



HAL
open science

Dessin libre et dessin avec contraintes à l'école maternelle

Clara Henry-Seimandi

► **To cite this version:**

Clara Henry-Seimandi. Dessin libre et dessin avec contraintes à l'école maternelle. Education. 2020.
dumas-02976152

HAL Id: dumas-02976152

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976152>

Submitted on 23 Oct 2020

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.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 1er degré

2^{ème} année

DESSIN LIBRE ET DESSIN AVEC CONTRAINTES À L'ÉCOLE MATERNELLE

Mots Clefs : dessin, contraintes, dessin libre, école maternelle, évolution du dessin d'enfants

Présenté par : Clara HENRY-SEIMANDI

Encadré par : Madame Christiane HERTH, professeure agrégée d'arts plastiques - docteur en esthétique et sciences de l'art

REMERCIEMENTS

En premier lieu à Madame HERTH qui ne m'a jamais compté son temps ni son attention aux différentes étapes de la rédaction de ce mémoire.

A Mesdames GRIBINSKI et POITEVIN, mes tutrices, qui m'ont accompagnée et conseillée tout au long de cette année.

A mes élèves aussi qui m'ont procuré le matériau qui a été à la base de ma réflexion et qui illustre ce document.

Merci aussi à toute l'équipe de l'école maternelle d'application Fontarabie qui m'a accueillie avec une grande bienveillance au cours de cette année de stage

Merci enfin à tou.te.s les enseignant.e.s qui, au long de ma propre scolarité, m'ont confirmée dans ma volonté d'entrer dans ce métier.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 2 |
| 1. Généralités | 6 |
| 1.1. <i>Présentation du contexte de stage.....</i> | 6 |
| 1.2. <i>Présentation du sujet.....</i> | 6 |
| 1.3. <i>Approche théorique.....</i> | 7 |
| 1.3.1. Des définitions | 7 |
| 1.3.2. Contrainte et consigne..... | 7 |
| 1.3.3. Les programmes scolaires actuels | 9 |
| 1.3.4. L'évolution de l'enseignement des arts dans les programmes scolaires | 11 |
| 1.3.5. Une approche pédagogique : le dessin libre dans la pédagogie Freinet | 12 |
| 1.3.6. Le dessin avec contraintes..... | 13 |
| 1.3.7. Le dessin au regard du développement de l'enfant | 14 |
| 1.3.8. Les différentes fonctions du dessin | 15 |
| 2. De la théorie aux pratiques en classe | 16 |
| 2.1. <i>Le cahier de dessins libres : avantages et limites</i> | 17 |
| 2.2. <i>Dessin et langage.....</i> | 18 |
| 2.3. <i>Diversifier les supports et les outils.....</i> | 19 |
| 2.4. <i>Le bonhomme du mois</i> | 22 |
| 2.5. <i>Observations sur l'évolution du dessin chez deux élèves de moyenne section.....</i> | 24 |
| 2.6. <i>Les difficultés rencontrées par les élèves lors du dessin libre</i> | 28 |
| 3. Conclusion..... | 30 |
| 4. Annexes : | 32 |
| 4.1. <i>Bonshommes du mois de septembre.....</i> | 32 |
| 4.2. <i>Les bonhommes de A.....</i> | 35 |
| 4.3. <i>Les dessins libres de A.</i> | 36 |
| 4.4. <i>Les bonshommes de E.</i> | 37 |
| 4.5. <i>Les dessins libres de E.</i> | 37 |
| 5. Références bibliographiques : | 39 |
| 5.1. <i>Ouvrages.....</i> | 39 |
| 5.2. <i>Pages sur internet</i> | 39 |
| 6. Résumé | 40 |
| 7. Abstract..... | 40 |

1. Généralités

1.1. Présentation du contexte de stage

Lors de cette année scolaire, je suis enseignante stagiaire dans une école maternelle publique d'application dans le 20ème arrondissement de Paris. Dans cette école, on constate une importante diversité sociale, avec une forte sur-représentation de catégories sociales défavorisées, et ce alors même que l'école ne fait pas partie du Réseau d'Education Prioritaire (REP). Ainsi, plus d'un tiers des élèves vit en hôtel social.

On observe également un nombre significatif de familles monoparentales. Enfin, et d'une manière générale, on constate une majorité de familles peu familiarisées avec la langue française et pour lesquelles la relation parents-enfants-école est parfois assez éloignée de la représentation que l'on en a, traditionnellement, en France.

1.2. Présentation du sujet

Ce mémoire est consacré à une activité centrale de l'école maternelle : le dessin. En effet, celui-ci est omniprésent et occupe une place essentielle. Plus précisément, j'ai axé mes recherches et mes observations sur la place de la contrainte, ses avantages et ses limites, dans le dessin en cycle 1.

Pour ce travail, j'ai décidé de me concentrer sur l'observation du dessin avec contrainte et celle du dessin libre au sein de ma classe de PS/MS/GS. J'ai donc choisi de laisser de côté la question du graphisme, bien que celui-ci occupe une place importante au sein des productions plastiques et visuelles telles que présentées dans les programmes du cycle 1 de 2015.

Pour certains de mes élèves, issus des catégories sociales le plus défavorisées, je me suis aperçue, en conversant avec eux et/ou leurs parents, que la pratique du dessin n'existe pas à la maison. En effet, certains de mes élèves ne possèdent pas même de crayons chez eux ou ne vivent pas dans des conditions qui leur permettent de dessiner, ce qui rend cette activité impossible. Dès lors, la mise en place de l'activité en classe s'en trouve compliquée, pour des raisons à la fois matérielles et psychologiques. Ces élèves rencontrent des difficultés dans les tracés car ils ne savent pas tenir leurs outils correctement, ce qui, chez certains, engendre un sentiment de frustration. D'autres encore profitent d'être à l'école pour laisser libre court à leur imagination et dessiner un maximum, rendant difficile l'acceptation de contraintes. Enfin, d'autres, au contraire, n'ayant pas l'habitude de solliciter leur imaginaire ou hésitant à l'exprimer ressentent un blocage face au dessin libre.

1.3. Approche théorique

1.3.1. Des définitions

Le Petit Robert 2012 définit un dessin comme étant la « représentation ou la suggestion des objets sur une surface, à l'aide de moyens graphiques ». Le même dictionnaire définit le dessin comme « l'art qui enseigne et utilise la technique, les procédés propres à organiser une surface par des moyens graphiques ». Enfin, le verbe dessiner y est défini comme « représenter ou suggérer par le dessin. ». Cette définition ne laisse pas supposer qu'une quelconque connaissance technique soit nécessaire pour dessiner.

Le dessin libre consiste à laisser les élèves dessiner souvent et sans aucune contrainte ce qu'ils souhaitent, de la manière dont ils le souhaitent, si possible avec les outils de leur choix. Ce type de dessin permet de laisser les élèves donner libre cours à leur imagination. L'absence de consignes, dans le thème mais aussi dans la technique, ne place pas le résultat par rapport à un attendu de l'adulte ; il permet donc d'éviter de mettre l'élève en position d'échec et possiblement de blocage. C'est son seul regard à lui qui lui donnera, éventuellement, envie d'aller au-delà et, ultérieurement, d'accepter, voire de solliciter, des prescriptions de l'enseignant.

Le dessin libre occupe une grande place à l'école maternelle mais sa pratique a tendance à disparaître à l'école élémentaire, au profit du dessin scolaire, avec contraintes (lequel peut être introduit à l'école maternelle).

1.3.2. Contrainte et consigne

Les contraintes dans le dessin peuvent se retrouver à différents niveaux. Tout d'abord, elles peuvent être matérielles, c'est-à-dire porter sur le support (feuille canson, carton, grand ou petit format, la forme du support...), sur l'outil (crayons de couleur, feutres fins ou épais, craies grasses, craies pour le tableau, pastels...). Elles peuvent également porter sur le geste que les élèves doivent accomplir (ample ou au contraire restreint, dessiner sans lever l'outil...). De plus, la contrainte peut être également présente dans la définition d'un thème. Ainsi, dans ma classe, j'ai demandé à mes élèves de dessiner tous les mois un bonhomme sans leur imposer aucune contrainte autre que la taille et la nature du support.

Il existe encore d'autres types de contraintes : dessiner ou non selon un modèle, dessiner seul ou à plusieurs, dessiner dans un laps de temps donné (accepter de s'arrêter si le temps donné est court ou, au contraire, continuer à travailler son dessin si le temps donné est plus long).

Selon Isabelle POUSSIER, maître de conférences en arts plastiques à l'INSPE de Nîmes, il faut différencier « consigne » et « contrainte ».

Ainsi, elle définit la consigne comme le « cadre dans lequel l'enseignant amène l'enfant à agir, à faire, elle circonscrit le travail à accomplir sans le définir strictement (ce n'est pas une fiche technique), elle apparaît pour orienter. La formulation doit être précise car elle conditionne le parti-pris de l'élève. » et la contrainte comme l'« élément qui guide vers le problème à se poser, qui empêche de faire ce qu'on a l'habitude de faire, qui crée un contexte favorable à la pratique, qui oblige l'élève à faire des choix, des inventions, à trouver des stratégies nouvelles... Une contrainte n'est pas forcément une interdiction, elle peut même être contenue dans la consigne « peindre d'une seule couleur... ».

