



HAL
open science

L'inhérence de l'éveil artistique au sein du développement juvénile

Laura Elkaim

► **To cite this version:**

Laura Elkaim. L'inhérence de l'éveil artistique au sein du développement juvénile. Education. 2023.
dumas-04155226

HAL Id: dumas-04155226

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04155226>

Submitted on 7 Jul 2023

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 2022-2023

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Mémoire universitaire

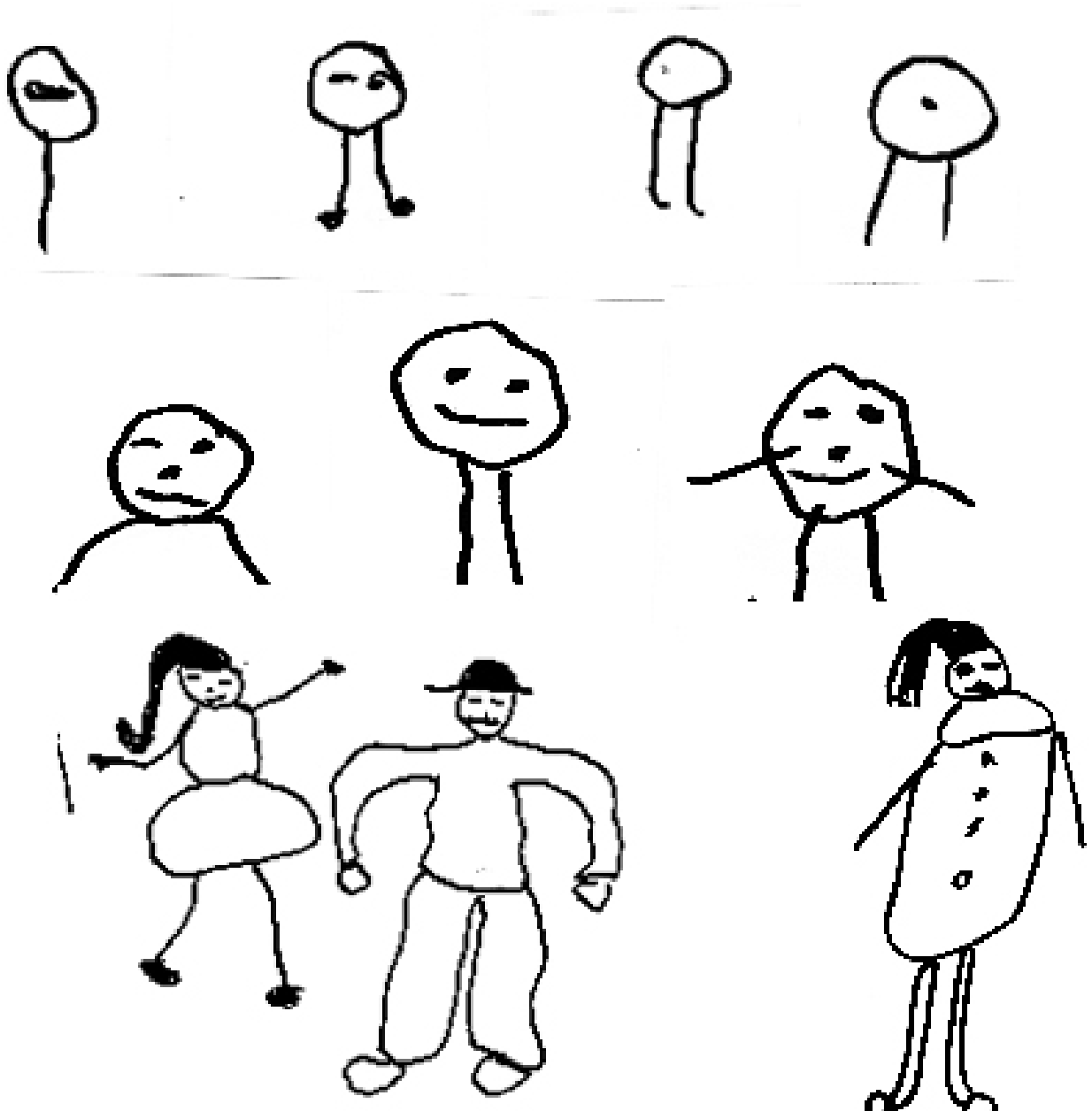
L'INHÉRENCE DE L'ÉVEIL ARTISTIQUE AU SEIN DU DÉVELOPPEMENT JUVÉNILE

**Mots-clefs : arts, arts graphiques, citoyen éclairé, culture artistique, développement juvénile,
éducation artistique, épanouissement, éveil, histoire des arts, interdisciplinarité**

Présenté par : Laura ELKAIM

**Encadré par : François GIROUX, maître de conférences des universités, département Éducation
musicale, Sorbonne Université**

L'inhérence de l'éveil artistique au sein du développement juvénile



Résumé

La réflexion menée lors de ce mémoire interroge le processus permettant à l'éveil artistique et culturel d'entretenir un lien intrinsèque avec un développement fécond des élèves. Le traitement de ce questionnement à partir des recherches scientifiques ainsi que les enjeux relatifs à l'enseignement des arts plastiques, plus spécifiquement graphiques, et de l'histoire des arts à l'école primaire sont évoqués. L'expérimentation conduite dans une classe REP de CP permet de vérifier les hypothèses fondées sur la démarche intellectuelle étudiée. Les résultats à l'issue de la pratique en classe démontreront l'inhérence de l'éveil artistique au sein du développement juvénile.

The reflection conducted in this master's thesis explores the process that allows for artistic and cultural awakening to maintain an intrinsic connection with the fruitful development of students. This inquiry is addressed through scientific research as well as the issues related to the teaching of visual arts, specifically graphic arts, and art history in primary school. An experiment carried out in a priority education zone (REP) first-grade class serves to verify the hypotheses based on the studied intellectual approach. The results obtained from classroom practice demonstrate the inherent relationship between artistic awakening and childhood development.

SOMMAIRE

Remerciements.....p.6

Introduction.....p.7

PREMIERE PARTIE : L'esquisse juvénile et ses théories

Chapitre I - Un apprentissage multimodal

1.1. Les stades du développement en matière de dessin.....p.9

1.2. Le développement psychomoteur et cognitif.....p.9

1.3. Le développement métacognitif.....p.10

Chapitre II - Les implications pédagogiques dans le contexte scolaire

2.1. Les programmes du primairep.13

2.2. La pertinence des programmes.....p.14

2.3. La pédagogie du dessin à l'école.....p.15

Chapitre III - La fonction cathartique de l'éducation artistique

3.1. L'esquisse : un art en soi pour une quête de soi.....p.16

3.2. Un vecteur de socialisation.....p.17

3.3. Une émancipation réflexive.....p.18

DEUXIEME PARTIE : Observations de stages et transmission artistique dans le cadre de la classe

Chapitre I – La transmission des pratiques artistiques et leurs limites

1.1. La confluence des arts plastiques avec les autres enseignements.....p.20

1.2. Des approches enrichissant le potentiel d'expression singulière et de jugement.....p.22

1.3. Les limites pédagogiquesp.23

Chapitre II – Première séquence interdisciplinaire : Chagall & La Fontaine

2.1. Histoire des arts : les prémices d'un projet pédagogique	p.26
2.2. Littérature française : la découverte d'un auteur majeur	p.28
2.3. Atelier philosophique : initiation au débat réflexif	p.30

Chapitre III – Seconde séquence interdisciplinaire : Chagall & La Fontaine

3.1. Rencontres artistiques à l'école	p.34
3.2. De la fable vers son questionnement	p.35
3.3. Projet véhiculé hors les murs de l'école	p.37

Conclusion	p.41
-------------------------	------

Annexe	p.44
---------------------	------

Bibliographie	p.71
----------------------------	------

Remerciements

La rédaction de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Tout d'abord, je voudrais adresser ma reconnaissance au directeur de ce mémoire, Monsieur François Giroux, pour le temps qu'il a consacré à m'apporter les outils méthodologiques indispensables à la conduite de cette recherche. Sa patience, sa disponibilité et ses judicieux conseils ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens à remercier mon directeur de revue de question de M1, Monsieur Florent Pasquier, qui fut le premier à me faire réfléchir sur le sujet qui a guidé mon mémoire. La réflexion de cet écrit a été stimulé par ses paroles, conseils et critiques.

Je remercie particulièrement mes coautrices de la revue de question, Emilie Dufwa et Assyl Ouakrim, qui constitue aujourd'hui ma première partie du mémoire. Nos échanges durant la première année du master ont suscité en moi une profonde satisfaction intellectuelle. Devenues des amies désormais et sans qui mon mémoire n'aurait pu être le même, je leur présente mon respect et ma gratitude.

Un grand merci à mes professeurs des écoles maîtres formateurs qui, durant mes stages et APP, m'ont partagé leurs connaissances et expériences dans l'enseignement tout en m'accordant leur confiance et une large indépendance pendant mes prises en charge des classes. Je tiens à adresser une pensée particulière à une de mes PEMF de l'année de M2, Hélène Leclerc, qui m'a aiguillée tout au long de mon projet de séquences et permettant, ainsi, de cultiver la dernière partie de mon mémoire.

Enfin, je voudrais exprimer ma reconnaissance à l'ensemble du corps enseignant de l'INSPE qui m'ont fourni les éléments nécessaires à la réussite de mes études universitaires.

Introduction

Le gribouillage est, selon certains théoriciens, le premier stade du dessin, il débute dès lors que l'enfant est en mesure de tenir un crayon. La représentation d'un sujet étant absente à cette période, seuls les plaisirs du geste et des mouvements qui laissent leurs traces lui importent. Lorsqu'il comprend qu'il a réalisé lui-même ces traces, il ressent une satisfaction qui l'incite à renouveler le gribouillis (Baldy, 2005, p. 35). Un « gribouilleur » exécute « des mouvements de la main qui, celle-ci étant munie d'accessoires variés, laissent sur un support tel qu'une feuille de papier des traces visibles qui n'y étaient pas auparavant » (Luquet, 1927, p. 109). Ce gribouillage est la première marque écrite permanente, tangible, concrète et communicable. Cela est un moyen de communication et un outil de résolution de problèmes essentiel pour l'enfant car c'est en esquissant, gribouillant, dessinant ou peignant qu'il peut davantage visualiser sa pensée en vue d'expérimenter ses idées (Brooks, 2002).

Dessiner est l'un des premiers processus d'abstraction du jeune enfant. Se familiariser avec l'abstraction est une condition *sine qua non* au bon développement d'un esprit scientifique et de l'alphabétisation, par exemple les sciences, les mathématiques, la lecture, l'écriture et le numérique dans ses déclinaisons les plus créatives (Athey, 1990; Barratt-Pugh & Rohl, 2000; Gifford, 1997). Visualiser ses idées, concepts et problèmes sont des prérequis pour élever et façonner sa pensée, théoriser, afin de passer du concret à l'abstrait et arriver à un stade de pensée conceptuelle propre à l'élève.

Les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale de 2007 ont chargé le Centre Pompidou de l'accueil d'un symposium de recherche sur l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle. Cet événement ayant réuni une cinquantaine de chercheurs européens et internationaux a eu comme effet la promotion de la place de l'éducation artistique et culturelle dans les politiques éducatives. Ainsi, les programmes de 2008, 2015, et 2021 encouragent l'usage du dessin pour deux raisons : se préparer à l'écrit (en maternelle) et résoudre des problèmes mathématiques (au cycles 2 et 3). Nonobstant, la place accordée aux vertus artistiques et thérapeutiques de la pratique des arts graphiques à l'école demeure trop souvent restreinte.

Actuellement, les effets positifs de la pratique et de la culture des arts sur le développement cognitif, les compétences sociales et la réussite scolaire sont avérés. Par quels processus l'éveil aux arts graphiques peut-elle favoriser une éducation théorique, pratique et culturelle, qu'elle soit générale comme artistique ?

De prime abord, l'étude d'un apprentissage multimodal, des implications pédagogiques et celle de la fonction cathartique de l'éducation artistique expliciteront le développement juvénile au regard de la pratique du dessin. Par ailleurs, diverses analyses et expérimentations culturelles en classe illustreront les apports de cet éveil au sein du développement juvénile.

