



HAL
open science

Le dessin en arts plastiques : un outil pour développer la connaissance de soi des élèves

Lucile Perret

► To cite this version:

Lucile Perret. Le dessin en arts plastiques : un outil pour développer la connaissance de soi des élèves. Education. 2020. dumas-03129310

HAL Id: dumas-03129310

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03129310>

Submitted on 2 Feb 2021

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 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**Le dessin en Arts plastiques : un
outil pour développer la
connaissance de soi des élèves.**

Présenté par Mme PERRET Lucile

Première partie rédigée en collaboration avec Mme CHASSEIGNAUX
Camille

Mémoire de M2 encadré par Mme MARGIELA-GARCIN Bernadette

1. INTRODUCTION GENERALE DU MEMOIRE	1
2. ETAT DE L'ART	1
2.1 « Mieux se connaître » : identité, connaissance de soi et enjeux pour les élèves	1
2.1.1 Identité	2
2.1.1.1 Qu'est-ce que l'identité ?.....	2
2.1.1.2 L'identité chez les enfants.....	3
2.1.2 Connaissance de soi et concept de soi	5
2.1.3 Enjeux pour les élèves d'un travail sur la connaissance de soi.....	7
2.2 Le dessin chez l'enfant	8
2.2.1 Les enjeux du dessin	8
2.2.2 Les Arts plastiques et le dessin, finalités : un moyen d'expression.....	9
2.2.3 Les biais du dessin	9
2.2.4 L'évolution du dessin chez l'enfant et plus particulièrement le dessin de soi.....	10
2.3 Le dessin mis au service d'un travail sur soi : quels aspects de l'identité choisir ?	13
2.4 Choix d'étude et problématique	15
3. PARTIE RECHERCHE.....	16
3.1 Méthode.....	16
3.1.1 Participants.....	16
3.1.2 Mise en œuvre matérielle : les variables étudiées et les outils pour les évaluer.....	17
3.1.3 Déroulement	19
3.2 Résultats.....	20
3.2.1 Hypothèse n°1- L'élève a recours au dessin et se dessine physiquement.....	20
3.2.2 Hypothèse n°2- L'élève se représente toujours physiquement	23
3.2.3 Hypothèse n°3 – L'élève représente des choses aimées/non aimées.....	25
3.2.4 Hypothèse n°4 - L'élève représente ses émotions.....	26
3.2.5 Hypothèse n°5 - L'élève ne va pas représenter sa relation aux autres.....	27
3.3 Discussion.....	27
3.3.1 Analyse des résultats et validation ou invalidation des hypothèses	28
3.3.2 Limites et perspectives	32
4. CONCLUSION	34
5. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	35
6. ANNEXES.....

1. Introduction générale du mémoire

Ce mémoire rend compte d'un travail sur l'identité et la connaissance de soi au travers de la pratique plastique du dessin avec des élèves de CE1. Les deux notions phares qui ont donc guidé notre réflexion sont : la connaissance de soi, entendue comme la connaissance qu'un individu acquiert sur lui-même et le dessin, qui consiste à produire sur un support en deux dimensions les aspects d'un univers mouvant en trois dimensions. La discipline interrogée est celle des Arts plastiques, par laquelle les élèves "façonnent" la matière dans un corps à corps. Quelle peut-être la contribution de cette discipline dans un travail sur la connaissance de soi avec de jeunes élèves ? Une séquence d'apprentissage est construite pour lier ces deux notions et répondre à la problématique suivante :

La pratique des Arts plastiques et plus particulièrement celle du dessin, permet-elle aux élèves de mieux se connaître ?

Cette problématique soulève des questionnements intéressants et d'actualité pour les enseignants : comment faire progresser les élèves, futurs citoyens, dans la connaissance d'eux-mêmes et les aider à se construire en tant que personne ? L'écrit est central dans les apprentissages scolaires, mais quels sont les apports du dessin ?

L'État de l'art ouvre cet écrit réflexif. Il permet de mettre en lumière les données de la littérature en lien avec notre sujet et d'en faire une synthèse. S'en suit l'explication de la méthode mise en place pour mener notre recherche. Enfin, les données recueillies sur le terrain sont présentées et analysées à la lumière de l'État de l'art afin de répondre à la problématique.

2. Etat de l'art

2.1 « Mieux se connaître » : identité, connaissance de soi et enjeux pour les élèves

La problématique de ce mémoire se centre sur l'enjeu de "mieux se connaître", qui fait référence à l'identité et à la connaissance de soi. Cette partie vise à définir ces concepts afin d'éclairer le travail qui va être mené avec les élèves. Nous nous appuyerons notamment sur une étude de 30 ans dont l'objectif a été d'analyser le développement du concept de soi au cours de la vie¹. Cette étude donne des repères (elle définit même des stades) sur le développement du concept de soi chez l'enfant. Elle apporte donc un éclairage sur ce qu'on peut s'attendre à

¹ L'ECUYER, *Le développement du concept de soi : de l'enfance à la vieillesse*, 1994.

observer dans les productions des élèves (ce qu'ils sont susceptibles de dire d'eux) et d'élaborer le contenu des séances en tenant compte des préoccupations des élèves au regard de leur âge.

2.1.1 Identité

2.1.1.1 Qu'est-ce que l'identité ?

Selon Alex Mucchielli, "il existe quantité de définitions possibles de l'identité", car "chaque science en propose une approche"². L'identité n'est donc pas un concept facile à définir. Les chercheurs Thomas Cepitelli et Daniela Ricci, à l'occasion de l'organisation d'un colloque sur la thématique "la construction identitaire et leur(s) représentation(s) dans les arts"³ donnent des éléments de définition de l'identité : "La notion d'identité (...), s'entend comme un ensemble de données, conscientes ou non, valorisées ou pas, qui permet à un individu à la fois de se construire comme tel mais aussi de se différencier des autres." Pour Anne-Marie Drouin-Hans, toute l'ambiguïté de l'identité est le fait qu'elle "marque la différence autant que la ressemblance."⁴ Selon l'auteure, l'identité est ce qui "marque l'unicité" ; un individu est "*identifiable* à travers des caractéristiques qui lui sont propres" et qui font qu'il est unique et différent des autres. Cependant, "l'identité est aussi ce qui rassemble des *identiques*", des caractéristiques "qui se ressemblent" ce qui "forme alors un collectif" (e.g. l'identité féminine). Finalement, cette ambiguïté est contenue dans le mot même d'identité qui, comme l'explique l'auteure, vient du latin *idem* qui signifie "le même". L'identité d'un individu exprime ainsi que cet individu est "le même" que lui-même. L'identité collective exprime que des individus ont "les mêmes" caractéristiques qui "les rassemblent et les distinguent ensemble d'un autre collectif" (e.g. identité féminine vs identité masculine). L'identité de chacun se construit ainsi, comme le résumait T. Cepitelli et D. Ricci, "dans un aller-retour de correspondances et de différences" avec autrui.

Plus concrètement, ces deux derniers auteurs écrivent que "l'identité d'une personne (...) peut se penser en termes de génération, de sexe biologique, de lieu de naissance et d'appartenance à un pays." Et également par rapport "au genre ou sexe social, à l'orientation sexuelle, l'ethnie, la langue..." Toujours d'après eux, l'identité se joue alors à la frontière des "notions complexes que sont l'individu, le groupe et la société". Ainsi, "la famille, l'école, l'art et la culture" sont des éléments qui façonnent l'identité de chacun. L'identité est "le fruit d'une appropriation d'un certain nombre de codes, de règles qui servent en général à la vie en société"

² MUCCHIELLI, *L'identité : « Que sais-je ? »*, p.15

³ CEPITELLI, RICCI, *La construction identitaire dans les arts et la culture*, 2012 [En ligne]

⁴ A.-M. DROUIN-HANS, *Identité*, 2006 [En ligne]

ou dans un groupe donné. On comprend alors mieux la question de l'identité culturelle qui est définie par A-M. Drouin-Hans comme "un ensemble de représentations et de pratiques considérées comme caractéristiques d'un groupe particulier". La culture façonne des identités collectives. A-M. Drouin-Hans va encore plus loin en disant que derrière les identités, il est probable qu'il y ait de l'universel qui "est ce qui permet de se comprendre". Un universel qui permet de nous comprendre au-delà des différences individuelles et de culture. Enfin, l'auteure donne une définition plus sartrienne de l'identité, où elle apparaît moins comme étant le résultat d'un ensemble de facteurs extérieurs que comme le résultat de la volonté de l'individu : "l'identité de chacun est ce qu'il décide d'être à travers l'ensemble de ses actes et l'interprétation qu'il lui en donne."

Un aspect de l'identité qui est souligné par l'ensemble de ces trois auteurs est que l'identité n'est pas quelque chose de figé dans le temps, au contraire elle "est en mouvement, elle est même un mouvement" (T. Cepitelli et D. Ricci). Comme le précise A-M. Drouin-Hans l'individu "ne cesse d'évoluer", son "corps voit ses éléments se renouveler sans cesse, et ses idées ou ses sentiments s'enrichir ou se transformer de façon parfois méconnaissable." Elle pose alors la question de la continuité du même au-delà du changement et se réfère à G.W Leibniz qui, dans les *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, considère que "c'est la mémoire qui permet la continuité, et donc l'identité."

Ainsi, l'identité "ne peut être la transparence absolue", il apparaît difficile d'en cerner les contours. Mais peut-on pour autant se passer de connaître son identité ? Selon A-M. Drouin-Hans la réponse est non : "On ne peut se passer d'identité sous peine de ne pas avoir vraiment d'existence." L'enjeu est "d'être reconnu par l'autre (l'autre individu, l'autre société, l'autre culture...) mais aussi [de] reconnaître l'autre, c'est ce qui permet de se trouver, de s'orienter, de se situer". Derrière l'identité, il est donc question du droit à la différence (des individus, des groupes, des sociétés...) et du respect de ce droit.

2.1.1.2 L'identité chez les enfants

Les auteurs A.-M. Doly et R. De Rosa définissent l'absence d'identité comme étant : "dans l'incapacité de dire qui je suis."⁵ Ainsi, du moment où un enfant, un élève est en capacité de "dire qui il est", il a conscience de son identité. Cependant, la conscience d'être soi chez l'enfant n'émerge pas qu'avec l'apparition du langage. R. L'Ecuyer définit même le premier stade du développement du concept de soi (entre 0 et 2 ans) comme étant le stade de

⁵ DOLY, ROSA, *Construire son identité à la maternelle*, 2002, p.37

“l’émergence du soi”. Ce dernier cite différents travaux de recherches qui convergent pour dire que “l’enfant est véritablement de plus en plus conscient de lui-même au cours de ses deux premières années.”⁶ A. Boulard et J.-M. Gauthier dans leur article *Quand l’enfant dit “je”*,⁷ citent les travaux de H. Wallon (1934, 1963) et ceux de Bee et Boyd (2003) pour rappeler que c’est grâce aux “innombrables interactions que le bébé vit chaque jour avec les objets et les personnes qui l’aide à comprendre qu’il peut exercer une influence sur les choses”. (Bee et Boyd). Cela permet au bébé de faire la distinction entre lui et le reste du monde (d’avec les objets et d’avec les autres personnes), et ainsi, selon Wallon, de s’extraire de l’univers dans lequel il se confondait. La conscience de soi émerge. Avec l’apparition du langage oral et l’utilisation du “je” et de “moi” l’enfant verbalise les perceptions qu’il a de lui-même.

Que va-t-il s’agir de travailler avec des élèves de CE1, qui ont entre 7 et 8 ans ? Les élèves vont très certainement exprimer des éléments de leur identité tels que leur prénom, leur nom de famille, leur âge et leur date de naissance. En classe il va être intéressant de les aider à comprendre, par exemple, la différence entre leur nationalité, leurs origines, leur religion, la question de l’identité nationale dans le cadre de l’EMC, car tous ces éléments participent à la définition de leur identité. Tout comme les questions d’égalité fille-garçon, qui relèvent de la compréhension de ce qu’est le genre à la différence du sexe biologique, peut aider les élèves à se positionner.

Cependant, dans le cadre de la question que nous nous posons, l’enjeu n’est pas de faire établir aux élèves une longue “carte d’identité” où ils auraient à “cocher des cases” pour dire ce qu’ils sont ou ne sont pas. L’enjeu est de les inviter à réfléchir plus librement sur eux-mêmes et de progresser dans la connaissance de soi au travers de séances mais dont les objectifs d’apprentissage sont explicites. Le lien avec l’identité est que cette “investigation de soi” doit permettre aux élèves de “dire” des choses d’eux-mêmes et de les confronter avec ce que les autres élèves diront d’eux -mêmes, dans ce qu’il y a de différent ou de ressemblant (voire de semblable) mais qui, dans tous les cas, leur correspond.

Méthodologiquement, avec les élèves on n’emploiera pas tant le terme d’identité (ou peut-être pour évoquer la carte d’identité) mais plutôt les termes “qui je suis” et “mieux me connaître.”

⁶ L’ECUYER, *Le développement du concept de soi : de l’enfance à la vieillesse*, p.127

⁷ A. BOULARD ET J.-M. GAUTHIER *Quand l’enfant dit « je »* [En ligne]

2.1.2 Connaissance de soi et concept de soi

La connaissance de soi peut être définie comme le savoir qu'un individu acquiert sur lui-même. Frédéric Lenoir explique dans une interview⁸ la pensée de Spinoza dans *l'Éthique* : la connaissance de soi, c'est, pour un individu, connaître sa nature singulière et savoir comment il fonctionne. Par exemple, ce qui le met dans la joie ou dans la colère. On peut ajouter que si le regard d'autrui compte, il y a ici la recherche d'une certaine objectivité : comment suis-je véritablement ?

René L'Ecuyer a cherché à savoir comment se développait le concept de soi chez les individus de l'enfance à la vieillesse. Il définit le concept de soi ainsi : "Dans son acceptation la plus simple, le concept de soi réfère à la façon dont la personne SE perçoit, à un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts, etc.), de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles), de rôle et de valeurs, etc. que la personne s'attribue, évalue parfois positivement ou négativement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même, à l'expérience intime d'être et de se reconnaître en dépit des changements."⁹

Son étude de 30 années de recherche a défini des stades de développement du concept de soi. Pour resituer brièvement l'étude, il est important de souligner qu'elle parle du développement *normal* du concept de soi, que le recueil des données se base sur une méthode auto descriptive et que l'étude se fonde sur l'analyse des résultats (et non sur des hypothèses). Les données sont analysées par le biais d'un modèle du concept de soi, composé de 43 dimensions avec différents niveaux d'organisation : "Les structures du soi" (5 grandes régions fondamentales du soi) ; les sous-structures du soi (10) ; les catégories du soi (28) (Annexe 1 et 2). Ce qui a été observé est que, selon l'âge, les perceptions de telles ou telles structures, sous-structures ou catégories sont centrales, intermédiaires ou secondaires selon des grandes tendances, ce qui a permis de définir des stades de développement.