Si consigne et contrainte peuvent être perçues deux choses différentes, il est important de bien cerner ce qu'est une consigne. Philippe MEIRIEU (1993), chercheur en sciences de l'éducation, distingue quatre types de consignes selon leur objectif :

- La consigne-but qui définit un projet à réaliser. Elle est liée à la notion de motivation chez les élèves.
- La consigne-procédure qui définit les procédures à suivre. Elle peut laisser plus ou moins d'autonomie aux élèves.
- La consigne-structure qui permet d'attirer l'attention des élèves sur un point précis de l'activité, notamment, par exemple, afin de prévenir certaines erreurs possibles. Ce type de consigne permet de baliser la tâche à réaliser.
- La consigne-critère qui décompose les critères d'évaluation. Ce type de consigne permet aux élèves de se représenter ce qui est attendu d'eux et donc de comparer directement leur réalisation aux attentes de l'enseignant.

Il identifie donc différents types de consignes qu'il est important de distinguer afin de bien penser celle que l'on va donner aux élèves selon la tâche à réaliser et l'objectif de l'activité puisque certaines vont laisser aux élèves une marge de liberté, bien qu'elles guident l'activité, d'autres au contraire vont contraindre la réalisation.

A ce stade, on peut se demander si tous les types de consignes définies par Philippe MEIRIEU sont adaptées aux activités de dessin telles qu'elles sont prévues dans les programmes actuels de l'école maternelle, puisque certaines ne semblent pas permettre la « diversité des productions ». C'est le cas, par exemple, de la consigne-procédure. Dans la mesure où celle-ci donne aux élèves un mode d'emploi et des étapes à suivre et à respecter,

rend-elle possible une forme d'expression personnelle ou, au contraire, empêche-t-elle la créativité ?

Il est également possible de se questionner sur la consigne-structure : en fixant l'attention de tous les élèves sur un même point précis, peuvent-ils encore s'attarder sur d'autres éléments qui pourraient être tout aussi intéressants ? De plus, l'un des objectifs de ce type de consigne est d'éviter une erreur prévisible. Or, la notion d'erreur ne semble pas adaptée à l'enseignement du dessin puisque tout peut mener à une nouvelle découverte, à un nouvel apprentissage.

Si l'on ne fait pas attention, la consigne-critère semble pouvoir être également être un frein à la créativité et à l'expression personnelle des élèves, par exemple si les critères d'évaluation sont trop détaillés.

En arts visuels, la consigne et la contrainte occupent donc une place importante qui, si elles sont bien conçues, sont loin de faire disparaître l'expression personnelle et la créativité de chaque élève, mais, au contraire leur permettent de s'exprimer avec une certaine part de liberté tout en étant dans un cadre favorisant un apprentissage précis. Liberté et contraintes semblent donc être deux notions complémentaires dans l'enseignement du dessin à l'école, c'est d'ailleurs ce qu'affirme P. MEIRIEU dans son livre *Apprendre... Oui, mais comment ?* lorsqu'il affirme que « Ce qui suscite l'imagination n'est pas la liberté mais la contrainte ». En tant que professeur des écoles, il me semble donc particulièrement important de trouver le juste équilibre entre ces deux notions, afin de permettre à nos élèves de développer leur imaginaire et leur créativité, tout en leur permettant d'apprendre de nouvelles façons de faire.

Les programmes scolaires actuels de l'école maternelle apportent des éléments de réponse ainsi que des orientations sur ces points

1.3.3. Les programmes scolaires actuels

A l'école maternelle, la pratique du dessin entre dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques. » Dessiner dans les programmes du cycle 1 de 2015 : « Les enfants doivent disposer de temps pour dessiner librement, dans un espace aménagé où sont disponibles les outils et supports nécessaires. L'enseignant suscite l'expérimentation de différents outils, du crayon à la palette graphique, et favorise les temps d'échange pour comparer les effets produits. Il permet aux enfants d'identifier les réponses apportées par des plasticiens, des illustrateurs d'albums, à des problèmes qu'ils se sont posés. Il propose des consignes ouvertes qui incitent à la diversité des productions puis à la mutualisation des productions individuelles ; les échanges sur les différentes représentations d'un même objet enrichissent les pratiques et aident à dépasser les stéréotypes. Les ébauches ou les premiers dessins sont conservés pour favoriser des comparaisons dans la durée et aider chaque enfant à percevoir ses progrès ; ils peuvent faire l'objet de reprises

ou de prolongements. ». Les programmes scolaires actuels laissent donc place à une grande liberté pour les élèves, en n'assignant à l'enseignant qu'une place très définie de guide : il « suscite l'expérimentation [...] et favorise les temps d'échange [...] », les consignes sont ouvertes, ce qui permet aux élèves de garder une grande part de liberté.

« Développer du goût pour les pratiques artistiques : Les enfants doivent avoir des occasions fréquentes de pratiquer, individuellement et collectivement, dans des situations aux objectifs diversifiés. Ils explorent librement, laissent des traces spontanées avec les outils qu'ils choisissent ou que l'enseignant leur propose, dans des espaces et des moments dédiés à ces activités. Ils font des essais que les enseignants accueillent positivement. Ils découvrent des matériaux qui suscitent l'exploration de possibilités nouvelles, s'adaptent à une contrainte matérielle. Tout au long du cycle, ils s'intéressent aux effets produits, aux résultats d'actions et situent ces effets ou résultats par rapport aux intentions qu'ils avaient » : les élèves doivent « explorer » librement, mais l'expérimentation est-elle complètement libre si elle se fait, ainsi que le préconisent les programmes du cycle 1, « dans des espaces et des moments dédiés à ces activités » ? Cette question peut se poser en particulier pour le « moment ». En effet, il y a des moments où un enfant n'a pas envie de dessiner. Ainsi, il m'est arrivé plusieurs fois, que des élèves, par ailleurs très amateurs de cette activité, refusent de dessiner lorsque que je leur en proposais la possibilité, sur des moments de temps libre.

Le graphisme occupe également une place importante au sein des programmes de l'école maternelle. En effet, s'il est présent dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », on le retrouve également dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques. »

Dans le premier cas, l'objectif de ces exercices graphiques est bien de préparer les élèves à l'écriture « Un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques : Il faut plusieurs années aux enfants pour acquérir les multiples habiletés nécessaires à l'écriture : utiliser leur regard pour piloter leur main, utiliser de façon coordonnée les quatre articulations qui servent à tenir et guider l'instrument d'écriture (épaule, coude, poignet, doigts), contrôler les tracés, et surtout tracer volontairement des signes abstraits dont ils comprennent qu'il ne s'agit pas de dessins mais de lettres, c'est-à-dire d'éléments d'un code qui transcrit des sons. Les exercices graphiques, qui permettent de s'entraîner aux gestes moteurs, et l'écriture proprement dite sont deux choses différentes. L'enseignant veille à ce qu'elles ne soient pas confondues. »

Dans le second cas, le graphisme a pour objectif d'ouvrir les élèves à de nouvelles cultures et de leur permettre de se « constituer des répertoires d'images, de motifs divers où ils puisent pour apprendre à reproduire, assembler, organiser, enchaîner à des fins créatives, mais aussi transformer et inventer dans des compositions. ».

Le lien entre les deux domaines est très clair : « L'activité graphique conduite par l'enseignant entraîne à l'exécution de tracés volontaires, à une observation fine et à la discrimination des formes, développe la coordination entre l'œil et la main ainsi qu'une habileté gestuelle diversifiée et adaptée. Ces acquisitions faciliteront la maîtrise des tracés de l'écriture. ».

1.3.4. L'évolution de l'enseignement des arts dans les programmes scolaires

Les orientations des programmes scolaires actuels dans ce domaine ne sont pas une création « ex nihilo », mais représentent une étape dans l'évolution de l'enseignement des arts à l'école et se comprennent peut-être mieux en tant que telles.

Dans son ouvrage *Enseigner les arts visuels* (2002), Daniel LAGOUTTE, inspecteur d'académie chargé d'une mission auprès de l'Inspection générale d'arts plastiques en 1992, présente l'évolution de l'enseignement des arts dans le cadre scolaire.

L'enseignement du dessin n'apparaît dans les programmes scolaires qu'au début du XIX^{ème} siècle (1802). Les premiers à bénéficier de cet enseignement sont alors les jeunes garçons scolarisés dans les lycées. L'objectif de cet enseignement est alors de contribuer à une formation « complète » de la future élite du pays. L'enseignement du dessin n'évoluera ensuite que très peu jusqu'en 1852.

Jusqu'en 1878, c'est l'enseignement du dessin d'imitation qui prime. Les élèves doivent copier une œuvre, aucune place n'est laissée à leur imagination, ni à leur créativité ou à leur expression personnelle, puisqu'ils se doivent de reproduire ce qui existe déjà. La finalité de cet enseignement est alors de permettre aux élèves d'entrer dans de grandes écoles d'arts, comme par exemple les Beaux-Arts de Paris.

En 1878, les programmes scolaires font entrer la géométrie dans l'enseignement de l'art à l'école, et ce afin de donner un outil complémentaire à de futurs artisans et ouvriers. Ces nouveaux programmes ne laissent toujours pas de place à la créativité des élèves.

En 1909, les nouveaux programmes de l'époque font la part belle au dessin d'observation, des dessins plus scientifiques. D.LAGOUTTE affirme que « les pédagogues de l'époque demandent que l'enfant copie des objets familiers, et directement la nature. En comparant leur production avec celle de camarades plus doués ou plus exercés, ils en tirent des enseignements. ». Le fait d'observer les réalisations des autres élèves et de les comparer aux siennes afin d'en tirer un enseignement et donc de progresser, peut être rapproché aux recommandations de Célestin FREINET, quelques années plus tard, bien que ce dernier ne demande pas uniquement à ses élèves de réaliser des dessins d'observations.