PREMIERE PARTIE : L'esquisse juvénile et ses théories

Chapitre I - Un apprentissage multimodal

1.1. Les stades du développement en matière de dessin

Par l'entremise d'analyses de vastes échantillons de dessins d'enfants, Lowenfeld et Brittain (1982) ont identifié six stades universels du développement artistique (Lucquet, 1913, 1923 ; Kellog, 1969 ; Lowenfeld, 1947 ; Golomb 1981, 1992) :

- Le gribouillage (de 2 à 4 ans) : les traces dessinées sont aléatoires, sans but précis. Cette étape est nommée « réalisme fortuit » par Lucquet (1913-23).
- Le stade pré-schématique (de 4 à 7 ans) : ce que Lucquet appelle le « réalisme raté ». L'enfant passe du « gribouilleur » au « dessinateur », c'est-à-dire que « les mouvements de la main veulent exprimer une certaine intention et que celle-ci ajoute à l'action de tracer la dimension symbolique du dessin » (Baldy, 2005, p. 35).
- Le stade schématique (de 7 à 9 ans) : l'enfant esquisse des représentations simplifiées.
- Le réalisme naissant (de 9 à 11 ans) : l'enfant cherche à représenter ce qu'il connaît de manière plus précise.
- Le pseudo-réalisme (de 11 à 13 ans) : les schémas se complexifient et la perspective cavalière apparaît.
- La période de décision (adolescence) : le dessinateur tente d'assimiler les différents styles présents dans la culture ambiante pour se les réapproprier.

L'ensemble des théories des stades présupposent que le dessin de l'enfant ne serait qu'un « raté » par rapport au but, le réalisme visuel (Sandra, 2017).

1.2. Le développement psychomoteur et cognitif

Cette théorie des stades de Luquet a inspiré des tests pour évaluer le développement du niveau intellectuel des enfants par le biais d'un dessin : le test du bonhomme (Goodenough, 1929). Ce test consiste à demander à un enfant : « Dessine-moi un bonhomme, le mieux que tu peux ». Goodenough a scindé le bonhomme en cinquante-deux éléments qui permettent

d'évaluer le dessin. La note est convertie ultérieurement en âge mental qui peut, lui-même, être traduit en quotient intellectuel (Q.I.) (Davido, p.82).

Les scientifiques s'accordent sur le fait que même les dessins les plus simples témoignent de processus cognitifs extrêmement complexes (Frith, Law). Si nous souhaitons dessiner un objet qui se trouve devant nous, nous devons convertir une information visuelle en celle permettant de contrôler les muscles de la main. Au cours de l'enfance, un processus de construction neurologique se met en place et permet à l'enfant, en outre, d'utiliser un outil pour laisser des traces sur un support. Autour du douzième mois, l'enfant prend plaisir à couvrir sa feuille de gribouillis (Freeman, 2005). Il exerce alors sa motricité manuelle et apprend à visualiser son mouvement et contrôler l'action de ses doigts. C'est par le truchement des premières traces graphiques que l'enfant développe des habitudes motrices, particulièrement dans le cadre de la tenue du stylo ainsi que la posture corporelle à adopter.

Le développement des habiletés motrices est étroitement corrélé avec le développement cognitif, voire perceptif (Bouchard, 2008, p.251). La perception est « un processus actif d'appréciation des éléments du réel » (Paoletti, 1999) et les actions motrices assument un rôle déterminant dans ce processus car elles confèrent un caractère multisensoriel à la perception. En dessinant, les informations visuelles complètent les informations tactiles, proprioceptives, et même auditives (à l'instar du bruit d'un tracé). À travers le dessin, l'enfant va apprécier les caractéristiques spatiales de son environnement pour les reproduire. Par exemple, en essayant de dessiner un tigre qui court, l'enfant va devoir assimiler des propriétés spatiales dans l'objectif de concevoir le mouvement (cf. Figure 1). À destination du développement la motricité graphique, il est important d'utiliser divers outils comme des pinceaux, des crayons, des éponges et des surfaces variées comme du papier de soie, une ardoise ou du sable (Octor et Kaczmarek, 1989).

1.3. Le développement métacognitif :

Le dessin est un outil considérable pour manipuler des concepts et des idées. Il permet de visualiser ses idées, de mieux assimiler les concepts scientifiques et d'atteindre la pleine lucidité, ou l'éveil intellectuel, en somme la métacognition. Il est de plus en plus courant de réaliser des activités métacognitives en classe de sorte que les enfants conscientisent leurs apprentissages. Nombre de pédagogues soulignent l'importance d'offrir aux enfants l'occasion

de passer du concept à la manipulation et inversement ; mais aussi de réfléchir aux relations entre les concepts (Gilbert, 2005). Selon Vygotsky, il ne suffit pas d'avoir des concepts ou étiquettes pour penser et résoudre des problèmes, il faut également offrir la possibilité de manipuler ces concepts dans des situations différentes qui permettent de promouvoir un niveau de pensée métacognitive. Connaître le mot qui représente un concept est bien différent qu'expérimenter ce dernier. Lire et écrire le concept « ajouter » est, par exemple, bien différent de l'expérience de l'addition. De cette façon, les encouragements à la manipulation sont promus en mathématiques comme dans la méthode Singapour. À l'aide de ses expériences graphiques, l'enfant peut construire une banque de mouvements qu'il peut lier à des concepts. Par exemple, en dessinant la Terre, l'enfant fait des mouvements circulaires qu'il peut lier au concept de la sphère terrestre.

De surcroît, le dessin est un outil donneur de sens. Lorsque nous dessinons, notre pensée échange constamment avec notre main dans l'optique de tracer. Ces interactions dialogiques entre la pensée et l'acte du dessin créent ce que Brooks appelle la « pensée visuelle » (2002, p.327). Il existe un dialogue constant entre la pensée et la main pour arriver au dessin tel qu'on le voit. De ce fait, le dessin sert en quelque sorte de médiateur entre les concepts spontanés et les concepts scientifiques. Ces premiers, dans la théorie de Vygotsky (1962), désignent les concepts qui se construisent de façon non-consciente par les enfants dans leurs interactions quotidiennes. Quant aux seconds, ils sont ceux naissant et se développant dans les situations scolaires d'enseignements-apprentissages par l'intermédiaire d'un travail authentique de conceptualisation dirigé par le maître (Brossard, 2009). En d'autres termes, les dessins des enfants peuvent confronter la pensée concrète (limitée aux perceptions) à la pensée plus symbolique et abstraite (Gilbert, 2005 ; Brooks, 2009). Les recherches de Brooks (2009) prouvent que le dessin peut permettre aux enfants de visualiser et représenter leurs idées pour passer des concepts spontanés aux concepts scientifiques et atteindre ainsi un niveau de pensée métacognitif. En analysant les processus mentaux derrière les dessins d'une classe d'enfants, Brooks explique que le dessin encourage l'implication des élèves, la clarification des concepts sibyllins, la focalisation, l'attention et assiste à la formation des idées (*ibidem*).

En produisant une représentation externe d'une idée ou d'un concept, l'enfant peut ensuite interagir avec ses idées sur le plan interpersonnel et intrapersonnel. À partir de trente mois, l'enfant est généralement capable de parler de ses dessins (Centre de l'ouïe et de la parole, 1999 ; Weitzman, 1992). Grâce à ses discussions, l'enfant va développer ses capacités motrices

en interaction avec son développement social (Bouchard, 2008). De cette manière, son répertoire langagier s'amplifie, se diversifie et se complexifie. L'adulte joue alors un rôle crucial dans le dialogue pour aider l'enfant à décrire ce qu'il a fait, en précisant les procédés et les divers moyens mis en œuvre. En somme, l'adulte peut soutenir l'enfant dans l'ensemble du processus de *planification-action-réflexion*, où ce dernier est amené à prendre des décisions plastiques, à se mobiliser afin de passer au tracer, à réfléchir à ce qu'il va faire et à résoudre d'éventuels problèmes plastiques (Anning et al, 2011). C'est ainsi que l'adulte peut accompagner l'enfant dans son développement de l'estime de lui-même et de sa pensée autonome (Hohmann et al., 2007).

Chapitre II - Les implications pédagogiques dans le contexte scolaire

2.1. Les programmes du primaire

Au cycle 1, le dessin fait partie intégrante du domaine d'apprentissage « Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques ». D'une part, les programmes recommandent une pratique régulière et sans contrainte – des recommandations similaires au dessin « libre » de la pédagogie Freinet (1959). D'autre part, l'un des attendus de fin de cycle est la pratique du dessin pour « représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant ». Certains professeurs jugent ces demandes contradictoires car elles incitent à la fois au réalisme et à l'imaginaire. Analogiquement, il est attendu des élèves une composition personnelle « en reproduisant des graphismes » tout en « créant des graphismes nouveaux » (2020, emphase ajoutée). Cette ambivalence des programmes semble symptomatique d'une confusion conceptuelle quant à la pédagogie du dessin et les interprétations que les professeurs en font témoignent d'un manque de formation.

Comme objet d'apprentissage, le dessin tend à se résumer à un ensemble de savoirs à transmettre aux enfants afin qu'ils puissent se les réapproprier. Comme chez nos homologues britanniques, les activités artistiques sont soutenues par des ambitions de beaux-arts qui encouragent le dessin « à la manière de ». Ce faisant, les programmes effacent la perspective du « dessin libre » à l'élémentaire. Aux cycles 2 et 3, la pratique du dessin n'est plus une finalité en soi, mais un moyen en vue de mieux comprendre et apprendre. C'est un « moyen d'expression privilégié » pour que les enfants « expriment ce qu'ils perçoivent, évoquent leurs projets et leurs réalisations ». Le dessin vise à articuler le concret et l'abstrait via des représentations analogiques dans le but de concrétiser l'observation, l'action, la manipulation et l'expérimentation. En français, le dessin constitue un mode de représentation qui « contrôle la compréhension d'un texte ». En mathématiques, il sert à représenter des problèmes, reproduire une figure géométrique ou construire le patron d'un solide. Dans les sciences, il permet de « restituer les observations » (Bulletin officiel 2020). Dans le même versant, l'intitulé « mobiliser des outils numériques » conçoit le dessin comme moyen de synthèse et de restitution des connaissances.

2.2. La pertinence des programmes

Les programmes de *maternelle* semblent pertinents compte tenu des stades de développement artistique de Lowenfeld et Brittain (1982 ; cf. I.1). Le cycle 1 encourage le dessin *libre* conformément aux deux premiers stades de développement du dessin où le gribouilleur devient dessinateur. La demande de dessiner *originalement* mais *réalistement* peut paraître contradictoire pour un adulte, mais ça ne l'est pas pour des enfants, puisqu'en accord avec leurs stades de développement, ils cherchent spontanément à tendre vers une osmose entre le réalisme et l'imaginaire. Si les enseignants étaient davantage formés en éducation artistique, ils pourraient percevoir que cette contradiction est inhérente au stade du réalisme fortuit. En encourageant le réalisme tout en encourageant l'imaginaire, nous permettons à l'enfant de devenir *dessinateur* et autonome. Ce n'est donc plus une contradiction mais c'est l'essence même du dessin à cette étape du développement. Au regard du stade auquel les élèves de l'élémentaire (stade schématique et réalisme naissant), les programmes sont également pertinents car ils incitent à la synthèse schématique et à l'illustration de concepts. En revanche, la place au dessin libre est écrasée. Les enseignants tentent de faire émerger des dessins contraignants par nature, puisqu'ils doivent répondre à des exigences données.

Pourtant, encore un bon nombre de professionnels conçoivent, à tort, les approches théoriques du dessin uniquement à travers le prisme d'une étape de développement juvénile. En grande section, le gribouillage est parfois rejeté par les professeurs car il n'est pas « réaliste » alors qu'il constitue une étape essentielle et inévitable dans le développement de l'enfant (Bouchard). Souvent, le dessin est considéré comme un *moyen* à destination de l'écriture. Il faudrait une pédagogie du dessin plus généraliste et artistique à l'échelle de tous les cycles. Nous accordons de moins en moins d'attention à la formation artistique des enseignants, notamment en élémentaire. L'enjeu aujourd'hui est de donner aux enseignants les clés pour mieux exploiter le dessin envers la préparation et le prolongement de l'apprentissage chez les enfants (Anning, 1997, p. 169).

2.3. La pédagogie du dessin à l'école

Anning (1997) observe trois messages implicites retenus par les élèves sur la pédagogie du dessin à l'école :

1. Un outil de représentation d'objets réels (par exemple, « *Dessine ces escargots.* ») ;
2. Un passe-temps ou une activité subalterne en vue d'occuper les élèves (par exemple, quand ils ont fini leur travail) ;
3. Une opportunité pour produire l'illustration d'un événement passé ou d'un texte fictif (« *Dessine le personnage de Renart comme tu l'imagines.* »).

Il semblerait que la nature des programmes scolaires ne permette pas aux enfants de profiter pleinement d'une des fonctions de la pratique du dessin comme activité libre et sans objectif précis. De plus, l'enseignant n'accorderait que peu d'attention aux dessins, qu'importe l'effort mené par les élèves à sa réalisation. Tenant compte de toutes les compétences travaillées lors de la production de dessin (qu'il soit contraignant ou libre), il paraît décevant que les élèves sortent de l'école avec seulement ces trois idées concernant l'utilité du dessin comme outil d'apprentissage. Arrivés au collège, ils ne paraissent pas conscients du fait que le dessin puisse clarifier la pensée et permettre de mémoriser les idées.