Les trois premiers stades concernent les enfants : stade I. L'émergence du soi (entre 0 et 2 ans) ; stade II. La confirmation du soi (entre 2 et 5 ans) et le stade III. L'expansion du soi (entre 6 et 10 ans). Les élèves de CE1 avec qui nous allons travailler ont tous entre 7 et 8 ans et "se situent" donc dans le stade III. Que disent les résultats de l'étude pour ce troisième stade ? Il est marqué par un élargissement du concept de soi, par rapport au stade précédent (plus de

⁸ *La connaissance de soi - Par Frédéric Lenoir-* [En ligne]

⁹ L'ECUYER, *Le développement du concept de soi : de l'enfance à la vieillesse*, p.45

catégories sont abordées). L'étude présente un tableau de synthèse du stade III. Intitulé " les éléments les plus importants autour desquels s'élabore et s'organise le concept de soi des enfants entre 6 et 10 ans."¹⁰ (Annexe 3). Nous en faisons ici une présentation qui se veut plus lisible et synthétique sans en dénaturer le contenu :

* Dimension supplémentaire par rapport au stade II. F= filles / G= garçons
<p>- SOI MATÉRIEL</p> <p>- leur condition physique (central chez les F, diminue chez G) : maladie, visite chez médecin...</p> <p>- la possession d'objet (central chez les G, diminue chez les F) jouets, vêtement...</p> <p>- la possession de personnes (central, liens affectifs avec les personnes)</p>
<p>- SOI PERSONNEL</p> <p>- l'énumération d'activités (central. Sport, jeux, responsabilités.)</p> <p>- les goûts et intérêts* (subitement central, grande diversification)</p> <p>- les aspirations * (subitement intermédiaire, possessions renforçant l'identité pour les G, profession future pour les F)</p> <p>- les sentiments et émotions* (subitement intermédiaire, divers états émotionnels)</p> <p>-les dénominations simples (diminue) (carte d'identité)</p> <p>- les rôles et statut * (devient central chez les F, et secondaire chez les G, confirmation de l'identité via jeux de rôles et responsabilités réelles.)</p>
<p>- SOI ADAPTATIF</p> <p>- les stratégies d'adaptation pour les G (forte augmentation) : obéissance, règles de conduite.</p> <p>- l'autonomie * (forte augmentation) : acceptation ou opposition chez les G, responsabilités spontanées chez les F.</p>
<p>- SOI SOCIAL</p> <p>-la réceptivité aux autres (central, activités avec les amis + Sensibilité à ce qui arrive aux autres*)</p>

Sur la base de ce tableau et des analyses produites par l'étude, on peut retenir plusieurs points intéressants pour la mise en place de la séquence :

Les enfants ne sont pas centrés sur la catégorie, *traits et apparence physique*. Pour le moment « elle demeure une dimension nettement secondaire » chez les garçons comme chez les filles : seuls 20 % des enfants l'abordent (p.148). Il est précisé que si référence il y a, c'est

¹⁰ L'ECUYER, *Le développement du concept de soi : de l'enfance à la vieillesse*. p.155

surtout pour évoquer la taille chez les garçons de 8 ans et les filles, elles, “réfèrent surtout à l’appréciation positive ou négative de leur apparence” (p 148). (e.g. “Je suis belle”). De la même manière, on remarque que “les garçons de 8 ans ne se décrivent pas dans le sens de la catégorie *qualités et défauts*” et cette dimension est très secondaire chez les filles. “Les quelques énoncés sont du genre : “je suis gentille, polie”.” (p.150). La catégorie *énumérations d’activités* “occupe une grande place dans le concept de soi des enfants de 8 ans puisqu’elle est centrale” (p.150). Les enfants, garçons comme filles, font davantage référence aux sports pratiqués (plutôt qu’aux jeux) et à des activités liées à des responsabilités “qui prennent presque l’allure d’un statut” (p.150). Une catégorie passe brusquement au rang de perception centrale dans le stade III., c’est la catégorie *goûts et intérêts*. Elle est caractérisée par une très grande diversification à ce stade avec notamment les intérêts pour les sports, les activités scolaires, les activités à la maison (aide, promenades avec les parents), les collections, la lecture, etc. Ce qui est également intéressant, c’est que la catégorie *sentiments et émotions*, est désormais marquée par “une plus grande différenciation des émotions au-delà des seules peurs retrouvées antérieurement” (p.150). L’étude explique que les enfants font désormais allusion à “des souvenirs agréables ou non, à des événements ayant procuré beaucoup de plaisir, à ceux qu’on aime ou n’aime pas et, chez les filles, au plaisir de rendre service.” (p.150). Enfin, la catégorie *réceptivité aux autres* est également centrale et les enfants s’y décrivent en mettant beaucoup l’accent sur les jeux avec leurs amis ou les jeux d’équipe. Mais ce qui est notable est qu’à cela s’ajoutent de nombreuses références aux préoccupations à l’égard des autres.

2.1.3 Enjeux pour les élèves d’un travail sur la connaissance de soi

Frédéric Lenoir résume, dans une interview¹¹, la pensée que Spinoza développe dans *l’Éthique* au sujet de la connaissance de soi. Spinoza dira au XVII^e siècle que la joie et le bonheur commencent par le fait de connaître sa nature singulière. Cela nécessite un véritable travail d’introspection, qui est un long travail de la vie où on apprend à s’observer. L’enjeu pour un individu est de connaître comment il fonctionne, quels sont ses affects car pour Spinoza c’est à travers la connaissance de soi que l’individu peut savoir ce qui est bon pour lui ou à l’inverse ce qui est mauvais pour lui. Ainsi, progresser dans la connaissance de soi pour les élèves (comme pour tout individu), c’est leur permettre de grandir, de s’épanouir en trouvant en eux ce qui les met dans la joie, ce qui les fait avancer positivement.

¹¹ *La connaissance de soi - Par Frédéric Lenoir- [En ligne]*

De même, avoir plus de “repères internes” sur soi, c’est pouvoir mieux contrôler ses émotions, adapter ses réactions et prendre ses décisions en adéquation avec soi-même, avec ses aspirations. C’est également permettre aux élèves de réfléchir aux relations qu’ils entretiennent avec les autres, si elles les rendent heureux ou non, s’ils peuvent les faire évoluer.

L’enjeu de mieux se connaître est de se découvrir pour toutes les raisons évoquées ci-dessus mais également de pouvoir s’affirmer devant les autres. Un enjeu qui apparaît ultime est celui de se connaître pour se définir soi-même, définir son identité, sans attendre d’être défini par les autres. C’est ce qu’exprime l’auteur-compositeur-interprète franco-rwandais Gaël Faye : “moi je sais qui je suis, qui j’ai envie d’être et je n’attends pas que les autres me définissent.”¹²

2.2 Le dessin chez l’enfant

J. Royer, docteur en psychologie et romancière du XXème siècle, définit l’acte du dessin en soulignant la complexité que requiert cette pratique, notamment pour de jeunes enfants, qui consiste à “reproduire, sur un support fixe, à deux dimensions, les aspects d’un univers mouvant, à trois dimensions.”¹³ Si nous revenons à une explicitation simple de l’acte du dessin, nous pouvons le définir, comme le fait P. Wallon, comme étant “une trace, celle laissée par le déplacement de la main sur un support”¹⁴. Ce support peut être multiple : une feuille de papier, une toile, le sol, de la buée sur une vitre pour reprendre son exemple. Quant à l’outil utilisé pour laisser trace, il est multiple également : un crayon, un stylo, un feutre, une craie ou simplement le doigt écrit-il.

2.2.1 Les enjeux du dessin

Si l’on souhaite faire le tour de la question du dessin, nous ne pouvons passer à côté de ses enjeux. Nous en avons retenu deux. L’un s’adresse à autrui alors que l’autre nous permet d’être en accord avec nous-même. En effet, le dessin est avant tout un moyen d’expression, la possibilité pour un individu de dire, grâce à l’art, ce qu’il ne concrétise pas par des mots. C’est d’autant plus vrai pour des enfants qui ne possèdent pas toutes les clés du langage. Le deuxième enjeu est la communication, qui est et a toujours été très utilisée afin de faire passer des ressentis, des points de vue, des idéologies (caricatures, affiches de propagandes, etc.), en outre un message clair, compréhensible par le plus grand nombre. Selon P. Wallon, l’enfant se saisit

¹² Gaël Faye voit son roman *"Petit Pays"* adapté au cinéma. [En ligne]

¹³ ROYER, *Que nous disent les dessins d’enfants ?* 2008, p.27

¹⁴ WALLON, *Le dessin d’enfant*, 2003, p.3

d'abord du dessin comme moyen d'expression pour tendre vers son utilisation comme moyen de communication. ¹⁵

2.2.2 Les Arts plastiques et le dessin, finalités : un moyen d'expression

Dans le cadre de séances d'Arts plastiques à l'école, et notamment dans celles que nous avons proposées aux enfants, nous utilisons le dessin à des fins d'expression de soi. Ce moyen d'expression dénote de l'écrit, utilisé habituellement pas les élèves. J. Royer, dans son ouvrage *Que nous disent les dessins d'enfants ?* insiste sur le caractère unique et personnel du dessin qu'elle définit littéralement comme un langage à part entière ¹⁶ (p14). Chaque individu possède sa propre manière de s'exprimer, son empreinte graphique au travers du dessin. En ressort alors une double lecture : le fond (les thèmes abordés par l'individu) et la forme (la manière dont ces thèmes sont représentés). Cette double analyse peut être difficile à retrouver dans l'écrit. J. Royer compare également le dessin avec les mots, la parole. Cette dernière est basée sur des capacités d'écoute et une absence d'empreinte dans l'espace. A l'inverse, elle inscrit le dessin dans une autre dynamique qui lie des perceptions visuelles, ancrées dans l'espace et dans le temps.

En plus de cet ancrage spatio-temporel, le dessin a pour qualité première d'être sans filtre. Selon Buck et Hammer (BUCK J. et HAMMER E., *Advances in the House-Tree-Person Technique, variations and applications*, Los Angeles, Western Psychological Services 1969) « parmi toutes les “techniques projectives”, seul le dessin permet de passer “sous” les défenses, et d'accéder, au-delà de celles-ci, aux couches les plus profondes de la personnalité. Et plus particulièrement encore, le dessin “en couleur”, relève le noyau fondamental des pulsions ». Cette citation met en exergue la pertinence du choix du dessin pour travailler les moyens de s'exprimer avec des élèves. De même, c'est un moyen d'expression “naturel” qui s'apparente au jeu selon l'auteure (J. Royer). En effet, même si l'acte de production, de réflexion nécessite un effort de la part du sujet, cette activité n'est ni perçue ni considérée comme un travail mais plutôt comme une activité “libre, gratuite et gratifiante” (p.47).

2.2.3 Les biais du dessin

Il est important de notifier que le dessin n'est pas sans faille. La plus importante reste la peur de montrer sa production aux autres, d'être jugé. L'autre biais serait que le sujet restreigne volontairement sa production pour ne pas se dévoiler, par pudeur ou par peur du jugement. Nous

¹⁵ WALLON, *Le dessin d'enfant*, 2003 p.4

¹⁶ ROYER, *Que nous disent les dessins d'enfants ?* 2008, p14-17-47

avons réfléchi à deux autres biais que pouvaient rencontrer les élèves dans leur production en nous appuyant sur nos expériences antérieures auprès d'un public du même âge. La première réponse qui ressort est le blocage technique. L'élève a des idées mais n'arrive pas ou croit ne pas réussir à les traduire en dessin, en geste graphique, ce qui bloque totalement sa production. D'après le programme du cycle 2¹⁷, ce moment où l'élève pense qu'il ne sait pas dessiner intervient entre six et neuf ans alors qu'il prend progressivement "conscience de l'écart entre ce qu'il voit, ce qu'il produit et ce que le spectateur perçoit. L'enjeu est [alors] de l'amener à garder un regard ouvert à la pluralité des représentations, au-delà d'une représentation qu'il considère comme juste car ressemblant à ce qu'il voit ou à ce qui fait norme." D'autre part, certains élèves peuvent se trouver gênés par un manque d'inspiration. En effet, au vu des thèmes proposés par l'enseignant(e), certains élèves se retrouvent parfois démunis. Nous pouvons faire le parallèle avec le syndrome de la page blanche chez l'écrivain. En dessin, il est possible qu'il en soit de même, surtout quand le thème est imposé. Enfin, il est encore possible que les élèves trouvent cette activité trop enfantine et qu'à partir du moment où ils entrent dans l'écrit, le dessin devient un moyen d'expression désuet.

En outre, c'est le caractère inné, sans technique graphique préétablie et la capacité à être un langage à part entière qui fait du dessin un moyen d'expression privilégié pour les élèves. Il leur permet d'extérioriser des émotions, consciemment ou non, autant dans le fond que dans la forme des sujets traités. Enfin, un des grands avantages de ce moyen d'expression est son universalité. Il est compréhensible par tous, partout, sans barrière de langue. Sa capacité à perdurer dans le temps est également un atout majeur de cet art.

2.2.4 L'évolution du dessin chez l'enfant et plus particulièrement le dessin de soi

Dans cette dernière sous partie, nous allons nous questionner sur l'évolution du dessin chez l'enfant et plus particulièrement le dessin de soi. Pour cela, nous verrons que le dessin du bonhomme est un thème récurrent chez les enfants, pour ensuite en analyser les finalités et enfin en questionner les biais. Nous nous basons pour cela sur l'ouvrage *Dessin du bonhomme : la personnalité de l'enfant dans tous ses états*, de J. Royer. L'auteure constate que le sujet phare chez les enfants est celui du bonhomme (p.19). Théorie vérifiée par Ada Abraham, docteur en psychologie, qui ajoute même que c'est la thématique la plus représentée à tout âge : " sur des centaines de dessins de thèmes divers, obtenus dans 41 pays du monde, elle a constaté que 71%

¹⁷ Éducation nationale, les programmes officiels Cycle 2, B.O spécial n° 11 du 26 novembre 2015 (p.32)

d'entre eux comportaient la présence de figure humaine”¹⁸. Wallon ajoute que le thème de la maison “est extrêmement fréquent pour l’enfant, à peine plus rare que le personnage, surtout si on laisse l’enfant libre de son thème”. Il “constitue avec le personnage et l’arbre l’un des thèmes constitutifs du “House-Tree-Person” (HTP) de Buck.¹⁹

Ceci étant dit, nous allons revenir aux stades du dessin chez l’enfant (Luquet) en axant notre analyse sur le dessin de soi. Les dessins de bonhommes prennent racines dès le plus jeune âge, vers 3-4 ans lors du stade du réalisme manqué. L’enfant cherche à y reproduire des formes, c’est alors qu’apparaissent les premiers bonhommes “têtards” (tout le corps du bonhomme est représenté dans une sorte d’ovale). C’est seulement ensuite, lors du stade du réalisme intellectuelle, que l’enfant commence à prendre conscience de la complexité du corps et de ses différentes parties. Notre échantillon d’élève se trouve en plein dans cette phase. Les dessins s’en trouvent enrichis de détails, sur les membres, l’anatomie et les vêtements. L’article *Effet d'une pratique motrice expressive sur l'évolution du dessin de soi chez des filles de quatre à huit ans* de Patricia Souriac-Poirier, aborde cette question de dessin de soi et nous permet d’établir des relations avec ce que l’on pourrait attendre des élèves. L’auteure ajoute des précisions concernant la représentation générée des bonhommes. Cette différenciation peut se traduire par la présence d’organes sexuels sur les bonhommes, ou plus subtilement au travers des vêtements, des cheveux, bien que ces précisions ne soient pas gage d’exactitude quant à la sexualité du bonhomme. De plus, P. Souriac-Poirier évoque les prémices des dessins en volume chez les enfants.

L’auteure cite J. Le Camus qui, en 1983, montre qu’à l’âge de cinq ans l’enfant est déjà capable de différencier le dessin qu’il fait de lui (dessin de soi) du dessin de l’autre (au travers d’un marquage de genre, de taille, de signes distinctifs ou de détails corporels). Ainsi, elle affirme que « l’enfant sait marquer son identité en se dessinant différemment des autres personnages. Il existe bien une “identité graphique »²⁰ chez l’enfant.

En ce qui concerne la multiplication des détails, J. Royer précise que, plus le nombre d’éléments représentés (personnages, détails, objets...) est important plus les représentations sont schématiques, floues. L’enfant apporte ainsi des informations sur le moment, le contexte au détriment de détails minutieux (sur le physique par exemple) (p.307-308). De plus, quand

¹⁸ ROYER, *Dessin du bonhomme*, 2011, p.19

¹⁹ WALLON, *Le dessin d'enfant*, 2003, p.48-49

²⁰ SOURIAC-POIRIER, *Effet d'une pratique motrice expressive sur l'évolution du dessin de soi chez des filles de quatre à huit ans*, 2008/4 (Numéro 496) [en ligne]

l'enfant illustre un échange social, les individus qui reviennent le plus souvent sont les membres de la famille (parents, frères/sœurs, grands-parents), les amis, les animaux. En somme, tout ce qui est dans l'espace proche de l'élève. L'auteure explique que l'enfant est également en capacité de faire ressortir les liens entre les individus au travers des modalités graphiques (leur promiscuité, leurs émotions...). Le dessin du bonhomme est alors un thème de prédilection chez l'enfant qui lui permet de dire beaucoup sans pour autant écrire un seul mot.

C'est en effet ce que nous allons démontrer dans l'analyse des finalités de dessins de bonhomme. Elles sont plurielles et se complètent. Tout d'abord, nous remarquons qu'il permet de projeter à l'extérieur de soi ce que l'enfant ressent à l'intérieur. En effet, selon P. Wallon, l'enfant "projette au dehors, dans le dessin, ce qu'il vit intérieurement"²¹(p.43). D. Lagoutte, dans son ouvrage *Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités*, émet une théorie similaire. Pour lui, c'est l'occasion pour le dessinateur de "signifier quelque chose" de manière "directe et brutale"²² (p.11) et donc instinctive. Une fois extériorisé, ce questionnement permet à l'élève de se construire lui-même. J. Royer clarifie d'ailleurs la divergence de besoin vis-à-vis du dessin entre l'enfant et l'adulte. Pour ce dernier, le dessin assure avant tout une volonté d'esthétisme, alors que pour l'enfant il s'agit d'une "volonté profonde et simple de réaliser une production, authentique et vraie qui a pour finalité première de se construire soi-même"²³. Le dessin du bonhomme relève ainsi d'une sphère très personnelle voire "intime" si l'on reprend le terme exact de l'auteure. Elle définit d'ailleurs l'acte graphique comme étant le "journal intime" de l'individu, de l'enfant, "en correspondance avec soi-même". Et c'est en cela que le dessin permet à l'enfant de se construire. Il est le destinataire principal de ses productions et celui qui est le plus à même d'en déchiffrer le sens. D. Lagoutte partage cette idée puisqu'il écrit dans son ouvrage "dessiner fait partie d'un processus d'auto-interrogation et de découverte de soi et de l'autre" (p.10).