C'est seulement avec les programmes de 1970 que la créativité des élèves commence à entrer dans le cadre scolaire. L'objectif prioritaire de cet enseignement est alors le métalangage, c'est-à-dire partir de l'intime (expression des sentiments, pensées personnelles, ...) des élèves pour déclencher la création plastique et ce afin de leur permettre de s'exprimer.

La dénomination « arts plastiques », apparue en 1980, disparaît avec les programmes de 2002 pour laisser place à celle « d'arts visuels », diversifiant alors les pratiques et les supports. L'enseignement n'est plus celui des très classiques dessin, sculpture, peinture... mais laisse alors entrer, notamment, la photographie, l'architecture et le patrimoine. Ainsi, cette nouvelle appellation de l'activité permet une nouvelle liberté d'expression.

Pendant longtemps, les programmes scolaires n'ont laissé entrer dans les établissements scolaires que le dessin avec contraintes, et ce dans le but de former une future élite ou de futurs artisans ou ouvriers. Aujourd'hui, les programmes scolaires gardent cet attachement à la contrainte, tout en laissant une place importante au dessin libre, principalement à l'école maternelle, et à l'interprétation

Dans les programmes du cycle 1 de 2015, les contraintes que l'enseignant est amené à donner aux élèves ont pour objectif de leur permettre de découvrir de nouvelles techniques, de nouveaux médiums, de nouveaux supports mais aussi de nouveaux gestes, auxquels ils n'auraient pas spontanément pensé par eux-mêmes. La finalité de cet enseignement est de permettre aux élèves de « développer du goût pour les pratiques artistiques » mais aussi de leur permettre de s'ouvrir à de nouveaux horizons (culturels...).

1.3.5. Une approche pédagogique : le dessin libre dans la pédagogie Freinet

Le dessin libre est très présent dans la pédagogie de Célestin FREINET (pédagogue français du XXème siècle) qui est fondée sur la libre expression des élèves. Cela passe par différentes activités : le texte libre, le dessin libre, ... Pour ce pédagogue, la pratique du dessin libre précède l'enseignement de la technique pour deux raisons. Tout d'abord parce que « [...] c'est en dessinant qu'on apprend le dessin. ». Mais aussi, parce que « la technique tue l'esprit ».

Selon C. Freinet, le dessin est, dans un premier temps, un moyen d'expression comme un autre. La nécessité de la maîtrise d'une technique s'imposera plus tard, d'elle-même, aux enfants comme un outil de facilitant cette communication.

Dans la pratique, afin de permettre à ses élèves de diversifier leurs réalisations, le pédagogue leur laisse à disposition différents outils, comme par exemple de la peinture en poudre. En outre, ces dessins libres sont toujours réalisés dans le cadre d'un projet susceptible

de susciter la motivation des élèves : dessiner pour le journal scolaire, pour décorer la classe, ou encore une carte pour des correspondants, pour une exposition... Les élèves perfectionnent leur technique notamment par l'observation des dessins réalisés par leurs camarades : ils observent les techniques les plus performantes pour représenter ce qu'ils souhaitent puis les reprennent dans leurs propres réalisations. De plus, les élèves sont invités à critiquer leurs réalisations, entre eux, sans que l'enseignant ne fasse de commentaires ; ainsi ils peuvent se donner des conseils aux uns et aux autres. De plus, ces critiques étant formulées par des camarades de classe, et non par l'enseignant, celles-ci peuvent être plus facilement entendues et acceptées.

Cette approche du dessin libre me paraît très intéressante, mais je me questionne quant à la possibilité de sa mise en place dans ma classe maternelle. En effet, actuellement, tous mes élèves ont la possibilité, s'ils le souhaitent, de pratiquer le dessin libre le matin lors de l'accueil ou après avoir terminé un atelier. Si la grande majorité des élèves ont rapidement investi cette pratique et semblent y prendre un certain plaisir (plusieurs petites filles de grande section en étaient à leur quatrième cahier de dessin libre au début du mois de mars), une petite minorité – principalement des élèves issus de milieux sociaux particulièrement défavorisé et/ou ayant des difficultés de motricité fine- semble n'y trouver aucun intérêt. Comment permettre à ces élèves d'investir cette pratique ? Suffirait-il, ainsi que le propose C. FREINET, d'inscrire la pratique du dessin libre dans un projet ? Dès lors, ce cahier de dessin serait-il toujours un outil judicieux ?

Cette réserve de certains élèves par rapport à cette pratique peut également s'expliquer par un manque de familiarisation à la pratique, mais aussi aux œuvres et aux différentes techniques. Dans ce cas, la pratique du dessin avec des contraintes relativement larges afin de permettre à ces élèves d'explorer des outils, supports, techniques, ne précéderait-elle pas la pratique du dessin libre en leur permettant de se faire confiance à eux-mêmes ?

Dans ce domaine comme dans bien d'autres il n'existe probablement pas de recette unique applicable à tous et en tout temps.

1.3.6. Le dessin avec contraintes

Le dessin scolaire, quant à lui, consiste à donner aux élèves certaines contraintes : dessiner un objet/personnage particulier, dessiner avec un outil particulier, dessiner dans un objectif spécifique... L'un des objectifs de ce type de dessin est de permettre aux élèves d'acquérir des techniques nouvelles et diversifiées.

Cependant, lorsque la contrainte porte sur la réalisation d'un dessin d'observation, les compétences liées au dessin en lui-même ont tendance à disparaître, au profit de connaissances et compétences plus scientifiques : le dessin devient alors un moyen pour accéder à une meilleure connaissance de l'objet représenté. Ainsi, lorsque mes élèves ont eu pour consigne de réaliser un dessin d'observation des escargots de la classe, l'objectif n'était pas tellement de leur permettre d'acquérir une technique mais plutôt de les pousser à prendre le temps de réellement observer cet animal afin de mieux comprendre comment il est constitué.

Il est important que, particulièrement dans le cadre du dessin libre, l'enseignant mette de côté ses jugements esthétiques. Il doit donner aux élèves confiance en leurs capacités et, tout au plus, peut-il répondre à d'éventuelles questions. En effet, l'élève lui-même peut manifester une insatisfaction de sa production au regard de son projet ou avoir des questionnements sur les moyens de mettre en œuvre son projet.

Dans un exercice de dessin avec contraintes, il paraît également très important d'évaluer avec bienveillance le respect des consignes et d'éviter de d'annoncer un verdict. Mieux vaut sans doute amener les élèves à examiner point par point chacune des consignes afin de vérifier par eux-mêmes le respect de celles-ci.

1.3.7. Le dessin au regard du développement de l'enfant

Dans ma classe, les élèves sont âgés de 3 à 5 ans, ils en sont donc à des étapes différentes dans leur développement, ce qui se ressent dans leurs dessins.

Les élèves de 2/3ans (élèves de petite section) sont dans une phase que Georges-Henri LUQUET (docteur et professeur en philosophie ; docteur en lettres, sa thèse a été consacrée à l'étude du dessin de l'enfant) nomme « le réalisme fortuit » : après avoir réalisé un dessin, l'enfant l'associe à un objet du réel, puis, peut y ajouter des détails afin d'augmenter la ressemblance. Les élèves de cet âge commencent à tracer des ronds (figure de référence) de plus en plus précis. Selon, Philippe GREIG (psychiatre, psychothérapeute et docteur en histoire des arts), leurs dessins contiennent essentiellement des figures rayonnantes (ronds desquels partent des traits, semblables à un soleil) et des figures contenant (ronds contenant d'autres éléments). C'est également à cet âge-ci qu'apparaît la figure dite du « bonhomme têtard ».

Les élèves de 3/4 ans (élèves de fin de petite section et élèves de moyenne section), commencent à associer les formes entre-elles et cherchent à représenter un objet du réel sans y parvenir : c'est ce que Georges-Henri LUQUET appelle le « réalisme manqué ». Jacqueline ROYER (docteur en psychologie), elle, parle de « dessin éparpillé » car les différents éléments

constituants d'un même objet sont dispersés sur tout l'espace de la feuille, sans réelle connexion entre eux.

Enfin, à partir de 5 ans (grande section), les enfants entrent dans le « réalisme intellectuel » : ils comprennent qu'un objet est constitué de différents éléments liés entre eux, mais ils dessinent ce qu'ils savent et non ce qu'ils voient. Ils mettent donc en place différents procédés afin de donner le maximum d'informations sur la réalité (accumulation de détails, multiplicité des points de vue, augmenter la taille ce qui est important...).

1.3.8. Les différentes fonctions du dessin

D.LAGOUTTE distingue cinq fonctions du dessin : fonction expressive, fonction informative, fonction d'anticipation, fonction mnémonique, fonction heuristique.

Anne GAVARRET, conseillère pédagogique en arts plastiques dans l'académie de Paris, semble reprendre cette classification en l'affinant. Ainsi, elle distingue, non plus cinq mais dix fonctions au dessin. Cependant, sur son site, elle n'explicite pas ces fonctions au-delà de l'illustration de chacune par des dessins d'enfants d'école maternelle mais aussi d'école élémentaire. De plus, certaines distinctions ne paraissent pas s'imposer d'évidence (par exemple, la fonction de « communiquer et celle de « faire comprendre »).

- La représentation du réel, ce qui correspond au dessin d'observation. Cette fonction du dessin peut parfois être considérée comme n'ayant pas sa place au sein de l'école maternelle. Cependant, cela peut être une pratique intéressante pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cela peut permettre à certains élèves de disposer d'un appui afin de ne pas se sentir perdus dans l'immensité des possibles de ce qu'ils peuvent dessiner. De plus, cette fonction du dessin semble particulièrement intéressante au regard du domaine « explorer le monde ». Ainsi, mes élèves ont dessiné des escargots de notre élevage et les élèves d'un collègue ont dessiné les phasmes du leur. Cependant, cela peut également constituer une difficulté majeure si les élèves estiment qu'ils ne sont pas capables de rendre compte du réel de manière convaincante.

