entre l'élève, sa famille et l'équipe pédagogique et éducative. Il constitue de manière évidente une modalité de prévention de la grande difficulté scolaire. Définition complète sur ESENER, disponible sur le Web : <<http://www.esen.education.fr/?id=79&a=69&cHash=92ec37970>>

⁵ Plan d'Accompagnement Personnalisé. Le PAP est un dispositif d'accompagnement pédagogique qui s'adresse aux élèves du premier comme du second degré qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages et pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires, afin qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle. Définition d'EDUSCOL, disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html>>

mesures disciplinaires, et, ce, afin d'éviter la continuation de tels débordements. Ces deux élèves, dès lors qu'ils s'ennuient, ou estiment qu'ils ont compris ce qu'ils avaient à apprendre, se dissipent. Ayant entendu qu'ils appréciaient tout deux l'histoire des arts ainsi que les arts plastiques, nous leur avons proposé de choisir, dans un ouvrage d'histoire des arts à destination du cycle 3, un travail plastique à reproduire. Ils devaient également justifier, à l'écrit, leurs choix.

A l'issue de cette activité occupationnelle, l'un d'entre eux a manifesté le souhait de présenter ses productions à la classe. Contre toute attente, cette initiative a généré un réel intérêt et enthousiasme de la part de ses condisciples. Ceux-ci ont, en effet, pris le temps d'écouter et d'observer les esquisses présentées. Ils ont également posé des questions afin que leur pair justifie ses choix. Certains m'ont demandé s'ils pourraient faire de même à l'avenir. Plusieurs questions ont émergé de cette situation inhabituelle : la présentation de travaux d'élèves à l'issue de séances d'arts plastiques favoriserait-elle l'amélioration du climat de classe ? Ce dernier ne serait-il pas conduit à se modifier favorablement si les élèves développaient également des compétences transversales qu'ils avaient commencées à mettre en œuvre au travers de cette situation ?

D'autre part, les élèves de cette classe ont beaucoup de difficultés à coopérer⁶. Les travaux en binôme, en groupe, ou les mises en commun à l'issue de séances, sont autant de moments de tensions : remarques à voix plus ou moins haute, moqueries face aux réponses erronées, parole coupée, sont des attitudes fréquemment observées. Les interactions entre pairs ne donnent pas lieu à des conflits sociocognitifs⁷ débouchant sur des apprentissages mais à des conflits relationnels⁸ qui exacerbent les tensions dans le groupe-classe. S'exprimer à l'oral et être écouté, écouter son camarade, prendre en compte les avis et points de vue, surtout s'ils sont différents, sont des compétences qui restent à construire. Se pose alors la question « comment les construire ? ». L'approche adoptée jusqu'alors a été d'utiliser l'EPS au service de l'EMC⁹, ainsi que d'élaborer spécifiquement pour cette classe des séances en

⁶ REVERDY, Catherine, *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre 2016. Disponible sur Lyon : ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/1080>

⁷ Doit être compris comme une confrontation de points de vue entre partenaires.

⁸ Chaque élève cherche à démontrer sa compétence, suivant la menace que la compétence de l'autre peut représenter. La menace des compétences peut être diminuée dans un climat de coopération, alors qu'elle est exacerbée dans un climat de compétition : « Si l'autre est compétent, alors c'est que je ne le suis pas ou moins ». La menace entraîne un conflit relationnel et une opposition des élèves entre eux qui n'arrivent pas à dépasser le conflit. REVERDY, C., op. cit., p. 9.

⁹ Sur le site Eduscol, on retrouve la contribution de l'EPS pour la construction de compétences transversales : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/12/4/Ress_emc_contribution_EPS_508124.pdf

EMC : dilemmes moraux, conseils de classe hebdomadaires, discussions à visée philosophique¹⁰.

Cependant, aucune amélioration n'est perceptible quant à la façon dont les élèves se considèrent entre eux. Ils ne se sentent que peu concernés par les cas étudiés en EMC et n'utilisent pas les connaissances acquises dans le cadre de ces séances au sein de la vie de la classe. La question se pose de savoir s'ils sont réellement en mesure de construire des compétences sociales à partir de ces dispositifs demandant des capacités d'abstraction et de réflexion importantes.

N'ayant pas la charge de l'enseignement des arts plastiques dans cette classe, il ne nous a pas été possible, jusqu'à présent, d'utiliser cette discipline pour assoir ces compétences. Cependant, l'enthousiasme et la motivation des élèves face à cette activité « improvisée » nous oblige à nous demander si la pratique des arts plastiques permettrait l'établissement durable de compétences essentielles à la réalisation du vivre ensemble à l'école et dans quelle mesure cela se ferait-il ?

Dans une première partie, nous effectuerons donc un cadrage théorique sur les notions utilisées dans le sujet du présent mémoire : compétences transversales, vivre ensemble, émotions et sentiments, développement cognitif de l'enfant, didactique des arts plastiques. La problématique dégagée à l'issue de cette première partie conduira, dans un deuxième temps, et à la lumière de ces divers apports, à présenter une méthodologie de recherche permettant de vérifier nos hypothèses. Dans un troisième temps, nous présenterons et analyserons les résultats de notre recueil de données. Enfin, nous tenterons de dégager les limites de notre étude ainsi que les perspectives sur lesquelles nos conclusions ouvriront.

¹⁰ Préconisée par le MEN, définition disponible sur <http://eduscol.education.fr/pid34831-cid92404/methodes-et-demarches.html>

II. CADRAGE THEORIQUE

1. Compétences transversales : définition

a) Une compétence...

Selon le Ministère de l'Education Nationale, « une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités et attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite¹¹ ». Le Conseil supérieur des programmes considère également que les compétences s'organisent en trois registres qui sont les suivants : savoir, savoir-faire et savoir-être. Les deux premiers registres sont plus particulièrement désignés comme compétence opérationnelle, ou « fonction » chez Bernard Rey¹², et le dernier comme compétence comportementale¹³. Notons dès à présent que la terminologie est dense et que le terme de *compétence*, d'un point de vue général, est décrit selon des registres qui utilisent les mêmes vocables que les notions qu'elles circonscrivent. Olivier Rey souligne ce « flou conceptuel et sémantique »¹⁴ autour de cette notion ainsi que la difficulté qui existe à la définir très précisément encore aujourd'hui.

Jacques Tardif définit, quant à lui, la compétence comme relevant du « savoir-agir », englobant ainsi les aspects de compétences opérationnelles et comportementales. Il souligne par la même occasion que la compétence relève du registre de l'action et demande la mise en œuvre d'une flexibilité et d'une adaptabilité de la part de l'individu, dans le cadre de la mobilisation de ses ressources¹⁵. Bernard-André Gaillot va plus loin encore et indique que l'on peut parler de compétence dès lors que la mobilisation de cette dernière est efficace. Il ne s'agit pas seulement d'un ensemble de ressources à mobiliser mais il faut être en mesure de les mettre en œuvre pour produire une réponse adaptée à la situation¹⁶. Tous deux s'accordent sur le fait qu'une compétence, pour pouvoir être efficace, doit être exercée dans la pratique

¹¹ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, p. 3.

¹² REY, Bernard, Les compétences transversales en question [compte rendu de Houssaye Jean], in *Revue française de pédagogie*, Année 1997, Volume 120, Numéro 1. pp. 191-192.

¹³ Préambule du *Dictionnaire des compétences*, ministère de l'enseignement supérieur, novembre 2011. p. 2.

¹⁴ REY, Olivier, Compétences : chercheurs et praticiens parlent-ils de la même chose, *Eduveille*, article du 2 mars 2015.

¹⁵ TARDIF, Jacques : Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre, in *Pédagogie collégiale*, vol.16 n°3, mars 2003, p. 37.

¹⁶ GAILLOT, Bernard-André, *L'approche par compétences en arts plastiques*, texte de conférence. 2014 : disponible sur : <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/lapprocheparcompetencesenap/index.html>, p. 6.

et au travers d'un « entraînement réflexif ». Ceci suppose qu'elle doit être construite dans le cadre de situations didactiques appropriées.

b) ... Transversale

D'autre part, il convient de différencier¹⁷, les compétences de type académique, qui concernent la maîtrise d'un savoir ou qui sont propres à une discipline, et les autres compétences, « non académiques » aussi appelées *compétences transversales*. Olivier Rey pousse la réflexion et se demande s'il ne serait pas plus pertinent de parler de compétences « partagées » et non « transversales »¹⁸. Bernard Rey, quant à lui, donne la définition suivante de la transversalité : « il s'agit de la similitude qu'on établit entre plusieurs situations, et elle dépend du sens que l'on donne à chacune. Une similitude ne peut être révélée que par une intention pédagogique. A chaque intention sa propre transversalité.¹⁹ »

Ainsi, une « compétence transversale » serait une aptitude à mobiliser toutes ses ressources (le terme « ressources » étant entendu comme l'ensemble des connaissances, capacités et attitudes construites dans le cadre d'apprentissages à l'Ecole), dans une situation comportant des similitudes avec d'autres situations, au cours desquelles toutes ces ressources ont été préalablement construites. Ces dernières ont vocation à être transférables au-delà de l'Ecole, bien que certains scientifiques doutent de la réalisation effective de ce transfert²⁰. Par extension, le « non académisme » de la compétence transversale implique aussi que la construction de ses propres ressources puisse et doive passer par une approche transdisciplinaire²¹ ou interdisciplinaire. Le fait que la compétence transversale ne soit pas l'apanage d'une discipline n'indique pas que ces ressources se construisent hors du champ disciplinaire. De même, il serait possible d'envisager que plus les ressources d'un élève sont importantes, plus les compétences transversales de ce dernier seront développées.

¹⁷ REVERDY, Catherine. op.cit., p. 19.

¹⁸ Selon lui, la compétence est transversale dès lors que le contenu est enseigné de façon autonome et devient partagée dès lors qu'elle est travaillée dans plusieurs domaines disciplinaires. Cf. REY, Olivier, *Une approche pragmatique des évolutions curriculaires dans l'enseignement*, intervention du 6 février 2014 auprès du CSP, p. 6.

¹⁹ REY, Bernard, op. cit., p. 191.

²⁰ *Ibidem*

²¹ Cette multiplicité de savoirs contextualisés, permettant la construction de compétences transversales, considérées comme des « hautes expertises, est une « condition nécessaire et préalable au développement de cette expertise ». REY, Olivier, *Compétences : chercheurs et praticiens parlent-ils de la même chose ? Eduveille*, article du 2 mars 2015.

2. Vivre ensemble

« L'École est le lieu où les élèves acquièrent les compétences qui leur seront indispensables tout au long de la vie [...] autonomie, responsabilité, ouverture aux autres, respect de soi et d'autrui, exercice de l'esprit critique. Ils y apprennent à vivre ensemble. »²²

Les compétences dont il est fait mention ici sont donc des compétences transversales au regard de la définition ci-dessus.

Il convient de noter que la construction de ces compétences doit, selon l'Institution, passer majoritairement par la discipline « Enseignement Moral et Civique », ce qui est explicitement énoncé dans l'article 4 des principes généraux du programme afférent : « L'enseignement moral et civique a pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble ». Le terme même de « civique » renvoie à la notion de citoyenneté et c'est donc naturellement que le lien entre vivre ensemble / citoyenneté / EMC se crée.

Dans l'item d'EMC : « la sensibilité : soi et les autres », l'un des objets d'enseignement est « la diversité des expressions des sentiments et des émotions dans différentes œuvres, notamment plastiques, la maîtrise des règles de la communication et la connaissance et la structuration du vocabulaire des sentiments et des émotions ». Ces objets sont donc en lien direct avec le contenu du programme d'arts plastiques. Tous deux font également écho au socle et au développement des compétences transversales que sont « l'ouverture aux autres et le respect de soi et d'autrui. » (Annexe 1). Ces compétences peuvent être qualifiées de compétences émotionnelles²³

Les compétences émotionnelles sont au nombre de huit (cf. annexe 2 pour le détail). Elles impliquent le sujet, mais également les pairs interagissant avec ce dernier. Elles sont déterminées par les cinq entrées suivantes²⁴ : identifier ses sentiments et ceux d'autrui, les comprendre, les utiliser, les exprimer, les réguler. Elles peuvent être considérées comme transversales dans la mesure où elles sont transférables à toutes les disciplines scolaires ainsi

²² <http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>

²³ Les compétences émotionnelles sont définies par SAARNI Carolyn dans son ouvrage *Emotional competence : A developmental perspective* (2000.) In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass, 68-91, résumées par Alain BAUDRIT dans son article : Le développement des compétences émotionnelles à l'école, une façon d'améliorer les relations d'aide entre élèves, in *L'éducation nouvelle*, 4 mars 2011, p. 95-108. Elles sont explicitées ci-après.

²⁴ Tableau issu de l'étude menée sous la direction de Sigrid VANCORENLAND, *Les compétences émotionnelles, un facteur à prendre en compte*, étude conjointe des MC, de l'UCL et de la KU, disponible sur https://www.mc.be/binaries/dossier%20de%20presse_compétences_émotionnelles_tcm377-145348.pdf

qu'à toutes les situations, scolaires ou personnelles, que l'élève, futur adulte, sera amené à rencontrer.

Arrêtons-nous donc dès à présent sur la terminologie relative aux émotions puisqu'elle doit être mobilisée dans le cadre de la construction de compétences émotionnelles.

3. Sensibilité, émotions et sentiments

a) Différenciation et précisions sémantiques

Dans les programmes, les termes d'émotion, de sentiment et de sensibilité sont utilisés comme autant de synonymes pour traduire une même réalité.

« Sensibilité » renvoie étymologiquement aux cinq sens (*sensibilitas, -atis* : les sens, construit lui-même à partir du verbe *sentio, sensi, sensum, -ire* : percevoir par les sens) et donc aux organes de captation du réel. Il ne faut donc pas confondre *sensibilité* et son interprétation possible, *a posteriori*, par la conscience qui donne lieu à la création d'un signifiant, le sens.

D'autre part, les termes d'*émotions* et de *sentiments* doivent être explicités car ils ne peuvent être utilisés comme étant des synonymes. « Emotion » est construit à partir du nom *motio, -ionis* : le mouvement, lui-même construit à partir du verbe *moveo, movi, motum, -ere* : mouvoir, mettre en mouvement.

Pour les neurosciences²⁵, l'émotion est le résultat de l'interaction entre un organisme et un objet. Cette stimulation, via le système sensori-moteur, entraîne un ensemble de réactions physiologiques et neuronales observables. Par suite, des représentations de ces changements sont constituées et conscientisées. Ainsi naît le sentiment, qui est une expérience personnelle, privée, issue de la conscientisation d'un état émotionnel du corps ; il est donc non observable²⁶. Seule la verbalisation peut permettre son expression. Les domaines de la psychologie et de la socio-cognition²⁷ viennent compléter cette définition. Ils considèrent que l'émotion est une structure préparée de réponses qui intervient de manière automatique dans

²⁵ DAMASIO, Antonio, *Le sentiment même de soi*, 1999, version Kindle emplacement 5054

²⁶ DAMASIO, Antonio., *ibid.*, emplacement 741

²⁷ Soulignons que ces disciplines scientifiques ne font que rarement la distinction entre émotions et sentiments, ce qui rend l'analyse des théories d'autant plus ardue qu'il faut procéder à un réajustement sémantique quasi constant.

le cours du processus adaptatif propre à l'organisme humain. Notons que le terme de *structure* renvoie à l'idée de construction et permet le postulat suivant : toute structure se construit et peut donc évoluer. L'émotion se manifeste par des changements physiologiques, mais également par une impulsion à déployer une action spécifique ainsi que par l'expérience subjective, appelé aussi le vécu émotionnel conscientisé²⁸. Pour autant, la distinction faite précédemment entre émotions et sentiments par Antonio Damasio n'est pas réutilisée par les chercheurs en psychologie et en cognition qui accordent au terme d'émotion, soit un sens large englobant émotion et sentiment, soit le sens de « vécu émotionnel ». L'émotion serait donc « le résultat de l'évaluation cognitive de la situation déclenchante. Le processus de perception d'une émotion passerait par une activation physiologique, dont la signification émotionnelle serait inférée. (...) Ce ne sont pas les événements eux-mêmes qui seraient déclencheurs »²⁹, mais les interprétations données en fonction des représentations déjà construites du sujet.

Ainsi, parler de « sentiments » comme résultant de la conscientisation de l'émotion, également appelé évaluation cognitive de la situation, et des changements physiologiques, permet de dissocier le processus de production de l'émotion et de faire le lien entre les neurosciences, la psychologie et la cognition. Cette distinction sera le parti pris de notre mémoire de recherche et nous préciserons, notamment pour les questions du partage social des « émotions » développées par Bernard Rimé et traitées plus loin, qu'il s'agit non du partage des émotions mais bien de celui des sentiments.

b) Expérience émotionnelle, sentiment et analyse

L'analyse de l'expérience émotionnelle, et donc la compréhension émotionnelle et son éventuel contrôle, sont rendus théoriquement possibles grâce à deux approches récentes qui combinent à la fois les aspects biologiques et cognitifs de l'émotion, et qui font le lien entre les deux visions précédemment développées ainsi que celui entre les différentes disciplines scientifiques qui étudient cette question.

La première approche est celle des systèmes dynamiques appliquée aux émotions et sentiments. Développée par SMITH et THELEN et réutilisée par LEWIS³⁰ dans le cadre de

²⁸ RIME Bernard, *Le partage social des émotions*, PUF, 2005 p. 53.

²⁹ THOMMEN, Evelyne, *Les émotions chez l'enfant : le développement typique et atypique*, BELIN, 2010, p. 38.

³⁰ LEWIS, MD, Briding emotion theory and neurobiology through dynamic systems modelling (target article), *Behavioral and brain sciences*, 28, pp.169-194 in THOMMEN, E., op. cit., p. 45.

l'étude du développement des émotions, elle permet de modéliser le cheminement du vécu émotionnel et ses conséquences, en y incluant la dimension temporelle. En d'autres termes, elle considère que le temps de réponse et d'adaptation du « système dynamique », ici l'organisme humain, suite à un évènement, dépend de l'organisme lui-même. Si le principe d'une réaction en chaîne, suite à un stimulus entraînant des réponses physiologiques, n'est pas remis en question, ses conséquences en termes de conscientisation, puis d'apprentissage et, enfin, de changements comportementaux durables, peuvent se dérouler dans des échelles de temps variables. Dans le cadre de notre réflexion, cela nous permet de penser que l'expérience peut donner lieu à des changements durables de représentations subjectives qui ne seront éventuellement pas observables et évaluables à un instant T, bien qu'ayant été assimilées.

La seconde approche est celle des multi-niveaux des processus émotionnels³¹. Elle postule que deux systèmes gèrent l'information émotionnelle³². Le premier est le système *schématique* qui réagit de façon implicite³³ et automatique en fonction des associations qui se sont précédemment créées entre stimulus, réaction corporelle et conscientisation de l'émotion. Le second est le système *propositionnel* qui permet une représentation des sentiments et donc, ensuite, leur verbalisation. Ce système fait intervenir la mémoire de travail³⁴. Or, cette mémoire de travail permet de traiter les informations pendant la réalisation d'une tâche. Ceci nous permet de supposer que si l'enfant est mis en condition de travail, l'expérience qui en découle, représentant un stimulus, lui permettra de mobiliser le premier ainsi que le second systèmes et améliorera la prise de conscience des sentiments, pré-requis indispensable à leur verbalisation. L'interaction entre les deux systèmes est appelée processus auto-noétique. C'est à l'occasion de cette interaction que l'individu peut analyser, se remémorer des sentiments et ainsi les réguler en modifiant ses réactions.

Nous pouvons schématiser l'approche ci-dessus de la façon suivante :

³¹ PHILIPPOT, Pierre. *Emotion et Psychothérapie*, collection Emotion, Intervention et Santé, éd. Mardaga. 2007.

³² Comprendons par « information émotionnelle » à la fois l'émotion et le sentiment qui s'ensuit après conscientisation.

³³ Que l'on peut aussi appeler système anoétique.

³⁴ THOMMEN Evelyne., op. cit., p. 47.

- 1) **Système schématique (SS)** = processus implicite et inconscient
- 2) **Système propositionnel (SP)** = processus conscient et concret, se réalisant au moyen de la mémoire de travail et qui implique donc une tâche à réaliser.
- 3) **Association SS et SP** = processus conscient et abstrait permettant une éventuelle régulation.

Notons cependant que ces approches sont les résultats d'études scientifiques portant sur des adultes et ne prennent pas en considération le développement de l'enfant. En effet, si les émotions ont un lien étroit avec le corps, puisque c'est ce dernier qui subit des altérations, son stade de développement, appelé aussi maturation, ainsi que son développement cognitif peuvent avoir une incidence sur l'émotion générée, sur la façon dont elle devient sentiment par sa conscientisation, ainsi que sur la façon dont elle sera identifiée, exprimée et régulée, puis comprise. De fait, avant de revenir sur les objectifs d'apprentissages du cycle 3 en EMC et en arts plastiques, considérons le développement de la compréhension des émotions et leurs régulations chez l'enfant.

4. Compréhension des sentiments et leurs régulations chez l'enfant.

a) Régulation

La régulation ou, plutôt, l'autorégulation des émotions, est « la façon dont nous essayons d'influencer les sentiments que nous ressentons quand nous les ressentons et comment nous les expérimentons et exprimons »³⁵. Ce processus a notamment lieu quand l'émotion ressentie et le sentiment conscientisé qui en résulte est désagréable, entraînant une réaction d'agressivité ou de mal être chez le sujet les expérimentant. Il prend deux formes : la construction du contrôle³⁶, qui demande un effort volontaire, et la réactivité émotionnelle³⁷ qui est automatique.

³⁵ « *Emotion regulation which refers to how we try to influence which emotions we have, when we have them, and how we experience and express these emotions* » J.J Gross, Recognition of Immaturity and Emotional expressions in blended faces by children with autism and other developmental disabilities, *Journal of autism and developmental disorders*, 38, pp. 297-311, cité par THOMMEN Evelyne. op. cit., p. 52. Nous avons ici préféré utiliser le terme de *sentiment* dans le cadre de la traduction puisqu'il s'agit de réguler en conscience une émotion perçue.

³⁶ « La capacité d'inhiber une réponse dominante afin d'apporter une réponse sous dominante », qui peut concerner à la fois l'expression verbale et physique des sentiments. Théorie développée par ROTHBART, cité par THOMMEN Evelyne. op. cit., p. 55. Elle suppose cependant un degré de conscience suffisamment élevé de lui-même et de la situation pour que l'enfant puisse réaliser cet effort.

Il est donc possible de reprendre le schéma développé à partir des observations de Pierre Philippot et Evelyne Thommen pour le compléter de la façon suivante :

- 1) **Système schématique (SS)** = Réactivité émotionnelle automatique dans le sens où elle n'est pas conscientisée, elle s'appuie sur des schèmes. Ceci implique qu'il est donc possible de construire ou de modifier ces derniers.
- 2) **Système propositionnel (SP)** = Construction du contrôle avec conscientisation des émotions.
- 3) **Association SS et SP** = Autorégulation avec conscientisation et abstraction.