Néanmoins, compte tenu de la conception des programmes, il s'avère peu étonnant que les élèves ne retiennent que cela. Au cours de leur scolarité, le dessin apparaît comme dénué de sens, existant uniquement en loisir pour combler des moments latents. Ainsi, le dessin paraît être plus subalterne qu'un véritable outil donneur de sens. Lors des évaluations, les compétences dites « fondamentales » prévalent telles que le langage oral et écrit, tandis que les dessins ne peuvent constituer des réponses en elles-mêmes. Les enseignants contraignent parfois leurs élèves à dessiner un problème mathématique de façon à le comprendre plus aisément. Cependant, certains préfèrent résoudre les exercices sans comme Adéline, une élève du CP qui me dit : « *Pour moi, le dessin c'est pas un problème.* ». Il semblerait que les programmes, bien qu'ils prennent au sérieux le potentiel du dessin comme moyen d'apprentissage, n'estiment pas le potentiel du dessin *libre en soi*.

Chapitre III - La fonction cathartique de l'éducation artistique

Dès le XVIII^e siècle, des liens entre la pédagogie et la psychologie se seraient établis (Passeron, 1991, p. 347). La réunion de ces deux disciplines a connu son acmé à partir des années 1970 lors de l'émergence de la culture psychanalytique de masse : au sein de l'école, le penchant psychoaffectif et/ou psychopathologique est cultivé par des professeurs davantage sensibilisés aux enjeux psychologiques de leur métier que leurs prédécesseurs (Vincent, 1979). Néanmoins, la fonction officielle des enseignements est celle de développer des savoirs fondés sur une réflexion critique favorisée par le débat entre pairs. Le cadre thérapeutique à l'école est alors assuré par le psychologue de l'éducation nationale. Pourtant dans les faits, le pédagogue incarne une figure quotidienne de l'élève et entretient avec lui une relation avant tout humaine. Ainsi, il semble illusoire d'ôter le soutien psychologique, le regard bienveillant, en somme la fonction thérapeutique, de la profession d'enseignant.

3.1. L'esquisse : un art en soi pour une quête de soi

La pratique des arts graphiques porte une fonction cathartique, elle permet à l'enfant de se réapproprier des problèmes personnels afin de mieux les appréhender. Selon Jean-Marc Lauret, elle permet de mettre à distance l'expression immédiate des émotions. L'essayiste y voit une analogie avec l'optimisation de la concentration de l'élève en citant une conférence d'Alain Kerlan : « L'art à l'école peut être un puissant vecteur d'éducation de l'attention. Parce qu'il ouvre à une autre expérience du temps. Pas le temps de l'affairement qui nous emporte, mais celui de la cérémonie qui nous retient. » (2007). Cet apprentissage d'un autre rapport au temps permet de canaliser les tensions pour lesquelles des processus exclusivement rationnels ne peuvent assurer ce maintien de l'état d'âme.

Selon la psychologue Liliane Lurçat, l'origine de la spontanéité du dessin juvénile résulte de l'absence de filtres et de jugements sur son expression. Cette liberté est due au fait que l'enfant n'a pas conscience de l'interprétation que l'adulte peut en faire. Le dessin d'enfant est d'autant plus authentique qu'il transcrit son vécu par des signes. Juliane Schack, l'artiste et coautrice de Liliane Lurçat, prend l'exemple de la jalousie menaçant les fratries. D'après elle, donner forme à un sentiment, et donc l'extérioriser, freine l'ancrage de la rancune car :

« L'enfant ne comprend pas qu'il n'exprime que ses sensations à lui et non la réalité objective. Pourtant, en grandissant, l'enfant peut se sentir mal à l'aise avec une expression directe et presque brutale de ses sentiments : il risque alors de les refouler et de se priver du « nettoyage du cœur » que peut fournir le dessin. » (2000).

De ce fait, un enfant peut témoigner son impression de ne pas trouver sa place, ou d'exclusion lorsqu'il exprime le manque d'espace sur la feuille pour se dessiner aux côtés de sa famille : en plaçant le problème à l'extérieur de soi, l'enfant s'en débarrasse intérieurement. Ce procédé est réitéré par l'autrice au sujet de la domination des peurs et cauchemars infantiles :

« Un enfant qui aime dessiner peut tout dire par ce langage parallèle qui permet de donner forme à son vécu sans passer par la parole et de montrer des choses pour lesquelles il n'a peut-être pas de mots. [...] L'habitude de dessiner seul aide déjà à vivre mieux, car tant que l'enfant est occupé à dessiner il n'a pas le temps d'avoir peur. Le fait de donner forme à un vécu crée une distance avec lui. » (Lurçat, 2000).

3.2. Un vecteur de socialisation

Si de prime abord le dessin d'enfant semble être « une véritable fenêtre sur les préoccupations, les passions, les problèmes et les capacités de l'enfant. », pour citer la thérapeute Malchiodi, cette fonction équilibrante, thérapeutique, voire cathartique, est développée à l'instar de l'empathie et de la socialisation, ou « l'intelligence interpersonnelle » selon la théorie des intelligences multiples de Gardner. Comme le stipule la compétence « *S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité* », visible dans les programmes du Bulletin officiel de l'éducation nationale des cycles 2 et 3 en arts plastiques, les disciplines artistiques contribuent à la formation du citoyen en devenant notamment par la réalisation de travaux groupés. L'essayiste Jean-Marc Lauret perçoit en l'éducation artistique un vecteur de socialisation :

« permettant de développer l'aptitude à placer son travail dans le monde, à le soumettre au regard des autres. [...] Elle nourrit l'esprit critique, à commencer par celui que l'on exerce à l'égard de soi, et permet d'éviter de transformer l'estime de soi en suffisance. Cette aptitude à se situer dans le monde, [...] se nourrit également de la fréquentation des œuvres, de leur contextualisation dans l'histoire des arts et des sociétés, qui constitue la dimension culturelle de l'éducation artistique » (2015).

D'après lui, les pratiques artistiques et culturelles ont prouvé leurs capacités de

formation civique (affirmation de soi, acceptation de l'autre, tolérance, partage, engagement dans un projet commun) dépassant l'individualisme que l'on retrouve communément dans la conception traditionnelle de l'éducation.

3.3. Une émancipation réflexive

De surcroît, l'éducation artistique contribue à l'élaboration de la « pensée divergente » (Lauret, 2015) permettant l'émancipation d'une conception d'algorithmie pure lors de résolutions de problèmes. Selon l'auteur, les élèves ont pour habitude de chercher l'unique bonne réponse en écartant celles jugées erronées après avoir suivi scrupuleusement un ensemble d'instructions prédéfinies. De cette réflexion, Lauret dresse une dichotomie :

« L'éducation artistique, dès lors qu'elle initie l'enfant à une démarche de création, peut ouvrir à une conception non algorithmique des tâches de résolution de problèmes, peut forger la capacité à explorer l'ensemble des possibles dans une situation donnée, cette capacité pouvant alors être investie dans bien d'autres domaines de réflexion et d'action, y compris la recherche scientifique » (2015, p.95).

La thèse de Véronique Brunais Robin complète avec l'idée d'une formation de l'esprit critique :

« Il permet de prendre conscience qu'il existe une multitude de réponses possibles aux questions auxquelles la mise en œuvre du projet confronte. Elle apprend que le résultat n'est jamais connu d'avance et toujours à construire. » (2008).

Tandis que la pensée convergente édifie le conformisme, la pensée divergente instruit les champs de la créativité et de l'ouverture d'esprit, à savoir la liberté de penser, le libre-arbitre ainsi que l'esprit critique. Faire preuve d'originalité à travers les pratiques graphiques c'est imaginer après observation et donc apprendre à anticiper, ce qui accroît par ailleurs le sens de la vue et la sensibilité kinesthésique.

« Être créatif, c'est être perméable à l'inaccoutumé », cette citation d'Alain Beaudot (1976) met en exergue les propos de Brunais et Lauret pour qui l'éducation artistique donne naissance à un regard singulier sur le monde. Ainsi, cette culture contribue à bâtir la

personnalité de tout un chacun et encourage l'édifice de l'estime de soi.

DEUXIEME PARTIE : Observations de stages et transmission artistique dans le cadre de la classe

Chapitre I – La transmission des pratiques artistiques et leurs limites

1.1. La confluence des arts plastiques avec les autres enseignements

Lors de mon stage en petite section de maternelle, l'enseignante, Madame Saggiotto, a insisté sur l'importance d'exposer les travaux artistiques des élèves en leur présence. À son avis, les projets affichés dans le couloir ne devraient pas être destinés uniquement aux parents, qui accompagnent leurs enfants chaque matin en classe, mais également à ses élèves afin qu'ils puissent voir leurs apprentissages valorisés. Cette approche bienveillante encourage les élèves à persévérer, notamment les plus réservés. Le domaine d'apprentissage du cycle 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » peut se révéler laborieux pour les élèves introvertis. C'est pourquoi, arborer leurs travaux artistiques et donc les exposer à la vue d'autrui peut renforcer leur assurance, et par conséquent, leur acquisition du langage. Un texte explicatif rédigé au moyen d'une dictée à l'adulte accompagne chaque projet d'art plastique (cf. Figure 3). Outre l'implication de la métacognition dans ces dictées à l'adulte, les élèves baignent dans une stimulation langagière quotidienne et naturelle nommée par les professionnels de l'éducation « bain de langage ».

Une autre forme d'art est sollicitée pour ce bain langagier : l'éducation musicale. J'ai eu la chance de pouvoir effectuer, lors de mon premier stage, quelques rituels s'appuyant sur la comptine *Tourne, tourne petit moulin* en accompagnant la classe de petite section au ukulélé. À cette occasion, j'ai pu mettre en place une séance d'éveil musical en faisant découvrir cet instrument aux élèves.



Tourne, tourne petit moulin - Ukulélé - PS école Lecomte.m4a

Cet enregistrement correspond à ma toute première intervention en stage. Durant le bilan, ma PEMF (*Professeur des Ecoles Maître Formateur*) m'a fait prendre conscience de mes « tics de langage » lorsque je suis dans une « situation stressante ». J'ai donc effectué un

travail concernant une maîtrise plus élaborée de mon langage afin de perdre certaines habitudes dérangeantes, pour adopter une posture davantage modélisante face aux élèves. Par ailleurs, ma formatrice m'a fait comprendre que la récitation de comptines une fois bien connues des élèves (ce qui n'était pas encore le cas avec *Tourne, tourne petit moulin*), il devenait possible d'y introduire volontairement quelques erreurs paronymiques destinées à provoquer des réactions de correction. Pour discriminer les sons et faire appel à la mémoire musicale, la classe doit corriger l'enseignant ayant dit, par exemple, « fermer le bouquet » au lieu de « fermer le loquet ». Ainsi, l'éveil artistique à l'école est assuré, d'une part, à travers l'histoire des arts, l'éducation musicale et les arts plastiques et, d'autre part, au moyen de l'interdisciplinarité entre les matières.

En janvier 2022, lors d'une séance de géométrie dans l'espace de la classe de Madame Tort-Bourgeois, les CM1 devaient personnaliser un patron au moyen du dessin libre, puis construire le polyèdre correspondant, enfin, constituer sa « carte d'identité » en relevant ses caractéristiques (cf. Figure 4). Contrairement à l'école maternelle dans laquelle l'atelier de dessin libre est proposé quotidiennement lors de l'accueil des élèves en classe, l'école élémentaire semblerait utiliser le dessin libre souvent comme outil de différenciation pour les élèves les plus rapides, par exemple, lorsque qu'ils doivent illustrer un travail d'écriture terminé. Pourtant, le dessin libre a fait office de première consigne de cette séance de géométrie dans l'espace, ainsi, tous les élèves ont pu y avoir accès, même ceux ayant le plus de difficultés, ce qui a provoqué un grand enthousiasme général et une forte concentration.

L'interdisciplinarité avec les arts plastiques peut nourrir un projet scolaire. Dans le cadre de la lutte contre le harcèlement, l'Éducation nationale organise, avec le soutien de la Mutuelle MAE, un concours annuel pour lequel les écoles lauréates (de l'école primaire au lycée) présentent une affiche ou une vidéo réalisée par les élèves lors de séances d'Éducation morale et civique. En tant que stagiaire, j'ai eu la chance d'encadrer des petits groupes afin de les faire réfléchir à une idée de slogan contre le harcèlement scolaire (cf. Figure 5). Après le vote de chaque élève, l'affiche a pu être créée collectivement avec la professeure de la ville de Paris (PVP) d'arts plastiques (cf. Figure 6). La remarquable implication des élèves, particulièrement lors de la création de l'affiche, témoigne de l'efficacité de leur sensibilisation au harcèlement. De cette manière, ce projet interdisciplinaire s'appuyant sur l'un des quatre fondamentaux de l'école, à savoir *respecter autrui*, et appliquant la compétence « *Mettre en*

oeuvre un projet artistique » (domaines du socle 2, 3 et 5), a contribué à rendre les citoyens de demain responsables et lucides concernant ce sujet sociétal.