- L'expression de l'intime : de ses sentiments, de ses sensations... Ce type de dessin me paraît être un archétype du dessin libre. Pour autant, l'expression des sentiments peut se retrouver dans n'importe quel type de dessin. Ainsi, dans le premier dessin du bonhomme (figure 1) de I (4 ans et 9 mois à l'époque), on peut percevoir la colère qui le quitte rarement.

- Raconter. Ainsi, j'ai observé que plusieurs de petites filles de grande section de ma classe utilise régulièrement les temps de dessin libre pour dessiner des histoires sous forme de petit livret.

-Se souvenir (d'une histoire lue, d'un événement fort vécu en classe...)

- Anticiper

- Communiquer. Cette fonction semble venir de l'élève lui-même qui cherche à faire passer un message. Dès lors, celle-ci semble plutôt s'inscrire dans le cadre du dessin libre, bien qu'il contienne la contrainte intrinsèque de devoir être suffisamment explicite afin de permettre à l'observateur de comprendre le message.

- Comprendre et faire comprendre

- Imaginer

- Laisser son empreinte

- Faire parler. Si la fonction « communiquer » vient, elle, de l'élève, celle de « faire parler » vient de l'enseignant, qui cherche à faire verbaliser les élèves afin de les faire aller plus loin. Cette fonction du dessin, permet aux élèves de mettre des mots sur leurs productions « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement [...] ». Cependant, il me semble que cela peut constituer un complément intéressant aux photographies de l'album écho afin de faire parler les « petits parleurs ».

Si l'enseignant cherche à faire verbaliser ses élèves durant la réalisation de leur dessin, il doit être particulièrement vigilant à ce que cet échange ne finisse pas par constituer une consigne ou une contrainte déguisée.

2. De la théorie aux pratiques en classe

Dans la partie qui suit, je vais revenir sur l'expérience du dessin dans ma classe. Je vais ainsi présenter les décisions que j'ai prises, les outils que j'ai proposés à mes élèves, les



Figure 1: Bonhomme de septembre de I., 4 ans et 9 mois

différentes situations de dessin auxquelles mes élèves ont été confrontés... et leur évolution au cours de l'année.

L'activité de dessin, qu'elle soit libre ou dirigée, occupe une place singulière au sein de la classe puisque c'est l'une des rares activités durant laquelle les élèves ne se regroupent pas par classe d'âge, mais sont, au contraire, encouragés à se mélanger. J'ai choisi de les installer ainsi pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce qu'il me semblait important que les élèves des différentes sections se retrouvent régulièrement afin de former un réel groupe classe et non pas une classe composée de trois niveaux. D'autre part, cette façon de les installer permet aux plus petits de trouver des idées dans les techniques utilisées par les plus grands et aux plus grands de mesurer les progrès qu'ils ont fait depuis leur entrée à l'école. Enfin, cette organisation spatiale permet de donner aux plus grands un rôle de tuteur afin d'accompagner et aider les élèves qui pourraient ressentir des difficultés.

2.1. Le cahier de dessins libres : avantages et limites

Avec mon collègue, nous avons décidé de mettre en place un cahier de dessins libres que les élèves peuvent utiliser au moment de l'accueil ou quand ils ont terminé un travail.

Ce cahier a été instauré quelques mois après la rentrée, après avoir observé que les élèves dessinaient énormément tout au long de la journée et que les feuilles de dessin libres s'amoncelaient dans les casiers. Les raisons de cette mise en place étaient donc essentiellement pratiques : éviter les trop nombreuses feuilles volantes dans les casiers mais aussi éviter que les dessins ne s'abîment ou ne se perdent. Cependant, avec le temps, je me suis aperçue d'autres avantages. Tout d'abord, ce cahier a permis aux élèves de s'autonomiser, ils savent où est leur cahier et ne viennent plus que rarement demander l'intervention d'un adulte avant de dessiner. D'autre part, ce cahier permet aux élèves de mesurer leur évolution dans le domaine du dessin puisqu'il regroupe leurs réalisations sur des périodes plus ou moins longues.

Les élèves peuvent récupérer ce cahier quand ils le souhaitent, et de manière totalement autonome, sur les moments de temps libre puisqu'il est rangé dans leur casier. Ils peuvent commencer à dessiner dès leur arrivée dans la classe au moment de l'accueil. Au début de l'année, j'installais de feuilles de brouillon sur l'une des tables de la classe et je disposais au centre un paquet de feuilles ainsi que plusieurs boîtes de feutres et de crayons de couleurs et, parfois, la boîte de pochoirs. Depuis l'instauration des cahiers de dessins libres, je n'installe plus le matin que les feutres, les crayons de couleurs et les pochoirs. Les élèves qui veulent dessiner vont ensuite chercher leur cahier dans leur casier. Ce sont d'ailleurs eux qui ont

expliqué le nouveau fonctionnement à leurs parents. Au cours de la journée, si des élèves souhaitent dessiner après avoir terminé un atelier, ils vont chercher le matériel dont ils ont besoin et s'installent, de préférence sur une table totalement libre s'il y en a une, sinon, ils retournent à la place où ils étaient installés pour travailler.

Certains me montrent parfois ce qu'ils ont dessiné dans ce cahier, d'autres jamais. La grande majorité des élèves utilise maintenant le cahier de dessins ; si certains l'utilisent quotidiennement d'autres ne s'en servent quasiment jamais. Ainsi, au début du mois de mars, plusieurs élèves, principalement en grande section, ont entamé leur quatrième cahier de dessins libres, alors que d'autres, principalement en moyenne section, en sont toujours à leur premier. Je n'interviens jamais sur la réalisation des dessins réalisés dans ce cahier ; cependant ils sont à l'origine d'un travail langagier pour que les élèves mettent en mots ce qu'ils ont dessiné ou voulu dessiner (par exemple un élève de petite section qui dessinait au début du mois d'octobre des formes ovales en m'expliquant qu'il avait dessiné des hérissons).

2.2. Dessin et langage

Il me semble que ces dessins réalisés librement sont un excellent support pour un travail langagier puisque tout vient d'eux-mêmes ; dès lors, il leur est peut-être plus aisé de s'exprimer dessus. Ainsi, lorsque les élèves de petite section me présentent leurs dessins, ils ont toujours quelque chose à raconter, à expliquer, même si ces intentions sont postérieures aux dessins... et ne sont que rarement directement perceptibles. De leur côté, la majorité des élèves de moyenne et grande section aiment m'expliquer ce qu'ils ont l'intention de dessiner avant de le faire et me montrent ensuite leurs dessins. Enfin, certaines petites filles de grande section, dessinent régulièrement des histoires - soit en divisant une feuille en plusieurs moments, soit en réalisant un petit livre – et aiment se les raconter entre elles ou venir me les raconter.

Cependant, j'ai également remarqué que, dans certains cas, les productions personnelles des élèves pouvaient également être un frein majeur à leur expression. Ainsi, certains élèves, principalement en moyenne section, éprouvent des difficultés à s'exprimer sur leurs réalisations parce que, je m'en aperçois en conversant avec eux, il n'y a pas de réelle intention ni représentations derrière certains de leurs dessins. De son côté, un élève de grande section ne s'exprime que rarement et avec parcimonie sur ses productions libres, reproduisant ainsi son attitude générale lorsque l'on discute avec lui de tout ce qui a un rapport direct avec lui (alors qu'il s'exprime régulièrement et parfaitement dès que le sujet ne le concerne pas directement).

Les échanges à la suite des réalisations libres se font toujours en face à face duel avec l'élève, sauf si celui-ci souhaite présenter sa réalisation à ses camarades. Lors de ces échanges, je demande aux élèves s'ils veulent bien me dire quelque chose sur leur dessin, sans leur imposer de s'exprimer s'ils ne veulent pas faire de commentaire et sans les forcer à développer leurs propos s'ils ne le veulent pas.

Les dessins libres ne sont pas les uniques réalisations qui servent de supports pour un travail oral. En effet, les dessins à consignes sont également d'excellents supports d'échange, mais cette fois en collectif. L'échange commence avant les réalisations par une reformulation des consignes et, si l'exercice s'y prête, un inventaire de solutions (par exemple, s'ils doivent remplir des espaces distincts avec des graphismes différents, ils proposent différents graphismes en utilisant le vocabulaire spécifique). Une fois les réalisations terminées, un nouvel échange en collectif a lieu. Durant ce nouvel échange, nous vérifions que les consignes ont été respectées et en quoi ; les élèves s'expriment également sur les difficultés qu'ils ont rencontrées et ceux qui ont eu plus de facilité expliquent aux autres comment ils ont fait...

Pour Isabelle POUSSIER, cette verbalisation autour des productions des élèves est essentielle et ne semble pas devoir se faire uniquement une fois qu'un élève a terminé sa production. En effet, selon elle, la verbalisation permet certes d'éclairer l'enseignant sur le dessin réalisé et de faire travailler l'oral aux élèves ; mais cela permet également de donner une nouvelle impulsion à la création. Cet échange individuel au moment de la réalisation est pour elle primordial pour préparer l'échange en collectif qui aura lieu dans un deuxième temps et qui permettra aux élèves de découvrir différentes façons de faire.