La conscience de soi, pré-requis indispensable à la construction de toute compétence sociale, commence par s'acquérir chez l'enfant à partir de 18 mois, et continue à se construire avec son développement physiologique, notamment celui de ses circuits neuronaux. Elle permet ainsi la compréhension émotionnelle, ou conscientisation de ses sentiments, ceci étant soutenu par le développement du lexique³⁸. La question de la possible régulation des sentiments n'apparaît cependant qu'à partir de 9 ans³⁹. De même, plus l'enfant saura repérer les signaux de communication émotionnelle d'autrui, mieux il sera en mesure d'analyser ses propres sentiments, développant ses compétences émotionnelles. Nous sommes donc face à une double interaction entre identification et compréhension, l'amélioration de l'une entraînant l'amélioration de l'autre et inversement. Cependant, qu'en est-il concrètement de cette capacité de compréhension des émotions d'autrui chez l'enfant, nécessaire pour la construction de la régulation ?

b) Compréhension des émotions d'autrui chez l'enfant

« L'analyse conceptuelle du vécu émotionnel dans la vie réelle demande une élaboration cognitive qui semble débiter vers 9 ou 10 ans »⁴⁰. Elle semble donc tributaire du

³⁷ Cette réactivité émotionnelle automatique est observée par EISENBERG et SPINRAD, cité par THOMMEN Evelyne. op.cit., p. 55.

³⁸ THOMMEN Evelyne. op.cit., pp. 222-223.

³⁹ Test de compréhension des émotions en fonction du développement de l'enfant réalisé par PONS, HARRIS et de ROSNAY en 2004, qui reprend le *Test of Emotion Comprehension (TEC)* créé par PONS et HARRIS en 2000, cité par THOMMEN Evelyne. Op. cit. p. 189. Cette compétence est la cinquième dans le test.

⁴⁰ THOMMEN Evelyne. op.cit., p. 198.

niveau de compréhension des sentiments chez l'enfant. Or, à partir de 9 ans⁴¹, en plus de la compréhension des sentiments que sont la joie, la colère, la tristesse, la peur, l'enfant peut appréhender les émotions mixtes⁴² telles que la honte ou la culpabilité.

De plus, l'empathie, état émotionnel particulier, est la capacité à reconnaître, mais aussi à ressentir l'émotion d'autrui. Elle est le résultat de cette analyse des sentiments et active des régions correspondant à l'expérience de ses propres sentiments⁴³. Les enfants ne peuvent cependant l'éprouver pour des situations et des personnes se situant au-delà de leur propre environnement qu'à partir de douze ans⁴⁴. Ceci implique que seule une expérience commune vécue par l'enfant et par ses pairs serait susceptible de provoquer cette identification avant cet âge. Il semble que l'empathie fasse l'objet d'une compréhension tardive au regard du développement de l'enfant. Elle s'appuie sur la compréhension préalable de sentiments complexes et est un pré-requis indispensable pour la régulation de ses sentiments dans le cadre de relations interpersonnelles.

Ainsi, nous pouvons poser dès à présent que l'acquisition définitive et durable de compétences émotionnelles sera fonction du développement de l'enfant et qu'elle sera forcément partielle chez des élèves de 9-10 ans ; elle devra obligatoirement passer par une expérience vécue collectivement afin de favoriser l'intercompréhension des sentiments.

Se pose alors la question de savoir quels sont les dispositifs autorisant l'amélioration de la compréhension des sentiments d'autrui pour la construction de compétences émotionnelles chez l'enfant. Plusieurs études menées⁴⁵ révèlent que l'analyse collective de situations impliquant des émotions, notamment complexes, entraîne l'amélioration de la

⁴¹ Test de compréhension des émotions en fonction du développement de l'enfant réalisé par PONS, HARRIS et de ROSNAY en 2004, cité par THOMMEN Evelyne. Op. cit. p. 189.

⁴² Sentiments faisant appel à des sentiments contradictoires.

⁴³ BELZUNG C., *Biologie des émotions*, Bruxelles 2007, p. 399. cité par THOMMEN Evelyne. op. cit., p. 156.

⁴⁴ HOFFMAN J. L., *Empathie and moral development : implications for carind and justice*, Cambridge University Press, 2001, cité par THOMMEN Evelyne. Op. cit.

⁴⁵ PENG, JOHNSON, POLLOCK, GLASSPOOL et HARRIS (1992, Expérience 2), ont travaillé avec des enfants sur la question des émotions mixtes ainsi que BOSACKI et ASTINGTON (1997), ces deux expériences. et notamment la dernière, qui soutiennent la théorie de l'esprit ont été citées par PAUL L. HARRIS, FRANCISCO PONS, Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant, pp. 209 à 228, paru dans COLLETTA J. M., TCHERKASSOF A. (sous la direction de), *Les émotions : cognition, langage et développement*, éd. Mardaga, 2003. Cette théorie soutient le fait que les enfants commencent à construire une idée des intentions, états mentaux et désirs d'autrui à partir de 5 ans. Plus généralement, la théorie de l'esprit, qui se base sur la connaissance qu'ont les enfants des états mentaux d'autrui en fonction du développement de leur système mental, met la question de l'expérience au centre des apprentissages et propose plusieurs approches. L'une d'elle, la *théorie de la théorie*, insiste sur l'importance de l'expérience dans le cadre de la reconnaissance ultérieure des états mentaux par les enfants.

capacité de reconnaissance et celle des comportements sociaux. Cette démarche est appelée « partage social des émotions »⁴⁶.

Avant de continuer plus avant la réflexion, arrêtons-nous sur l'ensemble des éléments énoncés précédemment à partir du schéma ci-dessous :

**Partage Social des sentiments issus d'émotions nées à partir
d'expériences communes**



**Régulation
Expression
Compréhension
Identification**



**COMPÉTENCES
ÉMOTIONNELLES**



VIVRE ENSEMBLE

La régulation des sentiments est fonction de la compréhension de ces derniers par l'enfant. Elle est elle-même influencée par son développement physiologique et cognitif. Modifier ses sentiments et les représentations qu'il en a, et, par voie de conséquence, qu'il a vis-à-vis d'autrui, passe par l'expérience, qui se doit d'être partagée, tant dans l'action que lors de verbalisations. Ce serait l'ensemble de ces éléments qui permettrait l'acquisition finale des compétences nécessaires à la réalisation du vivre ensemble demandée par l'Institution.

5. Nouveaux regards sur les programmes

a) Reformulation des objectifs d'apprentissage

A la lumière des précisions précédemment faites, il paraît donc impossible « d'exprimer une émotion ». De ce fait, la dénomination « partager ses émotions » en

⁴⁶ Concept développé par Bernard RIME sur lequel nous reviendrons plus loin en détail.

EMC paraît incorrecte. Nous préférerions parler de « partager ses sentiments ». De même, il est indiqué que l'élève doit « réguler ses émotions ». Le principe même de l'émotion repose sur une réaction physiologique incontrôlable. Il conviendrait, pour changer un sentiment résultant de l'interaction entre un objet et l'organisme, d'apporter de nouvelles représentations construites à partir de nouvelles expériences ou de modifier certaines de ses représentations, pour que les élèves puissent ensuite annihiler ou vivre des émotions se construisant sur de nouveaux schèmes. Mais là encore, dans la mesure où même la neuroscience ne peut expliquer quelles représentations seront construites à l'occasion d'une nouvelle expérience, l'entreprise semble ardue et l'objectif d'apprentissage concernant la régulation difficilement réalisable. D'autant qu'une même expérience peut également conduire à des représentations différentes puisque chaque élève est unique. Cette remarque concernant l'imprévisibilité de la construction d'une représentation chez l'individu constituera une limite à notre travail de recherche. Peut-être conviendrait-il plutôt de parler de « réguler son vécu émotionnel ».

En arts plastiques, l'expression « formuler une expression juste de ses émotions » semble également incorrecte pour deux raisons :

- La première est que l'on formule l'expression de sentiment.
- La seconde est que le terme même de « juste » est inapproprié. Ce qui relève du juste pour un individu ne l'est pas nécessairement pour un autre compte tenu du fait que les représentations sont propres à chacun. Peut-être faudrait-il nuancer la compétence et la remplacer par « formuler l'expression la plus juste (ou précise ou détaillée) possible de ses sentiments » compte-tenu de la singularité de chacun, à commencer par celle de l'enseignant-observateur-évaluateur.

Examinons donc à présent la question de l'expérience collective à mettre en œuvre dans le cadre des programmes scolaires puisqu'elle est un pré-requis pour le développement de compétences chez des élèves de 9-10 ans.

6. L'expérience comme générateur d'émotions, pré-requis pour le partage social des sentiments.

a) Expérience

D'un point de vue cognitif, Piaget, avec sa théorie opératoire, met le principe d'action sur le réel au centre de l'apprentissage⁴⁷. La théorie des « opérateurs constructifs »⁴⁸, du néostructuraliste Juan Pascal Léone, postule que l'apprentissage, en tant qu'émergence de comportements nouveaux, est le résultat du fonctionnement simultané d'opérateurs, mécanismes fondamentaux et physiologiques, et de schèmes, répertoire de connaissances du sujet qui se construit progressivement. Ces schèmes sont aussi appelés « structures conceptuelles centrales »⁴⁹ Il va plus loin encore et souligne qu'il est « impossible d'apprendre sans expérience »⁵⁰.

De fait, l'apprentissage, s'il est le produit de l'interaction entre mobilisation de mécanismes fondamentaux et de représentations personnelles du sujet, devrait passer par une expérience qui mobiliserait d'abord le corps. En effet, si, par la suite, « le souvenir de l'expérience avec le corps produit les mêmes effets que l'expérience directe »⁵¹, elle implique qu'il y a eu en premier lieu une expérience directe sujet-objet, nécessaire, en partie, au développement des structures conceptuelles centrales⁵².

L'un des autres éléments permettant le développement de ces structures est la socialisation⁵³. Concernant la question de l'apprentissage de la compréhension des sentiments, un temps d'interaction ou d'échanges sociaux semble donc indispensable pour la construction de telles aptitudes.

⁴⁷ L'apprentissage, à la différence de la maturation, consiste en « un changement dans le comportement d'un organisme, c'est-à-dire ses activités motrices ou mentales, résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire. » Simon, dans DORON et PAROT(1991) p. 49, cité par TROADEC Bertrand. *Le développement cognitif*, Belin, 2003. p. 16.

⁴⁸ Egalement appelé TCO., TROADEC Bertrand. op.cit., p. 148.

⁴⁹ Robbie CASE, néostructuraliste, reprend la théorie de PIAGET sur les stades de développement de l'enfant mais considère que le processus de transition entre les stades n'est pas que question de maturation, mais également de traitement de l'information par l'enfant. TROADEC Bertrand. op. cit., p. 170.

⁵⁰ TROADEC Bertrand., op. cit, p. 149.

⁵¹ DAMASIO Antonio. op. cit., emplacement 5142.

⁵² Notons que les mécanismes entrant en jeu dans la cadre de l'apprentissage ressemblent à ceux développés précédemment concernant la création des émotions puis des sentiments.

⁵³ Théorie de Robbie CASE sur le parallélisme des structures qui postule que leur développement est fonction de la maturation, de la socialisation et de la motivation du sujet apprenant. TROADEC Bertrand. op. cit., p. 175.

b) Partage social des « émotions »

La théorie du partage social des émotions devrait, à la lumière de notre développement précédent, s'intituler le « partage social des sentiments ». Cependant, nous utiliserons ce terme d'émotions, bien qu'incorrect, puisqu'il s'agit ici d'explicitier la pensée de Bernard Rimé et d'autres chercheurs utilisant la même terminologie.

Doit être entendue par « partage social des émotions », la traduction en paroles d'expériences émotionnelles. Il se produit, de façon naturelle, pour 88% à 96% des personnes adultes⁵⁴, que le vécu émotionnel relève d'un événement émotionnel traumatique ou soit relatif à la vie courante. Concernant les enfants, ce partage est attesté, mais est à nuancer. Présent dès l'âge de 6 ans⁵⁵, il n'est cependant pas aussi spontané que pour l'adulte. Une différenciation peut donc être dès à présent établie entre les capacités cognitives de l'enfant par rapport à celles de l'adulte. Concernant les cibles du partage social de l'enfant, avant 8 ans, les parents sont ses auditeurs privilégiés. Cependant, entre 8 et 12 ans, les amis et camarades deviennent des interlocuteurs plus présents⁵⁶ et recherchés. Ainsi, les compétences émotionnelles, résultant du partage, pourraient-elles commencer à se construire à partir de 8 ans.

Ce partage social n'a pas pour conséquence « d'alléger la charge émotionnelle de l'expérience vécue »⁵⁷, mais renforce le lien entre l'auditeur et le locuteur en produisant le « *disclosure-liking effect* »⁵⁸ découvert par Altman and Taylor en 1973. Ces chercheurs démontrent que la révélation de soi est une composante des relations sociales et que plus le locuteur parle de ses sentiments, plus l'estime de l'auditeur augmente. Ceci peut être expliqué par le fait que « le partage de l'expérience émotionnelle active nos propres images mentales (...) et a deux conséquences : la contagion émotionnelle et le développement de l'empathie »⁵⁹. Nous avons souligné (I5b) que l'empathie chez l'enfant n'était

⁵⁴ ESPITALIER, M, TCHERKASSOF, A., DELMAS, F., Partage social des émotions et cohésion de groupe, in COLLETTA JM, TCHERKASSOF A (sous la direction de), op. cit., pp. 91-94.

⁵⁵ Etudes menées par BAEZ Fanny (1998) et RIME Bernard (1996) auprès d'enfants de 3 à 5 ans, puis de 6 à 8 ans. Détail dans RIME B., op. cit., pp. 95-97.

⁵⁶ Les parents restent majoritairement les cibles privilégiées du partage. Ce n'est qu'à l'adolescence puis à l'âge adulte que les amis ou connaissances, hors de la structure familiale, deviennent les auditeurs privilégiés. RIME Bernard, op. cit., p. 143.

⁵⁷ ZECH, E., La verbalisation de l'expérience émotionnelle : effets sur la récupération émotionnelle et bénéfices perçus, in COLLETTA J.-M., TCHERKASSOF A. (sous la direction de), op. cit., pp. 85-90 et 91-94.

⁵⁸ COLLINS et MILLER, Self disclosure and liking : A meta-analytic review, in *Psychological Bulletin*, vol. 116, n° 3, 1994, pp. 457- 475

⁵⁹ RIME Bernard, op. cit., pp. 119-121.

potentiellement possible que si l'expérience vécue était partagée. Ainsi, l'un des autres leviers de la construction de compétences émotionnelles chez l'enfant semble-t-il être le partage social, qui provoque l'empathie, en ce sens où elle permet à l'enfant de mieux comprendre ses propres sentiments et, de fait, de mieux appréhender ceux d'autrui.

Cependant, certaines limites sont à mettre en lumière. S'il peut « consolider l'intégration sociale d'un individu auprès d'un groupe et renforcer ses liens affectifs »⁶⁰, le partage d'expériences émotionnelles négatives peut entraîner des sentiments négatifs dont les causes sont l'ignorance, devant être entendue comme n'ayant pas fait l'expérience de la situation décrite, la vulnérabilité ressentie et l'aliénation.⁶¹

De fait, pour des enfants de 9-10 ans, les confronter à des études de cas relatives à des expériences émotionnelles chargées négativement, qu'ils n'ont peut être pas eux-mêmes directement expérimentées, peut empêcher le développement de l'empathie et freiner le processus de régulation de leurs propres comportements, réduisant ainsi la possibilité de construire des compétences émotionnelles nécessaires à la réalisation du vivre ensemble recherché.

Nous nous attarderons donc sur la façon dont l'expérience positive, en tant que génératrice d'émotions donnant lieu naturellement à un partage social des sentiments, permet de construire des compétences émotionnelles. Ce « comment » implique l'élaboration de dispositifs spécifiques pour que les expériences issues de choix didactiques et pédagogiques génèrent des émotions, choix qui prennent en compte à la fois les mécanismes propres aux émotions et sentiments, mais également à leur développement chez des enfants de 9-10 ans.

Frédéric Cuisinier et Francisco Pons se demandent, en conclusion de leur revue sur les émotions et la cognition, si les compétences émotionnelles résultent d'observations ou d'apprentissages par l'action et s'il est possible d'envisager des contextes favorables à la construction de telles compétences dans le cadre scolaire»⁶².

⁶⁰ RIME Bernard, op. cit., p. 182.

⁶¹ RIME Bernard, op. cit., pp. 185-186.

⁶² CUISINIER Frédéric, PONS Francisco. *Emotions et cognition en classe*, 2011 (hal-00749604) p. 11.

Une réponse est donnée par les programmes de cycle 3 : « L'enseignement des arts plastiques est particulièrement convoqué pour développer l'expérimentation, la mise en œuvre de projets, l'ouverture à l'altérité et la sensibilité aux questions de l'art. »⁶³

Portons donc regard sur ce champ disciplinaire afin de comprendre si les spécificités didactiques de cet enseignement permettraient la construction de ces compétences émotionnelles.

7. La didactique des arts plastiques

a) Spécificités didactiques

Selon Bernard-André Gaillot, six *scenarii* pédagogiques peuvent être envisagés⁶⁴ par l'enseignant en arts plastiques, en fonction des objectifs qu'il poursuit. Il est possible de les regrouper en deux catégories.

La première concerne les *scenarii* de type impositionnel. Ils entraînent une convergence des productions plastiques, qui tendent à se ressembler les unes par rapport aux autres, à l'issue de la pratique. Le dispositif correspondant à ce type de scénario est **expositif**, pouvant évoluer vers un mode interrogatif pour éviter une transmission trop directe du savoir et pour amener les élèves à se questionner de façon « intuitive ». L'apport notionnel précède ici la pratique et peut rapidement aller vers un modèle de type « enseignement magistral ».

La seconde catégorie concerne les *scenarii* de type propositionnel. Ils permettent la diversité des productions plastiques. Les dispositifs envisageables sont les suivants :

- **Dispositif résolutif ouvert** proposant un problème initial. L'apprentissage consistera en la résolution de ce problème au travers de tâches « ouvertes » laissant la possibilité de trouver plusieurs solutions.
- **Dispositif résolutif ouvert fondé sur une mise en situation directe**. Il induit une expérience immédiate de l'élève dans un contexte particulier ou face à un objet sans incitation préalable.
- **Dispositif d'exploration divergente** consistant en la recherche collective ou individuelle du plus grand nombre de solutions face à un problème posé. Il permet de donner lieu à une analyse riche des différentes démarches et favorise ainsi la prise de

⁶³ Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 41.

⁶⁴ Elles sont détaillées dans GAILLOT Bernard-André. *Arts plastiques : éléments d'une didactique critique*, op. cit., pp. 145 – 163.

conscience, pour les élèves, de ce que peuvent être les différents processus de création artistique.

- **Dispositif a-didactique d'expression entièrement ouvert.** Le but de la pratique n'est pas de trouver la ou les réponses à la situation problème mais réside en le fait de s'exprimer.
- **Dispositif de mise en situation d'autonomie** dans lequel l'élève construit son projet. L'enseignant devient ici médiateur et catalyseur si besoin.

A la différence d'autres disciplines qui présentent « le schéma didactique sous la forme : exposition théorique du professeur / mise en place d'une tâche d'application / évaluation de la réussite / passage à une autre question, le schéma didactique des arts plastiques est le suivant : faire / constater / nommer par appel de l'expérience particulière / recul métacognitif sur les démarches entreprises »⁶⁵. Bernard-André Gaillot indique par là que la spécificité de cet enseignement réside dans le fait qu'il place « en premier la situation de pratique, dans ses dimensions plastiques et réflexives, et tire enseignement, précisément, de ce qui vient d'être réellement vécu (supposant ainsi que) les dispositions liées à la prise d'initiative et à l'autonomie, à la créativité, à la faculté d'adaptation, à l'organisation de son travail, au recul critique pourront être intériorisées avec une meilleure fiabilité »⁶⁶.

Si le dispositif choisi par l'enseignant est « résolutif ouvert », deux temps forts de la séance sont à mettre en lumière :

Le premier temps repose sur la pratique-réflexive, au cours de laquelle l'élève est confronté à une situation-problème. Il doit « transposer la question en termes plastiques »⁶⁷ à partir d'une *incitation*. Notons que cette dernière doit « induire un questionnement »⁶⁸, permettant ainsi une multiplicité de réponses, à la différence de la consigne classique, qui appelle une réponse précise et limitée. Cette transposition demandée suppose également que l'enseignant prenne la mesure des acquis antérieurs des élèves puisque c'est à partir de ces représentations et connaissances initiales que les enfants seront, ou pas, en mesure de proposer une réponse plastique. Sans cette réflexion préalable sur les pré-requis, l'enseignant

⁶⁵ GAILLOT Bernard-André. *Arts plastiques : éléments d'une didactique critique*, PUF, 1997, p. 143.

⁶⁶ GAILLOT Bernard-André. *L'approche par compétences en arts plastiques*, p. 51.

⁶⁷ GAILLOT Bernard-André. *Arts plastiques : éléments d'une didactique critique*, op. cit., p. 189.

⁶⁸ SAIET, Pierre. *L'imprévisibilité du visible*. Intervention à l'IUFM de Bretagne du 28 mars 2012, p. 6. Disponible sur le Web : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utilis.LectureFichier?ID_FICHIER=1422716319733>

prend le risque de faire passer les élèves à côté du sens du savoir à enseigner⁶⁹. Pour des élèves de 9-10 ans, qui sont encore très égocentrés et dont la capacité d'abstraction est limitée, cela implique de proposer une situation initiale susceptible de les motiver et d'éveiller leur curiosité. Cela signifie également que la situation n'a pas pour vocation de faire apprendre à l'élève une technique spécifique, la lui imposant, mais plutôt de l'amener à proposer une réponse dans le cadre d'une démarche exploratoire singulière. Elle se traduit par le « fait », résultat du « faire », qui est une trace plastique du questionnement de l'élève. Celui-ci est donc initiateur de sa pratique en tant que « praticien-théoricien » et non simplement comme exécutant d'un protocole préétabli et contraignant. L'une des conséquences de cette démarche s'appuyant sur une « proposition ouverte » est qu'elle accorde une place importante à l'imprévisible, élément qui doit être pris en compte par l'enseignant à l'occasion de la réalisation de ses séances. Ainsi, le professeur, s'il a déterminé ses objectifs d'apprentissages spécifiques, ne peut néanmoins totalement anticiper les réponses plastiques qui seront données par les élèves, ni prendre pleinement la mesure de la « globalité de la question »⁷⁰ avant la réalisation de la séance. D'autre part, dans le cadre de notre recherche, cela signifie qu'il est impossible de présumer avec certitude de ce que l'élève construira comme nouveaux schèmes à l'issue de la pratique, s'il en construit.

Le deuxième temps fort de la séance repose sur la phase de verbalisation. L'élève, dans ce temps de mise en relation de sa production avec les productions plastiques de ses pairs et de celles d'artistes, observe les différentes « initiatives techniques et dispositifs plastiques mis en œuvre »⁷¹ qui permettent de donner du sens à sa création. Commence alors une réflexion interprétative collective permettant l'acquisition d'un savoir comprenant : « le savoir instrumental, le répertoire des œuvres, le vocabulaire et la théorie de l'art ».