Pourtant, des facteurs peuvent intervenir dans la représentation et dans le dessin que les élèves font d'eux-mêmes. En premier lieu, l'étude de P. Souriac-Poirier²⁴ a montré que les élèves qui pratiquent une activité corporelle, telle que la danse, sont plus à même de représenter leur corps par le dessin. Elle soulève également un autre biais ; celui du décalage entre les représentations mentales de l'enfant et la réalité. En effet, l'enfant n'est pas forcément objectif

²¹ WALLON, *Le dessin d'enfant*, 2003, p.43

²² LAGOUTTE, *Les arts plastiques : contenus, enjeux et finalités* 1990, p10-11

²³ ROYER, *Que nous disent les dessins d'enfants ?* 2008, p14-15

²⁴ SOURIAC-POIRIER, *Effet d'une pratique motrice expressive sur l'évolution du dessin de soi chez des filles de quatre à huit ans*, 2008/4 (Numéro 496) [en ligne]

et en capacité de représenter fidèlement la réalité. De plus, sa production graphique peut se retrouver en décalage avec l'image que l'enfant a de son propre corps. P. Souriac-Poirier met en exergue le prérequis manuel que nécessite le dessin. Certains enfants, dont la dextérité n'est pas encore développée, vont se retrouver en difficulté dans la retranscription de l'image mentale juste au travers de cette limite motrice. De même, elle relève la limite structurelle qui s'impose aux enfants qui ne possèdent pas d'emblée les capacités intellectuelles qui permettent de passer de la troisième dimension à la deuxième dimension. "Ainsi, il y aura toujours un écart non négligeable, variable selon les enfants, et qui tendra à réduire avec l'âge et l'expérience, entre la représentation mentale de soi et la représentation graphique de soi"²⁵. Le dessin de soi peut ne pas être exact mais permet, dans tous les cas, d'en observer les évolutions.

2.3 Le dessin mis au service d'un travail sur soi : quels aspects de l'identité choisir ?

Après nous être intéressées aux sujets de l'identité, du développement du concept de soi ainsi qu'au dessin chez l'enfant, il convient de définir les thèmes, les aspects "du concept de soi" que nous allons retenir pour travailler avec les élèves. Notre choix s'est porté sur : l'aspect physique "qui suis-je physiquement ?" ; puis sur le thème des goûts et intérêts "ce que j'aime et ce que je n'aime pas" ; sur les émotions et ressentis "les émotions que je ressens le plus et ce qui me procure ces émotions" et enfin sur le thème "des relations aux autres".

Pourquoi ce choix de thèmes et pourquoi cet ordre de traitement ? Le programme d'Arts plastiques du cycle 2 s'organise autour de "trois grandes questions proches des préoccupations des élèves, visant à investir progressivement l'art : la représentation du monde ; l'expression des émotions ; la narration et le témoignage par l'image"²⁶. Il y a la volonté, exprimée à plusieurs reprises, de s'appuyer sur les préoccupations des élèves. La question de "la connaissance de soi", se prendre soi pour objet de questionnement, n'est pas une des trois questions du cycle 2 mais se rapproche de celle de "l'expression des émotions" (les émotions que je ressens) et de "la narration (...) par l'image" car il s'agit en quelque sorte de "se raconter", "raconter son histoire personnelle".

Travailler la connaissance de soi avec les élèves est pourtant susceptible de les intéresser du moment où on s'intéresse à un sujet qui paraît si proche de soi et si connu mais qui est à la fois inexploré.

²⁵ SOURIAC-POIRIER, *Effet d'une pratique motrice expressive sur l'évolution du dessin de soi chez des filles de quatre à huit ans*, 2008/4 (Numéro 496) [en ligne]

²⁶ Éducation nationale, les programmes officiels Cycle 2, B.O spécial n° 11 du 26 novembre 2015 (p.32)

De plus, nous avons vu en partie I- que selon l'étude de R. L'Ecuyer la catégorie *goûts et intérêts* devient une perception subitement centrale à l'âge de nos élèves (7-8 ans) dans le concept de soi et que les *sentiments et émotions* qu'ils expriment sont marqués par une plus grande diversification. Aussi, la question de la *réceptivité aux autres*, également centrale, est marquée par l'expression nouvelle d'une sensibilité à ce qui arrive aux autres. Voilà pourquoi nous avons retenu ces thèmes pour axer notre travail avec les élèves.

Enfin, bien que l'étude de l'Ecuyer révèle que les enfants du stade III- (6-10 ans) se décrivent peu selon la catégorie *traits et apparence physique*, nous avons tout de même retenu ce thème pour travailler l'identité avec les élèves. En effet, il nous paraissait pertinent de travailler cet aspect physique (et ce en début de séquence) car le corps, le physique est "l'enveloppe extérieure" de l'individu, ce qu'il montre aux autres de sa personnalité sans dire mot et est un des premiers aspects qui le différencie d'autrui. De plus, la différence physique peut être source de moquerie à l'école et il est essentiel de montrer aux élèves à quel point les individus sont différents, que cette différence est une richesse et d'aider chacun à s'affirmer.

Le thème des goûts et intérêts s'est imposé en deuxième thème pour aborder la question de "qui je suis à l'intérieur ?". Ce thème qui devient central pour les enfants de 6-10 ans, offre un questionnement sur des "objets" assez concrets pour explorer, en confiance, "le moi intérieur".

Ensuite vient un travail sur la connaissance de soi au travers des émotions, thème qui peut paraître plus abstrait aux élèves. C'est pourquoi il est abordé après le travail sur les goûts et intérêts. Par ailleurs, les programmes mentionnent à plusieurs reprises l'importance de travailler les émotions avec les élèves. "L'expression des émotions" est d'ailleurs un des trois thèmes du programme des Arts plastiques du cycle 2. Un des enjeux est de permettre à l'élève "de prêter attention à ses émotions et de parvenir à les exprimer ou les traduire par des productions plastiques" (p.35). L'espace, la taille du dessin mais surtout la palette de couleurs déployée traduit les émotions de l'enfant. Le domaine 3 du socle commun mentionne également que "l'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de leurs perceptions à celles des autres s'appuient également sur l'ensemble des activités artistiques (...)." (p.6).

Enfin, il nous semblait essentiel d'aborder, dans un dernier temps, le thème des relations aux autres afin d'ouvrir la réflexion des élèves "au-delà du soi". Le but étant de les amener à prendre conscience du type de relation qu'ils entretiennent avec leurs proches (amis, famille) car c'est aussi cela qui les définit.

2.4 Choix d'étude et problématique

Accompagner les élèves à progresser dans la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes n'est pas l'apanage d'une seule discipline. En effet, l'éducation physique et sportive va notamment permettre aux élèves de mieux connaître leur corps, leurs aptitudes physiques, de développer leur goût pour certaines activités ; l'EMC les aide à identifier leurs émotions pour mieux les écouter ; la littérature participe à la construction de soi... Nous avons choisi d'étudier cette thématique au travers de l'enseignement des Arts plastiques, qui est un enseignement fondamental à l'école de par son approche de l'intelligence sensible des élèves. Selon le ministère de l'éducation nationale "la pratique artistique est le temps de l'exploration, des expériences gestuelles et visuelles, de l'invention et de l'être là"²⁷. Ce temps de pratique des Arts plastiques donné aux élèves peut être l'occasion pour eux d'exprimer la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes, de "s'explorer". Au vu des recherches menées sur les enjeux, les finalités du dessin et ce qu'est l'identité, il nous apparaît sensé d'établir un lien entre pratique du dessin et le développement de la connaissance de soi notamment car :

- Le dessin est un moyen d'expression instinctif, accessible, personnel permettant de manière générale un auto-questionnement pour l'enfant et qui "permet d'accéder aux couches les plus profondes de la personnalité".
- Le dessin inscrit l'élève dans un temps présent de connexion à son moi intérieur.

De plus, l'ouvrage *L'art pour l'art*²⁸ dresse un état des lieux des connaissances empiriques concernant l'impact de l'éducation artistique sur différentes compétences transversales et notamment sur le concept de soi (scolaire). Trois études corrélationnelles ont été recensées sur la question mais la conclusion est la suivante : il "n'existe à ce jour aucune preuve solide, claire ou cohérente que l'éducation artistique pluridisciplinaire a un impact sur le concept de soi scolaire des élèves. Très peu de recherches ont toutefois été menées sur cette question". Ainsi, de par les arguments donnés ci-dessus et l'état actuel des connaissances sur les liens entre dessin et connaissance de soi, nous nous sommes intéressées à la problématique suivante :

La pratique des Arts plastiques et plus particulièrement celle du dessin, permet-elle aux élèves de mieux se connaître ?

²⁷ Articuler pratiques et acquis culturels en arts plastiques, MEN, ressources d'accompagnement des programmes, Mars 2016 <http://eduscol.education.fr>

²⁸ WINNER, GOLDSTEIN ET VINCENT-LANCRIN, *L'art pour l'art ? : L'impact de l'éducation artistique, La recherche et l'innovation dans l'enseignement* (2014), p 241

Pour répondre à cette problématique nous avons formulé les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 (S1) : L'élève a recours au dessin et se dessine physiquement.

Production finale (S6) :

Hypothèse 2 : L'élève se représente toujours physiquement.

Hypothèse 3 : L'élève représente des choses aimées/non aimées.

Hypothèse 4 : L'élève représente ses émotions.

Hypothèse 5 : L'élève ne va pas représenter sa relation aux autres.

Les hypothèses sont fondées sur l'idée que les élèves qui auront appris de la séquence sont ceux qui dépasseront leur production de départ, soit par des ajouts de différents aspects (aspect cumulatif de la production finale), soit par le choix d'un thème travaillé qui est repris dans la production finale et qui fait évoluer la production initiale.

3. Partie Recherche

3.1 Méthode

3.1.1 Participants

Dans cette partie, nous tâcherons de présenter les participants de l'étude afin d'obtenir une lisibilité sur le type de population étudiée. Tout d'abord, cette étude a été menée au sein d'une classe de CE1. Dans l'école, une salle spéciale est attribuée à la pratique des Arts plastiques. Cependant, étant donnée la facilité de la pratique du dessin et pour des raisons d'optimisation du temps, nous pratiquons les séances au sein de la classe, chaque élève ayant un espace suffisant pour produire son dessin. La classe de CE1 dans laquelle nous avons conduit notre séquence comprend 22 élèves. Cet effectif est propice pour mener des apprentissages efficaces avec les élèves. Ces élèves se situent au milieu du cycle 2 (entre le CP et le CE2) et sont en plein apprentissage et perfectionnement de la lecture et de l'écriture. Cette information pourra être importante au moment de l'analyse des résultats puisque la maîtrise ou non de l'écrit pourra induire le choix du moyen d'expression des élèves. Notre étude est menée d'une part sur les 22 élèves de la classe et d'autre part sur un échantillon de cette population, soit 10 élèves sur 22, qui seront nommés successivement E1, E2 etc. et qui sont présentés dans le tableau ci-dessous (n°1). Tous les élèves de l'échantillon ont entre 6 et 7 ans. Cet échantillon a été pensé avec l'enseignante référente de la classe pour être hétérogène tant en matière de genre, de niveau scolaire que de profil d'élève (tableau n°1). En effet, nous nous sommes basées sur la proximité de l'enseignant avec ses élèves pour créer cet échantillon et ainsi créer ce groupe comprenant des élèves ayant des personnalités variées (extraverti, timide, sociable...). L'échantillon

comprend 6 garçons (G) et 4 filles (F) ; la parité n'est pas parfaite puisque l'intérêt principal est d'obtenir des élèves aux profils différents. Parmi cet échantillon l'élève E7 prend des cours de dessin ; E7 et E5 parlent une autre langue dans leur contexte familial. Les élèves E2, E3, E6 sont en difficulté voire en grande difficulté sur le plan scolaire, tandis que E7, E9 et E10 ont un très bon niveau dans toutes les matières. Il est important de souligner que, même si les élèves de l'échantillon ont un âge similaire, ils n'ont pas pour autant la même maturité, et leur personnalité reste en pleine construction.

Tableau n°1 : Information sur l'échantillon

	Genre	Au niveau scolaire	Profil personnel
E1	G	Bon	Discret
E2	G	En difficulté, surtout à l'écrit et comportement	Extraverti, beaucoup d'énergie
E3	F	En difficulté, au niveau compréhension	Calme, sociable
E4	F	Bon	Extraverti, parle beaucoup, besoin d'attention
E5	G	Moyen	Timide et discret
E6	G	En grande difficulté lecture et écriture	N'aime pas le travail scolaire
E7	F	Très bon	Discrète
E8	F	Bon	Timide
E9	G	Très bon	Discret
E10	G	Très bon	Calme

3.1.2 Mise en œuvre matérielle : les variables étudiées et les outils pour les évaluer.

La variable centrale de cette étude est "la connaissance de soi", autrement dit la connaissance que les élèves ont d'eux-mêmes. La deuxième variable prise en compte est le moyen d'expression privilégié par l'élève pour "dire qui il est" lorsqu'il dispose d'une feuille, d'un crayon de papier et de crayons de couleurs. L'enjeu est de confronter ces deux variables pour tenter de répondre à la problématique. Pour ce faire, une séquence d'apprentissage de 6 séances est mise en place. Ces deux variables sont "mesurées" sur la base de l'analyse de deux types de données recueillies : 1- les productions personnelles des élèves (l'élève dispose d'une feuille, d'un crayon de papier et de crayons de couleur et créer une production pour répondre à la question "dis-moi qui tu es") 2- les entretiens individuels sur leur production. Ces données sont recueillies à deux moments clés de la séquence : la séance 1 diagnostique et la séance 6 sommative, afin d'évaluer une potentielle évolution. Enfin, nous avons élaboré quatre outils principaux d'aide au recueil et à l'analyse de ces données, outils utilisés en séance 1 puis, à l'identique, en séance 6.

Avant d'élaborer ces outils, il convenait de s'interroger sur les éléments sur lesquels se baser pour évaluer nos variables ; quoi observer dans les productions personnelles ? Quelles

questions poser pour orienter les entretiens ? En effet, si la variable du “moyen d’expression utilisé” repose sur la simple observation des productions (s’agit-il d’un dessin ? d’un texte ?) et d’une explication orale de ce choix par l’élève, la variable “connaissance de soi” apparaît plus difficile à évaluer car difficilement mesurable. On ne peut pas la mesurer à l’aide d’une échelle qui définirait un “minimum” et un “maximum”. Comment évaluer alors si un élève se connaît davantage grâce à la pratique proposée ? La première idée est que ce qu’un élève dessine de lui ou dit de lui est une connaissance qu’il a de lui-même puisqu’il est en mesure de la verbaliser ou de l’exprimer à travers un dessin. On notera qu’un élève peut savoir un certain nombre de choses sur lui sans pour autant les communiquer ou les conscientiser, ce qui, par conséquent, ne pourra pas être évalué. Ainsi, on part de l’idée que plus un élève communique d’éléments différents sur lui (par le dessin, l’écrit...), plus la connaissance qu’il a de lui est grande et ce sera un premier moyen d’évaluer une progression : on s’attend à ce qu’en fin de séquence l’élève communique dans sa production plus d’éléments pour “dire qui il est” que dans sa production initiale. Cependant, il serait réducteur d’évaluer le fait que les élèves se connaissent mieux par ce seul aspect “quantitatif”. En effet, à défaut “d’ajouter” de nouveaux éléments à leur production de départ, les élèves pourraient opter pour le choix d’un thème spécifique pour parler d’eux ; délaissé les éléments de présentation de départ au profit d’un autre thème etc. Autrement dit, c’est opérer un choix dans le “quoi représenter de moi” au vu du temps donné pour réaliser la production. Ce choix alimente la connaissance de soi puisque l’élève choisit ce qui lui tient le plus à cœur, il met en avant un aspect de sa personnalité. Ainsi, on pourra évaluer la progression des élèves dans la connaissance d’eux-mêmes plus largement lorsqu’il y a une évolution notable entre les productions en séance 1 et celles en séance 6 (évolution quantitative : plus d’éléments sont abordés et évolution qualitative : la production finale aborde un autre aspect que celui de départ). A l’inverse, il sera difficile de conclure sur une progression dans la connaissance de soi pour des élèves qui ne feront pas évoluer leur production entre le début et la fin de séquence.