2.3. Diversifier les supports et les outils

Au début du mois de janvier, j'ai remarqué un grand intérêt de la part des élèves de petite section pour le tableau, j'ai donc commencé à leur proposer des craies afin qu'ils puissent dessiner librement dessus. Tous les élèves de petite section n'ayant pas la place pour dessiner au tableau, j'ai également installé une piste graphique sur un tableau incliné : j'y ai accroché deux grandes feuilles canson blanches et ai laissé à disposition des élèves, en plus des craies pour le tableau, afin qu'ils expérimentent également leur utilisation sur des feuilles, des craies grasses. Rapidement, les élèves sont allés d'eux-mêmes chercher feutres et crayons de couleurs pour compléter leurs dessins sur ce nouveau support. Certes la piste graphique n'avait, à l'origine, pas le même intérêt pour les élèves que le tableau, cependant, elle a rapidement connu un succès identique, même auprès des plus grands.

Les « petits dessinateurs » sont des élèves issus de milieu social défavorisés et qui sont en difficulté dans de nombreux domaines, notamment en motricité fine. Ces difficultés s'observent à différents niveaux : tenue des ciseaux, tenue de l'outil de dessin... En ce qui concerne la tenue du crayon, ces élèves ne savent pas encore bien tenir leur crayon (certains élèves de moyenne section, comme E., ne savaient toujours pas au mois de janvier, de quelle main ils écrivent). Cette difficulté de préhension rend difficile le geste ainsi que la pression qu'ils peuvent exercer sur l'outil. Ainsi, les difficultés de pression rendent quasiment invisibles leurs créations lorsqu'ils utilisent des crayons de couleurs, ce qu'ils ne font d'ailleurs que très rarement d'eux-mêmes. Les difficultés motrices que rencontrent ces élèves sont-elles à l'origine de leur peu d'intérêt pour le dessin ? Ou au contraire leur peu d'intérêt pour cette activité est-elle à l'origine de ces difficultés car les aptitudes motrices ne sont pas suffisamment entraînées ?

D'autre part, j'ai remarqué que ces élèves dessinaient plus volontiers lorsqu'ils avaient à disposition des pochoirs, peut-être parce que ceux-ci leur permettent d'avoir un résultat final plus proche de leurs attentes que s'ils avaient dessiné seuls.

Lors des productions de dessins libres, j'ai remarqué une plus grande attirance pour les feutres que pour les crayons de couleurs chez tous mes élèves, probablement parce qu'ils sont plus simples d'utilisation (besoin de moins appuyer pour voir le résultat, ils glissent mieux sur la feuille). J'ai cependant été assez étonnée, au mois de janvier, de voir T. (PS, 3 ans) aller régulièrement chercher des crayons de couleurs pour dessiner, bien que le résultat ne soit à chaque fois que très peu visible.

Lors de la période 3, j'ai commencé à essayer d'encourager les élèves de grande section à utiliser plus régulièrement les crayons de couleurs en faisant de leur utilisation une contrainte supplémentaire lors de certaines réalisations guidées. Voir les plus grands utiliser cet outil a également poussé les élèves de petite et moyenne section à l'utiliser plus régulièrement. Cependant, j'aurais souhaité pouvoir continuer à pousser mes élèves à utiliser cet outil et leur apprendre comment bien s'en servir lors de la période 4.

Lors de mon retour en classe après une période à l'INSPE, j'ai été surprise de découvrir le dessin libre de F., un élève de petite section de deux ans et demi (figure 3). Si ce dessin est essentiellement constitué de ce que P. GREIG appelle des formes contenantes (des formes rondes contenant d'autres formes), on peut également y apercevoir une forme humanoïde (deux yeux, une bouche...), qui n'était pas du tout présente sur son bonhomme du mois de septembre. Je suis donc allée regarder son bonhomme du mois d'octobre dans son cahier, pour voir si je retrouvais ce premier bonhomme patate et j'ai été surprise de m'apercevoir que ce n'était pas le cas. Cette différence était-elle liée à la présence ou à l'absence de la contrainte ? La forme humanoïde de ce dessin libre n'était-elle que fortuite ? Dans son ouvrage *L'enfant et son dessin*, P.GREIG (2000) nous dit qu'« Une intéressante expérience nous est offerte là, par les institutrices qui sollicitent beaucoup trop tôt une représentation dépassant la maturité des enfants : l'incitation trop précoce à représenter un bonhomme avec tête et corps peut aboutir précisément à l'éclatement de cette représentation. ». Faut-il comprendre de cette citation de P.GREIG qu'un jeune enfant est capable de réaliser un dessin qui s'apparente à celui du bonhomme sans réellement y faire attention, mais que réaliser volontairement et consciemment ce même dessin à la demande de l'adulte ne lui est pas possible ?



Figure 2 : Dessin libre de F. (PS, 2 ans et demi)

2.4. Le bonhomme du mois



Figure 3 : Bonhommes du mois de septembre (de 1 à 4 et de 13 à 16 : réalisations des élèves de PS, de 5 à 7 et de 17 à 19 : réalisations des élèves de GS, de 8 à 12 et de 20 à 23 : réalisations des élèves de MS)

Dès le mois de septembre, j'ai instauré le rituel du bonhomme du mois. Chaque mois, les élèves doivent dessiner un bonhomme de façon relativement libre, puisque seul le thème et le support leur sont imposés. Ce bonhomme est ensuite collé dans le cahier. Ce travail est plus un outil pour le domaine « explorer le monde » (se rendre compte du temps qui passe -le mois est écrit dans chaque cadre-, voir comment les élèves se représentent le corps humain) qu'un réel travail de dessin. Cependant, ce travail m'a rapidement interpellée. En effet, je me suis rapidement aperçue d'une grande différence de conceptualisation et de réalisation liée à l'âge des élèves, mais je me suis également aperçue, particulièrement en observant les bonhommes des élèves de moyenne section (dessins de 8 à 12 et de 20 à 23), que ces différences étaient également très marquées au sein d'une même classe d'âge.

Lors de la première réalisation de ce bonhomme, j'ai également été marquée par le fait que plusieurs élèves de moyenne et grande section se retrouvaient dans une situation de blocage car ils partaient du principe qu'ils ne savaient pas faire. Ces élèves n'ont réussi à commencer à dessiner qu'après que nous ayons énuméré ensemble une par une toutes les parties du corps et la façon dont ils pouvaient les représenter. Dans ces conditions, la réalisation du dessin était devenue une réalisation guidée, étape par étape, et non plus une réalisation libre sur un thème donné.

Cette difficulté de départ est revenue régulièrement chez les élèves de moyenne section, comme chez ceux de grande section, lors de la réalisation de dessins, avec pour seule contrainte le thème. Les élèves de petite section, eux, n'ont, au contraire jamais formulé ce type de

remarque. Cela peut s'expliquer peut-être par le fait que ces derniers sont dans la phase de « réalisme fortuit » : ils ne lient leur dessin au réel qu'après l'avoir réalisé. Les élèves plus âgés, au contraire, réfléchissent préalablement à ce qu'ils vont dessiner et à comment ils vont s'y prendre pour qu'une personne extérieure reconnaisse leur dessin et peuvent craindre de ne pas savoir comment s'y prendre.

Cela peut également s'expliquer par le fait, que, en grandissant, l'enfant se décentre et se rend de plus en plus compte de la présence et du regard des autres, regard qui peut ne pas être toujours ni positif ni bienveillant, ce qui peut développer chez l'enfant certains complexes et donc une certaine réserve dans la réalisation, et ce afin de se protéger du jugement des autres.



Figure 4 : Bonhomme de janvier de E. (MS, 4 ans)

Lors de mon retour en classe au mois de janvier, j'ai à nouveau proposé à mes élèves ce travail autour du bonhomme du mois, avec cette fois une contrainte supplémentaire : ils devaient représenter un roi ou une reine (nous étions en « période de galette »). J'ai été particulièrement marquée par l'évolution du bonhomme de E., (4 ans) élève de moyenne section, entre le mois de septembre (dessin 8 de la figure 3) et le mois de janvier (figure 4). Certes, la représentation n'est pas aussi aboutie que celle d'autres élèves de son âge, mais on commence à identifier facilement ce qui est dessiné. Cette évolution est-elle due au fait que E. a mûri ? A la répétition de l'exercice de la représentation du bonhomme ? Au travail sur le schéma corporel qui a été mené lors de la période précédente ?

Pour la nouvelle année, j'ai proposé à tous mes élèves un atelier carte de vœux. Le travail sur le recto de la carte était très cadré : ils devaient souffler de l'encre sur la carte puis reconstituer ou écrire « Bonne année 2020 ! ». Le travail sur le verso de la carte était au contraire beaucoup plus libre : ils avaient pour seule consigne de faire un dessin pour ensuite pouvoir offrir cette carte à la personne de leur choix. Si la grande majorité des élèves de petite et moyenne section n'ont réalisés que des dessins très abstraits, ceux des élèves



Figure 5 : Dessins libres de quatre élèves de grande section à l'arrière de leur carte de vœux

de grande section (figure 5) ne l'étaient pas. Sur le dessin 2, J., 5 ans et 7 mois, a représenté sa mère reconnaissable grâce à ses yeux bleus et ses cheveux noirs. Sur le dessin 4, M., 5 ans et 5 mois, a représentée Blanche-Neige, très reconnaissable par sa robe et sa coiffure.

Si l'absence de contrainte pour ce dessin n'a posé aucune difficulté à J. et M., ce n'est pas le cas de C., 5 ans et 5 mois (dessin 3). En effet, C. a longuement attendu avant de commencer à dessiner et ne s'est lancée dans la réalisation qu'après avoir longuement observé et discuté avec sa grande amie M. de ce qu'elle dessinait sur sa carte de vœux. Elle a alors repris son idée de dessiner Blanche-Neige, bien qu'elle en ait modifié certains éléments.

2.5. Observations sur l'évolution du dessin chez deux élèves de moyenne section



Figure 6 : les bonshommes des mois de septembre, octobre, novembre, janvier et mars d'A.