Pierre Saïet résume ce dispositif « résolutif ouvert » de la façon suivante :

« C'est une situation d'enseignement qui vise avant tout à prendre dans un même mouvement et dans une unité temporelle déterminée l'action et la réflexion. Le travail plastique, artistique (individuel) est soumis (ensuite) collectivement à un

⁶⁹ Réflexions issues d'observations menées dans le secondaire par Pierre SAIËT et expliquées dans son intervention du 10 novembre 2006. Disponible sur le Web : < <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/articles/didactique/pratiques-d-enseignement-pierre-saiet--840789.kjsp?RH=1158749103515>>

⁷⁰ SAIËT, Pierre. *L'imprévisibilité du visible*. Intervention à l'IUFM de Bretagne du 28 mars 2012, p. 3.

⁷¹ GAILLOT, Bernard-André. *L'approche par compétences*, op. cit., p. 51.

questionnement par lequel les élèves sont conduits à voir ce qu'ils ne voyaient pas, à prendre conscience de ce qu'ils ont réalisé tout autant pour chacun à travers ce qu'il a fait qu'à travers ce qu'ont fait les autres élèves. »⁷²

Le choix du dispositif, mobilisant ou non certaines aptitudes et représentations de l'élève, pourrait donc avoir une incidence certaine sur l'acquisition, ou la non acquisition, de compétences spécifiques à la discipline et ainsi que de compétences transversales. Postuler de cette incidence ne revient pas pour autant à affirmer que le choix du dispositif en fonction de l'objectif aboutira obligatoirement à la construction de compétences émotionnelles. L'ensemble de notre développement ultérieur laisse supposer que la connaissance des mécanismes physiologiques, cognitifs et affectifs permettrait de contrôler ou d'induire fortement le développement de méta-compétences même si la construction de ces compétences, au-delà de la discipline des arts plastiques, peut ne pas être effective pour des élèves de CM1. Cependant, des études faites dans différents pays vont dans le sens de notre hypothèse. Elles pointent des changements dans les attitudes des élèves, notamment dans leur façon d'interagir dans le cadre du collectif, à l'issue de la mise en œuvre de dispositifs relevant d'enseignements artistiques, dans le cadre scolaire

b) Evaluation de l'incidence des arts plastiques sur les comportements sociaux dans le cadre scolaire

Des études ont été menées à l'échelle européenne et internationale : elles avaient vocation à montrer l'éventuelle incidence de l'enseignement artistique et culturel sur les comportements sociaux des élèves. Plusieurs d'entre elles établissent des liens directs entre l'amélioration des relations entre pairs et cet enseignement. Prenons deux exemples. Le projet « Art and Education Interface »⁷³, dans son volet « arts plastiques », montre que différents effets positifs peuvent être observés en ce qui concerne le développement personnel et la confiance en soi, le développement de la sociabilité et, dans une moindre mesure, le

⁷² SAIET, Pierre, op. cit., p. 3

⁷³ Projet visant à étudier les effets sur les élèves de diverses pratiques artistiques telles que la danse, le théâtre, la musique et les arts plastiques. Il a été mené par Pippa LORD, membre de la *National Foundation for educational Research*, Royaume Uni, entre 2001 et 2003. « Pippa LORD, le projet 'Art and Education Interface' ». pp. 81-89, cité dans « Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle », *La Documentation Française*, Centre Pompidou, 2008.

développement des compétences en communication par les arts et le langage⁷⁴. Le dispositif mis en œuvre dans le cadre des séances d'arts plastiques n'est pas explicité, mais la présence d'artistes à l'occasion de ces temps d'apprentissage laisse à penser que le dispositif était expositif, puisqu'il est mentionné que les séances étaient construites autour « de la pédagogie de l'artiste et de l'établissement de modèles, la répétition, la démonstration, le développement de compétences techniques »⁷⁵. Bien que le dispositif n'entre pas dans le cadre des fondements didactiques de l'enseignement des arts plastiques, comme il a été explicité plus avant, cette étude nous permet de penser que les arts plastiques pourraient avoir une réelle incidence sur la construction de compétences sociales et émotionnelles. Une autre étude, menée par Arts Education Partnership⁷⁶, a tenté de montrer les effets de l'éducation artistique dans des écoles fréquentées par un public issu de milieux socio-économiques défavorisés. Il s'avère que les capacités d'empathie, de tolérance des élèves ont évolué positivement dans le cadre de ce programme. Là aussi, si les effets sont constatés, nous ne savons pas explicitement quels dispositifs ont été mis en œuvre, permettant une analyse plus fine de ces changements comportementaux observés. De même, le terme « d'enseignement artistique » déborde du champ disciplinaire des arts plastiques. Ce manque de précision relevé dans les différentes recherches citées met en lumière la nécessité d'effectuer une étude spécifique aux arts plastiques, dans le cadre d'une didactique précise et précisée.

Pour autant, ces études du Symposium européen et international, sur l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle, s'attachent à mettre en lumière les limites rencontrées par les différents chercheurs⁷⁷ dans le cadre de leurs démarches de recherche. Tout d'abord, il ressort que l'évaluation quantitative des effets produits par la pratique des arts plastiques, devant être comprise comme la mesure de l'efficacité⁷⁸ et de l'efficience⁷⁹, ne saurait être la seule pertinente. En effet, elle réduirait alors l'enfant à une variable expérimentale qui ne prend pas en considération la singularité de ses affects et schèmes. De plus, elle concerne une mesure à un instant T et n'intègre pas la notion de variable temporelle. Or, nous avons vu précédemment, avec l'approche des systèmes dynamiques (I3b), qu'une compétence peut être en cours d'acquisition et se manifester ultérieurement, le temps de

⁷⁴ D'autres effets positifs ont été relevés. Pour le détail voir, LORD, Pippa, op. cit., pp. 81-89.

⁷⁵ LORD Pippa., op. cit., pp. 85-86.

⁷⁶ Détail du projet et des conclusions de recherche dans l'article de DEASY R., « Le troisième espace : quand l'acte d'apprendre prend tout son sens », cité dans Symposium, op. cit., pp. 121-130.

⁷⁷ Symposium européen et international de recherche, op. cit., pp. 495-500.

⁷⁸ L'efficacité d'une action est mesurée par l'écart entre le résultat et son objectif. Plus l'écart est mince et plus l'efficacité est importante.

⁷⁹ L'efficience est le fait de parvenir à un résultat le plus vite possible et au moindre coût.

réinvestissement étant propre à chacun. Enfin, tous les chercheurs s'accordent à dire qu'il est difficile de construire de façon scientifique et objective des liens de causalités entre les dispositifs mis en place et les observations faites. Pour autant, bien que cela soit difficile, la connaissance de chacun des mécanismes entrant en jeu dans le cadre de ces acquisitions ne permettrait-il pas de mettre en œuvre la situation la plus favorable - et ce, malgré les nombreuses limites et imprévisibilités de la discipline et de l'individu ? En réponse à cette question, ils postulent qu'une « théorie de la connaissance, explicitant les fonctions cognitives et les schèmes de comportement, permettraient d'étayer l'hypothèse selon laquelle la pratique des arts plastiques permettraient l'acquisition de compétences sociales »⁸⁰. C'est cette synthèse sur les connaissances neuroscientifiques, cognitives, psychologiques et didactiques, que nous avons tenté d'aborder dans notre partie théorique.

Les chercheurs prennent donc le parti de mener des évaluations à la fois quantitatives et qualitatives pour mettre en évidence le développement de compétences sociales, au travers des effets extrinsèques et intrinsèques liés à ces acquisitions, dans le cadre de dispositifs pédagogiques et didactiques pertinents. Les effets extrinsèques, dans le cadre de notre recherche, sont entendus comme étant la capacité des élèves à « formuler l'expression la plus juste de leurs sentiments », ainsi que l'amélioration observable de la qualité des relations entre élèves. Les effets intrinsèques sont de deux ordres : les premiers concernent la compréhension et l'identification des sentiments issus de la pratique, pré-requis indispensable à la formulation de l'expression, ainsi que de la « régulation de ses sentiments »⁸¹ ; les seconds concernent les représentations que les élèves ont d'eux-mêmes et du groupe classe⁸².

Pour autant, aucune réelle précision n'a été apportée quant à l'incidence d'un dispositif spécifique en arts plastiques sur le développement de compétences sociales. Notre préalable étude théorique met en évidence le fait que l'expérience directe impliquant le corps de l'élève, génératrice d'émotions, est un pré-requis pour lui permettre l'identification et la compréhension de ses sentiments. Ces sentiments conscientisés seront exprimés à l'occasion de la phase de verbalisation, faisant de cette dernière à la fois un temps de réflexions et d'apprentissages dans le cadre de la didactique des arts plastiques, mais également un temps de partage social des sentiments. Ce dernier point est indispensable pour que le processus de

⁸⁰ Symposium, op. cit., p. 496.

⁸¹ Les termes entre guillemets renvoient aux objectifs du programme d'arts plastiques et d'EMC, détaillés dans l'annexe 1 du présent mémoire.

⁸² Pour autant, un effet, au préalable intrinsèque, devient-il extrinsèque dès lors qu'il est identifié par l'élève et exprimé ? Nous utiliserons le terme d'intrinsèque pour parler des effets produits au sein de l'élève mais le terme-même serait peut-être à revoir.

régulation, naissant de la compréhension des sentiments d'autrui et générant de l'empathie, permette la construction de compétences émotionnelles, et, par voie de conséquence, le vivre ensemble. Il nous semble que le dispositif didactique regroupant au mieux l'ensemble de ces variables est le dispositif résolutif ouvert avec proposition préalable.

8- Vers une problématisation

Nous nous demandons dans quelle mesure une séquence d'arts plastiques, construite selon un dispositif résolutif ouvert, qui place la pratique-réflexive puis la verbalisation collective au centre des apprentissages, favoriserait le développement de compétences émotionnelles chez des élèves de 9-10 ans, indispensables à la réalisation du vivre ensemble. Quels effets intrinsèques et extrinsèques observables produirait-elle ? En effet, puisque la démarche engagée par les élèves, dans le cadre constructiviste de la didactique des arts plastiques, est supposée conduire chacun à une production et à un cheminement singuliers, il paraît pertinent de se demander si cette « individualisation », si cette « différenciation » de fait, est susceptible d'entraîner une sensible amélioration du vivre ensemble.

Nous pourrions formuler ces mises en tension relatives aux supposés bien-fondés de la pratique réflexive de la manière suivante : « de la liberté personnelle, génératrice de différences, au service du vivre ensemble ». En effet, la justification des intentions et des choix plastiques individuels comprend-elle aussi l'expression des affects et des opinions de chacun ? En a-t-on le temps ? La pratique réflexive doit-elle conduire l'élève à exprimer ses sentiments ? De quoi parle-t-on exactement ? De jugement de valeur ? La démarche de création constitue-t-elle un lieu approprié pour traiter de sentiments ? Quelle réception les pairs auront-ils de cette potentielle « sensiblerie » ? Quelle situation de respect ou d'irrespect cela peut-il engendrer ? Enfin, dans le cadre d'un travail artistique en équipe, comment l'élève parvient-il à résoudre les éventuels conflits/désaccords sans agressivité, en évitant le recours à la violence verbale, aux sarcasmes ? En quoi une expérience plastique est-elle susceptible de contrer des stéréotypes ? En quoi, au sein du groupe, une posture ou une réponse différente sera-t-elle appréciée ou dépréciée ?

L'étude que nous allons mener aura donc pour fonction d'identifier les effets intrinsèques de la pratique. Cela reviendra à vérifier si la perception que l'élève a de lui-même et de ses pairs évolue au cours de la séquence et, si oui, dans quelle mesure. Cette évolution, si elle est positive, serait un élément permettant de postuler que l'acquisition de compétences

émotionnelles est en cours. D'autre part, percevoir et évaluer les effets extrinsèques de la pratique réflexive revient à observer l'attitude individuelle et générale des élèves afin de constater si le groupe, au travers de cette expérience, s'approche de la réalisation du vivre ensemble recherché.

III. METHODOLOGIE

1) Type d'étude et échantillonnage

L'étude menée sera qualitative puisque nous avons signalé le fait qu'une étude quantitative reviendrait à évaluer l'acquisition effective, efficace et efficiente des compétences émotionnelles, alors qu'il est impossible de demander leur maîtrise à des enfants de 9-10 ans. De même, l'avantage d'une étude qualitative est qu'elle permettra également de montrer si le dispositif envisagé est pertinent, ou à améliorer, dans le cadre de cette acquisition.

Nous travaillerons avec les élèves de notre classe de CM1 pour la réaliser. L'enseignante en charge des arts plastiques dans notre école utilise habituellement une démarche de type expositif où les élèves doivent faire « à la façon de » sans être confrontés à une véritable situation-problème. L'expérience plastique conduite en classe reposera sur une approche constructiviste de cet enseignement. La séquence proposée est constituée de trois séances au cours desquelles les élèves seront interrogés sur leurs ressentis. Ainsi, le recueil de données se fera-t-il à partir de situations didactiques inédites pour les élèves - ce qui permettra éventuellement de mettre en lumière les éventuels apports de cette démarche dans le cadre de l'identification des effets qu'elle produit.

2) Présentation de la séquence⁸³

La séquence d'apprentissage a pour thème le portrait : celui de l'élève et celui de ses pairs. La question porte donc sur la représentation, plus particulièrement sur les notions de ressemblances et d'écart par rapport à un référent, ici, l'élève. Ce choix thématique entraîne un engagement affectif fort dans la mesure où il oblige l'élève à se confronter directement à sa propre image, puis à la question de sa métamorphose en deux temps : métamorphose de son portrait suite à l'hybridation avec le portrait d'un pair et métamorphose à partir de plusieurs clichés de lui-même. Le but, par rapport à notre recherche, étant de provoquer des émotions chez l'élève et des sentiments à exprimer, mais, surtout, générant une confrontation identitaire avec ses pairs. D'autre part, compte tenu de l'âge de nos élèves, choisir d'aborder la question du portrait, et donc d'eux-mêmes, nous a semblé plus susceptible de générer de la curiosité et de l'enthousiasme, pré-requis indispensable pour entrer dans la tâche demandée.

⁸³ Cf. annexe 3.

3) Recueil des données

Le recueil de données sera constitué à partir de trois dispositifs : un questionnaire général, un questionnaire spécifique de séance et une grille d'observation pour chacune des séances de la séquence. Nous privilégions ainsi deux approches que sont l'autoévaluation par les élèves et l'observation selon certains critères qui pourront infirmer ou valider les tendances générales relevées après analyse des questionnaires lors de chacune des séances.

Afin de s'assurer de la fiabilité des réponses données par les élèves, les questionnaires sont partiellement anonymes. En effet, chaque élève détient un numéro que l'enseignant – observateur ne connaît pas. Ce numéro est à reporter sur chacun des questionnaires. Ceci a été mis en place afin que nous puissions analyser l'apparition ou la non-apparition de certains effets, tout en gardant l'objectivité la plus grande possible. De même, il est indiqué aux élèves qu'il ne s'agit pas d'une « évaluation » et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, chacun est libre de répondre ce qui lui semble correspondre à ses sentiments. Cette précision est reportée sur chacun des questionnaires. Pour autant, il est indispensable de garder à l'esprit que les réponses des élèves se font dans le cadre de la classe. De fait, elles risquent d'être partiellement infléchies en fonction des représentations qu'ont les élèves sur ce que l'institution et le professeur attendent d'eux.

a) Le questionnaire général⁸⁴

Il est distribué en début et en fin de séquence. Les questions doivent permettre d'évaluer si les représentations ou le vécu des élèves ont évolué et dans quelle mesure. Ce document a pour rôle de mettre ainsi au jour les effets intrinsèques de la séquence.

Il se compose de quatorze questions. Onze sont des questions de type fermé où il convient d'entourer la réponse qui correspond à ce que chacun ressent, les trois autres lui permettent de développer ses ressentis sur les questions précédentes. Il devrait mettre en évidence la capacité à exprimer mieux ou autrement, en fin de séquence, ses sentiments. Cela autoriserait, par ailleurs, le professeur à pouvoir valider la construction de la compétence « exprimer ses sentiments ». Sur dix des onze questions fermées, sont abordées les thématiques du regard sur soi, du regard de l'autre sur soi et sur autrui, ainsi que les questions de l'expression de ses sentiments et de l'état d'être de l'élève dans le groupe classe. Enfin la dernière question (numéro 13) lui demande de formuler quel type de dispositif de travail il préfère. Nous

⁸⁴ Cf. annexe 4.

souhaitons pointer si la pratique artistique a eu une incidence telle que l'élève apprécie concrètement de travailler avec ses pairs, contrairement à ce qui s'exprimait depuis le début de l'année scolaire 2016-2017.

b) Les questionnaires spécifiques⁸⁵

Un questionnaire spécifique est distribué à la fin de chacune des séances d'arts plastiques. Il permet de recueillir les représentations immédiates des élèves, encore impliqués affectivement dans la tâche. Compte tenu de la spécificité de la didactique de cet enseignement, chacune des questions renvoie à un temps fort de la séance à savoir la pratique-réflexive ou / et le temps de mise en commun et de verbalisation. Cela doit nous permettre de pointer si la pratique a une incidence sur les représentations des élèves et à quel moment cette incidence a pu se manifester.

c) L'observation

Parallèlement aux questionnaires, l'enseignant-chercheur observe sa classe lors de chaque séance selon la grille d'évaluation ci-dessous :

Items d'évaluation	Séance
Attitude devant la tâche	
Créativité –expressivité- désinhibition	
Investissement	
Communication (hors phase de verbalisation)	
Rythme de travail	
Satisfaction motivation intérêt	
Confiance en les pairs	
Attitude face à la diversité des productions	

Nous avons décidé de ne pas remplir cette grille pour chaque élève, ce qui aurait été inutile compte tenu du fait que sa mise en perspective avec les questionnaires anonymes aurait été impossible. Nous préférons plutôt recueillir des informations d'ordre général sur les séances, permettant de relever une ambiance et une dynamique du groupe classe dans sa

⁸⁵ Cf. annexe 5.

globalité, afin de mesurer l'éventuelle modification du vivre ensemble initialement constaté. D'autre part, notons que notre position d'enseignant-observateur ne nous permet pas de recueillir des informations spécifiques à chaque élève si nous souhaitons mettre en œuvre correctement la séquence. En d'autres termes, il est parfaitement illusoire d'espérer conduire une activité scolaire très accaparante tout en demeurant observateur « à distance ».

IV. RESULTATS

Notre recueil de données nous a permis d'obtenir cent-sept questionnaires remplis, quarante-quatre questionnaires généraux et soixante-trois questionnaires spécifiques, ainsi que trois grilles d'observation de séance. Regardons à présent les différents résultats de cette recherche.

1) Le questionnaire général⁸⁶

Résultats des questions 1, 2, 7, 8, 9, 11, relatives à la façon dont les élèves se perçoivent, leur état d'être dans la classe et lors d'une prise de parole collective face au groupe classe⁸⁷ :

Axe « regard porté sur soi-même, confiance en soi » (question 1)

Initialement, nous avons dix élèves à l'aise, six élèves ne l'étant pas et six ne pouvant pas dire s'ils l'étaient. A l'issue de la séquence, six élèves ont changé de posture, selon la répartition suivante :

- Trois estiment être à l'aise.
- Un élève ne se positionne pas, bien qu'il l'ait fait de façon positive lors du premier questionnaire.
- Deux expriment le fait d'être « mal à l'aise » face à leur propre image.

Nous avons donc, à l'issue de la séquence, douze élèves à l'aise, soit la moitié de l'effectif total, huit élèves qui ne le sont pas et deux qui ne se positionnent pas. Ces résultats semblent nous révéler que les élèves réussissent mieux, après les séances, à définir la façon dont ils se sentent vis-à-vis d'eux-mêmes.

Axe « regard porté par les autres sur soi-même » (question 2)

Avant la pratique des arts plastiques, nous avons quatre élèves à l'aise vis-à-vis du regard porté sur eux par leurs camarades, quatorze qui ne l'étaient pas et quatre qui ne se positionnaient pas. A l'issue de la séquence, neuf élèves modifient leur réponse, soit un tiers de l'effectif total, selon la répartition suivante :

- Quatre sont « à l'aise » alors qu'ils ne l'étaient pas précédemment
- Quatre ne se positionnent pas, deux étant précédemment « à l'aise » et deux s'estimant, initialement, « mal à l'aise ».

⁸⁶ Cf. annexes 6 et 7.

⁸⁷ Cf annexe 6, série 3 et annexe 7, série 1

- Un élève indique être « mal à l'aise ».

Nous avons donc, au final, cinq élèves à l'aise, onze qui ne le sont pas et six qui ne peuvent pas dire s'ils le sont.

Axe «se sentir en confiance avec ses camarades » (question 7)

Avant la réalisation de la séquence, nous avons dix élèves qui s'estimaient être « à l'aise », neuf qui ne l'étaient pas et trois qui ne se positionnaient pas. Il ressort donc que la majorité des élèves ne se sentait pas en confiance dans le groupe classe ou ne savait pas si elle l'était. A l'issue de la séquence, douze élèves ont changé de posture, soit plus de la moitié de l'effectif total, selon la répartition suivante :

- Trois sont passés de « à l'aise » à « je ne sais pas »
- Un est passé de « je ne sais pas » à « pas à l'aise ».
- Huit s'estiment, à présent, « à l'aise ». Un tiers de la classe a donc vu son ressenti évoluer positivement.

Au final, nous avons donc treize élèves à l'aise, quatre qui ne le sont pas et cinq ne se positionnant pas. Le nombre d'élèves en confiance dans le cadre du groupe classe a donc augmenté significativement.

Axe «exprimer son avis à ses camarades de classe » (question 8)

Initialement, nous avons sept élèves à l'aise, neuf qui ne l'étaient pas et six ne pouvant pas dire s'ils l'étaient. A l'issue de la séquence, treize élèves ont modifié leur réponse, soit plus de la moitié de l'effectif total, selon la répartition suivante :

- Trois sont passés de « je ne sais pas » ou de « à l'aise » à « pas à l'aise ».
- Un est passé de « à l'aise » à « je ne sais pas »
- Neuf s'estiment, à présent, « à l'aise », soit presque la moitié de la classe qui vu son ressenti évoluer positivement.

Au final, nous avons donc treize élèves à l'aise, six qui ne le sont pas et trois qui ne se positionnent pas. La part d'élève qui s'estime être « à l'aise » à l'occasion d'une prise de parole collective est devenue plus importante que celle ne l'étant pas.

Axe « exprimer ses sentiments à ses camarades de classe » (question 11)

Avant la pratique des arts plastiques, nous avons un élève à l'aise, dix-sept qui ne l'étaient pas et quatre ne se positionnant pas. La majorité des élèves semblait donc ne pas

parvenir à exprimer ses sentiments à ses camarades. A l'issue de la séquence, onze élèves ont modifié leur réponse, soit la moitié de l'effectif total, selon la répartition suivante :

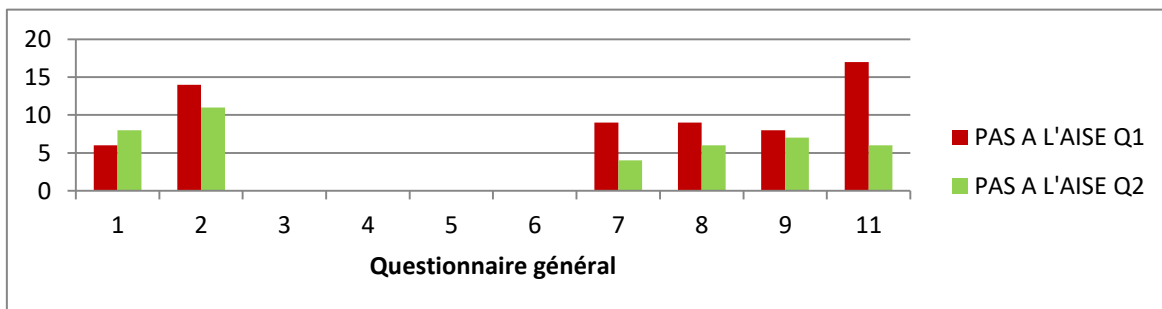
- Huit s'estiment à présent « à l'aise », soit un tiers de l'effectif total qui a vu son ressenti évoluer positivement et qui est en mesure de l'exprimer.
- Trois ne savent pas dire s'ils le sont.