Ainsi, dans l’analyse des productions personnelles, il ne s’agira pas de faire des analyses psychologiques des dessins produits mais de faire une analyse des éléments concrets présentés par les élèves. De plus, les entretiens oraux sont nécessaires pour être certain de comprendre ce que les élèves ont représenté et d’accéder à davantage d’explications. Surtout car nous avons vu dans l’état de l’art qu’il y a “toujours un écart non négligeable, variable selon les enfants, et qui tendra à réduire avec l’âge et l’expérience, entre la représentation mentale de soi et la représentation graphique de soi”. Les outils d’analyse utilisés pour la variable “connaissance de soi” sont :

- un tableau répertoriant les thématiques abordées par chaque élève de l'échantillon dans sa production, rempli en S1 puis S6 (annexe n°6)

- une liste de questions précises pour les entretiens sur production avec les élèves de l'échantillon, réalisés en S1 puis S6, (annexe n°7)

- un tableau des caractéristiques des représentations physiques (bonhomme de soi) que les élèves réalisent d'eux (petites, précises...), rempli en S1 puis S6, à l'échelle des 22 élèves de la classe (statistiques générales) et à l'échelle de l'échantillon pour une analyse individualisée et plus fine (annexe n°5).

Enfin, les outils d'analyse utilisés pour la variable "moyen d'expression utilisé" sont :

- un tableau catégorisant le moyen d'expression (dessin, écrit, mixte...), rempli en S1 puis en S6 (annexe n°4) à l'échelle des 22 élèves de la classe (statistiques générales)

- une question de l'entretien en S1 et en S6 avec l'échantillon des 10 élèves, porte sur l'explication par l'élève du choix de son moyen d'expression.

<u>Séance 1</u> : Diagnostique	-Tableau pour les thématiques abordées dans les productions. - Liste des questions pour entretiens -Tableau pour les caractéristiques des représentations physiques -Tableau pour le moyen d'expression utilisé	-10 élèves échantillon -10 élèves échantillon -22 élèves + 10 élèves -22 élèves + 10 entretiens	
<u>Séance 2</u> : Aspect physique	<u>Séance 3</u> : Les goûts	<u>Séance 4</u> : Ressentis/émotions	<u>Séance 5</u> : Moi et les autres
<u>Séance 6</u> : Sommativ	- Outils idem S1	- Effectif idem S1	

Tableau n° 2 : outils de traitement des données

3.1.3 Déroulement

L'étude s'est déroulée au milieu de l'année scolaire, en période 3 (P3), et s'étale sur une durée de 4 semaines de mi-janvier à mi-février. Les séances ont été menées deux jours consécutifs par semaine. La séquence complète se trouve en annexe n°8.

Séance 1 : Séance diagnostique : phase durant laquelle nous souhaitons établir l'état de connaissance des élèves sur eux-mêmes en analysant le moyen d'expression utilisé par ces derniers pour parler d'eux (écrit ou dessin) et ce qu'ils décident de représenter (thèmes abordés). L'élève doit réaliser sur sa feuille de dessin une production où il répond à la consigne suivante : "avec une feuille, un crayon de papier et des crayons de couleur, dis-moi qui tu es".

Séance 2 : Aspect physique : séance qui permet aux élèves de travailler le premier aspect de la connaissance de soi : le physique. Le but étant de leur permettre d'explorer leur portrait, du corps et du visage et de les représenter par le dessin. Les élèves sont d'abord invités à dessiner

chaque partie de leur visage, puis de leur corps, pour aboutir à la représentation la plus fidèle d'eux-mêmes.

Séance 3 : Les goûts et intérêts : cette séance permet aux élèves d'explorer leurs goûts, leurs hobbies et de trouver la symbolique la plus adéquate pour les représenter par le dessin. Les élèves sont amenés à dessiner d'un côté de la feuille ce qu'ils aiment et de l'autre ce qu'ils n'aiment pas puis de trouver les moyens les plus lisibles graphiquement pour retranscrire ces goûts (symbolisation).

Séance 4 : Les émotions : cette séance offre aux élèves la possibilité d'explorer leurs émotions et de les représenter par le dessin. Les élèves doivent attribuer une couleur aux 5 émotions (colère, joie, tristesse, peur, dégoût), choisir deux émotions dans lesquelles ils se retrouvent le plus souvent. Enfin ils doivent se représenter dans ces deux émotions au travers d'un dessin.

Séance 5 : Moi et les autres : cette séance a pour objectif de permettre aux élèves de réfléchir sur les rapports qu'ils entretiennent avec leur entourage. Après avoir répondu à un questionnaire, les élèves ont de nouveau produit un dessin sur les rapports qu'ils entretiennent avec les autres.

Séance 6 : Séance sommative : cette séance a pour objectif d'observer les potentielles évolutions dans les productions des élèves qui sont remis exactement dans les mêmes conditions qu'en S1 avec la même consigne : "avec une feuille, un crayon de papier et des crayons de couleur, dis-moi qui tu es".

3.2 Résultats

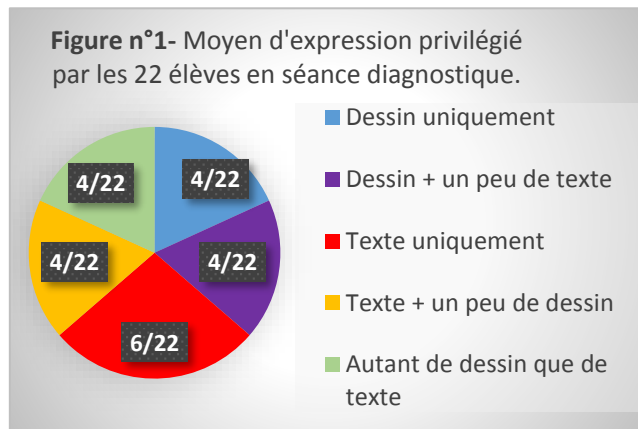
Cette partie va permettre de rendre compte des résultats obtenus pour chacune des cinq hypothèses qui découlent de la problématique. Les faits décrits ici seront ensuite analysés et interprétés dans la partie discussion, afin de valider ou d'invalider les hypothèses.

3.2.1 Hypothèse n°1- L'élève a recours au dessin et se dessine physiquement.

Cette hypothèse porte sur la séance diagnostique où les élèves ont répondu à la consigne "avec une feuille, un crayon de papier et des crayons de couleur, dis-moi qui tu es". Pourquoi s'attendre à ce que l'élève privilégie le dessin ? Car le dessin est un moyen d'expression qu'il expérimente depuis son plus jeune âge ; la feuille, les crayons de couleur pouvaient inciter au dessin ; l'élève peut se saisir de la liberté de choix pour faire un dessin ce qu'il a souvent moins la possibilité de faire en contexte scolaire... Et pourquoi s'attendre à ce qu'il se dessine

physiquement alors que l'état de l'art a montré que les enfants de cet âge ne sont pas centrés sur la catégorie *traits et apparence physique* ? Car, à l'école, les élèves sont souvent amenés à réaliser des portraits (peinture, collage, sculpture...) pour être "affichés" en classe, sur les porte-manteaux... pour montrer l'individualité dans le collectif.

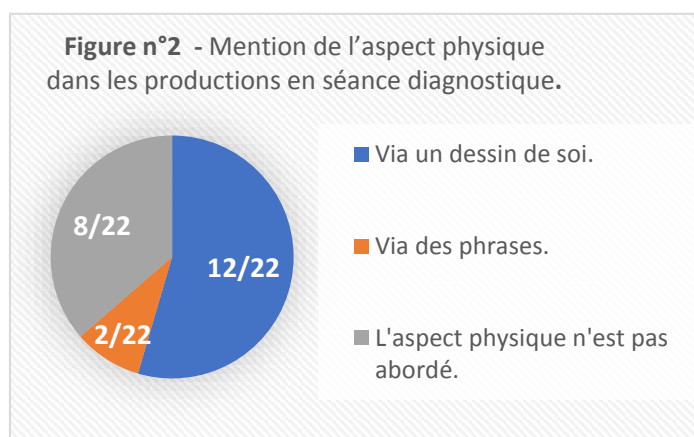
Résultats concernant le moyen d'expression utilisé en S1 :



La figure n°1 montre que 18 productions sur 22 comportent du texte contre 16 productions sur 22 qui comportent du dessin. De plus, 10 productions sur 22 sont composées uniquement ou majoritairement de texte contre 8 productions sur 22 qui sont composées uniquement ou majoritairement de dessin. **Donc le**

recours au texte est supérieur à celui du dessin pour cette séance 1. Les 10 élèves de l'échantillon justifient leur moyen d'expression (annexe n°9). Les élèves E1, E8 et E9 pointent la difficulté du dessin (pour représenter les choses) et font le choix de l'écrit comme moyen plus facile (E1), plus précis et plus compréhensible (E8, E9). Les élèves E4, E5, E7 et E10 ne pointent pas la difficulté du dessin (ils aiment dessiner), mais choisissent l'écrit pour dire plus de choses plus facilement (E4, E10) ou par volonté d'être plus précis et compréhensibles (E5, E7). Enfin, E2, E3 et E6 utilisent uniquement le dessin, moyen dit plus facile, aimé et maîtrisé. Il permet de représenter les choses telles qu'elles sont vues (E2). On souligne que ces 3 élèves sont également les 3 élèves de l'échantillon dits "en difficulté scolaire".

Dessin de soi, relevé quantitatif :

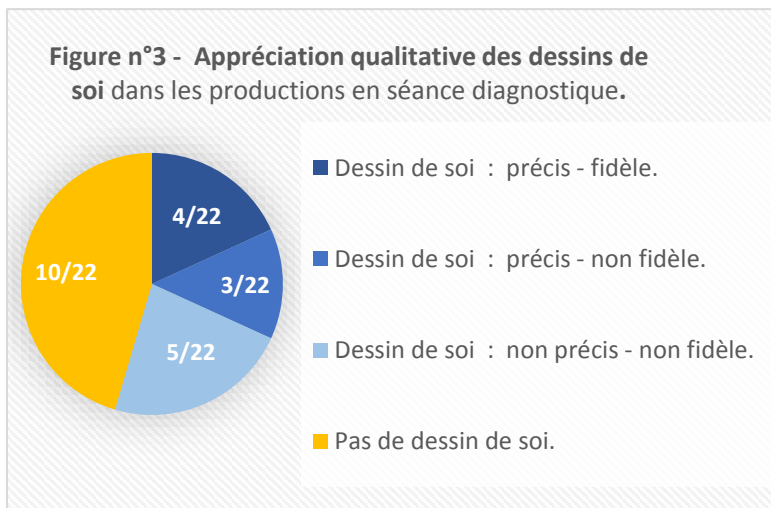


55 % des élèves ont intégré un dessin de soi dans leur production. De plus, 75% des productions qui comportent du dessin, comportent un dessin de bonhomme (soi). Ces proportions se retrouvent dans l'échantillon : 5/10 élèves ont intégré un dessin de soi, 2/10 ont écrit une phrase de description physique et 3/10 élèves n'ont pas abordé l'aspect physique. Ainsi, l'aspect physique

étant abordé par 7/10 élèves de l'échantillon, il est l'aspect "du soi" le plus abordé par les élèves, ex æquo avec celui de la "carte d'identité". **Donc, quantitativement, le dessin de soi est présent pour plus de la moitié des productions de la séance 1, ce qui est majoritaire mais en dessous des attentes prévisibles.**

Dessin de soi, relevé qualitatif :

La figure n°3 catégorise ces 12 dessins de soi selon une appréciation qualitative. Les dessins de soi dits "précis" sont ceux qui dépassent le bonhomme bâton qui sont, eux, qualifiés de "non précis". Les dessins de soi dits "fidèles" sont ceux dont les détails représentés correspondent au physique de l'élève (bonne couleur de cheveux etc.). À l'inverse, les dessins de soi dits "non fidèles" sont ceux qui représentent des traits physiques qui ne correspondent pas au physique de l'élève (longs cheveux bleus pour des cheveux blonds) ou qui ne donnent aucun trait physique spécifique à l'élève. Trois productions (annexe n°10) permettent d'illustrer ces différents niveaux de précisions des dessins de soi.



D'après la figure n°3, seuls 4 dessins de soi sur 12 sont précis et fidèles (soit 33 % des dessins de soi), ce qui veut aussi dire que seuls 4 élèves sur les 22 de la classe ont finalement fait un dessin de soi qui dit "comment je suis physiquement".

Ces proportions se retrouvent dans l'échantillon avec 1 dessin de soi sur 5 qui est précis et fidèle (annexe n°10). Parmi eux, on remarque que 2 ont pour sujet la maison, l'arbre et la personne. Enfin, l'ensemble des 5 élèves de l'échantillon ayant fait un dessin de soi l'aborde, à l'oral, de manière très rapide, sans le décrire, et n'ajoute aucun élément de description physique à l'oral (tableau n°3).

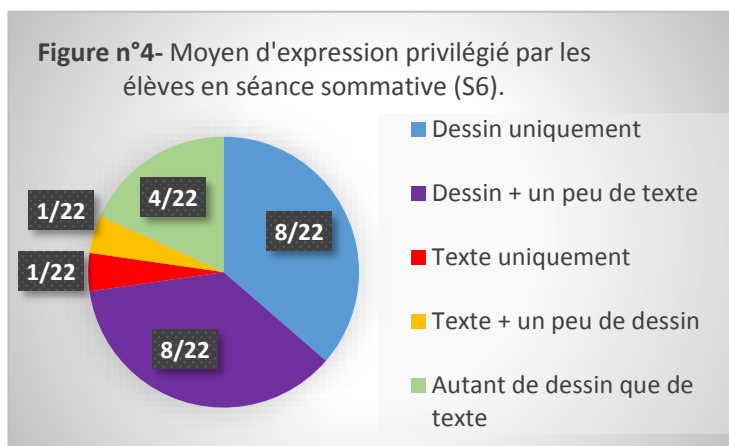
Tableau n°3- Citations d'élèves (S1)	
	Evocation du dessin de soi dans l'entretien oral
E3	"J'ai représenté ma maison et moi. Pour faire le corps j'ai fait un triangle."
E4	"Le dessin c'est moi à l'hôpital." (Maternité)
E5	"(...) j'ai fait mon portrait avec mon prénom"
E6	"J'ai fait la maison et moi."
E10	"Je me suis dessiné."

Donc, qualitativement, le dessin de soi fidèle au physique de l'élève est peu présent dans les productions de la séance 1.

Toutes les hypothèses suivantes portent sur la séance sommative (S6), après apprentissage.

3.2.2 Hypothèse n°2- L'élève se représente toujours physiquement.

Résultats concernant le moyen d'expression utilisé en S6 :



La figure n°4 montre que 14 productions sur 22 comportent du texte (- 4 par rapport à S1) contre 21 productions sur 22 qui comportent du dessin (+ 5 par rapport à S1).

De plus, 2 productions sur 22 sont composées uniquement ou majoritairement de texte (- 8 par

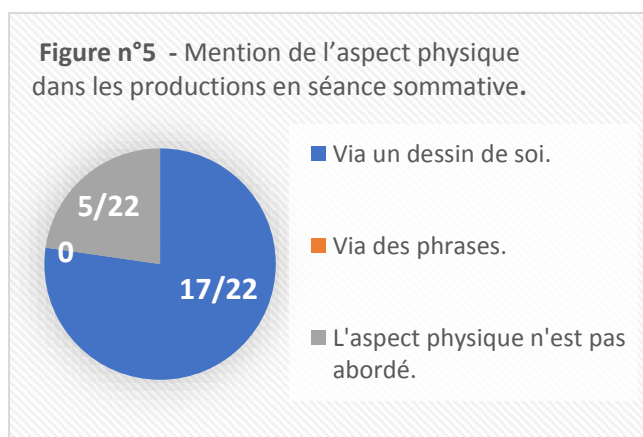
rapport à S1) contre 16 productions sur 22 qui sont composées uniquement ou majoritairement de dessin (+ 8 par rapport à S1). **Donc, en séance sommative, le recours au dessin est très supérieur à celui du texte, à l'inverse de ce qui a été observé en S1.**

Seuls 3 élèves de la classe ont conservé le même moyen d'expression entre S1 et S6 : E6 (le dessin) ; E10 (texte + un peu dessin) et un élève hors échantillon (le texte).