Les dessins de bonshommes (E. ayant perdu son cahier, je n'ai malheureusement pas pu prendre en photo certains de ses bonshommes) de la figure 6 et de la figure 7 ont été réalisés par deux élèves de moyenne section, l'un A. est né en tout début d'année, l'autre E. est né en fin d'année. L'évolution de la représentation du bonhomme est très différente. Cette différence ne peut s'expliquer par la différence d'âge de près d'un an qui existe entre ces deux élèves puisque, c'est A., le plus âgé, qui montre la plus grande difficulté.

Tous deux sont régulièrement présents en classe, ils ont donc été autant confrontés à cet exercice l'un que l'autre.

Lors de la période 2, j'ai mis en place une séquence autour du schéma corporel pour tous les élèves de la classe en pensant que cela pourrait les aider dans la réalisation de cet exercice. Lors de cette séquence, les élèves ont appris à repérer les différentes parties du corps sur eux-mêmes, sur des photographies d'eux-mêmes, sur des représentations imagées ainsi que sur des

pantins qu'ils avaient réalisés. Ils ont donc ainsi été confrontés à différentes représentations du corps humain, ce qui auraient pu les aider lors de la réalisation de l'exercice du bonhomme.

A. et E. étaient tous les deux présents lors de toutes les séances. Cependant, à la fin de la séquence, j'ai remarqué que E. plaçait et nommait les différentes parties du corps (que ce soit sur lui ou sur une représentation) avec plus d'aisance qu'A. La difficulté à repérer sur lui-même les différentes parties de son corps, et le manque de vocabulaire pour les désigner, pourraient-ils être à l'origine des difficultés rencontrées par A. dans la représentation du bonhomme ?

Malgré une contrainte thématique répétée et travaillée régulièrement, la représentation du bonhomme de A. ne semble pas évoluer, contrairement à celle de E, et on peut même observer une certaine régression : il continue à remplir sa feuille en traçant de nombreuses formes ovales. La contrainte, peut-être trop compliquée pour lui, pourrait-elle être à la source des difficultés rencontrées par A. ?

Si les dessins de A. n'évoluent pas dans la technique, l'utilisation qu'il fait des couleurs, commence, elle, à évoluer : il n'y a que très peu de noir sur son dernier dessin et celui-ci compte plus de couleurs différentes que les précédents (même si on observe une forte utilisation du violet). Cette évolution peut s'expliquer par la contrainte de changer de couleur qui lui était spécifiquement adressée et répétée lors de ses différentes réalisations. La réalisation répétée de ces formes ovales dans tous les dessins d'A., qu'ils soient libres ou avec contrainte, peut, peut-être, s'expliquer par le fait qu'il estime ne pas savoir faire autre chose et se rassure en reproduisant à l'infini ce qu'il connaît.

De plus, contrairement à ce que l'on pourrait attendre de la part d'un élève de son âge, qui devrait être, selon Georges-Henri LUQUET dans la phase de « réalisme manqué », c'est-à-dire commencer à vouloir représenter quelque chose de précis dans ses dessins sans réellement y parvenir, A. dit ne jamais savoir réellement ce qu'il va dessiner avant de commencer à le faire. Cependant, il ne semble pas non plus être dans la phase précédente du réalisme fortuit puisqu'il n'associe pas non plus ses réalisations au réel : dès qu'on le questionne sur ce qu'il a dessiné, il répond qu'il ne sait pas. Peut-être n'a-t-il pas d'image mentale de ce qu'il peut dessiner. Cela pourrait expliquer sa difficulté dans le dessin du bonhomme : s'il n'a pas d'image mentale précise d'un bonhomme, comment pourrait-il en représenter un ? Mais dans ce cas, comment l'aider à progresser ? S'il n'a pas d'image mentale préalable au dessin, il est impossible de lui imposer une contrainte thématique. Pour autant, il n'est pas envisageable de le laisser pratiquer

uniquement le dessin libre, d'autant que cette pratique seule ne lui permettra pas forcément de progresser, puisqu'il se rassure en répétant inlassablement les mêmes dessins.



Figure 7 : les bonshommes des mois de septembre, janvier et mars de E

L'évolution du dessin et de l'utilisation du cahier de dessins libres est également très différente chez ces deux élèves, bien que tout deux n'en soient toujours qu'à leur premier cahier.



Figure 8 : les dessins du cahier libre de E

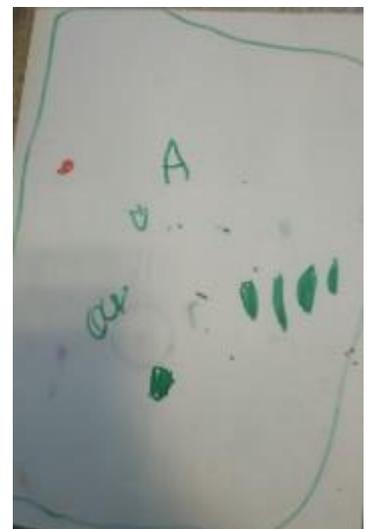
Pendant longtemps, E. n'a pas touché à ce cahier et il n'a commencé à l'utiliser qu'au mois de novembre. C'est alors qu'il a commencé à représenter des personnages à l'aide de différents outils (d'abord inscrivant un visage dans de la pâte à modeler, puis avec des craies sur le tableau de la classe, puis sur une ardoise blanche et enfin dans son cahier). Il a ensuite répété le tracé de ce bonhomme sur plusieurs pages de son cahier.

Parmi les dessins réalisés dans ce cahier, on remarque également plusieurs tentatives d'utilisation du pochoir du zèbre, ainsi que la présence d'un arbre bleu, repris d'un travail réalisé en classe.

Ainsi, plusieurs des dessins réalisés par E. dans ce cahier, sont directement inspirés de consignes qui ont été données en classe à d'autres moments. Pour se lancer dans le dessin libre, avait-il besoin dans un premier temps de consignes afin de se constituer un imaginaire qu'il n'avait pas encore forcément construit ainsi qu'une certaine technique ? Est-il entré dans le dessin libre grâce à la répétition de l'exercice du dessin avec contraintes ?



Figure 9 : les dessins du cahier libre de A



A., au contraire, a rapidement investi son cahier ; cependant, il est pendant longtemps revenu sur son premier dessin, le complétant à chaque fois de nouvelles formes ovales ou d'aplats de couleurs. On remarque dans ses dessins une forte répétition de la forme ovale ainsi que dans l'utilisation de la couleur. Ces deux éléments distinctifs se retrouvent également dans les dessins avec contrainte thématique (cf. figure 5), malgré des tentatives de contraintes plus insistantes (présence d'un adulte à côté de lui lors du dessin du bonhomme pour le guider de manière plus forte, tentatives de le pousser à changer de couleur de manière plus régulière...).

2.6. Les difficultés rencontrées par les élèves lors du dessin libre

Dans ce type de réalisation aussi, ce sont encore les élèves de petite section qui semblent le plus à l'aise avec l'exercice. En effet, ces derniers ne s'embarrassent pas de savoir ce qu'ils vont bien pouvoir dessiner, ni de savoir si la production finale sera « esthétique » et reconnue par autrui, adulte ou enfant.

Les élèves plus âgés, au contraire, éprouvent parfois plus de difficultés à se lancer. La première question qui leur vient à l'esprit porte sur le sujet de leur dessin. De ce côté, la contrainte, lorsqu'elle porte sur le thème, peut être rassurante pour les élèves car elle lève cette difficulté en leur donnant un objectif. Les élèves s'interrogent ensuite sur la façon dont ils vont pouvoir s'y prendre que le résultat final soit à la fois « esthétique » et reconnaissable.

Ces difficultés peuvent s'expliquer de la même façon que les difficultés rencontrées dans le dessin avec une contrainte thématique : une conscience accrue de la présence et du regard de l'autre, la volonté de se protéger d'une critique potentiellement négative (alors même que le fait d'émettre une critique négative et parfois blessante envers les productions de leurs camarades ne semble pas les troubler particulièrement). On peut également penser que cette réticence à se lancer dans le dessin résulte de la conscience qu'ils peuvent avoir de l'existence de techniques

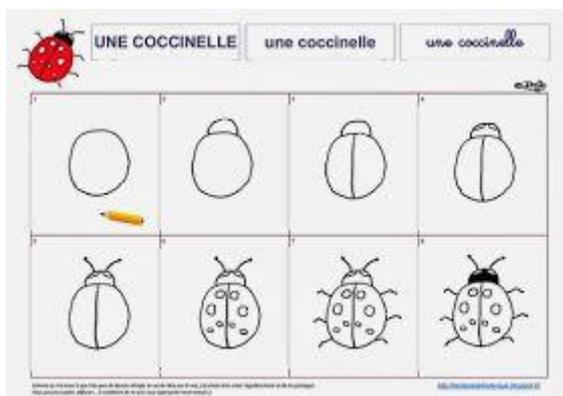


Figure 10 : exemple de fiche de dessin pas à pas

qu'ils ne maîtrisent pas encore. C'est, pour ma part ce que j'entends, en premier lieu, dans le propos de Célestin FREINET : « la technique tue l'esprit ».

Afin de tenter de pallier ces deux difficultés du dessin libre (manque d'inspiration, peur de l'écart entre le résultat final et les représentations initiales), sans trop entrer dans le cadre d'un dessin avec contrainte, j'aurais souhaité mettre en

place lors de la période 4 le « dessin pas à pas ». Cela aurait consisté à proposer, notamment lors de l'accueil mais aussi en libre disposition, des fiches similaires à la figure 10, de différents niveaux de difficulté, afin de donner à mes élèves des idées de dessins ainsi qu'un guide pour les réaliser. Mais le risque existe que cet outil limite la créativité des élèves et l'originalité de leurs dessins ; c'est pourquoi j'envisageais de laisser les élèves se servir de cet outil simplement pour trouver une idée qu'ils auraient ensuite pu réaliser de leur propre façon, même si je craignais que plusieurs d'entre eux ne s'en tiennent au seul respect du guide.