Ces élèves appartenaient exclusivement au groupe de ceux n'étant, au départ, « pas à l'aise ». Au final, nous avons neuf élèves à l'aise, six qui ne le sont pas et sept ne sachant pas s'ils le sont. A nouveau, la part d'élèves qui estime réussir à exprimer ses sentiments devant le collectif est donc devenue plus importante que celle n'y parvenant pas.

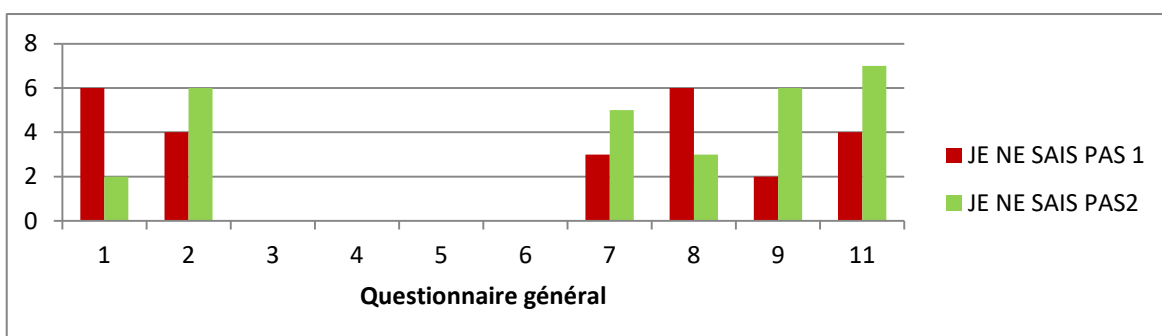
Axe «exprimer ses sentiments à ses amis » (question 9)

Initialement, nous avons douze élèves à l'aise, huit ne l'étant pas et deux ne pouvant dire s'ils l'étaient. En comparaison, pour l'item « *exprimer ses sentiments à ses camarades de classe* », nous avons un élève à l'aise, dix-sept qui ne l'étaient pas et quatre ne se positionnant pas. Ces résultats nous confirment donc que les élèves parviennent plus facilement à exprimer leurs sentiments avec leurs pairs, dès lors que s'est instaurée une relation de confiance entre eux, comme dans le cadre des relations identifiées comme étant amicales. Après la réalisation des séances d'arts plastiques, nous avons, pour cet axe, neuf élèves à l'aise, sept ne l'étant pas et six qui ne se positionnent pas. La tendance est donc à l'opposé de ce que nous avons relevé pour les autres items, dans la mesure où elle traduit d'une baisse des effectifs étant « à l'aise » avec leurs amis. Ces résultats semblent mettre en lumière le rôle de la pratique des arts plastiques dans la construction de nouvelles relations entre les individus du groupe classe observé. L'expérience vécue, commune et partagée, semble avoir permis aux élèves de la classe de se sentir plus proche et plus en confiance les uns avec les autres.

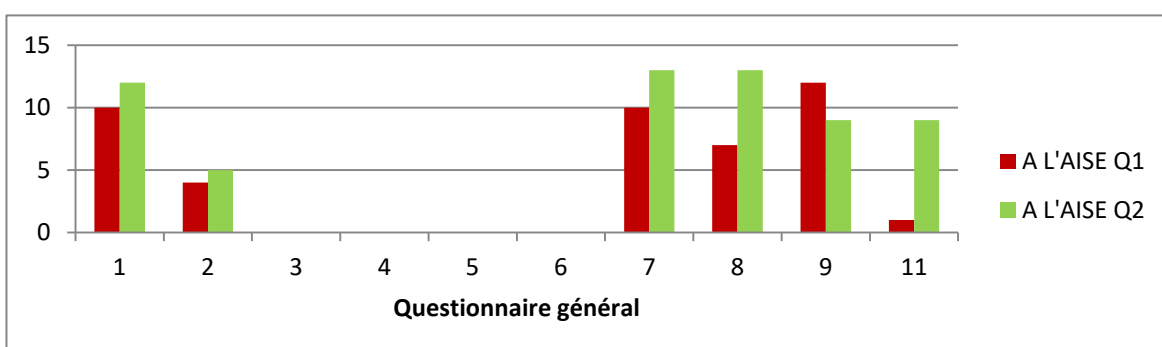
Notons également que sur l'ensemble de ces questions, le nombre d'élèves qui s'estimait être mal à l'aise avec leurs camarades, notamment lors des prises de paroles dans le cadre du collectif classe, diminue, entre le premier et le second questionnaire comme le montre l'histogramme ci-dessous :



Il convient aussi de relever que l'effectif de ceux ne sachant pas comment définir la façon dont ils perçoivent le regard et l'avis de leurs camarades a augmenté.



Cependant, l'effectif des élèves s'estimant au final « à l'aise » est le plus important sur la plupart des questions, excepté pour la neuvième.



Résultats des questions 3, 4, 5, 6 permettant d'évaluer l'importance qu'accordent les élèves à l'avis qu'ont leurs pairs sur eux ainsi que sur leur travail⁸⁸ :

Axe « importance de l'avis des pairs sur autrui » (question 3)

Initialement, nous avons cinq élèves considérant que le regard porté par les autres sur un camarade était « important », dix élèves pour lesquels il ne l'était pas et sept élèves qui ne se prononçaient pas. A l'issue de la séquence, huit élèves modifièrent leur posture, soit un tiers de l'effectif total, selon la répartition suivante :

- Quatre considèrent que cet avis est important.
- Deux ne le considèrent plus comme important
- Deux ne se positionnent pas.

Ainsi, au final, nous avons neuf élèves pour lesquels l'avis des pairs a de l'importance, cinq, à l'opposé, qui ne le considèrent pas comme important et huit qui ne savent pas.

Axe « importance de l'avis des pairs sur le travail d'autrui » (question 4)

Avant la réalisation de la séquence, nous avons quatre élèves pour lesquels le regard de leurs camarades sur leur travail était important, dix élèves pour lesquels il ne l'était pas et huit qui ne se prononçaient pas. Avec la pratique des arts plastiques, neuf élèves revinrent sur leur réponse, soit, à nouveau, plus d'un tiers de l'effectif total, selon la répartition suivante :

- Cinq le considèrent à présent comme important.
- Deux ne l'estiment plus comme étant important.
- Deux, enfin, ne prononcent pas alors qu'ils l'avaient fait précédemment.

Nous obtenons donc le résultat global suivant : huit élèves estiment que cet avis est important, huit qu'il ne l'est pas et six élèvent s'abstiennent de donner leur avis.

Axe « importance l'avis des pairs sur soi-même » (question 5)

Initialement, nous avons seize élèves considérant que le regard que portaient leurs condisciples sur leur propre personne était important, deux pour lesquels ce n'était pas le cas et quatre qui ne se prononçaient pas. Onze élèves changèrent de position, soit la moitié du groupe classe, selon la répartition suivante :

- Cinq estiment, à présent, que ce que pensent leurs camarades est important.
- Quatre, au contraire, ne le considèrent plus comme important.

⁸⁸ Cf. annexe 6, série 2, a et annexe 7, série 2

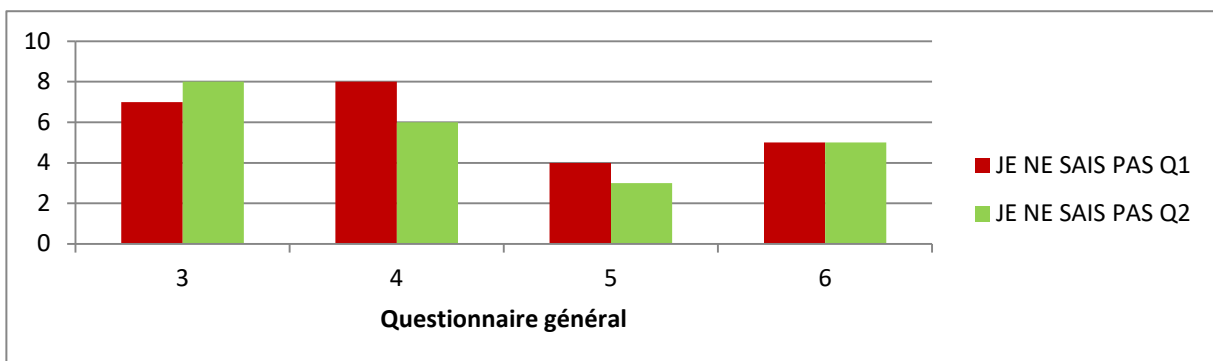
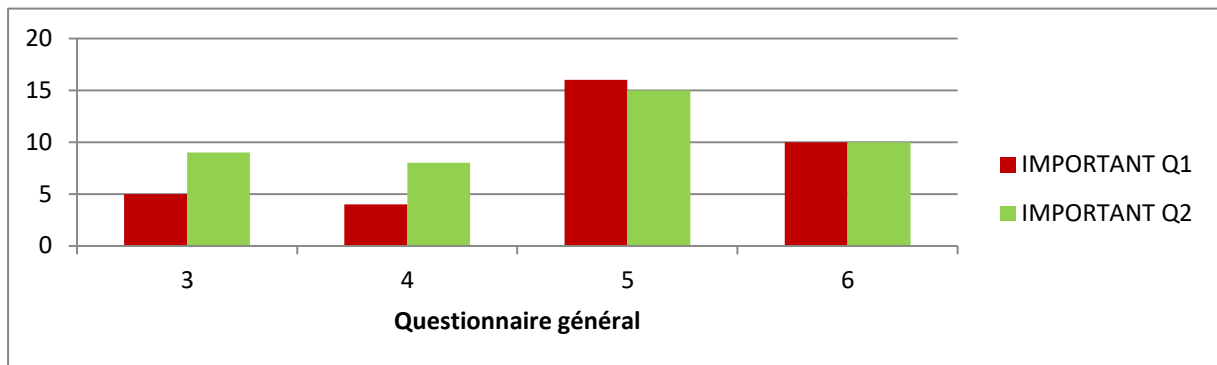
- Deux ne se prononcent plus.

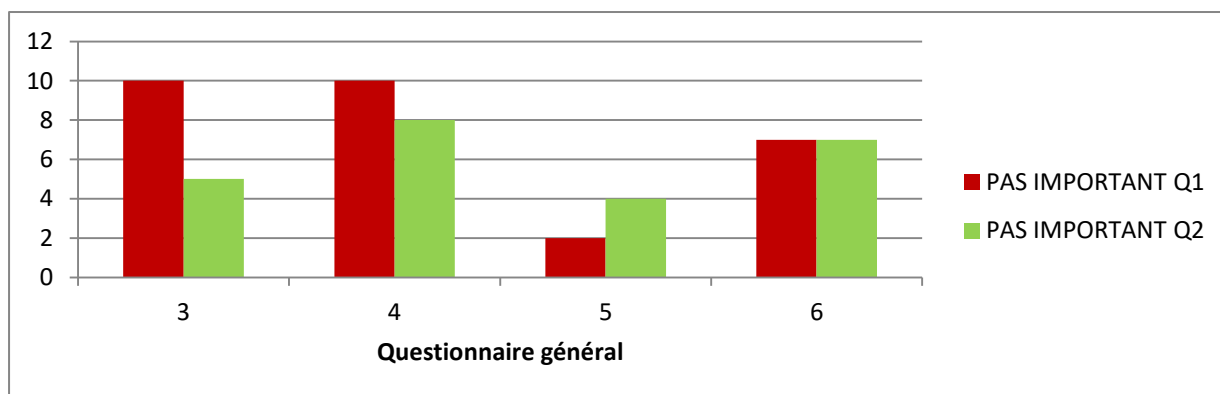
Au final, nous avons quinze élèves pour lesquels l'avis porté par leurs pairs, à leur sujet, est important, quatre élèves qui ne le pensent pas et trois élèves qui ne savent pas.

Axe « importance de l'avis des pairs sur son propre travail » (question 6)

Au départ, dix élèves estimaient que l'avis des autres élèves sur leur travail était « important », sept pour lesquels il ne l'était pas et cinq qui ne pouvaient dire s'il l'était. Dix élèves changèrent de posture à l'issue de la réalisation de la séquence. Nous avons, au final, la même répartition qu'avant la réalisation des séances, à la différence près que ceux qui pensaient que le regard de leurs condisciples sur leur production était important, ne le pensent plus, et inversement.

Pour chacune de ces questions, entre un tiers et la moitié de l'effectif modifia ses réponses d'un questionnaire à l'autre. Pour autant, ces changements n'entraînent pas des résultats qui donneraient la faveur à l'importance de l'avis d'autrui sur les élèves eux-mêmes. Il semble donc que ce sont les représentations globales des élèves qui ont changé mais aucune tendance significative ne peut être relevée, comme le montre les graphiques ci-dessous :





Résultats des questions 10 et 12 dans lesquelles les élèves peuvent justifier leurs réponses aux questions 9 et 11 :

A l'occasion du second questionnaire, seuls quatre élèves sur vingt deux ont réussi à justifier leur réponse. Ce sont ceux qui se sentent « à l'aise » qui ont expliqué la raison de cet état, autant avec leurs amis que dans le cadre du groupe classe. Ils ont indiqué que leur sentiment venait du fait que les autres élèves « ne se moquent pas (élève 1) », « je leurs fais confiance (élève 7) », « parce qu'ils écoutent et donnent leurs avis (élève 8) », « parce qu'ils sont capables d'entendre mes sentiments (élève 14) ». Les autres ont répondu « je ne sais pas pourquoi » ou rien. Ces résultats indiquent qu'un travail sur la verbalisation et sur le lexique est à envisager pour permettre à tous d'exprimer leurs sentiments et de justifier leurs prises de position.

D'autre part, relevons que ces questions sont les seules questions de tous les questionnaires pour lesquelles les élèves ont justifiés leurs réponses. Peut-être étaient-elles moins abstraites et plus accessibles à des élèves de 9-10 ans.

Résultats de la question 13 dans laquelle les élèves indiquent le dispositif de travail qu'ils préfèrent :

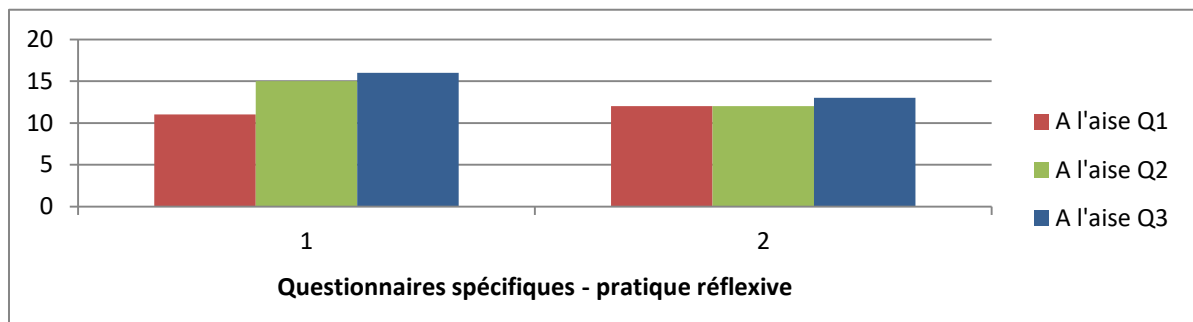
Il n'y a pas de changement significatif entre les deux questionnaires à l'issue de la pratique de la séquence. La répartition est assez équilibrée entre les trois dispositifs.

2) Les questionnaires spécifiques⁸⁹

Notons dès à présent que les effectifs ayant répondu aux questionnaires sont différents : vingt élèves étaient présents lors de la première séance, vingt-et-un lors de la seconde et vingt-deux lors de la troisième. Ceci est à prendre en compte dans l'analyse des résultats. De même, afin de faciliter leur lecture, nous considérons que la réponse « facile/pas facile » comme se rapprochant de « à l'aise/pas à l'aise ».

Axe « Pratique réflexive » (questions 1 et 2)⁹⁰

Après la première séance, onze élèves s'estimaient être « à l'aise » lors de la pratique réflexive, sept ne l'étaient pas et deux ne se prononçaient pas. A l'issue de la dernière séance, nous avons seize élèves « à l'aise », deux qui ne le sont pas et quatre qui ne se positionnent pas. Nous pouvons donc souligner que nous passons de la moitié aux deux tiers de l'effectif total qui vivent positivement le temps de pratique réflexive comme le montre le graphique ci-dessous :



Axe « Avis des pairs sur les productions plastiques » (question 4 pour les deux premières séances, question 3 pour la dernière séance)⁹¹

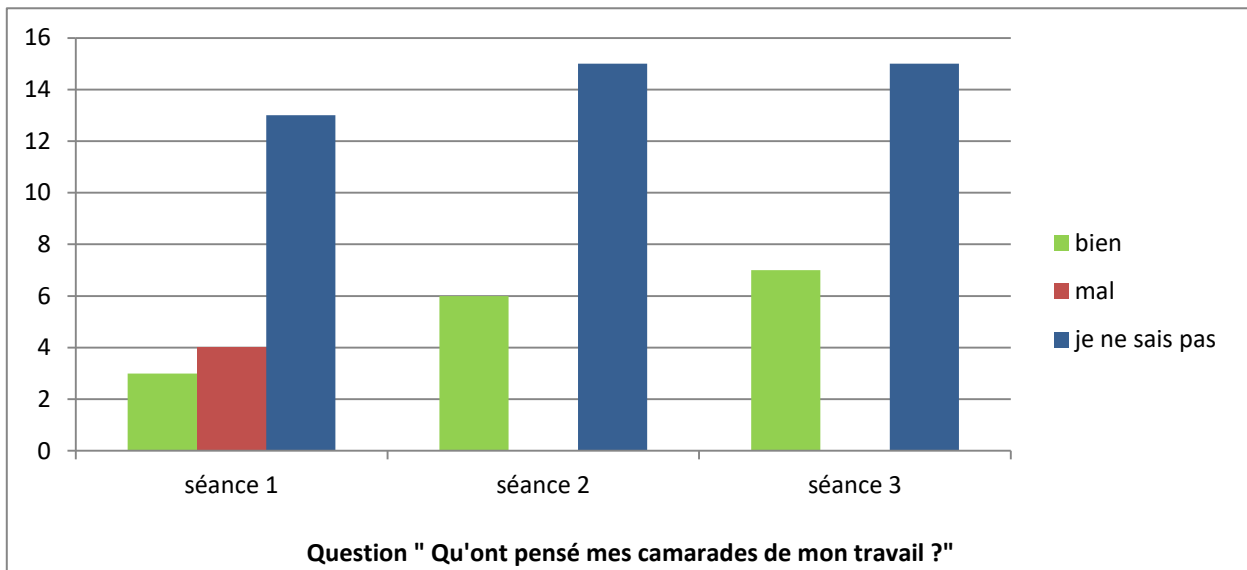
L'effectif de ceux qui ne savent pas quel est l'avis de leurs pairs sur leur production, reste identique tout au long de la séquence, et représente les trois quarts du groupe classe. Cependant, nous relevons que les élèves qui, initialement, estimaient que leurs camarades avaient un avis défavorable, ne le pensent plus au terme des séances. En effet, nous avons quatre élèves, au départ, qui jugeaient que leurs pairs pensaient « du mal » de leur

⁸⁹ Cf. annexes 8 et 9.

⁹⁰ Cf. annexe 8, série 1.

⁹¹ Cf. annexe 8, série 2, a

proposition. Au final, nous n'avons aucun élève qui le mentionne à nouveau comme le montre l'histogramme ci-dessous :

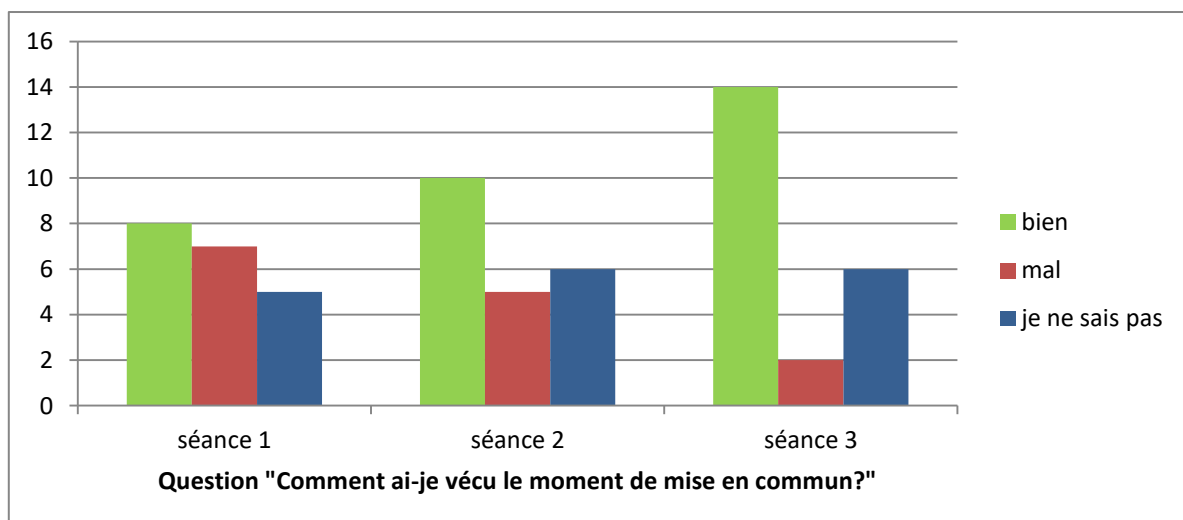


D'autre part, nous signalons que le nombre d'élèves, considérant que leurs condisciples ont un avis favorable de leur travail, passe de quatre à sept.