Les 10 élèves de l'échantillon justifient leur moyen d'expression pour cette séance 6 (annexe n°11). Les élèves E2, E3 et E6, qui avaient utilisé uniquement le dessin en S1 ont de nouveau réutilisé majoritairement le dessin, E2 et E3 ayant ajouté un petit texte. E2 ne donne aucune explication mais E3 et E6 justifient le dessin de la même manière qu'en S1 : c'est une activité aimée. Pour les 7 autres élèves qui avaient utilisé uniquement ou majoritairement le texte, tous ont fait évoluer leur moyen d'expression pour : un dessin uniquement (E1, E5) ou un dessin avec un peu de texte (E4, E7, E8, E9). Tous sauf E10 qui fait de nouveau un texte et un peu de dessin, le justifiant par sa préférence pour l'écrit. Les élèves justifient ce passage au dessin par : l'envie de ne pas refaire la même chose qu'en S1 (E1, E7, E8) ; l'envie de faire du dessin (E4, E5, E7, E9). Enfin, 3 d'entre eux expriment leur prise de confiance pour dessiner grâce à l'entraînement (E1, E4, E8) et sur l'ensemble des 10 élèves, 4 disent avoir progressé en dessin (E6, E8, E9, E10).

Dessin de soi, relevé quantitatif (S6) :

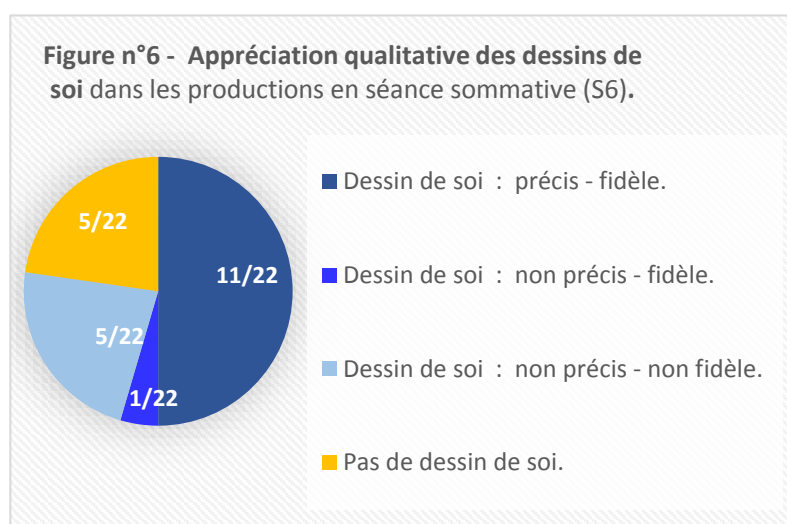
77 % des élèves ont intégré un dessin de soi dans leur production (contre 55 % en S1). De plus, 81 % des productions qui comportent du dessin, comportent un dessin de bonhomme (soi).



Ces proportions se retrouvent dans l'échantillon : 7/10 élèves ont intégré un dessin de soi et 3/10 élèves n'ont pas abordé l'aspect physique. Ainsi, l'aspect physique étant abordé par 7/10 élèves de l'échantillon, il est à nouveau l'aspect "du soi" le plus abordé par les élèves, cette fois-ci ex æquo avec celui des « activités pratiquées » et celui des « relations sociales ».

Donc, quantitativement, le dessin de soi est présent pour plus des trois quarts des productions de la séance 6, ce qui est très majoritaire et c'est plus qu'en séance 1.

Dessin de soi, relevé qualitatif (S6) :



La figure n°6 catégorise les 17 dessins de soi, de la S6, selon une appréciation qualitative, de la même manière qu'en S1 (mêmes critères).

D'après cette figure, 11 dessins de soi sur 17 sont précis et fidèles (soit 65 % des dessins de soi contre 33 % en S1). Cela veut aussi dire que non plus 4

mais 11 élèves, sur les 22 de la classe, ont finalement fait un dessin de soi qui dit « comment je suis physiquement ». C'est presque 3 fois plus qu'en S1. On remarque qu'il n'y a plus de dessin de soi dits « précis et non fidèle » : lorsque le bonhomme est précis, il est également fidèle.

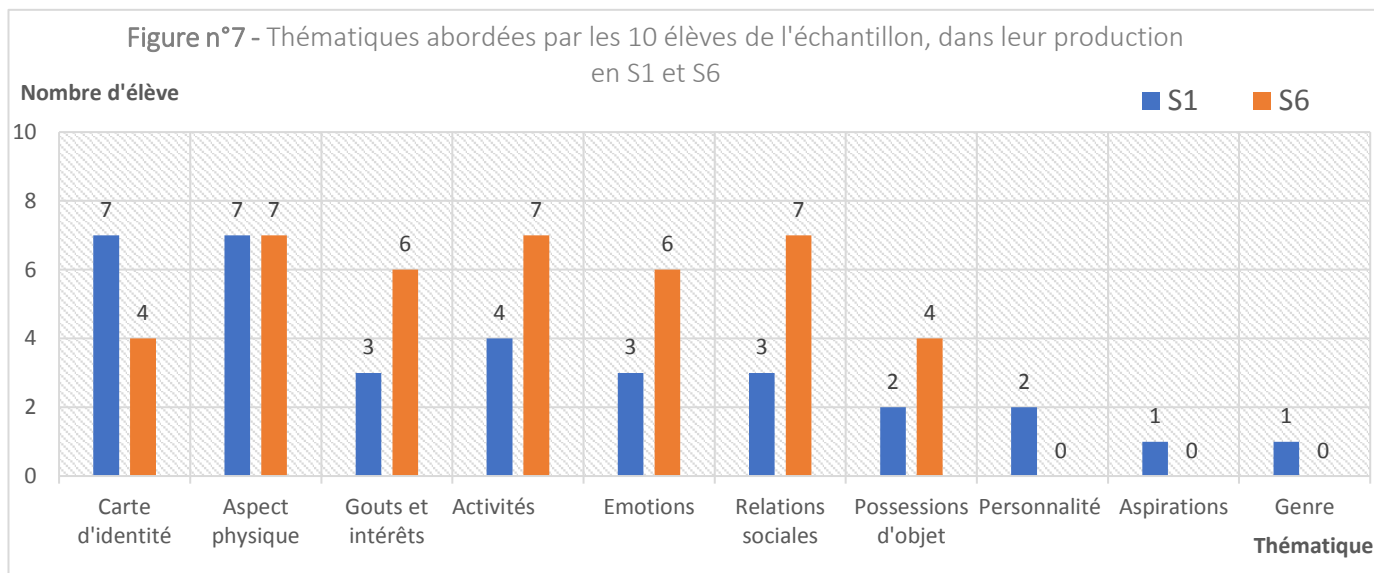
Ces proportions se retrouvent dans l'échantillon avec 4 dessins de soi sur 7 qui sont précis et fidèles (contre 1 sur 5 en S1). Ces productions sont visibles en annexe n°12. Au-delà de ces 4 dessins de soi précis-fidèles, on remarque que 2 élèves de l'échantillon font à nouveau un dessin d'eux, mais il est moins précis que celui qu'ils avaient fait en S1 ; il y a une perte de détail. E6, quant à lui, délaisse le dessin de soi en S6.

Tableau n°4- Citations d'élèves (S6) Evocation du dessin de soi dans l'entretien oral.	
E1	"Là c'est moi et mon chat, je voulais montrer moi en train de le caresser."
E2	N'aborde pas le dessin qu'il a fait de lui (mais aborde le reste).
E3	« J'ai fait ma maison (...), après un arc en ciel et moi . »
E4	"Là j'ai dessiné Kenza (...) et c'est moi aussi (...). Je me suis dessinée plus petite car je suis plus loin (...)."
E5	"Là c'est nous en train de jouer au foot."
E9	" C'est moi, ça m'a aidé à mieux me dessiner. "
E10	"J'ai fait mon portrait. "

Enfin, l'ensemble des 7 élèves de l'échantillon ayant fait un dessin de soi l'aborde, à l'oral, de manière très rapide, sans le décrire, et n'ajoute aucun élément de description physique à l'oral (tableau n°4). C'est exactement le même constat qu'en S1.

Donc, qualitativement, le dessin de soi fidèle au physique de l'élève est bien plus présent dans les productions de la séance 6 que dans celles de la séance 1.

3.2.3 Hypothèse n°3 – L'élève représente des choses aimées/non aimées.



Les choses aimées/non aimées regroupent la thématique des « goûts et intérêts » (lecture, collection, aliment, couleur...) et celle des activités (pratique sportive, artistique, jeux, responsabilités.) D'après la figure n°7, 3 élèves abordent leurs goûts et intérêts en S1 contre 6 élèves en S6 ; ce qui fait passer cette thématique du 3^{ème} au 2^{ème} rang des thématiques les plus représentées (tableau n°5). De même, 4 élèves abordent leurs activités en S1 contre 7 élèves en S6 ; ce qui fait passer cette thématique du 2^{ème} au 1^{er} rang des thématiques les plus abordées.

Tableau n°5 : Classement des thématiques les plus abordées par les élèves en S1 et en S6.		
	S1	S6
1 ^{ère}	7/10 : Carte d'identité / Aspect physique	7/10 : Aspect physique / Activité / Relations sociales
2 ^{ème}	4/10 : Activités	6/10 : Goûts et intérêts / Emotion
3 ^{ème}	3/10 : Goûts et intérêts / Emotion / Relations sociales	4/10 : Carte identité / Possession d'objet
4 ^{ème}	2/10 : Personnalité / Possession d'objets	0/10 : Genre / Personnalité /Aspiration
5 ^{ème}	1/10 : Genre / Aspiration	

Aussi, en S1 il y a 4 élèves qui n'abordent ni leurs goûts ni leurs activités, tandis qu'en S6 tous les élèves abordent au moins une de ces deux thématiques (goût et/ou activité).

Les productions des élèves sont visibles en annexe 13. Pour la seule thématique des « activités » on relève les éléments suivants :

-S1 : (4 élèves) **E1** piano ; **E2** responsabilité (arroser ses plantes) ; **E5** vélo, foot, switch, cabane, monter aux arbres ; **E9** sport et vélo.

-S6 : (7 élèves) **E4** jouer à la poupée ; **E5** jouer au foot ; **E6** jouer à la switch ; **E7** batterie, foot, dessin, danse ; **E8** piano ; **E9** jouer avec papa, faire du vélo, jouer au train ; **E10** j'aime jouer.

On remarque que les élèves n'abordent pas les mêmes choses, à la fois entre eux mais aussi entre leur production de départ et leur production finale. Si un même élément est repris, il est représenté autrement (e.g. Le foot pour E5, donné dans une phrase en S1, dessiné en S6). Enfin, les élèves ne représentent pas de choses non aimées mais uniquement des choses aimées. **Donc, entre S1 et S6 le nombre d'élèves représentant des choses aimées augmente pour atteindre 100% des élèves. Ainsi les « choses aimées » comptent parmi les thématiques les plus abordées.**

3.2.4 Hypothèse n°4 - L'élève représente ses émotions.

Pour cette thématique, les éléments comptabilisés sont : les émotions lisibles sur les visages dessinés et celles évoquées explicitement dans les textes. Ainsi, d'après la figure n°7, 3 élèves représentent une émotion en S1 contre 6 élèves en S6 ; ce qui fait passer cette thématique du 3^{ème} au 2^{ème} rang des thématiques les plus représentées (tableau n°5). Dans les productions des élèves concernés, on observe les éléments suivants :

-S1 : **E3** sourire sur visage + représentation d'une situation joyeuse ; **E4** visage rouge de colère + situation qui met en colère ; **E8** évoque dans le texte quelque chose qui l'attriste.

-S6 : **E2** et **E10** sourire sur visage ; **E1**, **E3**, **E4**, **E9** sourire sur visage + situation joyeuse.

On remarque que la joie est l'émotion la plus représentée. Au-delà de ces éléments comptabilisés, on peut également prendre en compte la représentation de scènes, de situations que les élèves décrivent à l'oral comme étant des situations qu'ils aiment, qui leur procurent du plaisir, de la joie, comme étant des souvenirs heureux. On peut alors ajouter les élèves E2, E5, E6 et E10 en S1 et les élèves E5 et E6 en S6, qui représentent de telles situations. De même, l'utilisation de l'espace feuille et des couleurs traduisent l'expression de ces émotions (e.g. E3 et E5 en S6, annexe 13). Finalement, rares sont les élèves qui ne représentent ni l'émotion sur le visage, ni une situation qu'ils décrivent comme leur procurant une émotion (3 élèves en S1 et 2 élèves en S6).

Donc, entre S1 et S6 le nombre d'élèves représentant leurs émotions augmente pour atteindre 60% des élèves. Ainsi les « émotions » comptent parmi les thématiques les plus abordées.

3.2.5 Hypothèse n°5 - L'élève ne va pas représenter sa relation aux autres.

Cette hypothèse a été formulée avec l'idée que l'élève allait rester autocentré sur lui-même, sur sa représentation physique, ses goûts et intérêts personnels. Cependant, la figure n°7 montre que 3 élèves abordent leur relation aux autres en S1 contre 7 élèves en S6 ; ce qui fait passer cette thématique du 3^{ème} au 1^{er} rang des thématiques les plus représentées (tableau n°5). C'est même la thématique dont le nombre d'élève la représentant augmente le plus entre S1 et S6. Dans les productions des élèves concernés, on observe les éléments suivants :

-S1 : **E3** et **E6** représentent leur maison qui symbolise la famille ; **E4** décrit ses relations avec ses frères (texte).

-S6 : **E3** sa maison à nouveau ; **E4** représente 2 amies avec elle ; **E5** représente lui et ses amis jouant au football dans la cour ; **E6** ne représente pas de personnage mais la maison de son grand-père qu'il aime retrouver ; **E8** dessine son amie, écrit les personnes qu'elle aime ; **E9** écrit qu'il aime jouer avec son père ; **E10** parle de son grand frère.

On remarque que les relations sociales évoquées ou représentées concernent uniquement des membres de la famille proche (parent, frère et sœur) ou des amis proches. Lorsque ces proches sont dessinés, les élèves semblent symboliser le lien social : en S6, E4 joue sur la proximité des personnages qui sont encadrés ensemble ; E5 encercle d'un grand arc-en-ciel tous ses amis et lui-même en train de jouer au football ; E8 dessine sa copine de manière très fidèle et la relie par une flèche à ce qu'elle représente pour elle.

Donc, entre S1 et S6 le nombre d'élèves représentant leur relation aux autres augmente pour atteindre 70 % des élèves. Ainsi les « relations aux autres » comptent parmi les thématiques les plus abordées.

3.3 Discussion

Dans cette partie, il s'agira d'analyser et d'interpréter les faits décrits dans la partie résultat afin de valider ou d'invalider les hypothèses et, in fine, répondre à la problématique de ce mémoire : la pratique des Arts plastiques et plus particulièrement celle du dessin, permet-elle aux élèves de mieux se connaître ?

3.3.1 Analyse des résultats et validation ou invalidation des hypothèses

Hypothèse n°1 : L'élève a recours au dessin et se dessine physiquement.

Comme vu dans l'état de l'art, J. Royer affirmait que pour l'enfant le dessin est un moyen d'expression "naturel", non perçu comme un travail mais plutôt comme un jeu. On pouvait alors s'entendre à ce que les élèves recourent "naturellement" au dessin, mais peut-être l'ont-ils jugé non approprié au travail scolaire demandé. De plus, le verbe "dis" de la consigne a pu inciter les élèves à l'écrit plus qu'au dessin. Mais encore, dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit, les élèves ont l'habitude de faire de petites rédactions pour parler d'eux (e.g. Le mois que je préfère). Aussi, il apparaît plus efficace de donner certaines informations (l'âge, son origine...) par écrit plutôt que par le dessin. Pour les 10 élèves de l'échantillon, on remarque qu'il y a corrélation entre le moyen d'expression utilisé et le niveau scolaire : les élèves qui sont passés par l'écrit sont aussi ceux qui sont à l'aise scolairement. À l'inverse, les élèves qui sont passés uniquement par le dessin sont aussi ceux dits "en difficulté scolaire", sans doute car l'écrit leur est plus coûteux. Cependant, leur utilisation du dessin leur a tout à fait permis de se faire comprendre. Enfin, parmi les élèves ayant utilisé l'écrit, beaucoup le justifient comme moyen plus clair et précis pour se faire comprendre, quand d'autres le trouvent plus facile que le dessin. Ces derniers doutent de leur capacité à dessiner ce que l'état de l'art, par le biais des programmes, avait prédit : l'enfant entre dans une période où il pense ne pas savoir dessiner.