1.2. Des approches enrichissant le potentiel d'expression singulière et de jugement

Dès le cycle 2 à Paris, l'éducation aux arts plastiques peut être enseignée par un PVP dans la salle de classe habituelle, ou bien, à l'intérieur d'une dédiée à cette discipline. L'école Blanche dans le IV^e arrondissement possède en son école une salle d'arts plastiques. La classe de CM1 avait pour exercice de réaliser un portrait de profil face à celui qui leur avait été distribué du roi Jean II. La compétence visée était « *Rechercher une expression personnelle en s'éloignant des stéréotypes* ». Certains élèves se sont réapproprié le profil de Jean II en réalisant une adaptation de son « reflet dans un miroir », ils ont dépassé la reproduction graphique en ajoutant une touche de créativité qui leur est propre comme il est stipulé dans les programmes du cycle 3 :

« La représentation plastique et les dispositifs de présentation : les élèves distinguent progressivement ce qui, dans leur désir de reproduire le réel, relève du hasard et ce qui manifeste leurs choix, leur volonté. Afin de compléter de premières acquisitions techniques, ils sont conduits par le professeur à explorer les possibilités créatives liées à la reproduction ou au travail en série, ainsi qu'à l'organisation d'images pour sous-tendre un récit ou un témoignage. »

Une pédagogie fait débat au sein du corps enseignant : « à la manière de ». Certains professeurs décrivent le manque de créativité des élèves suscité par cette appellation car elle les inviterait à imiter l'artiste sans apporter leur part d'originalité. D'autres estiment qu'« à la manière de » est un exercice enrichissant car il permettrait d'acquérir des techniques plastiques tout en découvrant des artistes, et, par là même, d'enrichir la connaissance de la culture commune. Après avoir découvert *Trente* (1937) de Vassily Kandinsky (1866-1944), la classe de petite section de Madame Saggiotto a expérimenté la technique du peintre usant uniquement de points, de lignes, de courbes ainsi que de formes géométriques (cf. Figure 7). L'observation consciencieuse de l'œuvre de Kandinsky a permis aux élèves de discriminer chaque forme, ainsi, cette coordination entre l'œil et la main a contribué à rendre plus aisée la maîtrise des tracés de l'écriture.

L'arrêté du 11 juillet 2008 fixe l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts obligatoire pour tous les élèves de l'école primaire, du collège et du lycée (voies générale,

technologique et professionnelle). Cette discipline est fondée sur une approche pluridisciplinaire et transversale, c'est pourquoi elle s'inscrit principalement dans le cadre des enseignements des humanités (arts plastiques, musique, français, histoire, etc.). L'histoire des arts n'est donc pas enseignée comme matière à part entière, elle est étudiée à travers le prisme d'autres disciplines. Bien qu'elle n'apparaisse officiellement dans les programmes qu'à partir du cycle 3, la liberté pédagogique des professeurs leur accorde la découverte de ses prémices avec les classes précédant le CM1. J'ai pu le constater au sein d'une classe de CE2 de l'école Pihet (Paris XIe) qui, chaque vendredi, bénéficiait d'une découverte picturale précédée d'un échange verbal avec toute la classe. Les rencontres privilégiées avec des œuvres d'arts concèdent aux élèves un ancrage dans la sphère du sensible et de la curiosité. Ces approches enrichissent « leur potentiel d'expression singulière et de jugement » (Éduscol). À la fin de chaque découverte, un élève avait la responsabilité d'accrocher la peinture étudiée sur la frise chronologique de la classe pour conceptualiser la dimension temporelle. Le programme des arts plastiques du Bulletin officiel du cycle 2 mentionne que :

« Les élèves passent ainsi progressivement d'une posture encore souvent autocentrée à une pratique tournée vers autrui et établissent des liens entre leur univers et une première culture artistique commune. ».

1.3. Les limites pédagogiques

Au commencement de la pandémie, les premiers secteurs à avoir été qualifiés de « non-essentiels » et à avoir été contraints de fermer leurs portes durant les confinements étaient les secteurs relatifs aux arts et à la culture (musées, théâtres, cinémas, etc.). Le qualificatif « non-essentiel » pourrait leur sembler immuable d'autant qu'ils ont été les derniers secteurs à voir leurs réouvertures autorisées. Selon une professeure de maternelle de l'école Lecomte (Paris XVIIe), de nombreuses classes de petite section n'ont pas pu obtenir de suivi pédagogique durant ces périodes, et donc, n'ont pas pu pratiquer suffisamment les outils créatifs primordiaux à leur développement.

L'absence de continuité pédagogique de l'éducation aux arts serait également un phénomène répandu hors des situations de crises sanitaires. Effectivement, aucun cours de musique n'aurait été assuré au sein de l'établissement Pihet durant l'année d'arrêt maladie du PVP. De manière à pallier ce manque d'éducation musicale, la classe observée chantait chaque semaine une chanson apprise en début d'année par l'enseignante principale. Cette dernière a mentionné qu'elle était la seule parmi ses homologues à assurer un temps

hebdomadaire pour l'éducation musicale, bien qu'il dure au maximum dix minutes et qu'il n'est pas affiché sur l'emploi du temps de la classe. De ce cas-ci, le chant collectif n'est pas une pratique en soi mais sert « d'interlude » entre deux séances. Une situation analogue a été constatée lors d'un stage d'une collègue : les séances d'arts plastiques ont été substituées par des séances de mathématiques.

De la même manière que le théorise Anning (cf. Page 15), les pratiques culturelles et artistiques s'avéreraient communément facultatives et auraient comme unique finalité la distraction. Par ailleurs, les professeurs des écoles promus au sein de l'académie de Paris ne bénéficient pas de formations professionnelles continues (FPC) à l'égard des arts plastiques, la musique et l'EPS (éducation physique et sportive) car des enseignants spécialisés (PVP) ont la responsabilité de ces séances. Selon Liliane Lurçat (2000), il semblerait que plus un élève avance dans sa scolarité, moins il serait éduqué aux enseignements artistiques. Aucune répartition horaire pour le cycle 1 n'est publiée sur le site de l'Education nationale, ce qui offrirait une certaine liberté quant à la récurrence des ateliers plastiques. Par ailleurs, ce cycle scolaire est le seul à inclure un domaine d'apprentissage consacré aux pratiques artistiques : « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* ». Les cinq domaines d'apprentissage de la maternelle deviennent à partir du cycle 2 « le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », au sein duquel n'apparaît pas la pratique artistique (cf. Figure 8).

Nonobstant, elle demeure présente dans la répartition horaire des cycles 2 et 3, à savoir, deux heures hebdomadaires à scinder entre les arts plastiques et l'éducation musicale. Ce créneau d'une heure par semaine d'arts plastiques reste constant tout au long du cycle 4 (cf. Figure 9), sa part représente seulement 3,85% des apprentissages hebdomadaires contre 4,16% à l'élémentaire. Par ailleurs, nombre d'enseignants du premier degré rapportent que ce taux horaire n'est pas toujours atteint, comme j'ai pu le relater précédemment dans les cas d'absences de PVP. Quant au lycée, les arts plastiques, tout comme l'éducation musicale, sont rendus optionnels. Selon des témoignages d'instituteurs, ce phénomène attesterait une forme de hiérarchie officieuse des matières scolaires.

Comme mentionné précédemment, l'histoire des arts est une discipline existant à travers les autres apprentissages et n'apparaissant pas dans la répartition des heures de classe. En effet, elle est enseignée durant les créneaux hebdomadaires (à partir du cycle 3) des autres

matières, ce qui signifie que le nombre d'heures fluctue en fonction de chaque enseignant puisqu'il n'y a pas de volume horaire obligatoire. Il m'a semblé problématique que les heures d'instruction à l'histoire des arts soient autant inégalitaires entre chaque écolier, et pourtant, primordiales au développement juvénile. Ce corollaire m'a d'autant plus motivée à construire un projet pédagogique, en deux séquences, autour de cette discipline durant mon stage de dernière année de master.

Chapitre II – Première séquence interdisciplinaire : Chagall & La Fontaine

2.1. Histoire des arts : les prémices d'un projet pédagogique

Lors de notre dernière année de master, j'ai été accueillie au sein de l'école REP Mouraud (Paris XXe) dans la classe de CP de Madame Leclerc. En ce début d'année scolaire, j'ai pu expérimenter un projet de deux séquences, celle présentée ci-dessous s'articule en cinq séances autour de l'interdisciplinarité entre les arts, la littérature et l'enseignement moral et civique.

Le point d'encrage fut le tableau *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf* (1927) de Marc Chagall (cf. Figure 10). De cette toile, émanait l'ensemble de la séquence, notamment la première séance, celle d'histoire des arts dont l'objectif était de savoir décrire une œuvre picturale puis d'exprimer son point de vue pour former un lien entre la dimension rationnelle et la dimension sensible. Cette séance fut ambitieuse d'autant que l'histoire des arts est prescrite seulement à partir du CM1. Ces aspirations de liberté pédagogique étaient confortées, premièrement, par le désir d'initier les plus jeunes à notre patrimoine culturel en vue d'acquérir des formulations spécifiques pour décrire, comprendre et interroger les œuvres artistiques, puis, par l'envie de contribuer au développement d'un regard sensible, instruit et réfléchi sur les œuvres d'art. Les compétences travaillées lors de cette première séance sont relatives au langage oral : « *Décrire une image.* » ; « *Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres.* » (cycle 2, domaines 1 et 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture).

En premier lieu, *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf* a été projetée sur un morceau de carton blanc accroché au tableau à craie, afin que les élèves puissent identifier distinctement les couleurs de la peinture de Chagall (cf. Figure 11). Après avoir défini ensemble le verbe « *décrire* », les CP ont dû dresser la description de la toile pendant que je notais au tableau les éléments descriptifs mentionnés. En vue d'une trace écrite, ces derniers ont été retranscrits ultérieurement sous forme d'affichages didactiques (cf. Figure 12). Puisqu'il s'agissait de leur première séance d'histoire des arts, j'ai davantage étayé lors de cette phase orale et collective. Par exemple, je leur ai demandé de m'indiquer les couleurs qu'ils percevaient, puis les choses ou les êtres vivants. Ultérieurement, ma réflexion s'est portée sur d'éventuelles difficultés provoquées par l'observation d'une œuvre d'art ; j'ai décidé de l'appliquer à mes réflexions dès la seconde séquence que je serai amenée à développer dans le dernier chapitre de ce mémoire. Dans le but d'épargner les élèves de tout a

priori et d'optimiser leur acuité visuelle, il m'a semblé judicieux d'attendre la fin de la séance pour leur révéler le nom du tableau et celui du peintre. Taire le nom de la peinture (*La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf*) a permis aux élèves de faire appel à une observation fine afin de repérer la grenouille qui n'est pas immédiatement décelable.

Si cet atelier verbal relevait de l'objectivité des élèves, le suivant faisait appel à leur subjectivité en exprimant leur avis sur l'œuvre. Avant de leur demander ce qu'ils en pensaient et pour quelle raison, j'ai souhaité lever un tabou : celui du droit à dire que nous n'aimons pas une peinture présentée par le professeur. Ainsi, les élèves se pensant être les « moins intéressés » ont eu voix au chapitre au même titre que leurs camarades satisfaits par ce qu'ils avaient sous les yeux. Cet échange de points de vue a permis de mettre tout un chacun en réussite puisqu'aucune « bonne réponse » n'était attendue. J'ai pu relever une forte participation de l'intégralité des élèves et tout particulièrement de ceux, habituellement, en difficulté.

Dans un dernier temps, le nom du tableau ainsi que celui de l'artiste ont été révélés à la classe. À la suite d'une brève présentation de Marc Chagall, j'ai expliqué que la toile étudiée illustre une histoire connue sous le nom de « *fable* » écrite par un auteur français très célèbre : Jean de La Fontaine. À l'exception de deux élèves, ce poète n'évoquait rien aux élèves. Ce premier contact avec un écrivain majeur de notre patrimoine est un exemple dans lequel l'enseignement pluridisciplinaire et transversal de l'histoire des arts structure les repères littéraires des élèves. Après avoir spécifié en des termes simples ce que cela signifie, j'ai sondé les CP en vue d'émettre des hypothèses sur l'histoire que raconte *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf*, tout en leur laissant le support visuel de l'œuvre de Marc Chagall. J'étais ravie de constater les élèves en confiance au sein d'une participation unanime. Afin de susciter de l'entrain, j'ai laissé les élèves en suspens en leur indiquant que je leur raconterai l'histoire de *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf* lors de la prochaine séance.