Axe « Mise en commun » (question 6 pour les deux premières séances, question 4 pour la dernière séance)⁹²

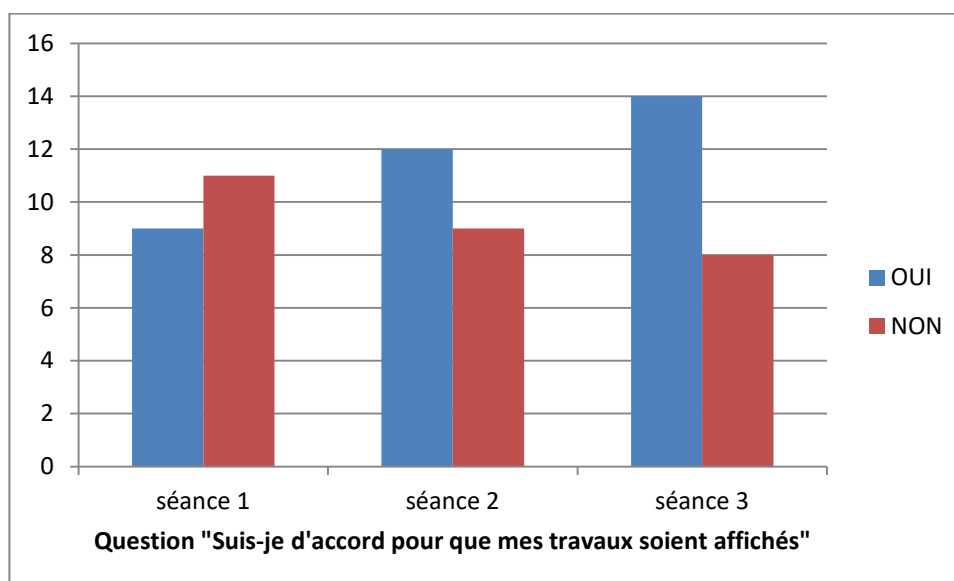
Nous remarquons que lors de la première séance, les élèves sont équitablement partagés concernant la façon dont ils ont vécu le temps de mise en commun. En effet, nous avons huit élèves avec un ressenti positif, et sept pour lesquels ce ne fut pas le cas. Cependant, lors de la deuxième séance puis de la troisième, l'effectif des élèves, ayant « bien » vécu cette phase du scénario didactique proposé, augmente pour arriver à quatorze individus, soit les trois quarts du groupe classe. Dans le même temps, le nombre d'élèves avec un ressenti négatif passe d'un tiers à deux élèves, alors même que l'effectif total entre la première et dernière séance a augmenté. Le nombre d'élève ne se positionnant pas reste constant (cinq puis six) tout au long de la séquence.

⁹² Cf. annexe 8, série 2, b.



Axe « Soumettre les productions au regard des pairs en acceptant un affichage permanent dans la classe » (question 7 pour les deux premières séances, question 5 pour la dernière séance)⁹³

Initialement, nous avons onze élèves qui refusaient de voir leurs productions affichées en classe après la séance d'arts plastiques. Neuf élèves acceptèrent néanmoins de laisser leurs productions à la vue de tous. Lors de la dernière séance, quatorze élèves acceptent de montrer leur production contre huit qui ne le souhaitent pas.



⁹³ Cf. annexe 8, série 2, c.

Cette évolution montre qu'un changement s'est opéré dans la façon dont les élèves perçoivent le regard de leurs camarades sur leur travail en arts plastiques.

Axe « attitude face à la diversité des productions des pairs » (question 8 pour les deux premières séances, question 6 pour la dernière séance)⁹⁴

Aucune évolution n'est observable concernant le fait de découvrir les productions de leurs camarades. La très grande majorité apprécie ce temps de découverte dès le départ et la tendance se confirme lors des deux séances suivantes. En effet, les effectifs restent constants d'un questionnaire à l'autre.

Arrêtons-nous, à présent, sur le détail des réponses des élèves au fil des trois questionnaires⁹⁵. Nous remarquons que le tiers de l'effectif ne change pas d'avis d'une séance à l'autre. Ceci implique que les deux tiers de la classe ont vu leurs représentations évoluer au cours de la séquence. Ces changements sont plutôt positifs, devant être entendus comme passant de « pas à l'aise » ou « mal » à « je ne sais pas », « à l'aise » ou « bien ». Cette tendance concerne surtout le temps de mise en commun, à l'occasion de laquelle les élèves échangent sur leurs productions. D'autre part, soulignons cependant qu'ils n'ont pas saisi l'opportunité de justifier à l'écrit l'ensemble de leurs réponses, alors qu'ils en avaient la possibilité.

3) L'observation

Item « Attitude devant la tâche »

La nouveauté du scénario didactique permet, lors de la première séance, d'avoir des élèves ouverts et curieux vis-à-vis de la proposition. Sur les deuxième et troisième séances, l'attitude fut identique. Quelques élèves seulement manifestèrent, dans les premières minutes de chaque séance, leur mécontentement quant au fait de débiter une nouvelle activité. Cependant, dans la mesure où ils se mirent ensuite rapidement à la tâche avec enthousiasme, peut-être faudrait-il voir, dans ces interventions, leur crainte face à la dimension inédite de ces séances d'arts plastiques.

⁹⁴ Cf. annexe 8, série 2, d.

⁹⁵ Cf. annexe 9, c.

Item « Créativité – expressivité – désinhibition »

Lors de la première séance, les élèves cherchèrent, par de nombreuses questions posées à l'enseignant, à savoir comment « bien faire » ou « faire beau ». La réponse de ce dernier, peu étayée et revenant sur les contraintes et l'incitation inscrites au tableau, mit les élèves face à l'obstacle propre à la situation problème. Pour le surmonter, certains échangèrent avec leur binôme « modèle », d'autres prirent quelques minutes pour tourner autour de leur modèle, afin de se positionner dans l'espace en utilisant l'outil numérique. Les habitudes de travail en arts plastiques, développées par leurs précédents enseignants, selon le « faire à la façon de » entraînèrent ici une perte de repères et une situation insécurisante pour les élèves. En effet, ils n'étaient pas en mesure de comparer leur travail vis-à-vis de critères traditionnels d'évaluation, connus et utilisés depuis de nombreuses années, dans le cadre de leur cursus scolaire. Lors de la seconde séance, les élèves posèrent moins de questions à l'adulte et entrèrent plus rapidement dans une démarche exploratoire. Cependant, là encore, ils essayèrent pour la plupart de regarder les propositions faites par leurs camarades afin de s'assurer qu'ils ne proposaient pas une production « trop différente ». Ils semblaient avoir besoin, non plus de l'enseignant, mais du groupe, pour construire des repères, sachant que l'enseignant ne leur indiquerait pas ce qu'ils devaient produire. La troisième séance constitua une véritable rupture concernant la démarche de création. En effet, les élèves, s'étant appropriés les contraintes et spécificités du dispositif pédagogique, s'émancipèrent des questions de la ressemblance et de la préservation de leur propre image, pour oser proposer des productions inédites et singulières, alors même qu'ils travaillaient à partir de leurs propres photographies. Ceci fut confirmé par l'impatience ressentie de passer à l'étape de la mise en commun pour découvrir les productions de leurs condisciples.

Item « Investissement »

Deux temps sont à distinguer dans cet item : celui de la pratique-réflexive et celui de la mise en commun des productions.

Concernant le temps de pratique - réflexive, les élèves ont tous participé et ce, pour les trois séances, certains entrant immédiatement dans la tâche, et d'autres devant changer de place pour se sentir en sécurité pour travailler, notamment lors de la troisième séance.

Pour ce qui est du temps de mise en commun, l'investissement est moindre. Lors de la première séance, la moitié du groupe classe participa. Les autres, fermés et contrariés, ne prirent pas la parole et eurent besoin d'un temps ultérieur de partage des sentiments pour être

à nouveau disponible aux apprentissages. Il faut souligner que de nombreux incidents entre les élèves ont eu lieu pendant le temps de tri des portraits. (Moqueries, insultes...). Pendant le temps de mise en commun des deuxièmes et troisièmes séances, la participation fut plus importante. Conscients des incidents qui s'étaient précédemment déroulés, certains élèves prirent spontanément la parole pour souligner « qu'il ne fallait pas se moquer », « qu'on ne cherchait pas à faire quelque chose de beau ». Rassurant ainsi leur camarade, les interactions qui suivirent ne générèrent aucun débordement ni conflit entre eux.

Item « Communication entre pairs (hors phase de verbalisation) »

La communication entre pairs, d'un point de vue des observations, fut importante, notamment lors du temps de pratique-réflexive des deux premières séances. Il fut moins important lors de la dernière séance. Cette communication semblait s'appuyer sur la nécessité de trouver des réponses aux situations problèmes proposées et n'avaient pas vocation à dénigrer le travail d'autrui. Pour autant, l'absence d'enregistrement ne nous permet pas de connaître avec précision la nature de ces échanges.

Item « Rythme de travail »

Il fut variable. Lors de la première séance, les élèves, en fonction de leur propre expérience personnelle sur la prise de clichés photographiques, mirent plus ou moins de temps à réaliser leur production. A l'occasion de la seconde séance, les élèves entrèrent plus aisément dans la tâche et produisirent rapidement une proposition. La colle n'étant donnée que cinq minutes avant la fin de la phase de pratique, de nombreux élèves manifestèrent leur mécontentement moins de dix minutes après le début de la séance. Ceci démontre que certains étaient dans une dynamique d'exécution et non de véritable pratique-réflexive-exploratoire. Pour la dernière séance, les mêmes contraintes matérielles avaient été données. Un élève ne respecta pas le temps annoncé pour utiliser la colle. Les autres élèves utilisèrent la totalité du temps de recherche, et certains demandèrent même un peu de plus de temps pour terminer. Ils prirent le temps de réaliser leur production, s'installant dans une démarche de tâtonnement, en abandonnant tous soucis de précipitation.

Item « Satisfaction – motivation – intérêt »

La motivation fut importante pour toutes les séances. Pour autant, la satisfaction des élèves est à nuancer. En effet, notamment pour les deux premières séances, beaucoup d'élèves n'étaient pas satisfaits de leur production et recherchaient l'assentiment de leurs pairs. Bridés

par le diktat du « beau », les renvoyant également à l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes, il leur fut difficile de prendre le recul nécessaire pour apprécier leur travaux au regard de la demande. La satisfaction fut plus importante lors de la troisième séance, alors que cette dernière les obligeait à utiliser leurs propres photographies.

Item « Confiance en les pairs »

La confiance en ses condisciples fut l'item qui vit l'évolution la plus importante. En effet, si elle est quasi inexistante lors de la première séance, en témoignent les incidents qui se déroulèrent, il semble qu'elle s'accrut à l'occasion des deux autres séances. Lors des mises en commun des deuxième et troisième séances, quelques élèves étaient angoissés à l'idée de devoir soumettre, au regard de leurs pairs, leur production pour procéder aux rapprochements et analyses nécessaires. Certains, enthousiastes, rassurèrent les inquiets en soulignant que personne ne se moquerait et que cela leur ferait plaisir de découvrir leurs productions. La confiance, basée sur une bienveillance verbalisée, devint suffisamment importante pour permettre à la majorité des élèves de montrer leurs productions sans appréhension. De même, certains élèves habituellement timides osèrent prendre la parole afin d'exprimer leurs points de vue, faisant ainsi émerger le vocabulaire attendu.

Item « Attitude face à la diversité des productions »

Comme nous l'avons souligné plus haut, il est possible d'observer une évolution des attitudes face à la diversité des productions. Génératrice de propos désobligeants lors de la première séance, elle commença à être acceptée lors de la seconde, pour devenir un réel objet d'intérêt lors de la troisième. Ceci est visible dans le fait que lors de la seconde séance, certains élèves accrochèrent au tableau leurs productions et les trois quarts du groupe classe s'avancèrent pour les découvrir. Après cette initiative spontanée, le temps de mise en commun fut structuré pour effectuer des comparaisons et rapprochements entre les travaux. La même initiative fut prise par les élèves lors de la dernière séance et donna même lieu à un début d'explicitation des intentions et procédés, en réponse aux questions que certains se posaient. Indépendamment de la volonté de l'enseignant, les élèves échangèrent sans heurts, indicateurs d'un changement dans les représentations et appréhensions du groupe classe.

D'autre part, il convient de souligner que les élèves ont manifesté le besoin d'avoir un temps de parole indépendant des séances pour exprimer leurs sentiments sur ce qu'ils avaient vécu pendant ces séances. Cette expérience concernait à la fois la façon dont ils avaient

accueilli les réactions de leurs pairs pendant la pratique et le temps de mise en commun, mais également ce qu'ils avaient ressenti en eux-mêmes face à la proposition qui leur avait été faite. Nous leur avons permis de le faire lors de la première et deuxième séance, mais nous n'avons pas accordé aux élèves la possibilité de le faire lors de la dernière séance.

Il aurait été pertinent de formaliser ce temps au travers d'une séquence en EMC qui se serait appuyée sur cette expérience diversifiée, issue de la pratique des arts plastiques.

V. ANALYSES ET PERSPECTIVES

1) Analyses

L'analyse des résultats montre que plus de la moitié des élèves a vu ses représentations évoluer suite à la pratique des arts plastiques. En effet, leurs réponses aux divers questionnaires diffèrent entre le début et la fin de la séquence. Ces évolutions nous indiquent que certaines compétences émotionnelles sont en cours de construction.

En ce qui concerne la compétence « identifier - comprendre ses sentiments et ceux d'autrui », nous pouvons souligner que les élèves n'arrivent pas encore à interpréter les attitudes de leurs pairs. En effet, que le regard de leurs camarades soit important ou non, la majorité des élèves ne sait pas comment analyser les réactions des condisciples vis-à-vis d'autrui. Le nombre important de réponses « je ne sais pas » aux questions relatives à l'avis des autres enfants atteste de cette absence de construction. Pour ce qui les concerne directement, les élèves se positionnent plus aisément, qu'ils soient à l'aise ou non. Cette observation confirme le fait que les enfants de 9-10 ans sont encore très égocentrés. Il leur sera donc difficile de prendre le recul nécessaire pour réguler leurs sentiments et comportements, puisque cette démarche passe par la maîtrise de l'identification fine des attitudes de tiers. De fait, l'acquisition totale de la compétence « Identifier ses sentiments en les régulant », demandé par l'Institution, semble difficilement réalisable pour des élèves de cet âge, comme l'atteste la présente étude.

Regardons à présent la compétence « exprimer ses sentiments à ses pairs ». Initialement, les élèves étaient mal à l'aise à l'idée de devoir prendre la parole pour exprimer leurs sentiments à leurs camarades, puisqu'ils craignaient d'être jugés. Cette réticence était moins importante dès lors qu'il s'agissait de les exprimer à leurs amis. Or, l'augmentation du nombre de réponses « à l'aise » sur cet item, à l'issue de la séquence, est révélatrice d'une évolution positive concernant, d'une part, le regard des élèves sur leurs condisciples et, d'autre part, la nature des relations entre eux. Nous pouvons penser que ce changement est le résultat du développement d'un lien d'ordre affectif entre les enfants. Cette construction se fonde donc sur la pratique-réflexive ainsi que sur les temps de mise en commun qui suivirent. Cette supposition se trouve confirmée par l'analyse des résultats, des neuvièmes et onzièmes questions des questionnaires généraux, ainsi que par nos propres observations. De fait, la théorie du partage social des émotions, basée sur une expérience commune positive,

permettant de développer des liens entre individus et d'augmenter le « *disclosure liking effect* », se trouve validée par notre travail de recherche. Cependant, il nous est impossible d'analyser la qualité de l'expression des sentiments des élèves. De fait, si nous pouvons attester de la construction en cours de la compétence « exprimer ses sentiments », nous ne pouvons pas dire si cette expression est « la plus précise possible », comme nous le demande l'Institution. D'ailleurs, peut-on l'évaluer, compte tenu de la singularité de chacun, notamment celle de l'enseignant ? A-t-elle seulement sa place dans le cadre des arts plastiques ? En effet, l'expression de sentiment renvoie à un jugement de valeur alors que les arts plastiques consistent en la description des effets produits par la pratique, qui se basent sur l'analyse des constituants plastiques. Ainsi, il paraît difficile voire impossible de souhaiter que les élèves parlent, dans un même temps, de leurs sentiments, démarche totalement subjective, alors qu'il leur est demandé, par ailleurs, de faire preuve de distanciation et de recul critique face aux productions plastiques réalisées.

Enfin, les élèves ont également commencé à construire la compétence « s'ouvrir à l'altérité » à l'occasion de cette séquence. Il convient de rappeler que la pratique-réflexive proposée les a confrontés immédiatement à la question de la divergence d'intentions, de sentiments, de démarches exploratoires...Or, cette différence, si elle était anxiogène et génératrice de conflits au début des séances proposées, est devenue source de motivation, d'enthousiasme, à l'issue de ces dernières. En effet, nos observations montrent que les élèves étaient plus impliqués lors des dernières mises en commun de leurs productions. Ils ont donc, au final, abordé la diversité comme autant de nouvelles possibilités de réponses non envisagées, et non comme des propositions erronées. Ainsi, la didactique de ce champ disciplinaire, parce qu'elle sort de la vision manichéenne du « bien faire / mal faire » ou plutôt « réponse juste / réponse fausse », semble autoriser l'élève à construire une réponse singulière, et par suite, un avis sur celles de ses pairs, et non un jugement de valeur, ce dernier tendant naturellement à exclure les différences. Il semble donc pertinent de s'appuyer sur la pratique des arts plastiques pour construire ces multiples avis, desquels émerge la tolérance, cette dernière étant un pré-requis à la réalisation du vivre ensemble.

D'autre part, ces différences observées dans les productions des pairs et vécues, lors du temps de pratique-réflexive par les élèves, ont aussi été le point de départ de nombreux échanges, relatifs à leurs émotions et sentiments. De fait, les séances d'arts plastiques se déroulèrent de la façon suivante :

- Un premier temps de pratique-réflexive dont le point de départ était une situation-problème.
- Un deuxième temps de mise en commun puis de mise en réseau des productions d'élèves avec celles d'artistes.
- Un troisième temps de partage des sentiments s'appuyant sur l'expérience commune faite par les élèves lors des deux premiers temps ci-dessus mentionnés.

Cet ajout d'un troisième temps de réflexions partagées, distinct des deux premiers puisque ne concernant que leurs sentiments, et que nous n'avions pas envisagé et défini lors de la construction de la séquence, nous a été demandé par les élèves eux-mêmes dès la première séance. Nous pensions, au départ, que le partage des sentiments des élèves, s'il devait avoir lieu, se ferait au moment du temps de mise en commun de leurs productions. Nous étions dans l'erreur. Nous n'avions pas conscience, au début de notre étude, du fait qu'il était indispensable de distinguer le temps de mise en commun du temps de partage des sentiments. Avec le recul, nous avons perçu que chacun de ces temps était défini par des objectifs propres : un objectif disciplinaire pour la séance d'arts plastiques et un objectif transversal pour la construction de compétences émotionnelles. Eclairée par ce retour immédiat des élèves, et souhaitant pousser plus loin encore notre analyse, nous avons fait le choix de ne pas proposer un troisième temps de partage des sentiments, à l'issue de la dernière séance, contrairement à ce que nous avons fait précédemment. Ceci devait nous permettre de prendre la réelle mesure de l'importance de ce troisième temps distinct et de ses enjeux. Les enfants ont immédiatement manifesté leur mécontentement. Cette attitude des élèves, basée sur la frustration de ne pas pouvoir échanger sur leur vécu, alors qu'ils l'avaient fait en ce qui concerne leurs intentions et pratique réflexive, confirme la théorie du partage spontané des sentiments, mais nous oblige également à repenser la question des dispositifs à mettre en œuvre dans le cadre de la construction de méta-compétences. En effet, il semble que le cadre de la séance d'arts plastiques ne soit pas suffisant. Nous reviendrons donc ultérieurement sur les perspectives qu'ouvre cette dernière analyse.

Arrêtons nous à présent sur les limites de la présente étude, afin d'envisager par la suite les perspectives et améliorations qu'elles appellent.

2) Limites

Plusieurs limites peuvent être mises en évidence à l'issue de l'analyse de nos résultats.

Tout d'abord, filmer et/ou enregistrer les temps de pratique et de mise en commun aurait sans doute rendu les résultats plus exploitables, permettant de gagner en objectivité. En effet, si les élèves sont affectivement engagés dans la séance, il en est de même pour l'enseignant-observateur. Notre analyse aurait donc certainement été plus pertinente si les fiches d'observation avaient été complétées *a posteriori* de ce visionnage. De même, nous aurions pu engager une réflexion critique sur notre propre posture professionnelle dans le cadre de la construction de ces méta-compétences.

De plus, nous souhaitons pointer le fait qu'il est difficile de conduire une évaluation de l'acquisition de compétences émotionnelles. Nous pouvons observer les changements finaux, présupposer, comme nous l'avons fait dans notre partie théorique, des moments pendant lesquels les attitudes peuvent se modifier, mais la part variable, propre à la nature même de ces compétences, rend l'évaluation d'autant plus complexe. De même, concernant l'observation des états finaux, elle n'est pas objective puisqu'elle est le fruit d'une interprétation et d'une déduction qui passent par le filtre du chercheur, ce dernier souhaite valider ou invalider ses hypothèses. Les indicateurs d'évaluation sont eux aussi « indirects » puisqu'ils s'appuient sur le langage, les attitudes corporelles, les attitudes non verbales et puisqu'ils sont soumis à interprétation, autant de la part des élèves que de l'enseignant-observateur. Se pose ainsi la question de la pertinence d'établir des indicateurs d'évaluation pour les compétences transversales, difficulté rencontrée par l'ensemble de la communauté scientifique. D'autre part, il est impossible d'éviter le partage social des sentiments hors de la classe et donc, il est impossible de mesurer l'incidence de ces échanges extérieurs sur l'acquisition de ces compétences. Si la séquence d'arts plastiques est à l'origine d'un changement dans les représentations des élèves, peut-être n'est elle pas le seul temps pendant lequel se sont construites ces compétences.

Rappelons, par ailleurs, que ce n'est pas parce que les auto-évaluations, effectuées par les élèves au travers des questionnaires, ne montrent pas d'évolution, que les schèmes à l'origine des émotions ne se sont pas modifiés. De plus, les élèves n'ont peut être pas été en mesure d'exprimer de la façon la plus précise possible ces changements. Se pose ainsi la question du langage comme levier permettant à la fois le développement de compétences émotionnelles, mais également rendant possible l'évaluation de la compétence « exprimer de la façon la plus précise ses sentiments ».

De plus, alors que nous avons souligné, à de multiples reprises, la capacité d'abstraction limitée de nos élèves, nous leur avons proposé plusieurs questionnaires pour recueillir leurs impressions. Ce type de recueil de données n'était certainement pas le plus pertinent au regard de leur développement cognitif. De même, certaines questions, implicites et très générales, n'ont pas permis une résurgence du vécu pratique auprès des élèves. Cette résurgence, renvoyant à un moment concret pendant lequel ils étaient physiquement engagés dans la tâche, était pourtant indispensable. Elle aurait été la base sur laquelle les enfants se seraient appuyée pour comprendre, analyser puis enfin verbaliser leurs sentiments.

Enfin, cette séquence a été réalisée sur trois semaines, cet enseignement étant pris en charge, le reste de l'année, par une autre enseignante. Or, dans la mesure où il semble y avoir autant de postures professionnelles relatives à cet enseignement qu'il y a de professeurs dans le premier degré, il convient de souligner que le caractère exceptionnel de ces quelques séances ne nous permet pas de prendre la mesure réelle, sur du long terme, de l'apport de l'enseignement des arts plastiques dans le cadre de la construction de compétences émotionnelles, pas plus que des transferts potentiellement opérés.

Ces diverses limites nous conduisent donc à envisager différentes perspectives de recherches.

3) Perspectives

Afin d'obtenir des résultats plus objectifs, il semblerait pertinent de mener une telle étude avec un groupe de travail comprenant des observateurs neutres, c'est à dire des personnes qui ne soient pas directement impliquées dans la vie scolaire du groupe-classe. La question de la subjectivité liée au filtre individuel, duquel il est impossible de s'extraire, se trouverait grandement atténuée par un travail d'équipe.

D'autre part, afin de comprendre mieux encore comment créer les conditions les plus optimales pour l'acquisition de ces compétences émotionnelles au travers de la pratique des arts plastiques, il serait intéressant de mettre en place différents scénarii pédagogiques avec divers groupes d'élèves, appartenant à un même niveau de classe. Ainsi, nous pourrions analyser le type de dispositifs, impositionnel ou propositionnel, ayant entraîné la plus grande évolution en termes de représentations personnelles des élèves et évaluer le niveau d'acquisition des compétences de ces derniers.