Ainsi, cette partie de l'hypothèse selon laquelle l'élève a recours au dessin pour dire qui il est, n'est pas validée.

Concernant le dessin de soi pour dire "qui je suis", les résultats ont montré que très peu de dessin de soi sont précis et fidèles contre beaucoup de bonhommes peu précis ne montrant pas de traits physiques spécifiques à l'élève. Ces résultats peuvent interroger, car l'état de l'art a montré que nos élèves sont dans le stade du réalisme intellectuelle et que, par conséquent, leur dessin de bonhommes s'en trouvent enrichis de détails ; à 5 ans "l'enfant sait (déjà) marquer son identité en se dessinant différemment des autres personnages". Cependant, une explication de ces dessins de soi peu précis reste la limite de la maîtrise graphique. Comme vu dans l'état de l'art, il y a toujours "un écart non négligeable, variable selon les enfants (...) entre la représentation mentale de soi et la représentation graphique de soi". Donc, l'élève n'a peut-être simplement pas encore le moyen de se représenter "fidèlement". Mais, d'autres raisons peuvent expliquer ces bonhommes peu précis ou non fidèles : le désir de se représenter autrement (e.g. comme son héroïne avec des cheveux bleus) ou faire un bonhomme sans précision car la priorité

est donnée à d'autres éléments dans la production (la maison, le bus...). Ces autres raisons laissent penser que l'élève accorde une importance secondaire aux "aspects physiques du soi", ce qui rejoindrait l'étude de l'Ecuyer selon laquelle les enfants de cet âge se décrivent peu selon la catégorie « traits et apparence physique ».

Ainsi, quelle que soit la raison de ces représentations graphiques de soi peu précises, l'hypothèse selon laquelle l'élève va surtout se dessiner physiquement pour dire "qui il est", est invalidée.

Les quatre hypothèses suivantes portent sur la séance sommative, après apprentissage.

Hypothèse n°2 : L'élève se représente toujours physiquement

Lors de la séance finale, le plus important n'est pas tant que les élèves fassent le choix du dessin pour « dire qui ils sont », mais surtout de voir s'ils disent plus de choses sur eux dans leur production, que ce soit via le texte ou le dessin. Cette évolution sur le contenu sera, elle, attribuée aux séances d'apprentissage et donc aux Arts plastiques. Cependant, ce recours massif au dessin en S6 est intéressant. En effet, tous les élèves de la classe ont fait évoluer leur moyen d'expression (sauf trois qui sont sans doute restés dans leur zone de confort). De ce fait, la corrélation observée en S1 entre le moyen d'expression choisi et le niveau scolaire n'est plus observé en S6. En effet, les 3 élèves dits « en difficulté scolaire » qui avaient utilisé uniquement le dessin le réutilisent en ajoutant un petit texte, ce qui laisse penser à une volonté d'aller plus loin, de dire plus. Les 7 autres élèves dits « scolaires » qui avaient utilisé essentiellement l'écrit ont changé pour utiliser essentiellement le dessin. On peut soulever un biais à cela : comme toute la séquence est centrée sur les Arts plastiques, l'élève peut penser qu'on attend de lui un dessin et il se conforme alors aux attentes de l'enseignant. Cependant, les justifications des élèves (prise de confiance en dessin, progrès réalisés, la séquence donne envie d'en faire etc.) laissent davantage penser que ces élèves se sont sentis libres d'utiliser le dessin ; qu'ils peuvent dire beaucoup de choses par le dessin, de manière différente qu'avec le texte en étant également précis et compréhensible. Le dessin n'est pas réservé aux jeunes enfants qui n'ont pas encore les clés du langage oral et écrit, il est « un langage à part entière » (J. Royer). Ces résultats positifs concernant le dessin justifient pleinement les temps de pratique du dessin qui doivent être laissés aux élèves en classe.

Ainsi, cette partie de l'hypothèse selon laquelle l'élève a recours au dessin pour « dire qui il est », est cette fois-ci validée.

Concernant le dessin de soi pour dire « qui je suis », les résultats ont montré qu'en S6 il y a presque 3 fois plus de dessins de soi précis et fidèles, rendant très minoritaire la part de bonhommes peu précis ne montrant pas de traits physiques spécifiques à l'élève. De plus, on n'observe plus de représentation où l'élève s'attribue des caractéristiques physiques qui ne sont pas les siennes. Cette évolution peut s'expliquer par un impact positif des séances d'apprentissage tant sur la maîtrise graphique que sur la connaissance de « son physique » : lorsque l'élève intègre à sa production un dessin de soi c'est surtout avec la volonté de montrer « comment il est physiquement » via un bonhomme précis, fidèle. Sinon, il n'y a pas de bonhomme du tout. Ou bien il y a une part minoritaire de bonhommes de soi non précis. Pour ces bonhommes non précis, là encore ils peuvent s'expliquer par la limite de la maîtrise graphique ou parce que la priorité est donnée aux autres éléments de la production. On peut confirmer cette dernière explication avec 2 élèves de l'échantillon qui s'étaient représentés précisément en S1 et qui, en S6, font un bonhomme beaucoup moins précis au profit de la situation représentée. Cela était prédit par l'état de l'art : J. Royer précise que, plus le nombre d'éléments représentés (personnages, détails, objets...) est important plus les représentations sont schématiques. L'enfant apporte ainsi des informations sur le moment, le contexte au détriment de détails minutieux. Enfin, comme vu dans l'état de l'Art, les enfants de cet âge ne se définissent que très peu selon la catégorie « traits et apparence physique » mais nos résultats vont dans le sens inverse (la moitié des élèves de la classe s'est représentée fidèlement pour montrer « son physique »). A mon sens, cet écart s'explique, d'une part, par l'apprentissage et d'autre part, par une différence méthodologique dans le recueil des données : dans notre étude l'enfant a la possibilité de recourir au dessin pour « dire qui il est » alors que dans celle de l'Ecuyer les réponses à cette question sont données à l'oral (ou par écrit). Dans notre étude, les élèves ne se décrivent pas à l'oral, ni ne décrivent leur bonhomme de soi, pourtant on voit bien au travers de leur dessin la connaissance qu'ils ont de leur physique. Le dessin apparaît donc comme un bon moyen d'accéder à la connaissance que les élèves ont d'eux-mêmes, il permet de contourner la limite de la maîtrise du vocabulaire pour se décrire.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle l'élève se représente physiquement pour dire « qui il est » est cette fois-ci validée.

Hypothèse n°3 : L'élève représente des choses aimées/non aimées.

Les choses aimées (goûts et intérêts + activités) sont abordées par l'ensemble des élèves dans leur production finale. Les résultats confirment ce qui a été vu dans l'état de l'art : R.

L'Ecuyer a montré que les deux catégories « énumérations d'activités » et « goûts et intérêts » occupent une place centrale dans le concept de soi des enfants de 8 ans (stade III). Les enfants font notamment référence aux sports pratiqués, à des activités responsabilisantes et les goûts et intérêts sont caractérisés par une grande diversification, ce qui a été observé dans les productions des élèves. De plus, le fait que les élèves représentent des choses aimées très différentes entre eux (lors d'une séance donnée) montre qu'ils expriment bien ce qui leur correspond et par conséquent ce qui fait leur individualité. Enfin, le fait que les élèves disent, en S6, des choses différentes de celles qu'ils avaient dites en S1 montre qu'ils font évoluer leur production : ils donnent d'autres « choses aimées », comme pour compléter leur production de départ sans se répéter. Pour les rares élèves qui reprennent une même chose aimée, celle-ci est représentée différemment dans la production finale (d'une phrase à un dessin). Cette évolution s'explique, à mon sens, par un effet positif des séances d'apprentissage, qui ont permis aux élèves d'explorer davantage leurs goûts, leurs intérêts et/ou de les conscientiser.

Au vu des résultats et de leur analyse, on peut conclure que l'élève représente des choses aimées pour dire « qui il est ». L'hypothèse est validée.

Hypothèse n°4 : L'élève représente ses émotions.

Les résultats ont montré que de nombreux élèves abordent une émotion dans leur production finale, essentiellement par le biais du dessin. Cet usage du dessin pour représenter l'émotion n'est pas surprenant puisque P. Wallon explique que l'enfant « projette au dehors, dans le dessin, ce qu'il vit intérieurement » ; Buck et Hammer disent que « parmi toutes les « techniques projectives », seul le dessin (...) permet d'accéder aux couches les plus profondes de la personnalité » et le programme du cycle 2 dit que « l'espace, la taille du dessin mais surtout la palette de couleurs déployée traduit les émotions de l'enfant. »

De plus, les résultats illustrent les propos de R. L'écuyer qui a montré que le concept de soi des enfants de 6-10 ans (stade III) s'organise également autour de la catégorie *sentiments et émotions* qui est désormais marquée par « une plus grande différenciation des émotions ». Au stade III., les enfants font désormais allusion à « des souvenirs agréables ou non, à des événements ayant procuré beaucoup de plaisir, etc. », ce qui est observé dans les productions et les entretiens oraux sur production des élèves. Mieux se connaître c'est aussi pouvoir identifier ce qui met dans la joie, dans la colère. On voit que les élèves mettent essentiellement en avant des événements positifs, des situations joyeuses mais sans doute qu'on aurait pu avoir des résultats différents avec des enfants qui vivent des événements difficiles dans leur vie d'enfant. Enfin, le fait que les élèves représentent davantage leurs émotions est sans doute dû

aux séances d'apprentissage qui leurs ont permis de prêter attention à leurs émotions et de les traduire par des productions plastiques, ce qui est un attendu des programmes du cycle 2.

Au vu des résultats et de leur analyse, on peut conclure que l'élève représente une émotion pour dire « qui il est ». L'hypothèse est validée.

Hypothèse n°5 : L'élève ne va pas représenter sa relation aux autres

A l'inverse de ce qui était attendu, les élèves représentent ou évoquent leur relation aux autres. C'est la thématique dont le nombre d'élèves la représentant augmente le plus entre S1 et S6. Il peut y avoir un biais à cela : la thématique de « mes relations aux autres » est la dernière abordée avant la séance sommative (S6) et donc, celle que les élèves ont pu garder le plus en mémoire avant de faire leur production finale. Cependant, ces résultats sont en adéquation avec les données de l'état de l'art, donc ne doivent pas nous surprendre. En effet, dans la définition du concept de soi des enfants de 6-10 ans, R. L'Ecuyer a montré que la catégorie *réceptivité aux autres* est également centrale. Les enfants s'y décrivent en mettant beaucoup l'accent sur les jeux avec leurs amis ou les jeux d'équipe, ce qui est observé dans les productions. De plus, le fait que les élèves n'abordent que leur relation avec des membres de leur famille ou des amis et qu'ils utilisent des moyens graphiques pour « montrer » le lien social conforte les propos de J. Royer : quand l'enfant illustre un échange social, les individus qui reviennent le plus souvent sont les membres de la famille, les amis, les animaux. Soit, tout ce qui est dans l'espace proche de l'élève. L'enfant est également en capacité de faire ressortir les liens entre les individus au travers des modalités graphiques (leur promiscuité, etc.).

Enfin, le fait que les élèves représentent davantage leur relation aux autres est sans doute dû aux séances d'apprentissage qui leurs ont permis de conscientiser les relations sociales qui leurs sont importantes.

Au vu des résultats et de leur analyse, on peut conclure que l'élève représente sa relation aux autres pour dire « qui il est ». L'hypothèse de départ est donc invalidée.

3.3.2 Limites et perspectives

L'expérimentation de cette séquence d'Arts plastiques destinée à voir si le dessin est un moyen privilégié pour parler de soi et progresser dans la connaissance de soi, a mené à des résultats exploitables et des conclusions. Néanmoins, il convient de pointer les limites de cette étude afin d'avoir conscience des biais et de ce qui serait à modifier pour avoir des résultats encore plus révélateurs.

Limites : L'évaluation de la variable « connaissance de soi » peut être biaisée pour deux raisons principales. D'abord en raison de la liberté laissée à l'élève dans le choix du fond et de la forme de sa production pour parler de lui. En effet, des élèves qui abordent avec précision des éléments du soi en S6, ne les avaient pas abordés en S1. Mais comment être sûr que cette progression est le résultat de l'apprentissage ? L'élève pouvait en avoir connaissance dès le début mais a pu faire le choix de ne pas les représenter. C'est pourquoi ce qui est surtout évalué est ce que les élèves priorisent dans leur production. L'autre biais est la subjectivité dans l'évaluation des éléments des productions afin de les catégoriser. Par exemple, la représentation de l'élément « ma maison » va être comptabilisé comme un élément représentant le lien social (la famille), quand un autre évaluateur ne le comptera pas, le jugeant pas assez explicite. Cette subjectivité dans le classement peut donc influencer les résultats et les conclusions. De même, on peut interroger nos seuils de validation des hypothèses. Certaines ont été validées avec 50% et 60 % de résultats confirmant l'hypothèse alors qu'on aurait pu exiger un seuil de 80-90% minimum. Cependant, c'est l'augmentation qui a aussi été prise en compte pour valider les hypothèses (e.g. passage de 18% à 50% de représentations physiques fidèles entre S1 et S6). De plus, la petite taille de l'échantillon représente également une limite, car ce qui est observé dans notre échantillon de 10 élèves pourrait ne plus être vrai à l'échelle de la classe. Enfin, le temps laissé aux élèves pour réaliser leur production (15-20) peut aussi influencer les résultats car, si au bout de 15 min certains élèves ont terminé et ne souhaitent rien ajouter, d'autres auraient aimé poursuivre, dire encore davantage de choses, ce qui influencerait les résultats.

Perspectives : Pour aller plus loin dans cette expérimentation, j'envisagerais des modifications sur le contenu des séances d'apprentissage afin de travailler plus en profondeur chaque thématique. L'aspect physique a été difficile pour les élèves car ils n'avaient pas le vocabulaire du portrait pour se décrire. Un travail à partir d'autoportraits d'artistes (Van Gogh, Frida Kahlo...), de photos des élèves, de miroirs et ce en interdisciplinarité avec le français, permettrait aux élèves d'acquérir un tel vocabulaire. Pour les émotions, il serait intéressant de mener un travail plus poussé sur l'utilisation des couleurs. De côté plastique, il serait pertinent de diversifier les matériaux : conserver le dessin mais utiliser également la terre pour des représentations de soi en 3D, la peinture pour les émotions, le collage pour les choses aimées... Il serait aussi valorisant pour les élèves de faire une exposition finale avec l'ensemble de leurs travaux de manière à rassembler tous les aspects du soi travaillés. Enfin, au sein des séances, j'ajouterais un temps d'échange sur production en petit groupe avant l'échange collectif pour que les petits parleurs se sentent plus à l'aise dans cette étape de la séance.

Evaluation de l'impact pour le métier d'enseignant : Cette expérimentation a été très enrichissante. Je retiendrai des résultats positifs de cette étude divers points pour ma pratique professionnelle. Concernant l'usage du dessin, il me semble pertinent de donner davantage l'occasion aux élèves de s'exprimer par le dessin, que ce soit pour une pratique libre ou pour le mettre au service des apprentissages scolaires. Par exemple pour représenter des situations vécues en EPS, pour que l'élève illustre la compréhension qu'il a d'un texte, d'une poésie... car pour les élèves pour qui l'entrée dans l'écrit est difficile, il constitue encore un bon moyen pour s'exprimer et pour les autres il leurs permet de dire les choses autrement.

Concernant le travail sur la connaissance de soi, il a été apprécié par les élèves qui n'ont pas forcément l'habitude de se poser ces questions. De plus, les résultats positifs de l'étude m'encouragent à proposer, dès le début d'année, un « cahier personnel de l'élève », où les élèves seraient régulièrement invités à réfléchir à toutes les questions qu'ils se posent, à qui ils sont, à ce qu'ils aiment, leurs talents... Le partage de ces réflexions à l'échelle de la classe peut permettre de créer une âme collective assurant la confiance et le respect entre les élèves.

4. Conclusion

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons pu constater, après la mise en place de cette séquence, l'analyse et l'interprétation des résultats, que le dessin apparaît comme un moyen d'expression privilégié pour faire progresser les élèves dans la connaissance d'eux-mêmes.