Ce cours m'a fait prendre conscience de l'importance du socioconstructivisme, théorisé par Lev Vygotski (1896 – 1934), incorporé aux apprentissages. Ce processus social de partage des idées personnelles, comme le prescrivait le pédagogue John Dewey (1859 – 1952), a permis de rompre le silence du cours magistral pour stimuler un « bain langagier » particulièrement indispensable aux élèves de cet âge. Ces exercices de langage ont permis d'introduire des structures syntaxiques complexes telles que « *Ceci me fait penser à* », « *Il y a* », « *Je pense que* », ou encore « *Peut-être que* ».

2.2. Littérature française : la découverte d'un auteur majeur

Au coin regroupement, les élèves ont remobilisé leurs souvenirs de la dernière séance à l'aide d'une reproduction du tableau *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf* de Marc Chagall. Avant d'entreprendre la première séance de compréhension orale, nous avons relu leurs hypothèses, rédigées sur l'affichage didactique, à propos de la fable illustrée par la peinture. La majorité de la classe ne sachant pas ce qu'était une fable ainsi qu'une morale, j'ai dû expliciter les caractéristiques de ce genre littéraire. Le texte original, par son ancienneté, demande un niveau de compréhension de la langue française exigeant. C'est pourquoi, avant que je lise la fable de La Fontaine, j'ai raconté et adapté l'histoire avec des termes contemporains. De cette façon, les élèves ont pu appréhender un écrit abscond de façon limpide.

*Une Grenouille vit un bœuf
Qui lui sembla de belle taille.
Elle qui n'était pas grosse en tout comme un œuf
Envieuse s'étend, et s'enfle, et se travaille
Pour égaler l'animal en grosseur,
Disant : Regardez bien, ma sœur ;
Est-ce assez ? dites-moi ; n'y suis-je point encore ?
– Nenni. – M'y voici donc ? – Point du tout. – M'y voilà ?
– Vous n'en approchez point. La chétive pécore
S'enfla si bien qu'elle creva.
Le monde est plein de gens qui ne sont pas plus sages :
Tout Bourgeois veut bâtir comme les grands Seigneurs,
Tout petit Prince a des Ambassadeurs,
Tout Marquis veut avoir des Pages.*

Jean de La Fontaine

Intriguée par un genre narratif japonais découvert lors de recherches personnelles, j'ai choisi d'accompagner ma lecture de la fable originale à travers le *kamishibai* (« théâtre d'images » en français). Depuis les années 1950 au Japon, le *kamishibai* est très populaire chez les enfants n'ayant pas encore acquis une lecture autonome. Cette technique de contage est fondée sur un récit oral accompagné d'images défilant dans un *butai*, c'est-à-dire, un théâtre de bois (littéralement « scène » en français). J'ai eu la chance de pouvoir emprunter un

butai à la ludothèque de l'université et de créer mes planches illustratives à l'aide de la plastifieuse de l'école Mouraud (cf. Figure 13). Si les illustrations ont appuyé la compréhension orale, le petit théâtre de bois a suscité la curiosité des élèves et contribué à une écoute attentive de leur part (cf. Figures 14). J'ai interrogé les élèves afin de vérifier leur compréhension fine de la fable et d'en dégager les zones d'ombre. Au terme de la séance, du vocabulaire a été introduit pour le réinvestir lors des prochains cours. Il s'agissait de qualificatifs de la grenouille : « *jalouse* » et « *arrogante* ».

Madame Leclerc, ma PEMF, m'a conseillé d'effectuer une seconde séance de compréhension orale afin que les élèves mémorisent et comprennent davantage la fable de Jean de La Fontaine. Dans un premier temps, la classe est entrée dans une phase de rappel dans laquelle ils ont raconté brièvement la fable découverte durant la dernière séance. Ce récapitulatif a été suivi d'une nouvelle lecture du texte original à travers la méthode narrative du *kamishibai* (cf. Figures 14). Puis, deux volontaires ont incarné l'histoire en mimant les personnages de la grenouille et du bœuf pendant que je lisais la fable (cf. Figure 15).

En théâtralisant et s'appropriant la fable, la classe a su me raconter l'histoire de *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf* (1668) au moyen de la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz. Ce didacticien préconise ce qu'il nomme le « dialogue pédagogique à évaluation différée », c'est-à-dire, repousser le moment où l'enseignant intervient dans la discussion pour favoriser une activité langagière effective, longue et fréquente. Dans ce cas-ci, le schéma conventionnel « question du professeur / réponse de l'élève / question du professeur / réponse de l'élève, etc. » devient « question du professeur / réponse de l'élève A / réponse de l'élève B / réponse de l'élève C / réponse de l'élève D / relance du professeur / réponse de l'élève A / réponse de l'élève B, etc. ».

À cette période de l'année scolaire, la classe de CP n'avait pas encore acquis une écriture autonome. C'est pourquoi il a fallu réfléchir à une alternative pour l'élaboration d'une évaluation formative en guise de trace écrite. J'ai donc choisi le langage artistique à travers lequel les élèves devaient dessiner la chute de la fable étudiée et venir me raconter l'histoire de leur production (cf. Figures 16). Cette communication graphique et universelle concourt aux nombreux bienfaits apportés par la pratique artistique évoqués dans la première partie de ce mémoire. Cette évaluation formative (annotée « *Acquis* », « *En cours d'acquisition* » ou « *Non acquis* ») a permis, d'une part, la vérification de la compréhension de la fable de La Fontaine par l'ensemble des CP, d'autre part, leur réception sensible de cette œuvre littéraire

en stimulant leur expression orale.

2.3. Atelier philosophique : l'initiation au débat réflexif

L'enseignement moral et civique a comme ascendance « la morale » issue des lois Jules Ferry (1881-1882) et remplaçant « la sentence religieuse ». C'est ainsi qu'émergent *Les Fables* (1668) de Jean de La Fontaine avec leur(s) morale(s) closant chaque histoire. À destination du *Nouveau dictionnaire de Pédagogie* sous la direction de Ferdinand Buisson en 1911, Emile Anthoine rédige dans un article sur *Les Fables* que la vérité « qui vise nos défauts » est particulièrement épineuse à entendre pour un enfant et qu'il est donc préférable :

« [D'user] de la fable pour l'éducation de nos enfants ; elle fait sortir la vérité morale de l'abstraction, du vague, du général, elle l'enferme dans un fait particulier, et ainsi la traduit et la précise, l'approche des plus jeunes esprits (...) elle nous la rend aimable, attrayante. ».

La morale d'une fable suscite chez l'élève une nébuleuse réflexive, en somme, un éveil philosophique. Au cours de ces dernières décennies, les travaux du didacticien de la philosophie Michel Tozzi ont démocratisé la pratique des ateliers philosophiques en France. Dans le cadre de la formation du citoyen mentionnée dans les programmes, il m'a semblé nécessaire de mener une séance de débat réflexif afin que les élèves commencent à acquérir le respect de soi et d'autrui tout en construisant leur esprit critique par l'expression de leurs pensées, émotions et sentiments.

Une professeure étant absente en ce jour, Madame Leclerc a accueilli trois élèves de CE1 dans sa classe. Je leur ai proposé de participer à l'atelier philosophique et j'ai été ravie de remarquer que leurs apports stimulaient le débat, notamment par leur vocabulaire plus riche et modélisant pour leurs camarades du cours préparatoire. Grâce au petit effectif de cette classe dédoublée (douze élèves), l'atmosphère intimiste des échanges a inclus chaque personne et les a mises en confiance. Lorsque j'ai demandé aux écoliers, du CP et du CE1, s'ils avaient déjà fait un atelier ou débat philosophique, ces derniers m'ont répondu par la négative. J'ai donc introduit l'étymologie du terme *philosophie* en indiquant qu'il signifie « amour de la sagesse » en grec ancien, puis, défini cette pratique en expliquant que les humains se posent des questions depuis très longtemps, qu'ils n'y ont pas apporté de réponses définitives et que nous allions essayer d'y réfléchir ensemble.

Concernant l'aspect organisationnel, j'ai signalé que nos outils de travail ne seraient pas le crayon ou le cahier, mais notre tête pour penser, notre parole pour partager nos idées et notre attention pour écouter les propos de nos camarades. La présentation des règles du débat

philosophique ont clos la phase de logistique :

1. Toutes les idées sont intéressantes si elles restent dans le sujet.
2. Après avoir levé la main et avoir été interrogé, nous essayons d'argumenter nos idées.
3. Nous écoutons celui ou celle qui parle pour comprendre ses idées et pouvoir dire si nous sommes d'accord ou non.
4. Nous essayons de prendre au moins une fois la parole.

La séance est lancée avec un rappel par la classe de la morale de *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf*, à savoir, que la jalousie nous fait du mal et qu'il faut être satisfait de ce que nous sommes ou de ce que nous avons déjà. Ce rappel illustré par le tableau éponyme de Marc Chagall a introduit le sujet de la discussion à visée philosophique : la jalousie (cf. Figure 17). Au préalable, nous avons déterminé la jalousie comme étant une émotion déplaisante qui habite une personne quand quelqu'un possède quelque chose qu'il n'a pas. En vue de distinguer les diverses émotions, des élèves ont dû successivement les énumérer et les mimer avec leur visage. La joie, la colère, la tristesse et la peur ont rapidement été proposées par les CP (cf. Figure 18). Tandis que des émotions moins évidentes pour eux, telles que le dégoût ou la surprise, ont été mentionnées par leurs camarades du CE1. Les diverses relances de ces élèves plus âgés ont stimulé un riche échange de savoirs avec les CP.

Dans l'optique de leur faire réaliser la complexité de l'émotion « jalousie », je leur ai demandé, cette fois-ci, d'imiter cette dernière avec leur visage. Cette tâche s'est avérée irréalisable, je leur en ai expliqué la cause : « *En effet, il existe des émotions sans visage, comme la jalousie, qui sont donc moins identifiables (reconnaissables) que les autres. C'est pourquoi, la jalousie est une émotion très complexe.* », (cf. Figure 19). Après cette activité, j'ai requis les CP de me donner des exemples de situations provoquant de la jalousie et me suis mis en retrait, en intervenant le moins possible, afin de laisser libre cours à la spontanéité de leur débat.

Les premiers volontaires ont partagé des expériences de jalousie, vécue par eux-mêmes ou subies par les autres, dans le cadre de la sphère familiale : « *Hier mon frère m'a dit qu'il était jaloux de ma coupe de cheveux et qu'il voudrait la même et que sa coupe de*

cheveux est moche. », « Je suis jalouse de ma cousine parce qu'elle a une chambre pour elle toute seule et moi j'ai la même que mon petit frère c'est pas juste. ». Les suivants ont rebondi sur les dires de leurs camarades en apportant leur opinion sur la situation, puis, en racontant à leur tour une situation personnelle. La variable didactique choisie pour les plus introvertis a été de leur demander de parler d'une situation de jalousie qui apparaît dans un livre, un film ou un dessin-animé. Cet étayage s'est révélé efficace puisque chacun a pu prendre part à la discussion.

Le débat philosophique a permis aux élèves de se questionner sur la nature de leurs émotions quotidiennes et de prendre de la distance avec leurs agissements afin de les maîtriser davantage à l'avenir. Par une prise de conscience collective, ils sont parvenus à réaliser un travail réflexif stimulant l'intelligence intrapersonnelle et interpersonnelle. Pour reprendre le propos de Mennehand, *Les Fables* de Jean de La Fontaine sont d'« excellents exercices pour développer à la fois le jugement et la mémoire ».

L'échange a pris fin avec un bilan de ma part : « *Grâce à vos exemples, nous avons vu que nous pouvons être jaloux ou jalouse de quelqu'un pour ce qu'il est ou ce qu'il a. Dans notre fable La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf, la grenouille est jalouse parce qu'elle souhaiterait être aussi grosse que le bœuf. Cette émotion négative, qui fait mal, de la grenouille est causée par un manque de confiance en elle. Pour ne pas ressentir de la jalousie, avoir confiance en soi (c'est-à-dire être fier de soi) peut aider.* ». La question qui a suivi cette ouverture du sujet a été de demander aux CP ce qu'ils auraient dit ou conseillé à la grenouille pour qu'elle soit moins jalouse du bœuf. Les volontaires ont répondu qu'ils auraient fait part à la grenouille des qualités qu'elle possède déjà, telles que « sa jolie couleur verte » ou bien « sa petite taille qui permet de se balader partout ».

En acquiesçant leurs réponses, je leur ai indiqué que la confiance en soi est quelque chose qui se construit et que c'est la raison pour laquelle nous allions la travailler lors du dernier atelier. La consigne était la suivante : « *Vous allez dessiner dans votre cahier du jour votre ou vos plus grandes qualités.* », j'ai rappelé la définition du mot « *qualité* » et donné quelques exemples comme « *Mon frère est drôle. Ma cousine est douée au football.* ». La classe n'étant pas encore autonome à l'écrit durant cette période scolaire, j'ai procédé par dictée à l'adulte pour accompagner les dessins (cf. Figures 20).