De plus, il serait pertinent d'envisager, sur l'ensemble d'une année scolaire, la mise en place d'un tel dispositif de recherche, notamment dans des classes où nous savons que les compétences sociales et émotionnelles des élèves ne sont que très peu construites, telles que des SEGPA⁹⁶ ou en EREA.⁹⁷

En outre, si nous pouvons envisager de poursuivre ces travaux auprès d'élèves d'école élémentaire, il serait sans doute utile de collecter également des données auprès de collégiens et de comparer les résultats. Les élèves du secondaire étant physiologiquement et cognitivement plus murs, cela permettrait de mettre en lumière, par contraste, les limites ou les possibilités d'acquisition de méta-compétences chez de jeunes enfants dont le développement n'est pas terminé.

Enfin, avant de mener à nouveau une telle étude, il semble indispensable de repenser la séquence d'arts plastiques et de l'inclure dans un projet transdisciplinaire. En effet, il apparaît que les élèves souhaitent spontanément partager leurs sentiments. Ils ont donc besoin de le faire dans le cadre d'un dispositif pensé, qui serait explicitement au service de la construction de compétences émotionnelles. Nous avons initialement mis en place ce projet dans une perspective interdisciplinaire, entre EMC et arts plastiques mais nous n'avons pas construit de séquence d'EMC qui viendrait utiliser le vécu généré par les arts plastiques. Nous avons mis en lumière les liens entre les objectifs disciplinaires de chacune de ces disciplines mais nous aurions pu aller plus loin encore. En effet, l'interdisciplinarité permet, à partir d'un même objet d'étude, d'utiliser les différentes expériences vécues comme point d'appui pour la construction de compétences transversales. La transdisciplinarité découle, par suite, de cette interdisciplinarité. Afin de rendre cette étude plus pertinente encore, il serait donc intéressant de mettre en réseau non seulement les enseignements d'arts plastiques et d'EMC, mais également les enseignements d'EPS et d'étude de la langue lexique au travers de séquences qui s'inscriraient naturellement dans l'interdisciplinarité mais aussi dans la transdisciplinarité, compte tenu de la nature des compétences qui sont à construire.

⁹⁶ Au collège, les Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), accueillent les élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien. Définition donnée par EDUSCOL, disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>>

⁹⁷ Etablissement régional d'enseignement adapté. A la différence de la SEGPA, qui est intégrée à un collège, l'EREA est un établissement qui accueille les enfants présentant les mêmes difficultés scolaires durables, mais dont la situation personnelle demande un hébergement en internat sur le site.

VI. CONCLUSION

Nous avons commencé notre mémoire de recherche à la suite de situations conflictuelles au sein de notre classe, situations qui mettaient en lumière la difficulté de nos élèves à réaliser pleinement le vivre ensemble. Nous nous sommes demandé si la pratique des arts plastiques permettrait de développer des compétences émotionnelles, nécessaires à la réalisation du vivre ensemble, compte tenu du développement physiologique et cognitif de nos élèves ainsi que de leur singularité. Il convient donc de faire, à nouveau, un état des lieux à l'issue de la mise en place de notre séquence d'arts plastiques. Nous n'avons pas remarqué d'amélioration significative du climat de classe. En effet, les élèves, dès lors qu'un conflit a lieu, ont toujours du mal à exprimer leurs sentiments, même s'ils essaient de le faire plus souvent. Cette difficulté qu'ils rencontrent ne permet pas à leurs pairs de comprendre la raison de leurs réactions et de trouver facilement une solution pour la gestion sereine des problèmes. Pour autant, nous relevons un changement significatif de l'attitude des élèves lors des temps de mise en commun, qui impliquent une prise de parole de pairs envers le groupe classe, et ce, dans toutes les disciplines. A l'écoute et bienveillants durant ces moments, ils acceptent plus facilement les différences de points de vue et de réponses. Ils essaient également de justifier leurs partis pris et intentions, ce qui n'était pas le cas en début d'année. Ce bilan final révèle donc que certaines compétences, telles que « exprimer ses sentiments » et « s'ouvrir à l'altérité », sont en construction, comme nous l'avons souligné précédemment. Cependant, l'âge de nos élèves (c.-à-d. leur développement physique, cognitif et affectif), ainsi que le temps limité pendant lequel nous avons réalisé notre étude, ne leur permet pas de maîtriser pleinement et donc, de transférer de suite ces méta-compétences. Ainsi, nous ne pouvons pas leur demander de réaliser le vivre ensemble, ni l'attendre dans notre classe. Pour autant, il semble indispensable de commencer à construire les fondations sur lequel il s'élèvera.

Pour ce faire, la pratique réflexive inhérente à l'enseignement des arts plastiques, à l'origine d'une expérience commune et positive, semble donc véritablement constituer un cadre favorable à la construction de compétences émotionnelles. Ceci est d'autant plus vrai que la situation problème déclanchante demande à l'élève de surmonter un obstacle et de s'approprier la proposition pour apporter une réponse particulière. Modifiant ainsi par le « faire » ses représentations initiales, il s'engage sur le chemin de la construction de méta-compétences. Impliqué physiquement et affectivement dans « l'action / réflexion », les élèves ont ainsi commencé à développer des attitudes qu'une année d'enseignement en EMC n'avait pas permis de construire. En effet, les capacités d'abstraction que la didactique de cet

enseignement demande, hors d'un projet interdisciplinaire, ne conviennent pas à la majorité des élèves du début de cycle 3. Outre le fait que le dispositif propre à la didactique des arts plastiques semble atteindre le développement méta-compétences, il faut aussi souligner que la divergence induite par une pratique réflexive, alors qu'elle initie habituellement, chez beaucoup d'individus, des réactions de rejet et de l'appréhension, devient, au regard de notre travail de recherche, le terreau incontournable duquel émerge la tolérance.

Pour autant, afin de soutenir cette acquisition en cours, il serait pertinent de penser à inscrire cette séquence dans une visée transdisciplinaire, portée par un projet interdisciplinaire. En effet, ces compétences émotionnelles sont trans-versales. Ceci implique que leur construction soit définie par des objectifs qui s'inscrivent au-delà du champ disciplinaire, dans la mesure où leurs acquisitions permettraient à l'élève d'avoir une meilleure compréhension de lui-même ainsi que du monde qui l'entoure. Notre recherche a permis de faire émerger l'intérêt et plus encore, la véritable nécessité de passer par l'interdisciplinarité puisque le cadre seul de notre séquence d'arts plastiques, avec ses objectifs disciplinaires spécifiques, n'a pas suffi pas à prendre en charge la construction totale de ces compétences. De même, le besoin exprimé des élèves d'avoir un temps de partage social des sentiments renforce l'hypothèse selon laquelle ces compétences ne peuvent se développer qu'au travers de l'interdisciplinarité.

A la lumière de ces conclusions, il ne nous reste qu'à mettre en place des dispositifs réunissant les conditions les plus favorables possibles, pour amener nos élèves à se réaliser, à partir de leur(s) singularité(s), dans le cadre du collectif, avec le collectif, pour qu'enfin se consolide, à terme, un mieux vivre ensemble.

VII. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

DIDACTIQUE DES ARTS PLASTIQUES

- GAILLOT, Bernard-André. *Arts Plastique : éléments d'une didactique critique*. Paris, PUF, 2012. Education et Formation.
- GAILLOT, Bernard-André. *L'approche par compétences en arts plastiques*, texte de conférence du 19 mars 2009, Marseille. Disponible sur le Web : < <http://gailLOT.ba-artsplast.monsite-orange.fr/lapprocheparcompetencesenap/index.html>>
- GOUPY, Evelyne. *Arts visuels, Professeur des écoles Oral admission CRPE 2017*. Malakoff :Dunod, 2016.
- SAIET, Pierre. L'évolution des pratiques d'enseignement. *Intervention du 10 novembre 2006 au stage interacadémique de Dinard – Manoir la Viconté*. Disponible sur le Web : < <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/articles/didactique/pratiques-d-enseignement-pierre-saiet--840789.kjsp?RH=1158749103515>>
- SAIET, Pierre. *L'imprévisibilité du visible*. Intervention à l'IUFM de Bretagne du 28 mars 2012. Disponible sur le Web : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1422716319733

COMPETENCES

- AVALOSSE, Hervé et al. *Les compétences émotionnelles, un facteur à prendre en compte*. Leuven, 2013. Etude conjointe des MC, de l'UCL et de la KUL de Leuven. Disponible sur le Web : <https://www.mc.be/binaries/dossier%20de%20presse_competences_emotionnelles_tcm377-145348.pdf>
- BAUDRIT, Alain, Le développement des compétences émotionnelles à l'école : une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves ? [en ligne]. *L'éducation nouvelle*, 4 mars 2011, pp. 95-108. Disponible sur le Web : <<https://rechercheseducations.revues.org/790#bibliography>>
- CARETTE, Vincent. Les caractéristiques des enseignants efficaces en question, *Revue française de Pédagogie* [en ligne], n° 162 , janvier-mars 2008. Disponible sur le Web : <<http://rfp.revues.org/851#bibliography>>
- CHARMEUX, Evelyne. Développer l'esprit critique. *Educavox* [en ligne]. 23 février 2015. Disponible sur le Web : <<http://www.educavox.fr/formation/analyse/developper-l-esprit-critique>>
- DE VECCHI, Gérard. Former l'esprit critique - Pour une pensée libre. *Café pédagogique* [en ligne], 28 janvier 2016. Disponible sur le Web : <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/01/28012016Article635895576465930233.aspx>>
- DOS SANTOS, Séverine, GIBERT, Fabienne, YACOUB, Saïd. Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège. *Les*

dossiers de l'enseignement scolaire [en ligne], N°186, juillet 2007. Disponible sur le Web : <http://media.education.gouv.fr/file/82/4/5824.pdf>

- GAUSSEL, Marie. Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFÉ* [en ligne], n° 108, février 2016, ENS de Lyon. Disponible sur le Web : <https://edupass.hypotheses.org/978>
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR. *Dictionnaire des compétences* [en ligne], novembre 2011. Disponible sur le Web : http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_novembre/57/7/2011_repertoire_metiers_dictionnaire-competences_199577.pdf
- PASTRE, Pierre. L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, volume 138, n°1, 2002. pp. 9-17.
- REVERDY, Catherine. La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ* [en ligne], n° 114, décembre 2016. ENS de Lyon. Disponible sur le Web : <https://edupass.hypotheses.org/1080>
- REY, Bernard. Les compétences transversales en question [compte rendu de HOUSSAYE, Jean]. *Revue française de pédagogie*, volume 120, n°1, 1997. pp. 191-192.
- REY, Olivier. Compétences : chercheurs et praticiens parlent-ils de la même chose ? . *Eduveille* [en ligne], 2 mars 2015. Disponible sur le Web : <http://eduveille.hypotheses.org/6938>
- REY, Olivier, *Une approche pragmatique des évolutions curriculaires dans l'enseignement* [en ligne]. Intervention du 6 février 2014 auprès du CSP. Disponible sur le Web : <http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/une-approche-pragmatique-des-evolutions-curriculaires-dans-lenseignement>
- SAARNI, Carolyn. Emotional competence: A developmental perspective. in BARON, Reuvel. *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 2000. pp. 68-91
- SYMPOSIUM EUROPEEN ET INTERNATIONAL DE RECHERCHE. *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. La Documentation Française, Centre Pompidou, 2008.
- TARDIF, Jacques. Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre, *Pédagogie collégiale*, volume 16, n°3, mars 2003. Disponible sur le Web : http://aqpc.kiwad.com/sites/default/files/revue/Tardif_16_3.pdf

INSTRUCTIONS OFFICIELLES

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Méthode et démarches en éducation morale et civique. *Eduscol*, [en ligne], mis à jour le 4 décembre 2015. Disponible sur le Web : <http://eduscol.education.fr/pid34831-cid92404/methodes-et-demarches.html>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle de consolidation*. Arrêté du 9.11.2015, Bulletin Officiel spécial n°11 du

26.11.2015. Disponible sur le Web :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 »

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Décret n°2015-372 du 31.03.2015, Bulletin Officiel spécial n°17 du 23.04.2015. Disponible sur le Web : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

EMOTIONS – SENTIMENTS –COGNITION

- COLLETTA, Jean Marc, TCHERKASSOF, Anna. *Les émotions : cognition, langage et développement*. Sprimont : Mardaga, 2003.
- COLLINS, Nancy, MILLER, Lynn Carol. Self disclosure and liking: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. Volume 116, n°3, 1994. pp. 457 -475
- CUISINIER, Frédéric, PONS Francisco. Emotions et cognition en classe, *HAL archives ouvertes*, 2011. Disponible sur le Web : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal00749604/file/Cuisinier_Pons_2011_Les_emotions_et_cognition_en_classe.pdf
- DAMASIO, Antonio. *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Odile Jacob, 1999. (version Kindle)
- DUMOUCHEL, Paul. *Emotions : Essai sur le corps et le social*. Le Plessis-Robinson, 1999.
- GRISAY, Aletta. Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Les Dossiers d'Éducation et Formation*, n° 88, MEN - Direction de l'évaluation et de la prospective, août 1997.
- MARTINOT, Clara, TROADEC, Bertrand, *Le développement cognitif : théories actuelles de la pensée en contextes*. Paris : Belin, 2003
- PHILIPPOT, Pierre. *Emotion et Psychothérapie*. Sprimont : Mardaga, 2007.
- RIME, Bernard. *Le partage social des émotions*. Paris : PUF, 2005.
- THOMMEN, Evelyne. *Les émotions chez l'enfant : le développement typique et atypique*. Paris : BELIN, 2010.

VIII. ANNEXES

ANNEXE 1 : tableau comparatif des compétences à construire selon les programmes d'EMC, d'arts plastiques et selon le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

EMC	ARTS PLASTIQUES	SOCLE COMMUN
<p><u>La sensibilité : soi et les autres</u> Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés - Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression. <p>S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifester le respect des autres dans son langage et son attitude. <p>Se sentir membre d'une collectivité.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partager les tâches dans des situations de recherche, de coopération (EPS, arts plastiques...) 	<p><u>S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité</u></p> <p>Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe.</p> <p>Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.</p> <p>Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.</p>	<p>Domaine 1 : langages pour penser et communiquer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit</u> L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée et préciser ses intentions et sa pensée. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. - <u>Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps</u> Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres. <p>Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen.</p> <p>Ce domaine est mis en œuvre dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres.</u> L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de

		<p>bienveillance.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexion et discernement <p>Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine. Ce domaine vise également à développer des capacités d'imagination, de conception, d'action pour produire des objets, des services et des œuvres ainsi que le goût des pratiques artistiques. Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté.</p>
<p><u>Le jugement : penser par soi-même et avec les autres</u> Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue. <p>Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.</p>	<p><u>Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art</u> Repérer, pour les dépasser, certains a priori et stéréotypes culturels et artistiques.</p> <p>Décrire des œuvres d'art, en proposer une compréhension personnelle argumentée.</p>	<p>Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Réflexion et discernement</u> : L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes. Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté. <p>Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine. Ce domaine permet la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté.</p>

<p><u>L'engagement : agir individuellement et collectivement</u> S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement. - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif (projet de classe, d'école)</p> <p>Prendre en charge des aspects de la vie collective (...) et développer une conscience citoyenne : - Savoir participer et prendre sa place dans un groupe.</p>	<p><u>Mettre en œuvre un projet artistique</u> Identifier les principaux outils et compétences nécessaires à la réalisation d'un projet artistique.</p> <p>Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective, anticiper les difficultés éventuelles.</p> <p>Identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif de création.</p> <p>Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur.</p>	<p>Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coopération et réalisation de projets L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. Il apprend à gérer un projet, individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs. L'élève sait que la classe, l'école sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. <p>Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune.</p> <p>Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine Ce domaine vise à développer des capacités d'imagination, de conception, d'action pour produire des objets et des œuvres ainsi que le goût des pratiques artistiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté.</p>
---	--	---

ANNEXE 2 : les huit compétences émotionnelles selon Carolyn SAARNI

1. Avoir conscience de son état émotionnel, incluant la possibilité de vivre plusieurs types d'émotions.
2. Savoir percevoir les émotions des autres, basées sur des signaux expressifs et situationnels.
3. Savoir utiliser un vocabulaire des émotions et expressions utilisable dans une subculture donnée et à des niveaux de maturation plus élevés acquérir des *scenarii* culturels qui associent émotions et rôles sociaux.
4. Pouvoir exprimer de l'empathie et de la sympathie à l'égard des émotions vécues par les autres.
5. Être conscient qu'un état émotionnel interne ne correspond pas obligatoirement à une expression externe, pour soi comme pour les autres, et à des niveaux de maturation plus élevés comprendre que ses propres émotions peuvent avoir un impact sur les autres.
6. Être capable de surmonter les émotions néfastes et douloureuses en utilisant des stratégies personnelles de régulation.
7. Comprendre que la structure et la nature des relations est en partie déterminée à la fois par l'importance des émotions immédiates ou par l'authenticité expressive et par le niveau de réciprocité et de symétrie des relations (c'est-à-dire que le niveau d'intimité est en partie déterminé par le partage mutuel ou réciproque des émotions authentiques).
8. Savoir gérer ses propres émotions : la personne se perçoit à travers ses sensations, l'orientation qu'elle veut en général leur donner. L'efficacité émotionnelle personnelle signifie que la personne accepte ses expériences émotionnelles, uniques et excentriques ou culturellement conventionnelles, et cette acceptation se situe dans le droit fil de ses croyances de ce qui constitue un « équilibre » émotionnel désirable.

ANNEXE 3

SEQUENCE APPRENTISAGE ARTS PLASTIQUES PORTRAIT TRAVAIL EN INTERDISCIPLINARITE EMC POUR LA CONSTRUCTION DE COMPETENCES EMOTIONNELLES NECESSAIRE POUR LA REALISATION DU VIVRE ENSEMBLE

Objectifs disciplinaire : S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité

- Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe.
- Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.

Le questionnement relatif à la pratique plastique s'effectuera autour de la question suivante :

La représentation plastique au travers de :

- **La ressemblance** : découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation. (Recherche d'imitation, d'accentuation ou d'interprétation, d'éloignement des caractéristiques du réel dans une représentation, le surgissement d'autre chose...)

- **La transformation d'images** : la transformation d'images existantes dans une visée poétique ou artistique. (Utilisation de l'appareil photographique numérique, pour produire des images ; intervention sur les images déjà existantes pour en modifier le sens par le collage. Le numérique, bien que pouvant être utilisé dans le cadre de cette séquence, ne sera pas utilisé pour des raisons matérielles.

Questionnement relatif à la séquence : Comment à partir d'un portrait photographique, qui constitue une représentation « fidèle » de soi et/ou de l'autre, peut-on aboutir à une image étrange ?

Séance 1

Intentions :

Phase 1 : Le professeur souhaite que les élèves s'interrogent sur les stratégies à mettre en œuvre, en utilisant la photographie en noir et blanc (raisons matérielles) pour montrer de nouvelles facettes de l'autre à partir de photographies de son visage réalisées selon différents points de vue et angle de cadrage. Il souhaite que les élèves s'interrogent sur la façon de produire des prises de vue inhabituelles

Phase 2 : le professeur souhaite que les élèves observent l'ensemble des clichés pris et constitue des catégories en fonction des points de vue et angles de cadrage.

Prérequis :

Les élèves doivent déjà avoir utilisé un appareil photo numérique

Proposition :

- Déclencheur: Sous toutes les coutures ! Elle/ Lui comme vous n'avez jamais pensé le/la regarder...
- Consigne: Vous devez réaliser 6 photographies différentes du visage de votre binôme.
- Contraintes : Réaliser au maximum 6 prises de vue photographiques différentes du visage de votre partenaire de façon à la présenter de façon inhabituelle : pas de grimace (façon de prendre la photo qui va être inhabituelle, le partenaire reste statique)
- Supports : photographies imprimées des parties du visage
- Dispositifs pédagogiques :
 - Pratique réflexive : binôme
 - Préparation de la mise en commun : trinôme
 - Mise en commun et mise en réseau : collectif oral
- Durée : 45'

Pratique et questionnement

- Peut-on décider de ne pas montrer toutes les parties du visage ?
- Quels traits caractéristiques montrer ?
- Qu'est ce qu'une prise de vue inhabituelle ?

Notions travaillées :

- Corps (entrée par le portrait photo et introduction de la notion de cadrage)
- Espace (entrée par le portrait photographique et introduction de la notion de point de vue)

Temps de regard et mise en réseau :

Réalisé dans la salle arts plastiques de l'école. Chaque trinôme a une table et ses 15 photographies (préalablement choisies par l'enseignant afin que chaque groupe puisse constituer des groupements de photographies par type de cadrage ou point de vue).

- Echanges – verbalisation :
 - Certaines images se ressemblent-elles ? Pourquoi ? Opérer des classifications sur les panels mis à disposition des élèves regroupés par 3.

- Comment les binômes ont-ils procédé pour réaliser les différentes photographies de leur camarade ? Quel fonctionnement au sein du binôme ? Qui a décidé de quoi ?
 - Quelles étaient les intentions ?
- Vocabulaire à faire émerger :
- Cadrage (très gros plan, gros plan, plan rapproché poitrine),
 - Point de vue (hauteur des yeux, plongée et contre-plongée)
 - Angle de vue (Face, profil, dos, ¾)
 - Traits caractéristiques du visage permettant l'identification ou pas du sujet
- Références artistiques :
- Man Ray, *Larmes*, 1930 – 1932, tirage argentique, 22.9 × 29.8 cm, Getty museum <http://www.getty.edu/art/collection/objects/37756/man-ray-larmes-tears-american-1930-1932/>
 - Coplans, *autoportrait*.
http://www.tate.org.uk/art/images/work/P/P11/P11673_10.jpg
 - Patrick Tosani, *I. C.*, 1992, 200 x 160 cm.
http://www.almanart.org/IMG/Image/rotation5/Tosani-Patrick_IC_1992_mep.jpg
 - Keith Cottingham, *Triplets*, 2015,
<https://cormac513273.files.wordpress.com/2015/02/2508d-triplets1400.jpg>
 - Traces écrites envisagées :
 - Chacun explicitera, en tant que photographe, en s'aidant du vocabulaire noté au tableau, ses intentions ainsi que les caractéristiques des photos qu'il a prises.
 - Affichage collectif reprenant différentes photographies qui illustrent les notions précédemment découvertes.

Indicateurs d'évaluation

- Manipuler l'outil numérique en autonomie, en respectant le matériel
- S'organiser et se répartir le travail dans une tâche collective
- Témoigner d'une expérience, décrire une production plastique
- Prendre part à un échange avec ses pairs : expliquer ses intentions, écouter celles de autres, formuler les choix faits à l'occasion de la prise de vues photographiques.

Séance 2

Intentions :

Le professeur souhaite que les élèves s'interrogent sur les stratégies à mettre en œuvre pour réaliser, à partir de deux portraits différents pris de face, un nouveau visage de façon à produire un effet d'étrangeté.

Prérequis :

Les élèves auront déjà réalisé un portrait de face de leur binôme.