Il ressort de ce travail, qu'après apprentissage les élèves de la population étudiée (CE1) se saisissent bien davantage du dessin comme moyen d'expression pour parler d'eux-mêmes. Beaucoup mentionnent une prise de confiance dans leur capacité à dessiner. Les élèves se représentent davantage physiquement et surtout plus précisément ; ils représentent davantage leurs goûts et intérêts, leurs émotions et leur relation aux autres. Dans leur production finale, ils disent plus de choses sur eux que dans leur production initiale ou font le choix de représenter des thématiques différentes pour parler d'eux : ils se focalisent sur un autre aspect du soi. C'est ce qui était attendu pour conclure à un effet positif de la pratique du dessin sur la progression dans la connaissance de soi. Enfin, il ressort que les élèves, lors des entretiens oraux, expliquent très bien ce qu'ils ont représenté d'eux et en quoi cela leur correspond, mais ils n'ajoutent que très peu de choses à l'oral, pour se décrire, pour compléter. On peut donc dire que le dessin constitue un outil, un intermédiaire pour parler de soi, car il permet aux élèves d'avoir un temps où ils sont « seuls avec eux-mêmes » pour s'explorer, inscrire leurs idées sur le papier, les conscientiser, se construire des images mentales et pour, finalement, mieux se connaître.

5. Bibliographie et sitographie

Bibliographie

- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF.
- Doly, A.-M. & De Rosa, R. (2002). *Construire son identité à la maternelle*. Paris : Nathan.
- Lagoutte, D. (1990). *Les arts plastiques : contenus, enjeux et finalités*. Formation des enseignants. Paris : Colin.
- L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi : de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- Mucchielli, A. (2009). *L'identité*. Collection : Que sais-je ? Presses universitaires de France.
- Royer, J. (2011). *Dessin du bonhomme : la personnalité de l'enfant dans tous ses états*. Revigny-sur-Ornain : Éd. Du Journal des psychologues.
- Royer, J. (2008). *Que nous disent les dessins d'enfants ?* Revigny-sur-Ornain : Éd. Hommes et perspectives.
- Wallon, H. (2012). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin.
- Wallon, P. *Le dessin d'enfant*. Paris : Presses universitaires de France, 2003.
- Winner, E. & Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? : L'impact de l'éducation artistique, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Paris : Éditions OCDE.

Sitographie

- Boulard, A. & Gauthier, J.-M. Quand l'enfant dit « je ». Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2012-2-page-233.htm>
- Cepitelli, T. & Ricci, D. (2012). La construction identitaire dans les arts et la culture. Repéré https://www.fabula.org/actualites/identite-identitesla-construction-identitaire-dans-les-arts-et-la-culture_53335.php
- Drouin-Hans, A.-M. (2006) Identité. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-17.htm>
- Souriac-Poirier, P. (2008/4). Effet d'une pratique motrice expressive sur l'évolution du dessin de soi chez des filles de quatre à huit ans. (Numéro 496) Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2008-4-page-367.htm>

Ressources institutionnelles :

Éducation nationale, les programmes officiels Cycle 2, B.O spécial n° 11 du 26 novembre 2015. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

MEN. (2016). Articuler pratiques et acquis culturels en arts plastiques, ressources d'accompagnement des programmes. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/16/1/6_RA_C2_C3_Articuler-pratique-acquis-culturels-arts-plastiques_571161.pdf

Vidéographie :

MGEN. (2019). La connaissance de soi - Par Frédéric Lenoir. Repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=uIWeZgfwxlo>

France Inter. (2020). Gaël Faye voit son roman "Petit Pays" adapté au cinéma. Repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=Ai7u9bUMtXk>

6. Annexes

Sommaire des annexes

Annexe n°1- État de l'art - Modèle expérientiel-développemental du concept de soi (L'Ecuyer, 1994)

Annexe n°2- État de l'art - Définition des 5 structures du soi (L'Ecuyer, 1994)

Annexe n°3- État de l'art - Tableau de synthèse du stade III pour le développement du concept de soi (L'Ecuyer, 1994)

Annexe n°4- Tableau d'analyse du moyen d'expression utilisé (données S1)

Annexe n°5- Tableau des caractéristiques des représentations physiques en S1

Annexe n°6- Tableau des thématiques abordées par les élèves de l'échantillon en S1

Annexe n°7- Questions pour les entretiens oraux en S1 et S6

Annexe n°8 - Plan de la séquence « Arts et connaissance de soi »

Annexe n°9 - Justification des élèves sur le moyen d'expression choisi pour parler d'eux en S1

Annexe n°10- Illustration des dessins de soi (séance 1)

Annexe n°11- Justification des élèves sur le moyen d'expression choisi pour parler d'eux en S6

Annexe n°12- Illustration des dessins de soi (séance 6)

Annexe n°13- Productions des 10 élèves de l'échantillon en S1 et en S6

Annexe n°1 : Modèle expérientiel-développemental du concept de soi (L'Ecuyer, 1994), modèle sur lequel se base l'analyse des données recueillies auprès des personnes de tout âge pour étudier le développement du concept de soi.

50 CHAPITRE 1

Tableau 1
Modèle expérientiel-développemental du concept de soi¹

Structures	Sous-structures	Catégories
SOI MATÉRIEL (SM)	Soi Somatique (SSo)	traits et apparence physique (tra) condition physique et santé (cph)
	Soi Possessif (SPo)	possession d'objets (obj) possession de personnes (per)
SOI PERSONNEL (SP)	Image de Soi (ImS)	aspirations (asp) énumération d'activités (ena) sentiments et émotions (sem) goûts et intérêts (int) capacités et aptitudes (apt) qualités et défauts (def)
	Identité de Soi (IdS)	dénominations simples (nom) rôles et statut (rol) consistance (con) idéologie (ide) identité abstraite (ida)
SOI ADAPTATIF (SA)	Valeur de Soi (VaS)	compétence (com) valeur personnelle (vap)
	Activités du Soi (AcS)	stratégies d'adaptation (sta) autonomie (aut) ambivalence (amb) dépendance (dep) actualisation (act) style de vie (sty)
SOI SOCIAL (SS)	Préc. + attitudes Soc. (PaS)	réceptivité (rec) domination (dom) altruisme (alt)
	Ref. à la Sexualité (RaS)	références simples (res) attrait + expériences sexuels (sex)
SOI-NON-SOI (SN)	Références aux Autres (ReA)	
	Opinion des Autres sur soi (OpA)	

1. Tiré de R. L'Écuyer (1978) : *Le concept de soi* (p. 80). Paris: Presses universitaires de France.

Annexe n° 3 : Tableau de synthèse du stade III.

LE DÉVELOPPEMENT DU CONCEPT DE SOI CHEZ LES ENFANTS 155

Tableau 12
Synthèse du stade III - Éléments les plus importants autour desquels s'élabore et s'organise le concept de soi des enfants entre 6 et 10 ans

Dimensions du concept de soi		Contenus
SOI MATÉRIEL : central		
<i>Soi Somatique</i>	<i>condition physique</i>	diminue (H*); reste central (F) maladies d'enfants
<i>Soi Possessif</i>	<i>possession d'objets</i>	central (H); diminue (F) jouets et vêtements possessions familiales
	<i>poss. de personnes</i>	central liens affectifs avec ces personnes
SOI PERSONNEL : central		
<i>Image de Soi</i>	<i>énum. d'activités</i>	central sports, jeux, responsabilités
	<i>goûts et intérêts</i>	subitement central grande diversification
	<i>aspirations</i>	subitement intermédiaire possessions renforçant identité (H) profession future (F)
	<i>sentiments et émotions</i>	subitement intermédiaire divers états émotionnels
<i>Identité de Soi</i>	<i>dénominations simples</i>	diminue par rapport à soi et au milieu en référence au sexe (F)
	<i>rôles et statut</i>	secondaire (H); devient central (F) confirmation de l'identité via jeux de rôles et responsabilités réelles
SOI ADAPTATIF : central		
	<i>Valeur de Soi</i> (chute d'importance : accent mis sur les activités adaptatives)	
	<i>Activités du Soi</i> (subitement central chez H; presque central chez F)	
	<i>stratégies d'adaptation</i>	forte augmentation (H) obéissance, règles de conduite
	<i>autonomie</i>	forte augmentation acceptation ou opposition (H) responsabilités spontanées (F)
SOI SOCIAL : central		
<i>Préc. et att. Soc.</i>	<i>réceptivité</i>	central activités avec amis sensibilité à ce qui leur arrive
SOI-NON-SOI : central (H); diminue (F)		
<i>Réf. aux Autres</i>	<i>références à caractère identificatoire</i> apparaissent plus particulièrement chez les garçons; simples références aux autres, à leurs activités... (F)	

* l'indication H ou F apparaît lorsque c'est caractéristique des hommes ou des femmes seulement

Annexe n°2 : Définition des 5 structures du soi (L'Ecuyer, 1994)

La structure SOI MATÉRIEL (SM) : Comprend toutes les références au corps (traits et apparence physique / condition physique et santé) et aux différentes possessions (objet ou personne) auxquelles la personne s'identifie d'une manière ou d'une autre.

La structure SOI PERSONNEL (SP) : est liée aux caractéristiques plus internes ou plus psychiques de la personne. Il y a *l'image de soi* (catégorie : aspiration, énumération d'activités, sentiments et émotions, goûts et intérêts, capacités et aptitudes, qualités et défauts.) et *l'identité de soi* (catégorie : dénominations simples...)

La structure SOI ADAPTATIF (SA) : correspond aux actions que la personne entreprend ou aux réactions qu'elle adopte conformément aux perceptions qu'elle a d'elle-même : c'est le jugement évaluatif sur soi (valeur de soi) et le genre d'action entreprise (activités du Soi).

La structure SOI SOCIAL (SS) : Indique que la personne sort d'elle-même, s'ouvre aux autres, entre en interaction avec les autres, ou encore décrit le type d'interaction positive ou négative existant entre elle et autrui. 2 sous-structures : préoccupations et attitudes sociales / référence à la sexualité.

La structure SOI-NON-SOI (SN) : "Regroupe les énoncés où la personne ne parle plus directement d'elle-même, mais des autres. Toutefois, dans sa façon d'y référer, il est clair qu'elle continue d'être malgré tout implicitement concerné. La personne mentionne plutôt ce que les autres pensent d'elle, c'est une manière différente de parler de soi." Dans *les références aux autres*, la personne fait une identification de soi ou une différenciation de soi à travers les possessions des autres, leurs réussites, leurs échecs, leur talent, leur statut, etc. autre sous-catégorie : l'opinion des autres sur soi.

Annexe n°4 : Tableau d'analyse du moyen d'expression utilisé (données S1)

Élèves qui utilisent le dessin uniquement	Autres moyens de représentation (écrits, acrostiche, mixte...)
4/22 18,18%	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrit uniquement 6/22 (27,27 %) • Dessins + écrits 12/22 (54,54%) dont : Sous-catégorie : - Majorité de dessin : 4/22 (18,18 %) - Majorité texte : 4/22 (18,18%) Autant l'un que l'autre : 4/22 (18,18 %)

Annexe n°5 : Tableau des caractéristiques des représentations physiques en S1

Dessin de soi : 12 bonhommes / 22 productions → Chaque dessin de soi est analysé dans l'ensemble des colonnes.					
Représentation	Taille du dessin	Précision du dessin	Détails vestimentaires	Couleurs	Sexe/genre
Le visage uniquement : ▲	Petit : ▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲	Très précis ▲▲	Oui ▲▲▲▲▲▲	Oui ▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲	Oui
Le corps : ▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲	Moyen : ▲▲▲	Précis ▲▲▲	Non ▲▲▲▲▲▲	Non ▲▲▲	Non ▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲
	Grand :	Moyennement précis ▲▲			
		Peu précis ▲▲▲▲▲▲			

Annexe n°6 : Tableau des thématiques abordées par les élèves de l'échantillon en S1

Les thématiques abordées par les élèves dans leur production pour parler d'eux -par le dessin ou le texte (données S1)												
→ pour remplir ce tableau : chaque élément identifié dans la production est catégorisé dans une et une seule catégorie afin de ne pas être compté 2 fois.												
	Moyen D'expression	Carte d'identité (nom, prénom, âge, origine...)	Genre	Aspect physique	Traits de caractère (timide...)	Goût et intérêts (lecture, aliment...)	Activité (sport, jeux, responsabilité)	Possession d'objets	Aspect émotionnel	Aspect social (famille, amis, maison)	Aspiration	Totaux
E1	Texte	▲					▲					2
E2	Dessin						▲					1
E3	Dessin	▲		▲					▲	▲		4
E4	Texte + tableau + petits dessins	▲		▲	▲				▲	▲	▲	6
E5	Texte + dessin			▲			▲					2
E6	Dessin			▲				▲		▲		3
E7	Texte	▲	▲	▲		▲						4
E8	Texte	▲		▲					▲			3
E9	Texte + dessin	▲			▲	▲	▲					4
E10	Texte + dessin	▲		▲		▲		▲				4
Totaux		7/10	1/10	7/10	2/10	3/10	4/10	2/10	3/10	3/10	1/10	

Annexe n°7 : Questions pour les entretiens oraux en S1 et S6

Liste questions

- | | |
|--|--|
| - Est-ce que tu peux me présenter ta production ? Qu'est ce qui est représenté ? | -Est-ce que tu as pu faire tout ce que tu voulais ? Sinon un manque de temps/technique/idées ? |
| - Pourquoi est-ce que tu as utilisé le dessin / l'écrit ? | - Est-ce que tu peux me dire autre chose sur toi qui n'est pas sur ton dessin /dans ton texte ? |
| - pour S6 : <i>Pourquoi est-ce que tu es passé du texte au dessin (et inversement) ?</i> | - Est-ce que c'était difficile ? Aimé ? |

Annexe n°8 : Plan de la séquence « Arts et connaissance de soi »

Cycle : 2	Niveau : CE1	Discipline : Arts plastiques
Nombre de séance : 6	Titre de la séquence : Arts et Connaissance de soi	

Compétences visées : - Développer la connaissance de soi chez les élèves - Pratiquer le dessin - Découvrir des aspects de la connaissance de soi	
Domaines du socle : -D1 - D3	Connaissances visées : - Vocabulaire : sur le physique, sur les émotions, sur les objets, sur les relations - Connaissance de soi
Prérequis de la séquence : • Avoir déjà pratiqué le dessin	Objectif de fin de séquence : • Initier les élèves à se questionner sur les différents aspects de leur personnalité

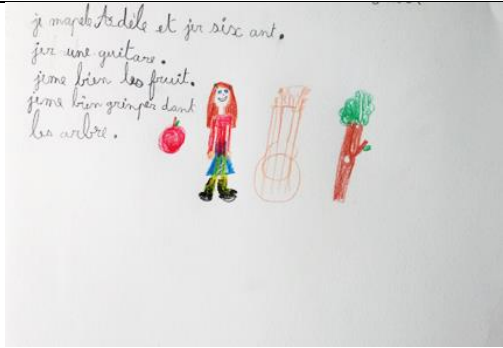
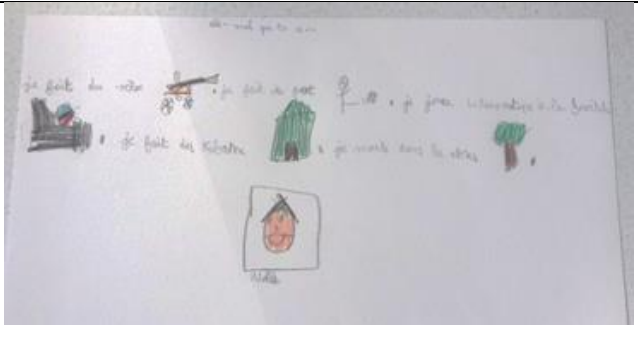
N°	Titre séance	Du rée	Objectifs de la séance	Compétences travaillées	Contenu de la séance Déroulement - Phases - Consignes	Matériel & outils
1	Evaluation diagnostique	45	Observer le moyen d'expression privilégié par l'élève, ce qui est représenté et les difficultés potentielles	-prise d'initiative -s'explorer -respecter les productions des autres	Présentation de la séquence et de la séance. Consigne : “ avec une feuille, un crayon de papier et des crayons de couleur, dis-moi qui tu es”. Phase libre de production individuelle Retour collectif sur les productions	Feuille de dessin, crayon, crayons de couleur, Tableaux analyse (moyen utilisé + thématiques + physique + entretien)
2	Le physique	45	Permettre aux élèves d'explorer leur portrait physique	-connaître les différentes parties du corps et décrire les siennes -dessiner	Rappel de la séance précédente <u>Phase 1</u> : Réflexion collective sur les éléments du corps/visage “Qu'est-ce que vous diriez à quelqu'un qui ne vous voit pas pour vous décrire ?” <u>Phase 2</u> : Remplir tableau d'éléments du corps avec dessins de son corps/visage + se dessiner en entier avec ces éléments : “il y a deux colonnes, une pour écrire et une pour dessiner les différentes parties de votre visage/corps. Le plus important c'est le dessin.” Mise en commun des productions	Feuille de dessin, crayon, crayons de couleur Tableau des parties du corps/visage