Chaque élève a su se trouver des qualités promptement, à l'exception d'un élève, Gabriel, qui m'a confié qu'il pensait ne pas en avoir. J'ai été stupéfaite de constater cet élève

« très scolaire » dans l'impasse pour la première fois depuis le commencement de mon stage. À ce moment-là, j'ai pris conscience de la nécessité de ce travail introspectif pour les élèves manquant de confiance en eux. Pendant la première étape de l'étayage à l'égard de Gabriel, je lui ai demandé une qualité que son entourage lui attribue souvent, cela n'a pas été concluant, bien que je lui aie répété que tout le monde possède une qualité. C'est alors que je lui demandai de fermer les yeux, de puiser en son for intérieur, de terminer spontanément cette phrase qu'il dut prononcer à haute voix « *Je suis (...)* » et qu'il compléta gaiement par « *fort en écriture, surtout en rimes !* » (cf. Figures 21).

À la fin de la journée, j'ai essayé, à partir de mes nombreuses lectures sur le sujet, d'analyser son dessin dans lequel il s'était représenté en train de rapper. J'ai relevé qu'à l'inverse de tous ses autres camarades, il n'avait utilisé qu'un faible espace de sa grande page en s'y situant tout en bas, en s'illustrant particulièrement petit et en n'appliquant pas la moindre couleur, comme s'il cherchait à s'effacer, se rendre peu visible ou à ne pas prendre trop de place.

Cet exercice graphique est rempli d'une forte charge symbolique. En effet, ce type de dessin donne une idée de la perception qu'un élève possède de lui-même à l'instant de sa réalisation. Il serait illusoire de se contenter d'une seule activité encourageant la confiance en soi des élèves, il s'agit d'un travail rigoureux à entreprendre sur le long terme.

À la fin de la séance, Gabriel m'a interpellée en ces mots : « *Maintenant que je sais que je suis fort pour faire des rimes je vais pouvoir écrire des chansons ou du rap après l'école !* ». L'« effet papillon » engendré par la peinture de Chagall, la fable de La Fontaine, le débat réflexif, enfin, la pratique du dessin figeant, aura peut-être fait naître une nouvelle passion chez cet élève qui pourrait accélérer son acquisition du langage écrit autonome. Je suis sortie de cette séance d'atelier philosophique satisfaite car elle m'a semblée, d'une part, répondre aux enjeux actuels du « vivre ensemble » et de l'éducation à la citoyenneté, d'autre part, contribuer au bien-être des élèves.

Chapitre III – Seconde séquence interdisciplinaire : Chagall & La Fontaine

3.1. Rencontres artistiques à l'école

Madame Leclerc, ma formatrice, m'a accordé l'élaboration d'une seconde séquence interdisciplinaire autour d'un nouveau tableau de Marc Chagall illustrant une autre fable de Jean de la Fontaine : *Le Lion et le Moucheron* (1668). Ayant réinvesti la structure de la première séquence dans la nouvelle, je souhaiterais, à présent, proposer leur comparaison et faire davantage porter mon propos sur l'analyse de mes pratiques pédagogiques dans le cadre de mon stage de fin d'études.

Après avoir ouvert la séquence autour de *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf* avec une séance d'histoire des arts, j'ai décidé de reproduire le même déroulement avec la peinture *Le Lion et le Moucheron* (1959) de Chagall (cf. Figure 22). Pendant le bilan de cette séance équivalente, ma PEMF a partagé son expertise en me donnant des préconisations que j'ai voulu mettre en œuvre lors de cette nouvelle séance d'histoire des arts. En plus de leur avoir tourné le dos lorsque j'écrivais leurs propositions durant la séance numéro 1, j'ai omis d'expliquer aux élèves la raison pour laquelle je recueillis au tableau leurs éléments descriptifs de l'œuvre. À l'issue de cet échange j'ai assimilé l'idée que la posture du professeur doit, d'une part, être modélisante, et, d'autre part assurer la constance du contact classe/enseignant que nous pourrions qualifier de « relation pédagogique » selon le triangle de Houssaye (1988).

Je n'ai pas rencontré de problèmes de gestion de classe lors de la première séance. Néanmoins, j'ai remarqué une plus nette fluidité des échanges avec les élèves au cours de la deuxième séance, grâce à ce maintien continu de ma posture orientée vers l'auditoire, de telle sorte que, même occupée à rédiger je restais toujours physiquement présente parmi eux. En outre, j'ai intégré l'importance de l'explicitation du but de la trace écrite en expliquant aux élèves que nous gardions un souvenir de leurs interventions sur une affiche afin d'y revenir lors de la prochaine séance. Si conserver des éléments d'un cours paraissait initialement évident pour moi, je n'avais pas pensé au fait que cela pouvait être facultatif pour eux. C'est pourquoi il me paraît aujourd'hui utile, lors de la conception de séances, de prendre de la distance avec son rôle d'éducateur pour adopter le point de vue de l'apprenant.

L'expression des opinions des CP à propos du *Lion et le Moucheron* était plus complète par rapport à la précédente œuvre picturale. Effectivement, ils ont incorporé dans

leur syntaxe les formulations de l'avis personnel ainsi que celles de l'argumentation (« *Je pense que ... Parce que ...* », « *On dirait que ... à cause de ...* »). Quelques élèves de CE1 ayant été accueillis à nouveau dans la classe, ces derniers ont pu participer à la séance. En expliquant aux CE1 ce qu'est l'histoire des arts et ce qu'on y étudie, les CP furent satisfaits de pouvoir apprendre des choses à leurs aînés. Quant à moi, j'ai pu valider leur compréhension de l'intérêt didactique d'un apprentissage qui a du sens pour eux. La venue inopinée des CE1 a dynamisé le dialogue, les CP ont pu prendre appui sur le vocabulaire davantage fourni des CE1 pour se l'attribuer. En s'autorisant une distance critique avec le tableau *Le Lion et le Moucheron*, le groupe est parvenu à une expression orale féconde.

3.2. De la fable vers son questionnement

Tout comme la première séquence, la seconde était composée de deux séances de littérature française et d'une séance de débat philosophique. Le déroulement de ces dernières ayant été développé précédemment autour de la fable *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Boeuf*, il s'agira ici d'exposer une analyse comparative de pratique professionnelle au regard de la fable *Le Lion et le Moucheron* de Jean de La Fontaine.

La nouvelle fable étudiée est plus longue et contient un lexique davantage abscons : deux facteurs d'une potentielle surcharge cognitive des élèves (cf. Figures 23). Après avoir raconté l'histoire avec des mots contemporains, j'ai explicité le vocabulaire abstrus pendant la lecture du texte à la manière du *kamishibai*, sous forme d'aparté chuchoté pour distinguer ce qui relevait du texte ou non. Je n'avais pas entrepris cette démarche lors de l'étude de la précédente fable, pourtant, je la pense de rigueur au vu de l'objectif visé par la compréhension orale. Ce conseil judicieux donné par ma PEMF, Madame Leclerc, m'a permis une meilleure gestion du temps lors de la mise en commun orale car il n'était plus nécessaire de définir les termes complexes.

Une autre préconisation m'a été donnée, celle de changer les modalités de l'évaluation formative lors de la deuxième séance de littérature abordant *Le Lion et le Moucheron*. Pour rappel, la consigne de la première évaluation était de dessiner la chute de *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf*. Cette demande était bien trop abstraite et ne permettait pas de valider la compréhension de l'ensemble du récit. C'est la raison pour laquelle, j'ai pris l'initiative de m'inspirer de la pratique de Madame Leclerc. Ainsi, je me suis orientée vers un rangement séquentiel des illustrations de la nouvelle fable étudiée (cf. Figure 24). Les vignettes correspondaient aux planches que j'avais conçues pour le *butai*, avec lesquelles la

classe était familiarisée. Ces nouvelles modalités ont favorisé la réussite de tous les élèves.

À la suite du stage, lors d'un cours de « Projet pluridisciplinaire partenarial » (PPP) autour des pédagogies nouvelles suscitant le désir d'apprendre, Monsieur Coutellier-Morhange nous a fait pratiquer la reconstitution collective de texte. Élaborée par Henri Bassis et inspirée de la démarche initiée par le GFEN (« *Groupe Français Education Nouvelle* »), cette pratique consiste en une reconstitution intégrale d'un texte par les élèves après deux lectures du professeur, entre lesquelles, des échanges collectifs ont lieu. Cette pédagogie active rend l'élève actif de ses propres apprentissages et l'aide à mieux retenir un texte en se l'appropriant. Par conséquent, j'ai voulu prolonger les pistes didactiques en construisant une fiche de préparation pour cette séance que je mettrai en œuvre une fois, je l'espère, entrée dans le métier. Celle-ci, pourrait avoir pour finalité une récitation de *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Boeuf* (le texte étant d'une longueur adéquate pour la mémorisation d'une fable) en tant qu'évaluation sommative.

En ouverture de la nouvelle discussion à visée philosophique, les CP ont rappelé les deux morales du *Lion et le Moucheron*, à savoir, se méfier des plus petits que soi et rester humble, voire méfiant, même en cas de victoire. Après un rappel abrégé de ce qu'est la philosophie et des règles à suivre, la mise en route était une activité de vote spontané à partir d'un support issu des ressources pédagogiques en ligne *Charivari à l'école*¹. Il s'agissait de pointer du doigt l'animal considéré comme étant « le plus fort » après un décompte de cinq secondes, entre, un éléphant qui soulève un petit arbre et un lapin qui peint un tableau (cf. Figure 25). Comme je m'en suis douté, l'ensemble de la classe a voté pour l'éléphant en donnant pour argument la force colossale du pachyderme. J'ai donc relancé la discussion en tentant de renverser leurs idées reçues : « *Certes, il faut une force hors du commun pour soulever un petit arbre. Mais est-ce si rare pour un éléphant ? Voyons-nous souvent un lapin faire de la peinture ?* ».

Les élèves ont répondu par la négative à ces relances et ont développé leur argumentation en se questionnant sur le concept de la « *force* ». Le groupe en a conclu qu'il était extraordinaire qu'un lapin produise une œuvre d'art, et qu'en conséquence, il était possible de qualifier ce léporidé fictif de « *fort* ». Ainsi, nous avons mentionné qu'il existait différents types de forces, telles que la force physique ou la force mentale.

Les CP disposés en demi-cercle, ont chacun à leur tour donné un exemple d'une de

¹ <https://www.charivarialecole.fr/archives/2539>

leurs forces en complétant la phrase suivante : « *Je suis fort/forte quand ...* » afin de conscientiser individuellement cette notion théorique. La dernière phase de la séance était une activité similaire à celle de mise en route : deux feuilles représentant la force physique et la force mentale étaient accrochées de part et d'autre dans la classe. À chaque situation contée, les élèves ont voté en pointant du doigt pour caractériser le type de force dont il était question ; en voici quelques exemples :

- « *La championne de karaté Feryal Abdelaziz a remporté la médaille d'or aux Jeux olympiques.* » (Force physique).
- « *Ahmed a réussi toutes ses évaluations de mathématiques.* » (Force mentale).
- « *Théo a eu le courage de jouer de la guitare devant toute sa classe.* » (Force mentale : audace, courage).
- « *Même s'il est très âgé, papi arrive encore à soulever les sacs pleins de courses !* » (Force physique, même s'il s'agit d'une action ordinaire pour une personne plus jeune).
- « *Même si Sarah a du mal à lire, elle n'abandonne jamais et essaye toujours de participer.* » (Force mentale : courage, résilience même dans la difficulté).

Durant cette nouvelle séance d'ateliers philosophiques, les élèves sont parvenus à dépasser leurs impressions initiales et ont fait preuve de jugement en reconstruisant leur pensée. Pour cette finalité, ils sont passés par diverses étapes comme nommer des situations en argumentant, défendre des positions, écouter autrui, ou encore, douter. L'objectif de cette séance « Aborder collectivement une réflexion sur un sujet philosophique. », appuyé sur la compétence des programmes « *Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé.* » (domaines 1, 3 et 5 du socle commun), semble atteint.

3.3. Projet véhiculé hors les murs de l'école

L'aboutissement de ce projet interdisciplinaire a pu être possible grâce à Madame Leclerc qui m'a offert l'opportunité d'accompagner sa classe au Centre Pompidou à Paris. L'école hors des murs me semble être une mission de l'enseignement puisqu'elle guide tous

les élèves dans des lieux culturels qu'ils pourront côtoyer tout au long de leur vie. Afin de préparer la sortie scolaire quelques semaines avant, je me suis rendue dans la salle 12 du niveau 5 de la collection permanente du musée. Dans cette petite salle entièrement dédiée à l'art de Marc Chagall, j'ai élaboré les ateliers que j'ai mis en application le jour de la sortie et dont je parlerai plus tard.