Lors de cette quatrième période, j'avais également projet de mettre en place avec l'ensemble de ma classe, le jeu « Dessine ! » d'Hervé TULLET (illustrateur français, auteur de nombreux outils pour encourager les enfants à dessiner).

C'est un jeu collectif qui peut se jouer de différentes façons : soit chaque élève a une feuille sur laquelle il dessine et réalise donc une œuvre individuelle, soit tous les élèves dessinent ensemble sur une grande feuille pour réaliser une œuvre collective. Chacun leur tour, les élèves piochent et retournent une carte rayée et une carte à pois qui



Figure 11 : le jeu "Dessine !" d'Hervé TULLET

donnent des consignes complémentaires sur ce qu'ils doivent dessiner. Le jeu comporte également des pochoirs et un dé qui sont utilisés lorsque les cartes les demandent. Ce dé donne de nouvelles indications et peut être utilisé de différentes façon selon les joueurs. Il est possible de s'en servir uniquement comme d'un dé classique : il indiquera alors le nombre d'éléments à dessiner. Les constellations du dé étant toutes représentées avec des couleurs différentes, celui-ci peut être simplement utilisé comme code couleur pour les plus petits. Enfin, les deux utilisations peuvent être combinées. Ce jeu, bien que donnant des contraintes aux élèves, évite l'écueil de la reproduction par les élèves d'un attendu commun. En effet, grâce à ce jeu, tous les élèves ont des contraintes différentes à respecter, et si, par le plus grand des hasards, deux élèves se retrouvaient avec des contraintes identiques, le résultat final serait nécessairement différent puisque chaque réalisation des élèves est constituée de multiples contraintes.

Lorsque je reprendrai la classe au début du mois de mai, si nous sommes toujours en période de confinement, j'envisage de proposer à mes élèves, via le blog de la classe, de participer à l'une des expositions proposées par l'équipe du Muz. Le Muz est un musée virtuel ; créé notamment par Claude PONTI (auteur français de livres de jeunesse) et Aline MATRAY (ancienne enseignante spécialisée), il expose des œuvres réalisées par des enfants de tous âges et de tous les pays. Les fondateurs de ce musée virtuel l'ont créé dans l'objectif de permettre

aux enfants du monde entier de se sentir reconnus, valorisés. Pour eux, « [...] les enfants doivent savoir qu'ils contribuent à part entière au patrimoine culturel de l'humanité, qu'ils en sont les acteurs respectés, et qu'ils peuvent s'y reconnaître. ».

Cette participation me permettra de continuer à proposer à mes élèves des activités de dessin libre malgré le contexte actuel. En effet, les propositions de réalisations se limitent à donner un thème relativement large (« Quand je serais grand... », « Dessine ta chambre comme une île, avec tout ce qu'il te faut pour être bien ») et n'imposent ni technique ni outil ; il faut toutefois garder à l'esprit que les conditions de vie de nombre d'entre eux ne leur offrent qu'un choix plus restreint à la maison qu'à l'école.

Un autre de mes objectifs est de permettre à mes élèves d'avoir le sentiment de continuer à constituer un groupe classe, bien qu'ils ne puissent pas le faire physiquement ; en effet toutes leurs réalisations s'inscriront dans le cadre d'un projet commun. Enfin, le Muz me semble être un support motivant pour mes élèves car il leur offre la possibilité d'exposer leurs réalisations au monde entier et donc, je l'espère, de ressentir un sentiment de reconnaissance. De plus, ayant remarqué en classe, que certains élèves avaient du mal à se lancer dans le dessin avant d'avoir observé ce que d'autres avaient fait, je pense que le fait de pouvoir découvrir des réalisations pourrait les aider à surpasser cette difficulté s'ils la rencontrent.

Enfin, il me semble que ce projet en lien avec le Muz serait également intéressant car il pourra leur permettre d'observer des œuvres (que ce soient celles sur le thème travaillé ou celles sur d'autres thèmes) réalisées par d'autres enfants et donc d'observer d'autres façons de faire et peut-être de se les approprier.

3. Conclusion

Le dessin est une activité essentielle de l'école maternelle. L'un des intérêts principaux de cette activité est l'interdisciplinarité qu'elle permet. En effet, elle peut être utilisée en lien avec un grand nombre des autres domaines enseignés à l'école maternelle, notamment le langage oral.

Deux types de dessins peuvent être proposés aux élèves : le dessin libre et le dessin avec contraintes. Ces deux types de dessins se complètent en leur permettant de travailler sur différents objectifs.

Le premier offre une plus grande part d'initiative aux élèves puisque tout vient d'eux : ils choisissent le moment, l'outil, le support... Il permet également aux élèves d'exprimer leur imaginaire. Cependant cette grande part de liberté peut se révéler source de blocage pour

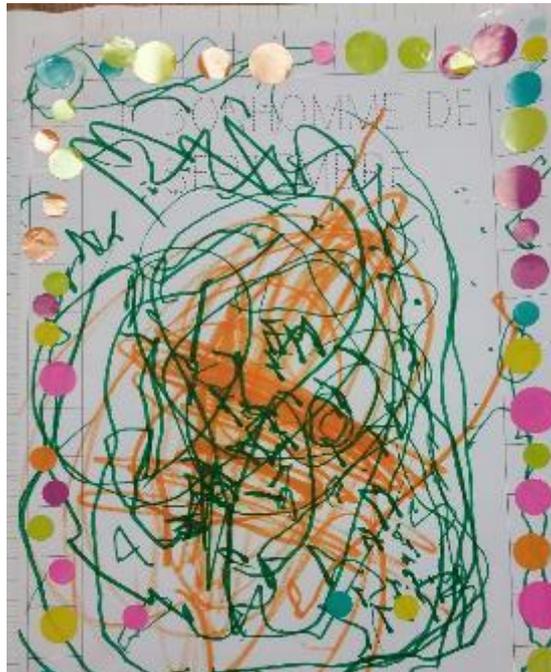
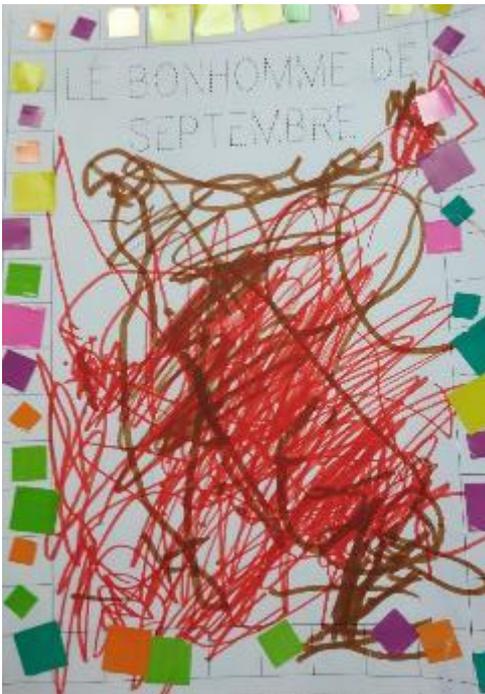
certains qui se sentent perdus face à l'océan des possibilités qui s'offrent à eux. Il peut également être à l'origine d'une demande pour acquérir de nouveaux savoir-faire.

Le deuxième type de dessin, permet, lui, de faire découvrir aux élèves de nouvelles manières de faire : un nouvel outil, un nouveau geste, un support non traditionnel... Il permet également une ouverture culturelle. Si la présence d'une contrainte peut sembler réduire les possibilités créatrices des élèves, ce n'est pourtant pas nécessairement le cas puisque les contraintes données, si elles sont suffisamment souples peuvent permettre à chaque élève de se les approprier. De plus, la présence d'une contrainte peut rassurer certains élèves qui ont éprouvé des difficultés à se lancer dans le dessin. Ainsi, l'explicitation et l'acquisition de techniques nouvelles élargit le champ des possibles aussi pour le dessin libre.

Dans l'activité du dessin, tel qu'elle est proposée à l'école maternelle, liberté et contrainte apparaissent donc comme les deux faces d'une même pièce. Et ces deux types de dessins, s'ils peuvent apparaître d'emblée totalement opposés, se révèlent cependant rapidement complémentaires et il est enrichissant pour les élèves d'avoir la possibilité de pratiquer les deux. L'introduction, relativement récente, dans les programmes scolaires de la notion de dessin libre constitue une étape importante de l'évolution pédagogique dans cette discipline.