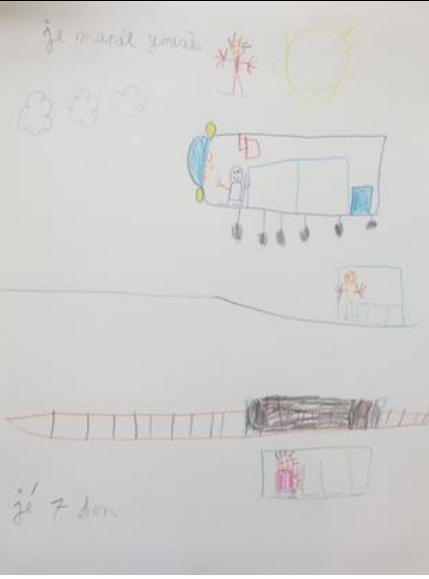

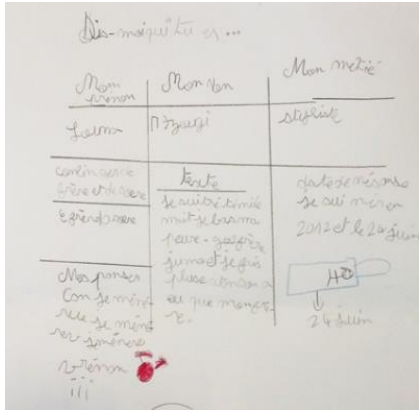
3	Goûts et intérêts	45	Permettre aux élèves d'explorer leurs goûts et intérêts et trouver un moyen de le représenter	-identifier ses goûts et ses intérêts -dessiner	Rappel de la séance précédente <u>Phase 1</u> : réflexion collective sur les goûts "Qu'est-ce que vous diriez à qqun qui ne vous connaît pas pour décrire ce que vous aimez ou n'aimez pas ?" <u>Phase 2</u> : libre : production individuelle : "On va vous donner une feuille sur laquelle vous allez dessiner d'un côté ce que vous aimez, de l'autre ce que vous n'aimez pas" <u>Phase 3</u> : Maintenant vous devez trouver des manières pour montrer que vos éléments dessinés vous les aimez ou vous ne les aimez pas. Comment peut-on faire ?" Faire une liste d'idées au tableau. Mise en commun des productions	Feuille de dessin, crayon, crayons de couleur,
4	Les émotions	45	Permettra aux élèves d'explorer leurs émotions	-Connaître les 5 émotions principales -savoir identifier celles que je ressens le plus -dessiner	Rappel de la séance précédente <u>Phase 1</u> : rappel collectif des 5 émotions (joie, tristesse, colère, peur, dégoût) <u>Phase 2</u> : collectif : représenter sous forme de dessins schématiques le visage des émotions + attribuer un couleur à chaque émotion. <u>Phase 3</u> : Production individuelle : "Vous devez choisir les deux émotions que vous ressentez le plus souvent puis vous dessinez dans ces deux émotions" Mise en commun des productions	Feuille de dessin, crayon, crayons de couleur Tableau des 5 émotions
5	Moi et les autres	45	Permettre aux élèves de réfléchir sur leurs rapports aux autres	-s'interroger sur ses relations avec les autres -dessiner	Rappel de la séance précédente <u>Phase 1</u> : Questionnaire individuel "Vous devez répondre à ces questions qui vont vous aider à réfléchir aux relations que vous avez avec les autres" <u>Phase 2</u> : production individuelle : "L'objectif est de montrer en faisant un dessin comment vous êtes avec les autres". Mise en commun des productions	Feuille de dessin, crayon, crayons de couleur Questionnaire sur les relations aux autres
6	Evaluation sommative	45	Observer le moyen d'expression privilégié par l'élève, ce qui est représenté	-prise d'initiatives -s'explorer -respecter les productions des autres	Rappel bref des séances précédentes à l'oral <u>Consigne</u> : " avec une feuille, un crayon de papier et des crayons de couleur, dis-moi qui tu es". Phase libre de production individuelle Mise en commun des productions	Feuille de dessin, crayon, crayons de couleur Tableaux analyse (moyen utilisé + thématiques + physique + entretien)

Annexe n°9 : Justification des élèves sur le moyen d'expression choisi pour parler d'eux en S1

	Moyen	Niveau scolaire	Justification orale du moyen d'expression utilisé (S1)
E1	Texte	Bon	"Je pensais que écrire pour moi c'était plus rapide. J'ai fait l'écriture car le dessin est un peu plus dur."
E2	Dessin	En difficulté, surtout à l'écrit et comportement	"Le dessin oui parce (...) que c'est plus facile pour représenter, c'est les choses comme je vois."
E3	Dessin	En difficulté, au niveau compréhension	"Le dessin parce que j'aime bien faire des dessins, j'en fais presque tous les jours à la maison, c'est ma façon de faire"
E4	Texte + un peu dessin	Bon	"Un tableau parce que comme ça c'est plus dans l'ordre, ça permet de ne pas me perdre et j'aime beaucoup la créativité (...) J'aime bien dessiner mais dessiner, moi, ça ne me représente pas trop, si je parle de moi il faut que ce soit à l'écrit."
E5	Texte + dessin	Moyen	"L'écrit et le dessin pour qu'on comprend un peu. Le dessin pour qu'on remarque bien ce que je fais à la maison, par exemple le canapé à la maison avec moi dessus (...)"
E6	Dessin	En grande difficulté lecture et écriture	"J'avais envie de dessiner. Juste dessiner ça car j'aime bien dessiner."
E7	Texte	Très bon	"J'ai trouvé que c'était moins précis de dessiner, moins exact. Je dessine assez bien mais l'écrit nous explique mieux. Comme les livres avec les dessins, c'est moins précis."
E8	Texte	Bon	"Je savais pas quoi dessiner. Je sais pas trop pourquoi j'ai écrit. Je pensais pas très bien le dessiner et qu'on ne me comprenne pas."
E9	Texte + un peu dessin	Très bon	"L'écrit parce que c'est l'idée qui m'est venue. Après je me suis dit que je pouvais dessiner. Je savais pas trop comment dessiner les choses. En écrivant c'est plus précis."
E10	Texte + dessin	Très bon	"J'avais pas trop d'idées pour dessiner mais plus pour écrire."

Annexe n°10 : Illustration des dessins de soi (séance 1)

	3 élèves de la classe (hors échantillon)	4 élèves de l'échantillon
Précis - fidèle	 <p>je m'appelle Adèle et j'ai six ans, j'aime une guitare. j'aime bien les fruits. j'aime bien grimper dans les arbres.</p> <p>- <u>Précis</u> - <u>Fidèle</u> : couleur et longueur de cheveux, couleur des yeux, tenue, barrettes...)</p>	 <p>je suis un garçon je fais du vélo je fais du sport je fais des arbres je joue avec mes amis je suis dans la classe</p> <p><u>E5</u> - <u>Précis</u> (portrait) - <u>Fidèle</u> : couleur et longueur de cheveux, couleur des yeux, couleur de peau.</p>


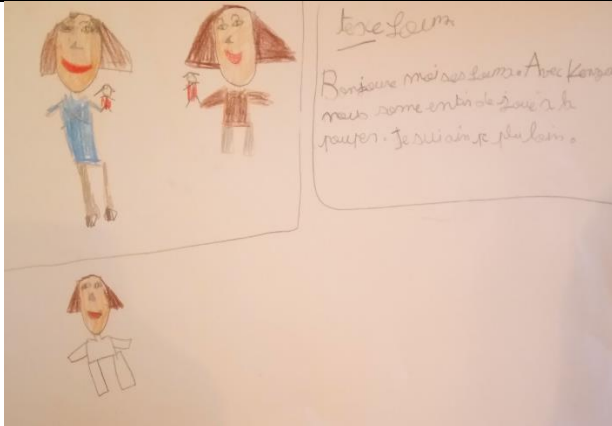
<p>Précis - non fidèle</p>	 <p>- <u>Précis</u> - <u>Non fidèle</u> : Cheveux rouges pour cheveux châtain.</p>	 <p>- <u>Précis</u> - <u>Non fidèle</u> : Cheveux bleus et roses pour cheveux blonds.</p>
<p>Non précis - non fidèle</p>	 <p>- <u>Non précis</u> - <u>Non fidèle</u> : pas de traits physiques spécifiques à l'élève.</p>	 <p>- <u>Non précis</u> - <u>Non fidèle</u></p>  <p><u>E4</u> - <u>Non précis</u> - <u>Non fidèle</u></p>



Annexe n°11 : Justification des élèves sur le moyen d'expression choisi pour parler d'eux en S6

	Moyen d'expression		Niveau scolaire	Justification orale du moyen d'expression utilisé (Séance 6)
	S1	S6		
E1	Texte	Dessin	Bon	“La dernière fois j’ai écrit donc c’était pour changer un peu, j’avais pas envie de refaire la même chose qu’au début. Quand on s’entraîne après on arrive.”
E2	Dessin	Dessin + un peu de texte	En difficulté, surtout écrit / comportement	Ne justifie pas son emploi du dessin (et du petit texte)
E3	Dessin	Dessin + un peu de texte	En difficulté, au niveau compréhension	“j’ai fait un dessin parce que j’aime bien colorier, c’est comme ma passion et j’aime bien aussi écrire des textes”

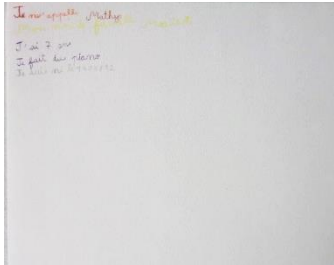





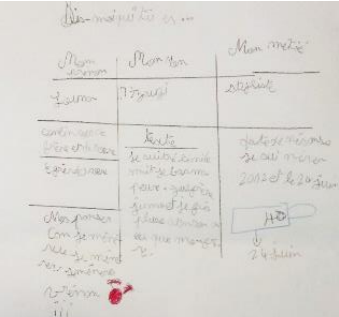
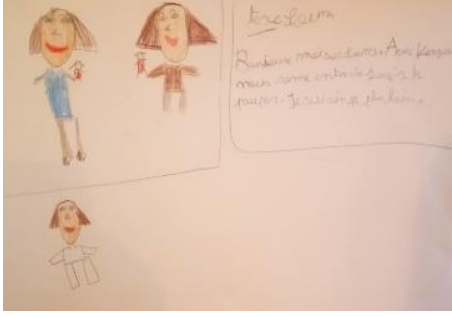
E4	Texte + un peu dessin	Dessin + un peu de texte	Bon	« (...) au départ je ne voulais pas faire le dessin parce que je ne savais pas comment dessiner (...) je ne sais pas comment m'expliquer avec le dessin mais là je voulais essayer de faire le dessin (...), dessiner ça m'a donné envie de faire du dessin et j'avais la honte de dessiner devant les autres, et là je suis mieux dans le dessin.»
E5	Texte + dessin	Dessin	Moyen	“Le dessin c’est pour prendre plus de place ; et parfois je ne sais pas écrire le prénom des autres donc je préfère dessiner ; j’avais envie de faire un dessin.”
E6	Dessin	Dessin	En grande difficulté lecture et écriture	“J’ai choisi le dessin car j’aime bien dessiner, j’avais envie. J’ai réussi à dessiner, j’ai fait des progrès en dessin.”
E7	Texte	Dessin + mots	Très bon	“J’ai dessiné car je trouvais que je représentais bien et que je pouvais changer, avant j’avais écrit et maintenant je dessine.”
E8	Texte	Dessin + texte	Bon	“J’aime bien dessiner donc là je voulais dessiner, je sais pas trop pourquoi. J’arrive mieux maintenant à dessiner, avant je dessinais mal. »
E9	Texte + un peu dessin	Dessin + un peu de texte	Très bon	“En séance 1 j’ai voulu écrire et dessiner mais j’ai pas eu le temps donc là j’ai fait les dessins. Ça m’a aidé en dessin, j’ai trouvé que je me dessinais mieux.”
E10	Texte + dessin	Texte + dessin	Très bon	“J’ai utilisé le texte car je savais pas trop quoi dessiner. J’ai bien aimé écrire. Je préfère écrire. Mais je suis un peu plus à l’aise en dessin.”

Annexe 12 : Illustration des dessins de soi (séance 6)

	2 élèves de la classe (hors échantillon)	2 élèves de l'échantillon
Précis - fidèle	 <p>- <u>Précis</u> - <u>Fidèle</u> : couleur et longueur de cheveux, couleur des yeux, de peau, tenue, taille.</p>	 <p><u>E4</u> - <u>Précis</u> - <u>Fidèle</u> : couleur et longueur de cheveux, couleur des yeux, couleur de peau, taille.</p>

<p>Non précis - non fidèle</p>	 <p>- <u>Non précis</u> - <u>Non fidèle</u> : pas de traits physiques spécifiques à l'élève</p>	 <p>E5 - <u>Non précis</u> - <u>Non fidèle</u> : pas de traits physiques spécifiques à l'élève.</p>
------------------------------------	--	--

Annexe n°13 : Productions des 10 élèves de l'échantillon en S1 et en S6

	S1	S6
E1		
E2		
E3		
E4		

E5		
E6		
E7	<p>Dis-moi qui tu es. Je m'appelle [redacted] Je suis une fille qui a les cheveux courts. Ma couleur préférée c'est le violet. Je suis d'origine cannoise.</p>	
E8	<p>Dis-moi qui tu es... Je m'appelle [redacted] j'ai 7 ans. J'ai des lunettes. Je suis petite. Mes soeurs se composent nicot et sa me soeur.</p>	
E9	<p>Je m'appelle [redacted] Mon nom de famille est G-OT Je fais du vélo et du ski. Je suis né le 23 janvier 2012. Et j'ai 7 ans le 23.</p>	
E10	<p>Dis-moi qui tu es. Je m'appelle [redacted] J'ai 7 ans. Je suis en CE1. J'aime bien être dans mon lit avec mes bouillottes. J'aime bien le mot décembre parce que c'est mon anniversaire.</p>	

Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : *Le dessin en Arts plastiques : un outil pour développer la connaissance de soi des élèves.*

Auteur : Mme PERRET Lucile

Résumé : Dans nos sociétés, la connaissance de soi est un savoir essentiel au développement d'un individu. Au sein de l'École, les enseignants ont pour mission d'accompagner chaque élève vers un épanouissement personnel et vers l'affirmation de leur identité en vue de former les citoyens de demain. Chaque discipline contribue à cet épanouissement sans forcément mener un travail explicite sur « qui je suis ». C'est pourquoi, une séquence d'apprentissage sur la connaissance de soi a été menée en Arts plastiques au sein d'une classe de CE1. Elle vise à interroger les apports de cette discipline au travers de la question suivante : la pratique des Arts plastiques et plus particulièrement celle du dessin, permet-elle aux élèves de mieux se connaître ? Les résultats de cette expérimentation montrent que les élèves de la population étudiée (7-8 ans) progressent dans la connaissance d'eux-mêmes grâce à la pratique du dessin et ce pour les thématiques travaillées : les aspects physiques ; les goûts et intérêts ; les émotions ; les relations aux autres.

Mots clés : Connaissance de soi – identité – concept de soi - dessin – Arts plastiques – CE1 – aspect physique – goûts et intérêts – émotions – relations aux autres

Summary : In our societies, self-knowledge is utterly essential to the upbringing of individuals. Within schools, the teachers' goal is to support each student toward his personal fulfilment and the affirmation of his identity in order to shape the citizens of tomorrow. Each subject area contributes to this personal development without necessarily undertaking an explicit reflexion around the notion of "who am I"? Based on this, a learning sequence on self-knowledge has been conducted in plastic arts within a class of CE1 (2nd Grade). It intended to query the inputs of this subject through a specific question : Does the activity of plastic arts, and more particularly the practice of drawing, allow students to improve their self-knowledge? The results of this experiment shows that the pupils of the studied population (7-8 years old) made important progress regarding their personal development thanks to the practice of drawing through specific working themes : the physical aspects ; tastes and interests ; emotions ; relationships.

Keywords : self-knowledge– identity – self-concept – plastic arts – CE1 (2ng grade) - physicals aspects – tastes and interests – emotions – relationships.