Proposition :

- Déclencheur : " Il y a de la sorcellerie dans l'air : Toi et moi comme nous ne nous sommes jamais vus"
- Consigne : Vous devez réaliser un portrait **extraordinaire** à partir de votre photographie et de celle de votre binôme.
- Contraintes :
 - les élèves doivent uniquement utiliser leur portrait et celui du binôme. Pas de dessin ou de coloriage
 - les élèves ont à leur disposition uniquement le portrait papier, des ciseaux et un stick de colle (donné à la fin, de façon à ce que la première partie de leur recherche leur permette des permutations des éléments si besoin)
- Supports : photographies imprimées du visage de face en format A4, colle, ciseaux
- Dispositifs pédagogiques :
 - Pratique réflexive : individuel
 - Préparation de la mise en commun : individuel
 - Mise en commun et mise en réseau : collectif oral
- Durée : 40'

Pratique et questionnement

- Comment créer un portrait « Extraordinaire » : qu'est-ce que cela signifie ? Cela suppose-t-il qu'on puisse faire n'importe quoi ? Comment aboutir à de l'étrangeté, du jamais vu ?
- Comment organiser les éléments dans l'espace ? Peut-on les superposer pour essayer de reconstituer un visage ? Comment créer une continuité à partir de deux images différentes ?

Notions travaillées :

- Forme (entrée par le collage et introduction de la notion d'hybridation et de combinaison)
- Question de la ressemblance ou de l'écart avec un référent (ici le portrait classique), par une première approche du combinatoire, de l'hybride (c'est à dire de l'hétérogénéité)

Temps de regard et mise en réseau :

Réalisé dans la salle de classe. Les portraits sont affichés au tableau et numérotés. Les élèves doivent retrouver le portrait réalisé par leur binôme et comparer ses procédés avec ceux de son binôme. Dès lors, ils doivent essayer de faire de même avec ceux de leurs camarades.

- Echanges – verbalisation :
 - Comment les élèves ont-ils procédé pour réaliser les nouveaux visages ? opérations de sélection, substitution, de changement d’emplacement et/ou de démultiplication...
 - Quelles étaient leurs intentions ?
 - Quels sont les portraits réalisés à partir des mêmes photographies ?

- Vocabulaire à faire émerger :
 - Superposition, décalage, inversion
 - Sens : ressemblance, écarts, métamorphose par la substitution, axes décalés, emplacements et nombre d’éléments incongrus, dissymétrie, rupture dans la couleur de carnation, disproportions, masquage, etc.

- Références artistiques :
 - *Self hybridation* African Self-Hybridization, Half-White Half-Black Mbangou Mask with Face of Euro-Stephanoise Woman in Rollers, 49 x 61 in, color photograph, 2002, Orlan
 - Linder, *Red Icon*, 2008, Collage 39 x 30,7 cm
 - Hannah Höch, *Jeune fille allemande*, 1930, <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/a2/d0/83/a2d083976fdd7408b1dbb54ac249325d.jpg>
 - The masks grows to us 1947 Clarence John Laughlin
 - William Wegman, *Family Combinaisons*, 1972,

- Trace écrite : Chacun décrira, en s’aidant du vocabulaire noté au tableau, ses intentions (par rapport au mot « extraordinaire »), listera les opérations plastiques qu’il a mises en œuvre et le sentiment que lui procure sa production ainsi que celle réalisée par son binôme à partir des mêmes photographies.

Indicateurs d’évaluation

- Témoigner d’une expérience, décrire une production plastique : Distinguer ce qui relève du hasard de l’intentionnel
- Prendre part à un échange avec ses pairs : expliquer ses intentions, écouter celles de autres, formuler les choix faits : Percevoir la qualité des effets plastiques induits par l’hétérogénéité, Expliciter les processus artistiques observés dans les références artistiques
- Choisir des moyens appropriés pour produire un effet
- Anticiper la réception d’une production

Séance 3

Intentions :

Le professeur souhaite que les élèves s'interrogent sur les stratégies à mettre en œuvre pour réaliser, à partir de 5 clichés de la séance 1 et du portrait de face réalisé lors de la séance 2, un autoportrait inattendu de soi. Il s'agit de s'interroger sur la signification de points de vue simultanés introduits dans une même réalisation plastique. ».

Proposition :

- Déclencheur : "Quel méli-mélo ! Les mauvais sorts s'étendent... : moi comme je ne me suis jamais vu "
- Consigne : Fabrique, individuellement, en utilisant une partie ou la totalité de chacune des 6 images un autre portrait stupéfiant (sauvage) de toi-même.
- Contraintes :
 - * les élèves doivent utiliser totalement ou en partie chacun de ces 6 clichés
 - * les élèves ont à leur disposition uniquement les photocopies, des ciseaux et un stick de colle donné à la fin permettant le tâtonnement, la recherche et le réajustement
- Supports : 6 photographies imprimées prises précédemment, colle, ciseaux
- Dispositifs pédagogiques : individuel et collectif oral
- Durée : 45'

Pratique et questionnement

- Que faire ? Utiliser les photographies intégralement ou y prélever des éléments ? Associer ces deux possibilités ? Comment faire tenir les morceaux entre eux ?
- Quelles parties de chacune des photographies choisir pour créer le nouveau visage ?
- Comment les organiser dans l'espace ? Peut-on obtenir une production qui ne soit pas rectangulaire ? Doit-on assurer une « continuité » entre les différentes parties ?
- Quel effet viser ? (beau, drôle, méconnaissable, effrayant...)

Notions travaillées :

- Forme (entrée par le collage et approfondissement de la notion d'hybridation par procédé de combinaison)

Temps de regard et mise en réseau :

Réalisé dans la salle de classe. Les portraits sont affichés au tableau et numérotés. Les élèves doivent essayer de retrouver le camarade dont le portrait est affiché. De plus, il doit essayer de faire des rapprochements entre les portraits en fonction des procédés utilisés.

- Echanges – verbalisation :
 - Comment les élèves ont-ils procédé pour réaliser les nouveaux visages ? opérations de sélection, substitution, de changement d'emplacement et/ou de démultiplication...
 - Quelles étaient leurs intentions ?

- Association de points de vue : est-il possible de voir simultanément des éléments qu'on ne peut voir, normalement, que dans une durée, un déplacement...
- Quel format a été utilisé ?
- Vocabulaire à réinvestir
 - Superposition, décalage, inversion
 - découpage, déformation, transformation, collage
 - copie, ressemblance, écarts, métamorphose, beau, laid, vrai, faux lisibilité/ illisibilité, rupture/continuité, point de vue, simultanéité, temporalité, déconstruction/reconstruction, fragmentation.
- Références artistiques :
 - Hockney David, *Mother I*, Yorkshire Moors, August 1985 #1 1985
Photographic collage 18 1/2 x 13 in (47 x 33 cm)
 - Linder SheShe, 1981
 - Picasso 1957-1991 Réplique monumentale de *Tête de femme*, 1957
Acrylique sur panneaux composites polymérisés et structure métallique
1 200 x 520 x 400 cm (permet éventuellement d'ouvrir sur une autre séquence, celle de la présentation, ou alors sur le volume)
- Trace écrite : Chacun écrira, en s'aidant du vocabulaire noté au tableau, les intentions formulé par son binôme, les opérations plastiques mis en œuvre et le sentiment que lui procure sa production.

Indicateur d'évaluation

- Témoigner d'une expérience, décrire une production plastique
- Prendre part à un échange avec ses pairs : expliquer ses intentions, écouter celles de autres, formuler les choix faits à l'occasion de la prise de photographies.
- Réutiliser le vocabulaire précédemment acquis.
- Etre capable de réinvestir des procédés employés précédemment et les dépasser.
- Accepter la diversité des réponses

ANNEXE 4 : questionnaire général

Numéro :

Date :

Ce questionnaire est anonyme et ne sera pas noté. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds honnêtement en fonction de ce que tu ressens à la lecture des questions. Tu es libre d'exprimer ce que tu penses.

Entoure la réponse qui correspond à ce que tu penses:

- 1) Quand **je** me regarde je suis :
A l'aise / je ne sais pas / Pas à l'aise
- 2) Quand **mes camarades de classe** me regardent je suis :
A l'aise / je ne sais pas / Pas à l'aise
- 3) L'avis de mes camarades **sur quelqu'un d'autre** que moi est :
Important / je ne sais pas / pas important
- 4) L'avis de mes camarades **sur le travail de quelqu'un d'autre** est :
Important / je ne sais pas / pas important
- 5) L'avis de mes camarades **sur moi** est :
Important / je ne sais pas / pas important
- 6) L'avis de mes camarades de classe sur **mon travail** est :
Important / je ne sais pas / pas important
- 7) Dans la classe, avec mes camarades de classe, **je me sens** :
A l'aise / je ne sais pas / Pas à l'aise
- 8) Quand je dois **donner mon avis face à mes camarades de classe**, je suis :
A l'aise / je ne sais pas / Pas à l'aise
- 9) En général, pour exprimer mes sentiments **à mes ami(e)s**, je suis :
A l'aise / je ne sais pas / Pas à l'aise
- 10) Pourquoi ?
.....
.....
- 11) Pour exprimer mes sentiments **à mes camarades de classe**, je suis :
A l'aise / je ne sais pas / Pas à l'aise
- 12) Pourquoi ?
.....
.....
- 13) En classe, je préfère travailler :
Seul / en binôme / en groupe
- 14) Pourquoi ?
.....
.....

ANNEXE 5 : questionnaires spécifiques

Ces questionnaires sont anonymes et ne seront pas notés. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds honnêtement en fonction de ce que tu ressens à la lecture des questions. Tu es libre d'exprimer ce que tu penses.

Séance 1

Numéro :

Date :

Pendant la pratique:

1. Pendant que j'étais le modèle, je me suis senti :

A l'aise / je ne sais pas / Pas à l'aise

2. Etre photographié par mon binôme pendant la séance m'a fait me sentir :

A l'aise / je ne sais pas / Pas à l'aise

3. Est-ce que j'ai discuté avec mon binôme pendant la pratique?

Oui / Non

Si oui, de quoi avons-nous parlé ?

.....
.....

Pendant la mise en commun avec mes camarades :

4. Qu'ont pensé mes camarades des clichés que j'ai pris de mon binôme ?

Du bien / je ne sais pas / du mal

Comment je le sais ?

.....
.....

5. Qu'ont pensé mes camarades des photos de moi ?

Du bien / je ne sais pas / du mal

Comment je le sais ?

.....
.....

6. Comment ai-je vécu ce moment de mise en commun ?

Bien / je ne sais pas / pas bien

Pourquoi ?

.....
.....

7. Est-ce que je suis d'accord pour que mes travaux soient affichés dans la classe ?

Oui / Non

Pourquoi ?

.....
.....

8. Est-ce que j'ai apprécié découvrir le travail de mes camarades ?

9. Oui / Non

Pourquoi ?

.....
.....

Séance 2

Numéro :

Date :

Pendant la pratique :

1. Pendant que je créais un nouveau portrait extraordinaire, je me suis senti :

A l'aise / je ne sais pas / Pas à l'aise

2. Devoir mélanger mon portrait avec celui d'un autre m'a fait me sentir :

A l'aise / je ne sais pas / Pas à l'aise

3. Est-ce que j'ai discuté avec le camarade dont j'avais la photo pendant la pratique?

Oui / Non

Si oui, de quoi avons-nous parlé ?

.....

Pendant la mise en commun avec mes camarades :

4. Qu'ont pensé mes camarades de mon travail ?

Du bien / je ne sais pas / du mal

Comment je le sais ?

.....

5. Qu'ont pensé mes camarades du travail de mon camarade qui a utilisé ma photo ?

Du bien / je ne sais pas / du mal

Comment je le sais ?

.....

6. Comment ai-je vécu ce moment de mise en commun ?

Bien / je ne sais pas / pas bien

Pourquoi ?

.....

7. Est-ce que je suis d'accord pour que mes travaux soient affichés dans la classe ?

Oui / Non

Pourquoi ?

.....

8. Est-ce que j'ai apprécié découvrir le travail de mes camarades ?

9. Oui / Non

Pourquoi ?

.....

Séance 3

Numéro :

Date :

Pendant la pratique :

- 1. Pendant que je créais mon nouveau portrait extraordinaire, je me suis senti :**

A l'aise / je ne sais pas / Pas à l'aise

- 2. Modifier mon portrait a été pour moi :**

Facile / je ne sais pas / pas facile

Pendant la mise en commun avec mes camarades :

- 3. Qu'ont pensé mes camarades de mon travail ?**

Du bien / je ne sais pas / du mal

Comment je le sais ?

.....

- 4. Comment ai-je vécu ce moment de mise en commun ?**

Bien / je ne sais pas / pas bien

Pourquoi ?

.....

- 5. Est-ce que je suis d'accord pour que mes travaux soient affichés dans la classe ?**

Oui / Non

Pourquoi ?

.....

- 6. Est-ce que j'ai apprécié découvrir le travail de mes camarades ?**

7. Oui / Non

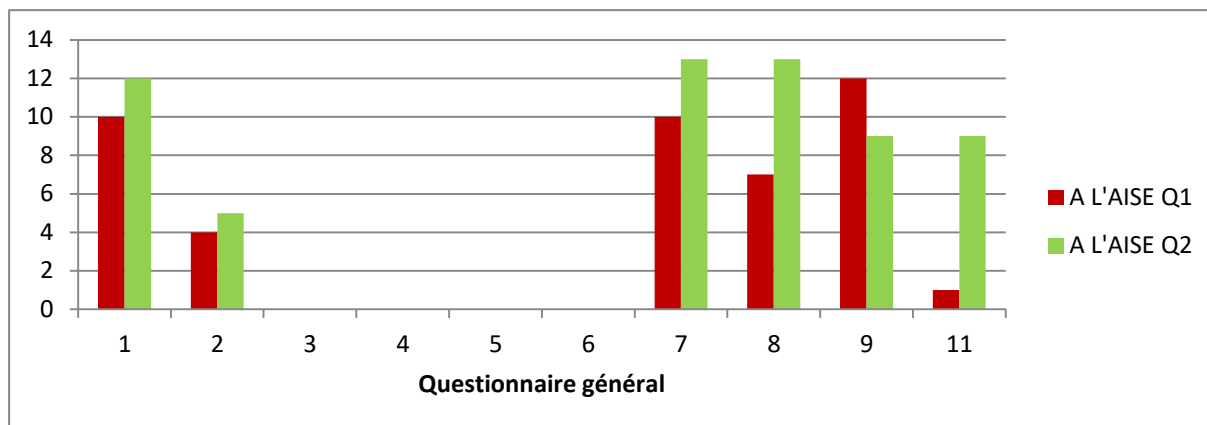
Pourquoi ?

.....

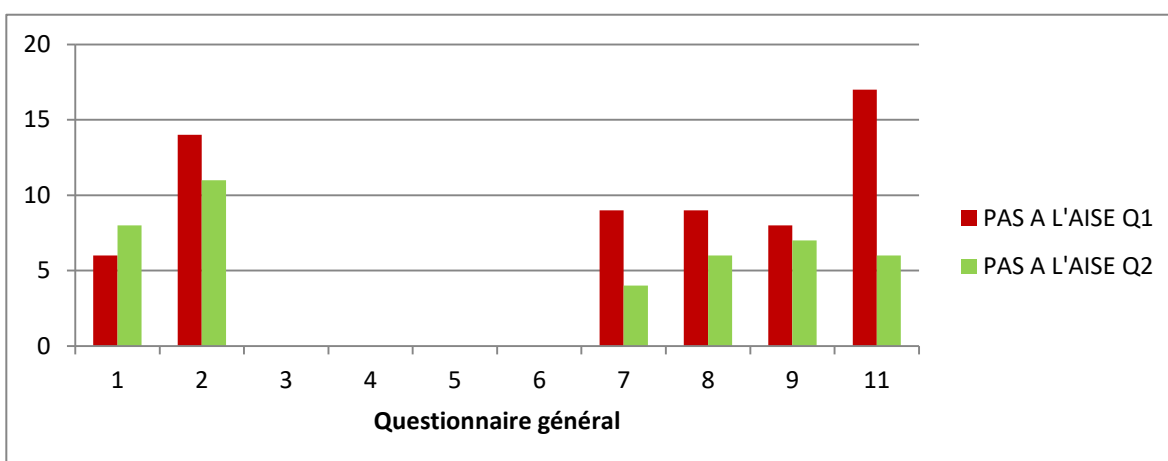
ANNEXE 6 : Résultats concernant les questionnaires généraux

Série 1 : Evolution des représentations des élèves pour les questions 1, 2, 7, 8, 9 et 11

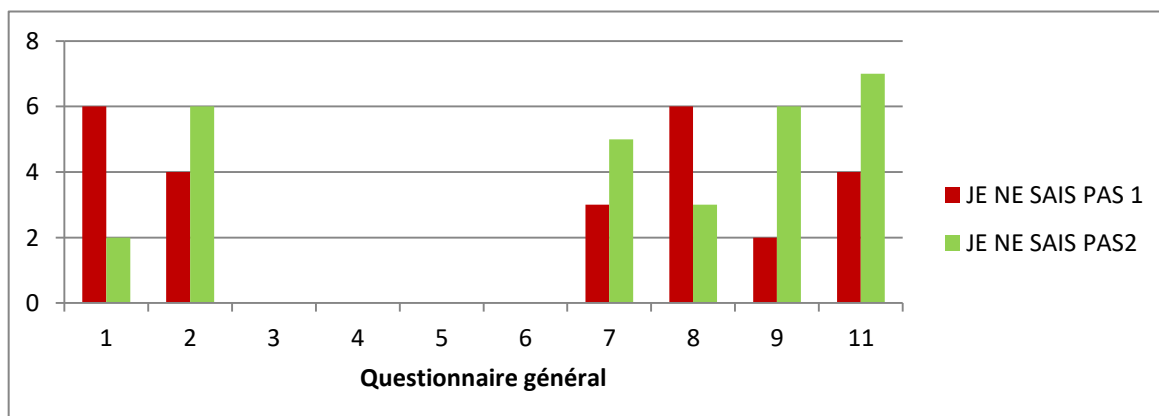
a) Elèves « à l'aise »



b) Elèves « pas à l'aise »

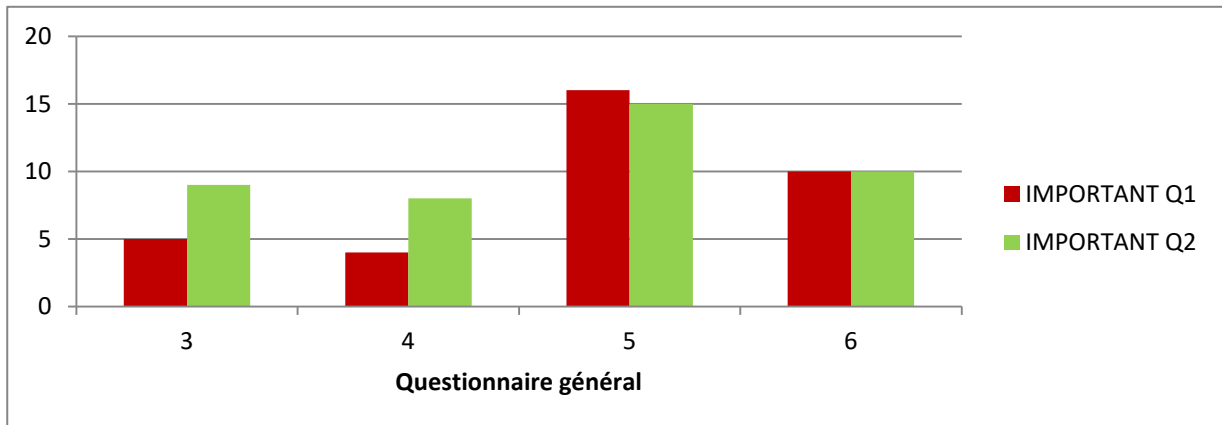


c) Elèves « ne sachant pas »

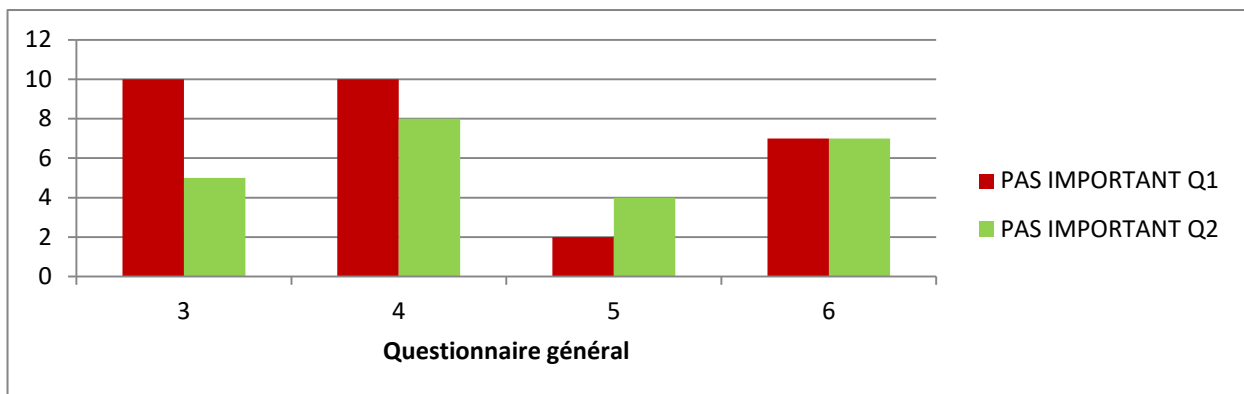


Série 2 : Evolution des représentations des élèves pour les questions 3, 4, 5 et 6

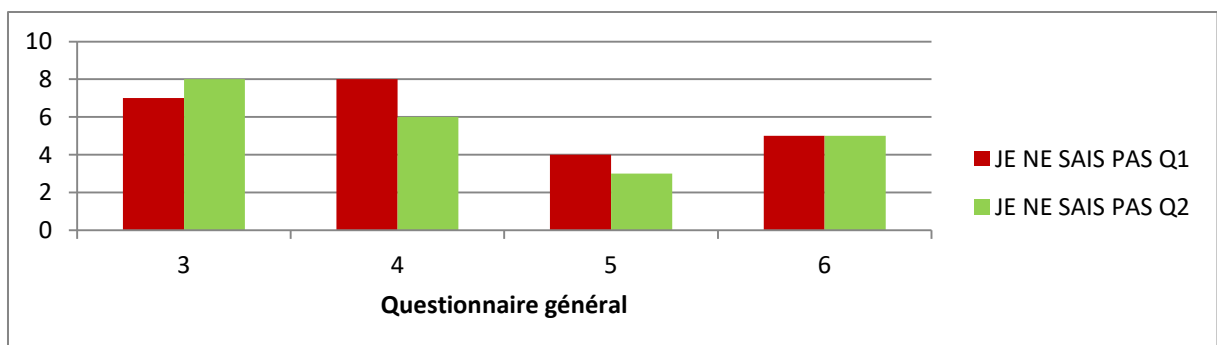
a) Elèves considérant l'avis de leurs camarades comme « important »



b) Elèves considérant l'avis de leurs camarades comme « pas important »



c) Elèves « ne sachant pas »



Série 3 : Tableau récapitulatif des réponses des élèves

QUESTIONS	A L'AISE Q1	A L'AISE Q2	PAS A L'AISE Q1	PAS A L'AISE Q2	JE NE SAIS PAS Q1	JE NE SAIS PAS Q2
1	10	12	6	8	6	2
2	4	5	14	11	4	6
7	10	13	9	4	3	5
8	7	13	9	6	6	3
9	12	9	8	7	2	6
11	1	9	17	6	4	7