En amont de la sortie, j'ai souhaité présenter une séance d'histoire des arts sur le même modèle que les précédentes, en empruntant à la bibliothèque de l'INSPE des grandes reproductions de peintures de Chagall. Cependant, celle-ci avait pour objet d'étude des œuvres de cet artiste n'illustrant pas des fables de La Fontaine, à savoir, *Moi et le Village* (1911) et *L'Anniversaire* (1915) (cf. Figures 26). Certes, il a été enrichissant de partager avec les élèves des tableaux représentant les *Fables* de Jean de La Fontaine, nonobstant, il me paraissait lacunaire de réduire l'étendue du travail de Chagall seulement à ceux-là. Lors de l'analyse et l'explicitation de la toile *L'Anniversaire*, la classe a rencontré un personnage qu'ils seront amenés à retrouver lors de la sortie : Bella, l'épouse et muse tant aimée de Marc Chagall.

Au vu de l'aisance des CP lors des autres séances d'histoire des arts, j'ai jugé favorable d'y intégrer la méthodologie visant à comparer les deux nouvelles œuvres. En premier lieu, j'ai défini ce que signifiait « comparer » : « *C'est dire les points communs ou les différences entre deux choses. Ici, nous cherchons les choses qui se ressemblent, ou qui sont différentes entre Moi et le Village et L'Anniversaire.* », cette définition a été complétée par un exemple dans lequel je comparais deux troussees d'élèves. Avec du recul, j'aurais certainement dû laisser l'un d'entre eux comparer les troussees afin que le groupe entre immédiatement en action. Malgré cette mégarde, les élèves ont témoigné promptement leur vive motivation à comparer les deux peintures, et sans difficulté apparente.

Arriva le départ pour la sortie, une élève m'a adressé une parole qui a résonné en moi comme la consécration de l'attrait pour la culture que j'ai voulu transmettre tout au long du projet : « *Madame Elkaim, quand on ira au musée tout à l'heure, vous pourrez nous raconter l'histoire de tous les tableaux de Chagall s'il vous plaît ?* ». Une phrase anodine au premier abord a pourtant intensifié le sens que je projetais jusqu'à lors au métier de professeur : guider les élèves vers une quête perpétuelle de savoirs et éveiller leur curiosité.

Dans la salle 12, traverse 3 du cinquième niveau de la collection permanente, nous nous sommes rassemblés face à *La Chute d'Icare* (1974-1977) de Marc Chagall, l'huile sur toile décrite oralement par les CP (cf. Figure 27). Tout comme cette peinture, le mythe d'Icare leur était inconnu. S'appropriier *in situ* les pratiques culturelles inclut la compréhension des références dans lesquelles s'inscrit ce récit antique et fondateur de notre culture occidentale. En contant le mythe d'Icare, les élèves ont pu plonger dans le mystère de l'art expressionniste.

À leur tour, ils ont pu expérimenter un atelier d'interprétation faisant appel à leur sensibilité et affect. Je leur ai proposé de déambuler librement dans la petite salle dédiée aux œuvres de Chagall, de contempler chaque tableau pour s'asseoir devant celui qu'ils préfèrent individuellement. Dans un second temps, ils ont dû réfléchir à la raison de leur choix. Enfin, j'ai leur donné pour consigne d'imaginer l'histoire racontée par le tableau retenu ; les adultes sont passés devant les œuvres pour collecter chaque interprétation d'élève. Durant la conception de la séance, j'ai commis une inadvertance, celle d'oublier l'intégration d'une variable didactique. Malgré cette étourderie, j'ai su improviser lorsque qu'un élève a refusé de déambuler dans la salle pour choisir son œuvre préférée. Ce dernier n'estimait aucune œuvre à son goût, c'est pourquoi, je lui ai proposé de s'asseoir devant la peinture qu'il appréciait le moins tout en justifiant son choix. L'élève a su, avec cette nouvelle consigne, exprimer son point de vue argumenté.

En guise de trace écrite de cette séance hors des murs, la classe a pratiqué le dessin contemplatif (cf. Figures 28). La consigne était la suivante : « *Dessinez un ou des éléments du tableau de votre choix, vous avez la possibilité de les réinterpréter, ce qui veut dire, de les modifier comme vous le souhaitez.* ». Cet exercice m'a fait constater ses multiples bienfaits pour le groupe scolaire tels que la canalisation de l'énergie (utile après un atelier mobile), l'observation fine ou encore le souvenir pérenne de la sortie par son inscription sur papier. De surcroît, ce travail créatif a contribué à changer le regard qu'un élève portait sur la représentation de « l'amour ». En effet, lors de la séance d'histoire des arts précédant la sortie au Centre Pompidou, un élève avait manifesté sa vive répulsion face au tableau *L'Anniversaire* qui illustre Marc Chagall embrassant son épouse Bella. Le couple et la manifestation des sentiments lui paraissaient tabou. La tentative de déconstruction des *a priori* du jeune élève, s'est avérée concluante puisque le tableau désigné comme « son préféré » lors de la sortie était *Les mariés de la Tour Eiffel* (1938-1939), dans lequel le peintre enlace sa bien-aimée.

L'école a pour mission de faire des élèves des visiteurs éclairés dans le cadre de la formation de la personne et du citoyen (spécifiée par le troisième domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture). J'ai souhaité faire valoir cette responsabilité par l'intermédiaire de l'initiation aux rencontres artistiques authentiques. Il s'agissait pour la majorité des élèves de leur première visite dans un musée et j'espère, très sincèrement, que l'envie de prolonger cette expérience germera tout au long de leur vie.

Conclusion

L'ensemble des réflexions précédentes mène à se questionner d'une part sur la manière d'utiliser la pratique des arts graphiques de façon plus pertinente en primaire, d'autre part sur l'intégration de la culture visuelle au sein des apprentissages.

Premièrement, l'atmosphère de la classe doit être celle d'un respect mutuel et d'un soutien pour faire émerger des idées. Les enseignants pourraient valoriser les dessins non pas en vertu de leur réalisme, mais en raison des chocs qu'ils peuvent produire et des idées qu'ils contiennent. Il est possible d'utiliser le dessin dans tous les aspects du programme. Le dessin ne devrait plus être considéré seulement comme un indicateur du stade de développement, mais aussi comme un profond vecteur de sens.

Si les aptitudes à dessiner constituent un frein pour l'élève qui tente de représenter ce qu'il pense, l'enseignant doit le rassurer jusqu'à ce que le dessin reflète sa pensée visuelle. Nous pouvons encourager les élèves à revisiter, recontextualiser et réviser leurs productions en se confrontant à des œuvres du patrimoine. Les dessins doivent pouvoir évoluer. C'est pour cela qu'il faut les rendre accessibles, les dater et les garder dans la classe. Lorsque les élèves les ramènent à la maison, nous n'avons plus la possibilité de les revisiter (sauf si les dessins ont été photographiés par l'enseignant), car nous perdons une précieuse trace écrite pour analyser leur développement. « En révisant une esquisse dans différents contextes, les plus jeunes comprennent que l'on peut faire de même avec les concepts. » (Brooks, p.340).

Il semble donc préférable de ne pas hésiter à inscrire le dessin dans un travail sur la durée, sur plusieurs jours ou même plusieurs semaines. Depuis 2015, on encourage les élèves à conserver leurs premiers dessins pour favoriser « des comparaisons dans la durée et aider chaque enfant à percevoir ses progrès ; ils peuvent faire l'objet de reprises ou de prolongements » (2015). C'est ce que j'ai observé en école REP où les élèves sont invités à dessiner un bonhomme chaque mois de l'année de la toute petite section à la grande section (cf. Figure 2). Faute de mots, le dessin pallie les limites de l'indicible, du fait de son statut heureusement non-verbal, il assure une forme de communication alternative, un langage universel, un « reflet de la subjectivité projetée » (Masson, 2010). En somme, l'esquisse joue un rôle de développement et d'équilibre puisque la créativité artistique stimule les capacités nécessaires à la réussite de tout un chacun.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) est une priorité nationale inscrite dans la circulaire numéro 2013-073 du 9 mai 2013. Rappelé par la circulaire numéro 2017-003 du 10 mai 2017, l'éducation à l'art et par l'art s'appuie sur les trois piliers suivants : les enseignements artistiques, les rencontres avec les artistes et les œuvres, enfin, les pratiques artistiques. À travers mon protocole expérimental, j'avais à cœur de mener des actions pédagogiques en harmonie avec la charte pour l'éducation artistique et culturelle (EAC) (cf. Figure 29). Cette initiative du Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle (HCEAC) mentionne quatre articles sur lesquels mon projet didactique s'articule :

- *L'éducation artistique et culturelle associe la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances. (Art. 2)*
- *L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales. C'est une éducation à l'art. (Art. 3)*
- *L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une éducation par l'art. (Art. 4)*
- *L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain. (Art. 6)*

De l'histoire des arts émane une pluralité d'apprentissages interdisciplinaires, c'est ce que j'ai pu constater dans le cadre de mon stage en classe de CP. Étudier des œuvres graphiques de Marc Chagall a mobilisé les compétences langagières des élèves, notamment interprétatives, tout en suscitant leur envie de découvrir des œuvres littéraires patrimoniales de Jean de La Fontaine. S'approprier des fables appartenant à la culture commune par la théâtralisation et le dessin a placé l'élève en tant qu'acteur de ses propres apprentissages. Saisir les morales véhiculées par ces textes a fait naître des questionnements face auxquels la classe a abordé collectivement des réflexions philosophiques. Connaître les enjeux de ces sujets affectant le quotidien a engendré une meilleure compréhension de soi, d'autrui et celle de notre société. Rencontrer des œuvres authentiques du Centre Pompidou a disposé les CP à la fréquentation de lieux culturels dans lesquels ils pourront continuer à éveiller leur intellect.

L'énumération de ces analyses me rappelle quatre événements, évoqués précédemment, incarnant ce à quoi j'aspirais aboutir lors de mes expérimentations de stage. Le premier est celui de la mise en confiance des élèves réservés qui ont pris part à des échanges unanimes. Je pense à un élève en particulier qui, habituellement, n'osait pas prendre la parole par crainte d'échouer. À travers l'essence même de l'histoire des arts, pour laquelle aucune « bonne réponse » n'est attendue, cet élève a entrepris de multiples participations et s'est vu, ainsi, en situation de réussite.

Un autre instant que je garde à l'esprit est celui de l'élève qui pensait n'avoir aucune qualité jusqu'à ce qu'il ose montrer ses capacités à concevoir des rimes en se dessinant en train de rapper. À la fin de la journée, ce dernier a affirmé fièrement qu'à partir de ce jour, chaque soir en rentrant chez lui, il s'entraînerait à écrire. Cet élève développera, peut-être, une appétence pour l'art poétique.

Je me souviens de cette élève m'ayant demandé de lui conter l'histoire de chacune des peintures de Chagall en amont de la sortie au musée. Sa curiosité était grande, à l'image de son empressement d'arriver dans la galerie. Il est probable qu'elle s'épanouisse en côtoyant des œuvres d'art au cours de sa vie.

Le dernier exemple est celui de l'évolution de cet élève qui a fait preuve d'ouverture d'esprit en remettant en question sa pensée initiale qui était d'associer l'amour à quelque chose d'impur et de tabou. Cette progression dans son jugement s'est révélée lorsqu'il a avoué, face à un tableau authentique incarnant les sentiments amoureux, apprécier sa contemplation.

Ces réactions illustrent les apports de la pratique et de la culture des arts graphiques, à savoir la réussite de tous les élèves, l'approfondissement de la confiance en eux-mêmes, le développement de leur langage et de leur pensée, la stimulation de leur curiosité, la construction de leur épanouissement personnel, la fondation de leur libre-arbitre et, enfin, leur formation de citoyen éclairé.

Les processus exposés tout au long de ce mémoire permettent d'affirmer qu'ils favorisent une éducation théorique, pratique et culturelle. Il est donc très légitime de souligner le caractère inhérent de l'éveil artistique au sein du développement juvénile, puisqu'il est intimement lié à la construction intellectuelle, sociale et émotionnelle de l'élève.