4. Annexes :

4.1. Bonshommes du mois de septembre



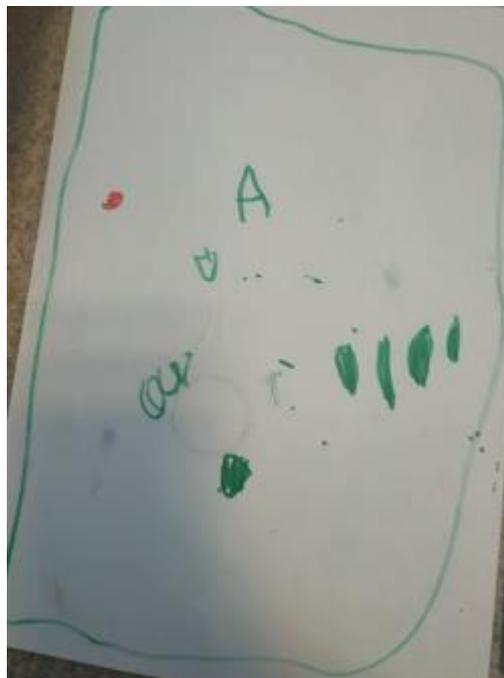
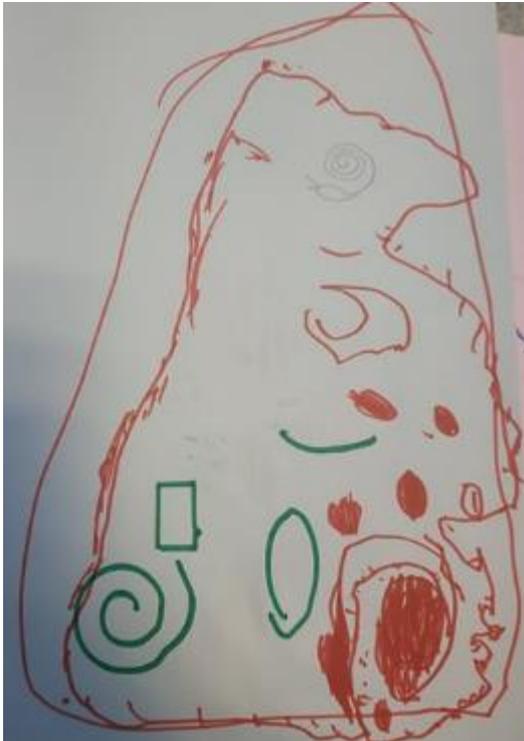
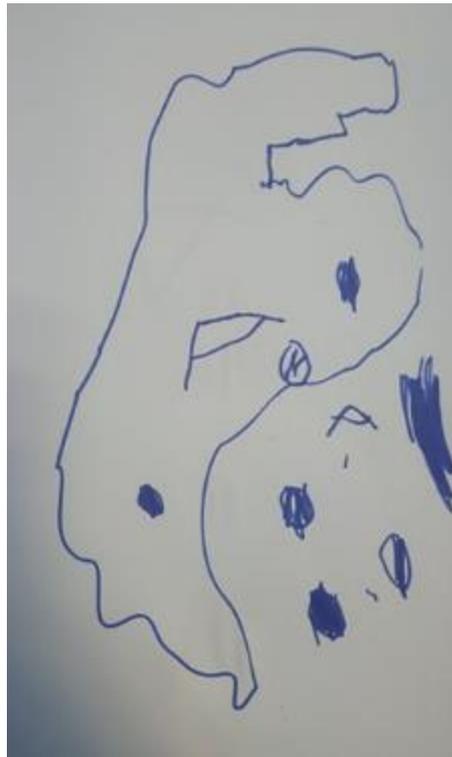




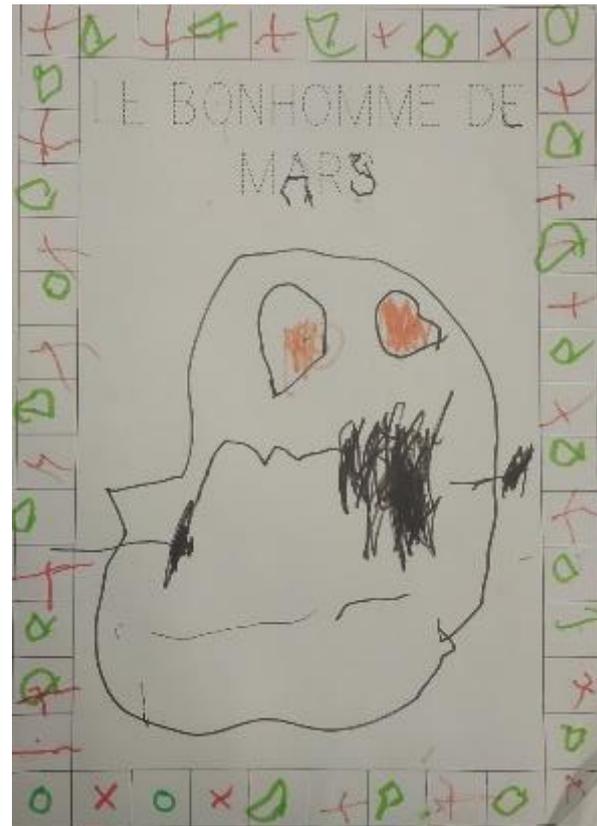
4.2. Les bonhommes de A.



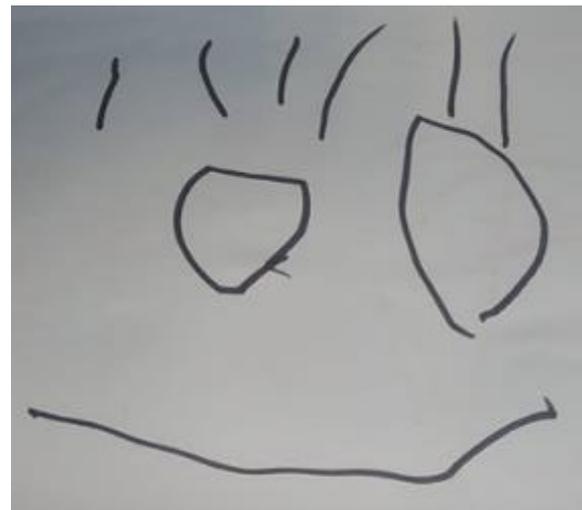
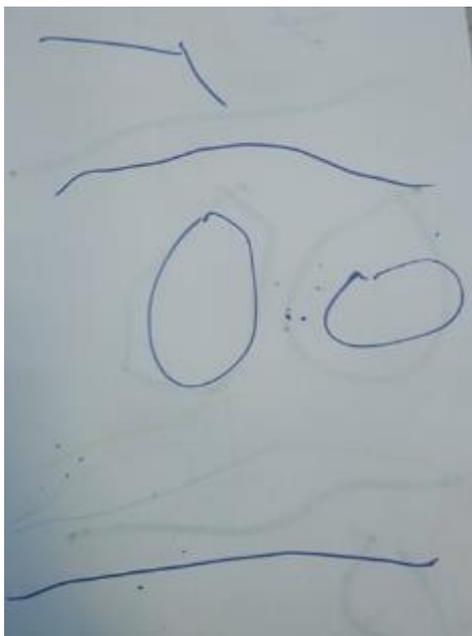
4.3. Les dessins libres de A.



4.4. Les bonshommes de E.



4.5. Les dessins libres de E.





5. Références bibliographiques :

5.1. Ouvrages

Meirieu, P. (1993). *Apprendre, oui mais comment ?* ESF éditeur

Greig, P. (2000). *L'enfant et son dessin Naissance de l'art et de l'écriture*. Erès

5.2. Pages sur internet

Poussier, I. *Académie de Grenoble*. Consulté le 6 avril 2020, à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/pdf/B-LES_ARTS_VISUELS.pdf

Ministère de l'éducation nationale et de la recherche. Consulté le 15 février 2020, à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Brondeau Four MJ et Colboc Terville M. Eduscol, 2018. Consulté le 25 mars 2020, à l'adresse : https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/arts_plastiques/Documents_a_telecharger_actus/2018_Du_dessin_aux_arts_plastiques_Brondeau_Colboc_version_mise_a_jour_et_augmente_e_2018.pdf

ICEM. Consulté le 10 mars 2020, à l'adresse : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/36109>

Gavarret A. *Dessins d'école*. Consulté le 25 mars 2020, à l'adresse : <https://sites.google.com/site/dessinsdecole/Home/dessiner-pour>

Académie de Reims. Consulté le 27 mars 2020, à l'adresse : https://web.ac-reims.fr/dsden10/exper/IMG/pdf/evolution_du_dessin.pdf

Le muz. Consulté le 6 avril 2020, à l'adresse : <http://lemuz.org/la-communaute/le-manifeste/>

Bonnet, S, *Padlet*, Consulté le 25 mars 2020, à l'adresse : https://padlet.com/bssophiebonnet9/DESSIN_et_LANGAGE

6. Résumé

Au cours des décennies, les orientations des différents programmes scolaires successifs, en matière de dessin ont significativement évoluées. Initialement art d'agrément des élites sociales, et après une phase utilitaire, le dessin, tout en gardant sa fonction d'apprentissage de la maîtrise du geste graphique, a progressivement acquis un statut de discipline propre, permettant une expression autonome, tout interagissant avec, notamment, l'expression orale.

Ce mémoire aborde deux types de dessin proposés à l'école maternelle : le dessin libre et le dessin avec contraintes. Basé sur l'expérience d'enseignement en classe de cycle 1 dans un contexte social très diversifié, il tente de relater cette diversité et l'évolution des pratiques des élèves en vis-à-vis des programmes scolaires officiels et des réflexions de chercheurs de cette discipline. Il évoque également l'évolution du geste graphique en relation avec le développement de l'enfant.

7. Abstract

Over the decades, the orientations given by the successive school curricula regarding the drawing education have evolved significantly. Initially an art for the pleasure of the social elites, and after a utilitarian phase, drawing, while keeping its function of learning to master the graphic gesture, has gradually acquired the status of a discipline of its own, allowing autonomous expression, while interacting with, in particular, oral expression.

This dissertation addresses two types of drawing offered in nursery school: free drawing and drawing with constraints. Based on the experience of teaching in a cycle 1 class, in a diverse social context it attempts to relate this diversity and the evolution of students' practices in relation to the official school curriculum and the reflections of the researchers in this discipline. It also discusses the evolution of the graphic gesture in relation to child development.