QUESTIONS	A L'AISE Q1	A L'AISE Q2	PAS A L'AISE Q1	PAS A L'AISE Q2	JE NE SAIS PAS Q1	JE NE SAIS PAS Q2
3	7	8	5	9	10	5
4	8	6	4	8	10	8
5	4	3	16	15	2	4
6	5	5	10	10	7	7

	seul Q1	seul Q2	binome Q1	binome Q2	groupe Q1	groupe Q2
13	8	9	10	6	4	7

ANNEXE 7 : réponses par élèves aux questionnaires généraux

Série 1 : Questions 1, 2, 7, 8 et 11

Eleves	Q 1 - 1	Q 2-2	Q 1-2	Q 2-2	Q 1-7	Q 2-7	Q 1- 8	Q 2- 8	Q 1- 11	Q 2- 11	CODAGE
1	JNSP	JNSP	PA	JNSP	JNSP	A	PA	A	PA	A	A = à l'Aise PA = Pas à l'Aise JNSP =Ne Sais Pas
2	JNSP	PA	A	JNSP	JNSP	PA	JNSP	PA	PA	PA	
3	JNSP	A	PA	PA	PA	A	PA	A	PA	A	
4	A	A	PA	A	A	A	A	A	PA	A	
4 bis	PA	PA	PA	PA	A	JNSP	PA	JNSP	PA	JNSP	
5	A	A	PA	PA	PA	A	PA	PA	PA	PA	
6	A	A	PA	A	A	A	A	PA	PA	A	
7	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	A	PA	A	
8	JNSP	PA	PA	PA	PA	A	A	A	PA	A	
9	A	JNSP	JNSP	JNSP	A	JNSP	JNSP	JNSP	JNSP	JNSP	
10	A	A	JNSP	JNSP	A	A	JNSP	A	JNSP	JNSP	
11	A	A	PA	JNSP	A	A	PA	A	PA	JNSP	
12	PA	PA	PA	PA	PA	JNSP	JNSP	A	JNSP	JNSP	
13	PA	PA	A	A	A	A	A	A	PA	A	
14	A	A	A	PA	A	JNSP	A	JNSP	A	A	
15											
16	A	A	PA	PA	PA	A	A	A	PA	JNSP	
17											
18	PA	PA	PA	PA	PA	JNSP	JNSP	PA	PA	PA	
19	JNSP	A	JNSP	A	A	A	A	A	PA	A	
20	A	A	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	
21	JNSP	A	A	JNSP	A	A	JNSP	A	JNSP	JNSP	
22	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	
23	A	A	JNSP	A	JNSP	A	PA	A	PA	PA	

Série 2 : Questions 3, 4, 5 et 6

Eleves	Q 1 - 3	Q 2 - 3	Q 1 - 4	Q 2 - 4	Q 1 - 5	Q 2 - 5	Q 1 - 6	Q 2 - 6
1	JNSP	JNSP	JNSP	JNSP	IMP	JNSP	JNSP	JNSP
2	IMP	PIMP	PIMP	PIMP	JNSP	IMP	JNSP	PIMP
3	JNSP	IMP	JNSP	IMP	PIMP	IMP	PIMP	IMP
4	IMP	IMP	IMP	IMP	IMP	IMP	IMP	IMP
4 bis	JNSP	JNSP	JNSP	PIMP	JNSP	IMP	PIMP	PIMP
5	PIMP	JNSP	JNSP	JNSP	IMP	PIMP	PIMP	JNSP
6	IMP	PIMP	IMP	PIMP	IMP	IMP	IMP	IMP
7	JNSP	JNSP	JNSP	JNSP	IMP	IMP	IMP	IMP
8	JNSP	IMP	JNSP	IMP	IMP	IMP	IMP	IMP
9	JNSP	JNSP	JNSP	JNSP	IMP	JNSP	JNSP	JNSP
10	PIMP	JNSP	PIMP	PIMP	JNSP	PIMP	IMP	PIMP
11	PIMP	IMP	JNSP	IMP	IMP	IMP	JNSP	PIMP
12	PIMP	PIMP	PIMP	PIMP	IMP	IMP	PIMP	PIMP
13	PIMP	IMP	PIMP	IMP	PIMP	IMP	PIMP	IMP
14	IMP	IMP	IMP	IMP	IMP	IMP	IMP	IMP
15								
16	PIMP	JNSP	PIMP	JNSP	IMP	PIMP	PIMP	PIMP
17								
18	PIMP	PIMP	PIMP	PIMP	JNSP	JNSP	JNSP	JNSP
19	PIMP	IMP	PIMP	IMP	IMP	IMP	PIMP	IMP
20	PIMP	IMP	PIMP	JNSP	PIMP	IMP	PIMP	IMP
21	JNSP	JNSP	PIMP	PIMP	IMP	IMP	IMP	IMP
22	PIMP	PIMP	PIMP	PIMP	IMP	PIMP	IMP	PIMP
23	IMP	IMP	IMP	JNSP	IMP	IMP	IMP	JNSP

CODAGE

IMP = Important

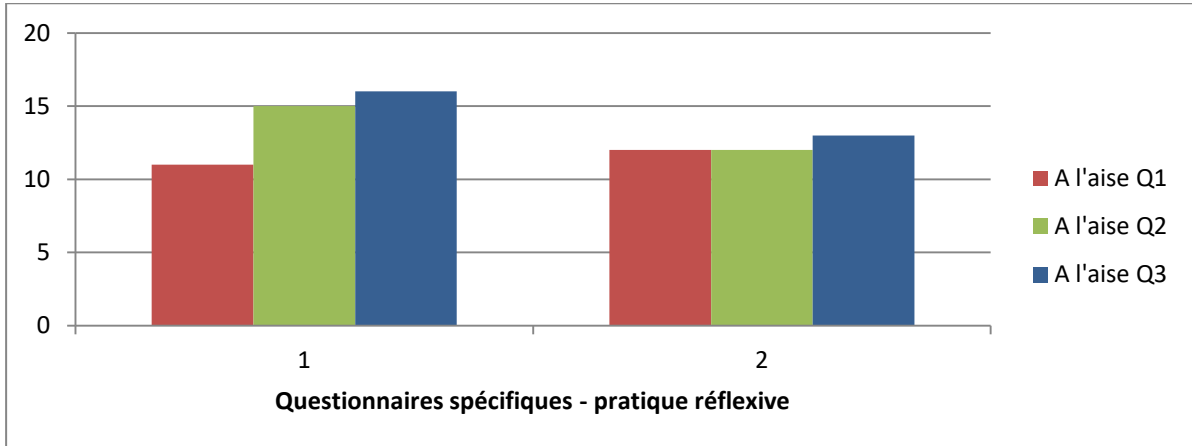
PIMP = Pas

IMPORTANT

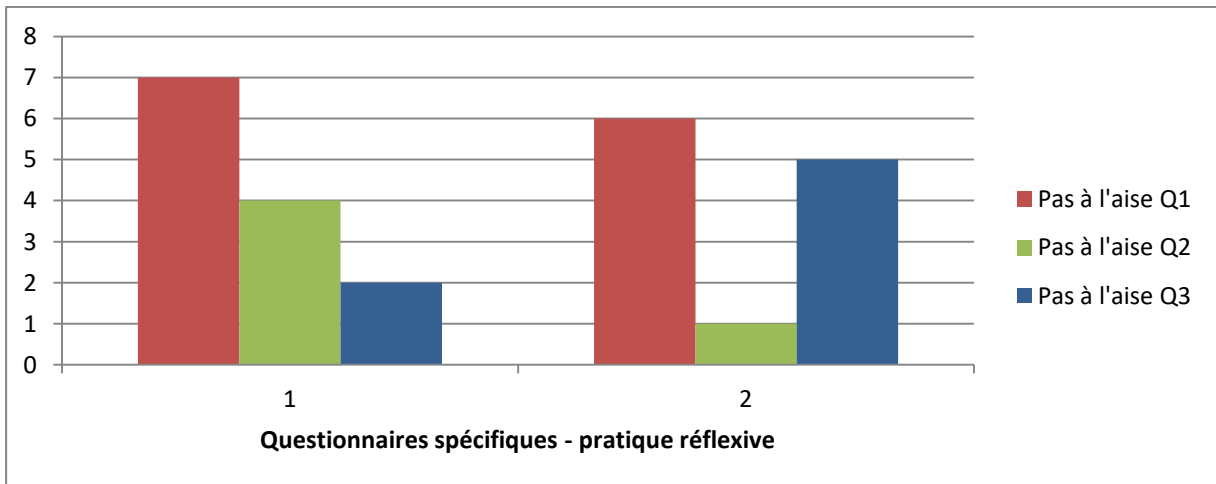
JNSP = Je Ne Sais Pas

ANNEXE 8 : résultats concernant les questionnaires spécifiques
Série 1 : Evolution des réponses des élèves pour les questions 1 et 2 relatives à la
pratique réflexive

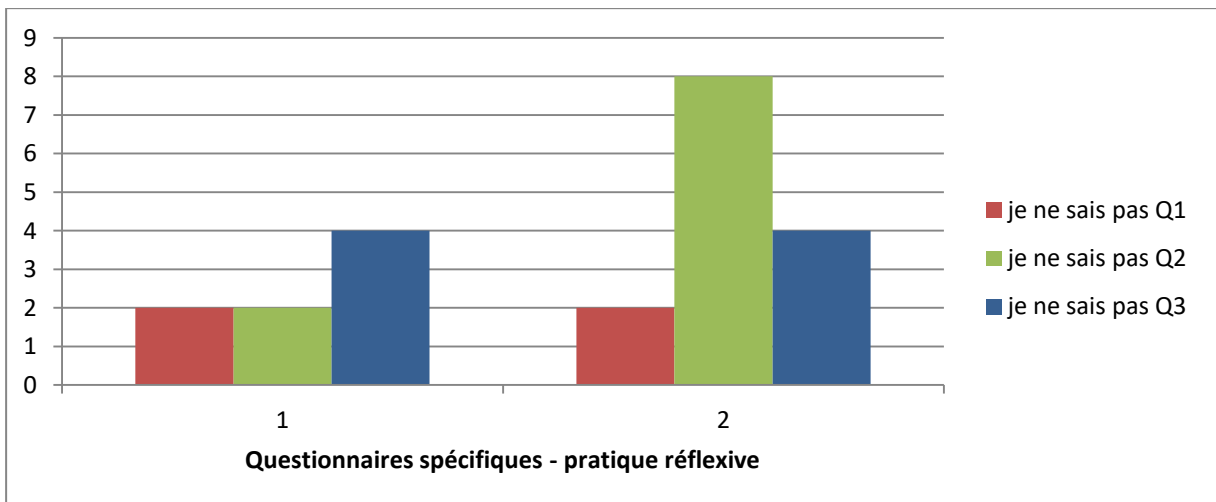
a) Elèves « à l'aise »



b) Elèves « pas à l'aise »

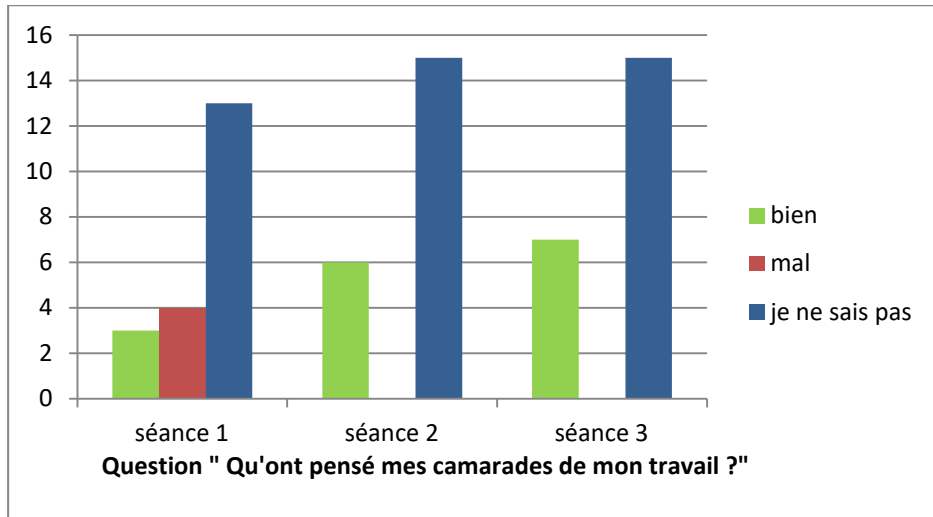


c) Elèves « je ne sais pas »

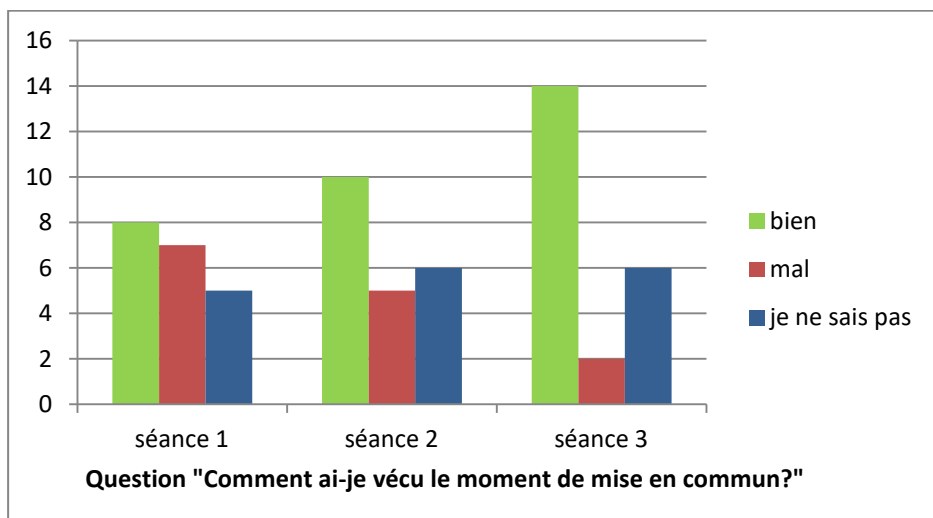


Série 2 : Evolution des réponses des élèves pour les questions 4, 6, 7 et 8 des questionnaires spécifiques des séances 1 et 2 et pour la question 3, 4, 5 et 6 du questionnaire spécifique de la séance 3

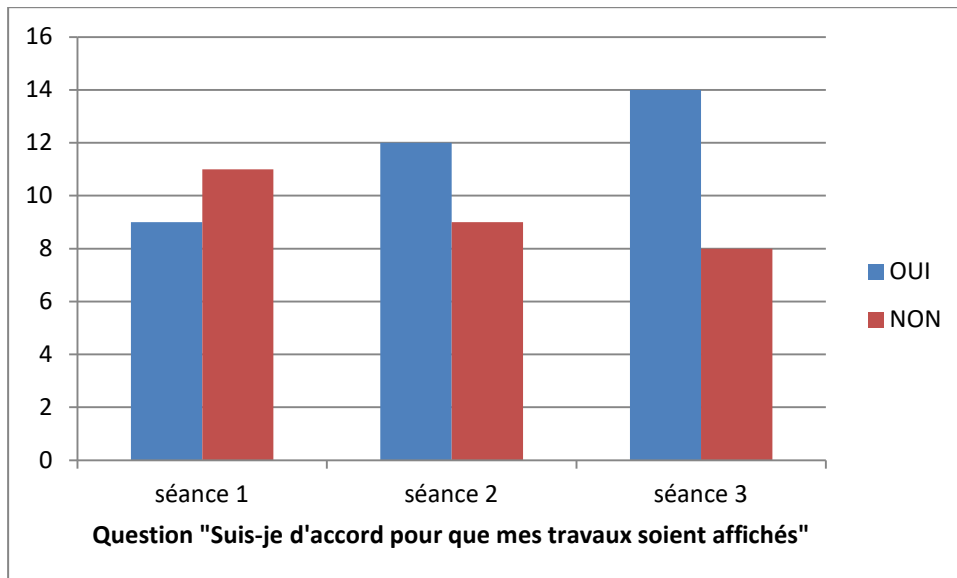
a) Question « Qu'ont pensé mes camarades de mon travail ? »



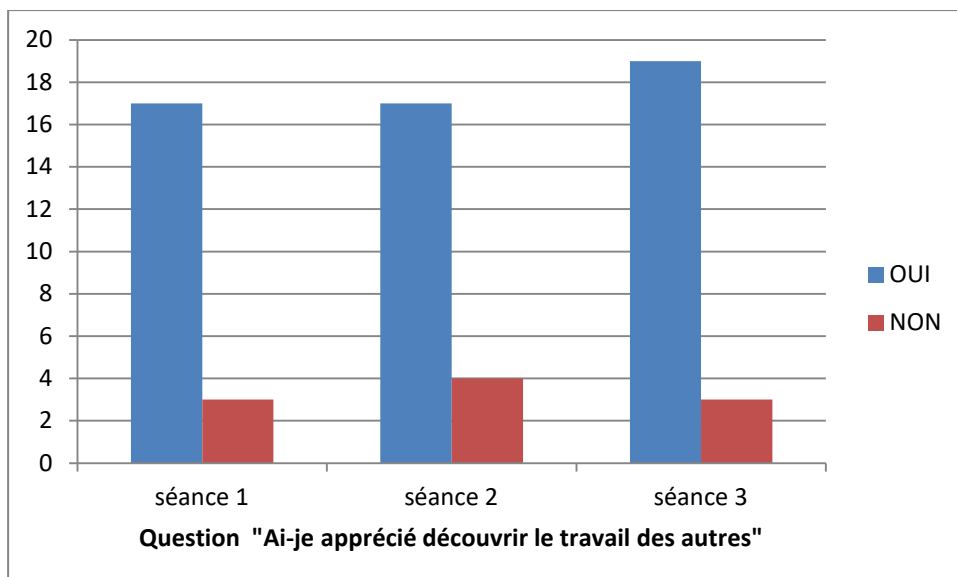
b) Question « Comment ai-je vécu le moment de mise en commun ?»



c) Question « Est-ce que je suis d'accord pour que mes travaux soient affichés dans la classe ? »



d) Question « est-ce que j'ai apprécié découvrir le travail de mes camarades ? »



Série 3 : tableau récapitulatif des réponses des élèves

a) Questionnaire séance 1

séance 1	A l'aise	Pas à l'aise	oui	non	bien	mal	je ne sais pas	EFFECTIF
1	11	7					2	20
2	12	6					2	20
3			11	9				20
4					3	4	13	20
5					2	4	14	20
6					8	7	5	20
7			9	11				20
8			17	3				20

b) Questionnaire séance 2

séance 2	A l'aise	Pas à l'aise	oui	non	bien	mal	je ne sais pas	EFFECTIF
1	15	4					2	21
2	12	1					8	21
3			9	12				21
4					6		15	21
5					10	2	9	21
6					10	5	6	21
7			12	9				21
8			17	4				21

c) Questionnaire séance 3

séance 3	A l'aise	Pas à l'aise	oui	non	bien	mal	je ne sais pas	EFFECTIF
1	16	2					4	22
2	13	5					4	22
3					7		15	22
4					14	2	6	22
5			14	8				22
6			19	3				22

ANNEXE 9 : réponses par élèves aux questions des questionnaires spécifiques

a) Questions 1 à 4

élèves	QS1-1	QS2-1	QS3-1	QS1-2	QS2-2	QS3-2	QS1-3	QS2-3	QS1-4	QS2-4	QS3-3
1	PA	A	A	A	A	A	NON	OUI	JNSP	JNSP	JNSP
2	PA		JNSP	PA		JNSP	NON		M		B
3	A	PA	A	A	A	JNSP	OUI	NON	M	JNSP	JNSP
4	A	A	A	A	A	A	OUI	OUI	B	B	B
4 bis		PA	PA		A	A		OUI		B	B
5	PA	A	A	PA	A	A	OUI	NON	JNSP	JNSP	JNSP
6	PA	A	A	PA	A	PA	NON	OUI	JNSP	B	JNSP
7	PA	A	PA	PA	PA	PA	OUI	OUI	JNSP	JNSP	JNSP
8	PA	A	A	A	JNSP	A	OUI	OUI	M	JNSP	JNSP
9	JNSP	JNSP	JNSP	JNSP	JNSP	JNSP	NON	NON	JNSP	JNSP	JNSP
10	A	JNSP	A	A	A	JNSP	OUI	NON	JNSP	JNSP	B
11	A	A	A	JNSP	JNSP	A	OUI	NON	JNSP	JNSP	JNSP
12	A	A	JNSP	PA	JNSP	PA	NON	NON	JNSP	JNSP	JNSP
13	A	A	A	A	JNSP	A	NON	NON	M	B	JNSP
14	JNSP	PA	JNSP	A	JNSP	PA	NON	NON	B	JNSP	JNSP
16	A	A	A	A	A	A	NON	NON	JNSP	JNSP	JNSP
18		PA	A		JNSP	A		OUI		JNSP	JNSP
19	A	A	A	A	A	A	OUI	NON	B	B	JNSP
20	PA	PA	A	PA	JNSP	PA	OUI	NON	JNSP	JNSP	JNSP
21	A	A	A	A	A	A	OUI	NON	JNSP	JNSP	B
22	A	A	A	A	A	A	OUI	OUI	JNSP	B	B
23	A	A	A	A	A	A	NON	OUI	JNSP	JNSP	B

b) Questions 5 à 8

élèves	QS1-5	QS2-5	QS1-6	QS2-6	QS3-4	QS1-7	QS2-7	QS3-5	QS1-8	QS2-8	QS3-6
1	JNSP	JNSP	B	B	B	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
2	M		M		M	NON		NON	OUI		OUI
3	M	JNSP	JNSP	JNSP	B	OUI	NON	OUI	OUI	NON	OUI
4	JNSP	B	B	B	B	NON	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
4 bis		B		M	B		NON	NON		NON	NON
5	JNSP	JNSP	M	B	B	NON	OUI	OUI	NON	OUI	OUI
6	JNSP	B	JNSP	B	B	NON	OUI	OUI	NON	OUI	OUI
7	B	M	M	M	M	NON	NON	NON	OUI	OUI	OUI
8	JNSP	B	B	JNSP	B	NON	NON	OUI	OUI	OUI	OUI
9	JNSP	JNSP	JNSP	JNSP	JNSP	NON	NON	NON	NON	NON	NON
10	JNSP	B	JNSP	B	B	NON	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
11	JNSP	M	B	B	B	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
12	JNSP	JNSP	JNSP	B	JNSP	OUI	OUI	NON	OUI	OUI	OUI
13	JNSP	B	M	JNSP	B	NON	NON	NON	OUI	OUI	OUI
14	JNSP	JNSP	M	M	JNSP	NON	NON	NON	OUI	OUI	OUI
16	JNSP	JNSP	M	B	B	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
18		JNSP		JNSP	JNSP		NON	NON		OUI	OUI
19	M	B	B	B	B	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
20	JNSP	JNSP	M	M	JNSP	NON	NON	NON	OUI	OUI	OUI
21	M	B	B	M	B	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
22	B	B	B	JNSP	JNSP	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
23	JNSP	B	B	B	B	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI

c) Evolution des réponses par élèves

	ne change pas	évolution positive	évolution négative
Q1	9	9	4
Q2	9	6	7
Q4 -3	11	8	3
Q6-4	8	12	2
Q7-5	15	6	1
Q8-6	19	3	0