ANNEXE



Figure 1 : « Le guépard qui court il a pas des jambes toutes droites comme le guépard immobile », moyenne section



Figure 2 : Un bonhomme par mois de la TPS à la GS en REP



Figure 3 : La fresque des petites mains, PS

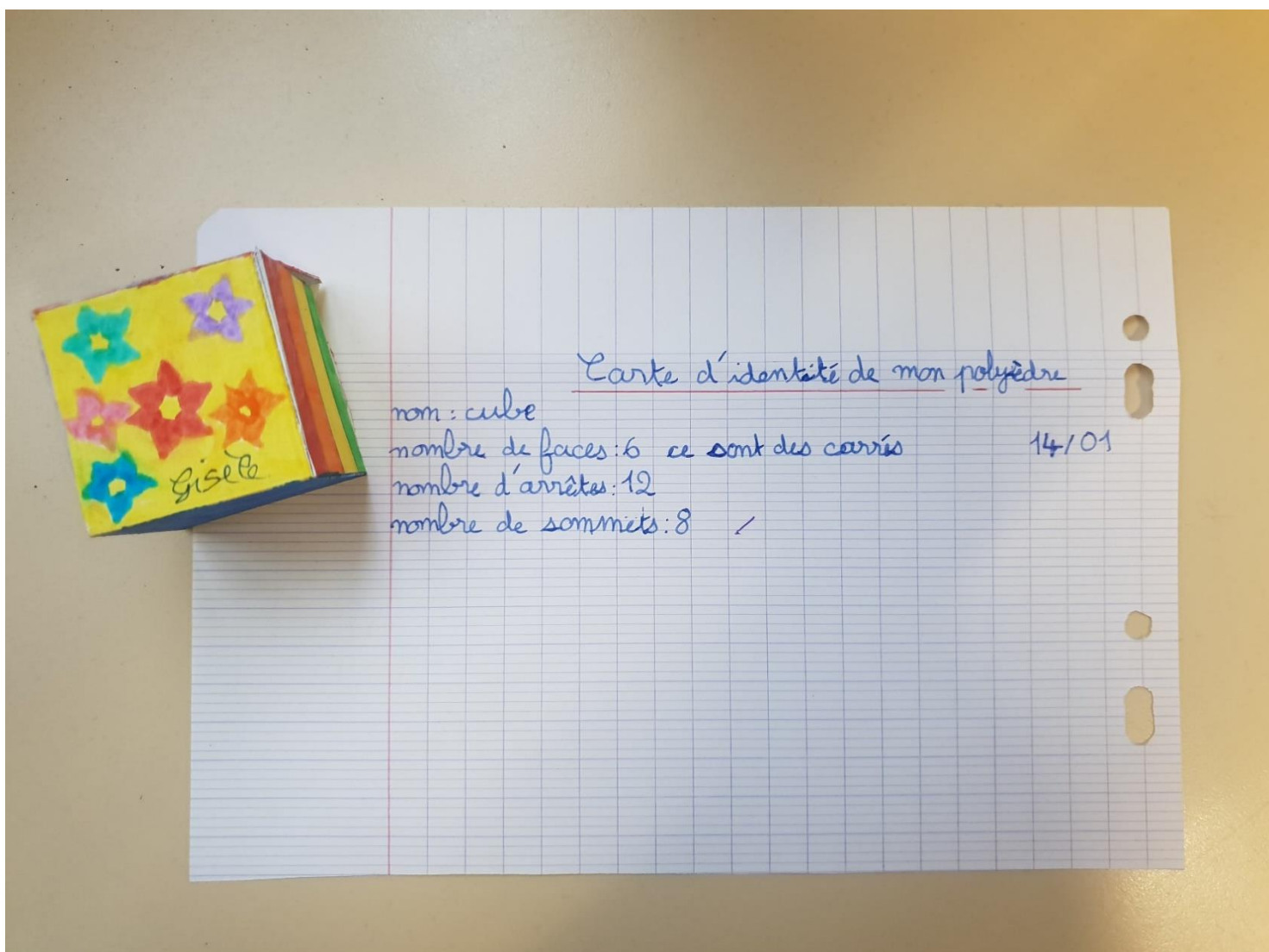


Figure 4 : Un polyèdre et sa carte d'identité, CM1

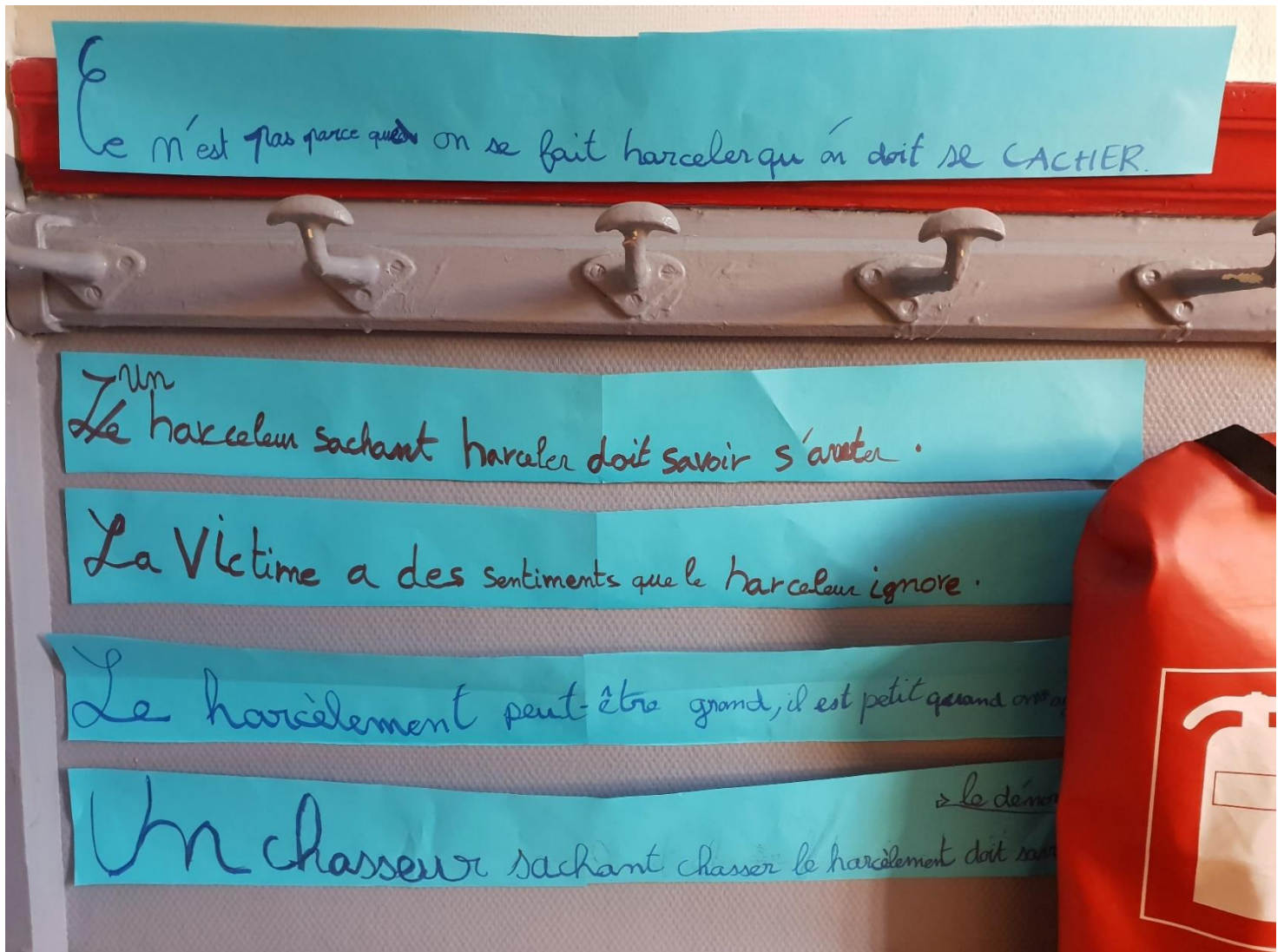


Figure 5 : Slogans contre le harcèlement scolaire, CM1



Figure 6 : Affiche contre le harcèlement scolaire, CM1



Figure 7 : À la manière de Kandinsky, PS

LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture concerne les élèves âgés de 6 à 16 ans. Il identifie les connaissances et les compétences indispensables qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire.



Figure 8 : Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Source : education.gouv.fr

À CHAQUE CLASSE SON EMPLOI DU TEMPS

	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
Français	4 h 30	4 h 30	4 h 30	4 h
Mathématiques	4 h 30	3 h 30	3 h 30	3 h 30
Histoire - géographie Enseignement moral et civique	3 h	3 h	3 h	3 h 30
Langue vivante 1	4 h	3 h	3 h	3 h
Langue vivante 2	-	2 h 30	2 h 30	2 h 30
Sciences de la vie et de la Terre		1 h 30	1 h 30	1 h 30
Sciences physiques	4 h	1 h 30	1 h 30	1 h 30
Technologie		1 h 30	1 h 30	1 h 30
Éducation physique et sportive	4 h	3 h	3 h	3 h
Arts plastiques	1 h	1 h	1 h	1 h
Éducation musicale	1 h	1 h	1 h	1 h

Figure 9 : Organisation des enseignements hebdomadaires au collège

Source : *education.gouv.fr*



Figure 10 : *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf* (1927) par Marc Chagall



Figure 11 : Projection de *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf* (1927) par Marc Chagall

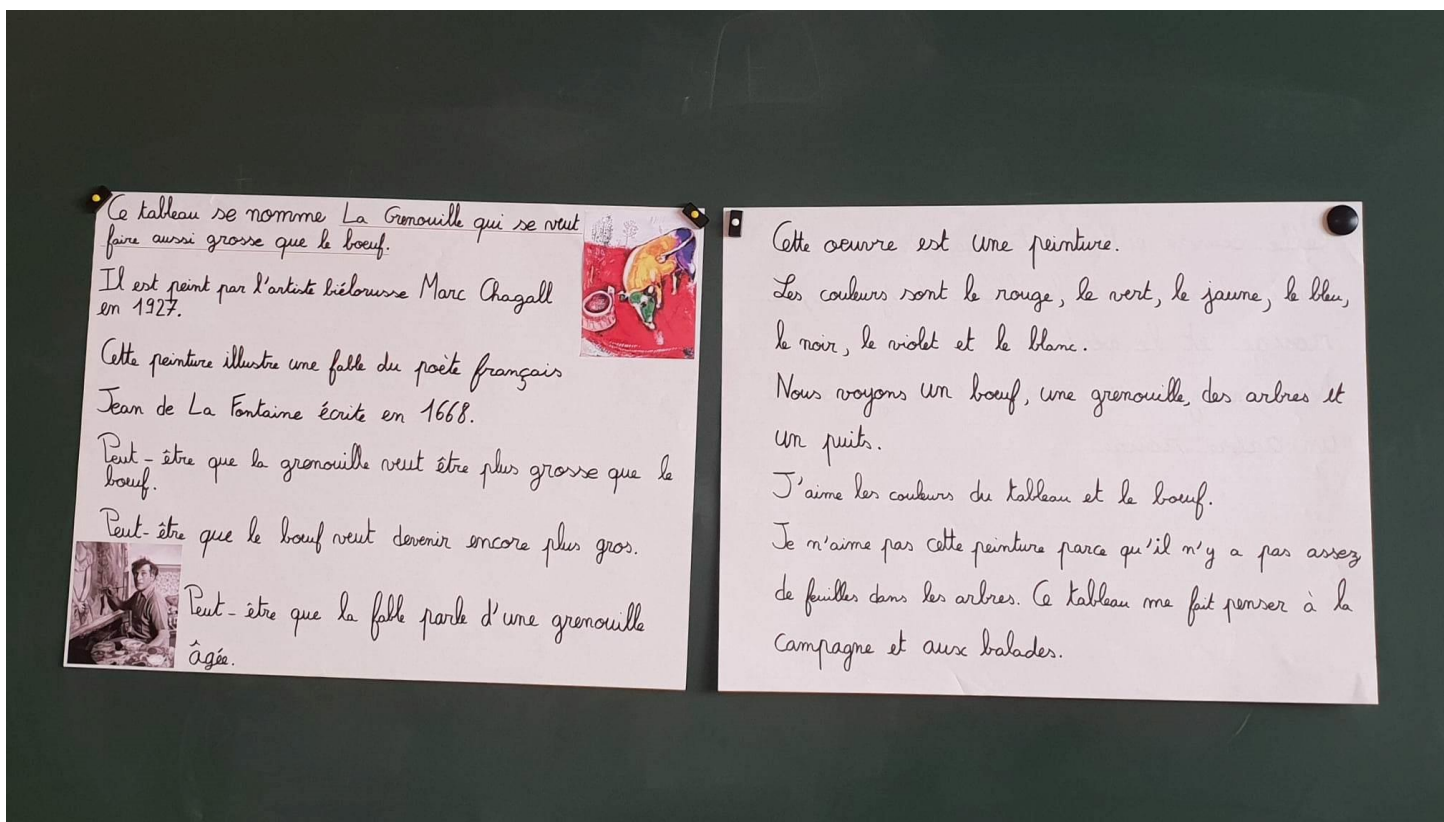


Figure 12 : Trace écrite de la première séance d'histoire des arts



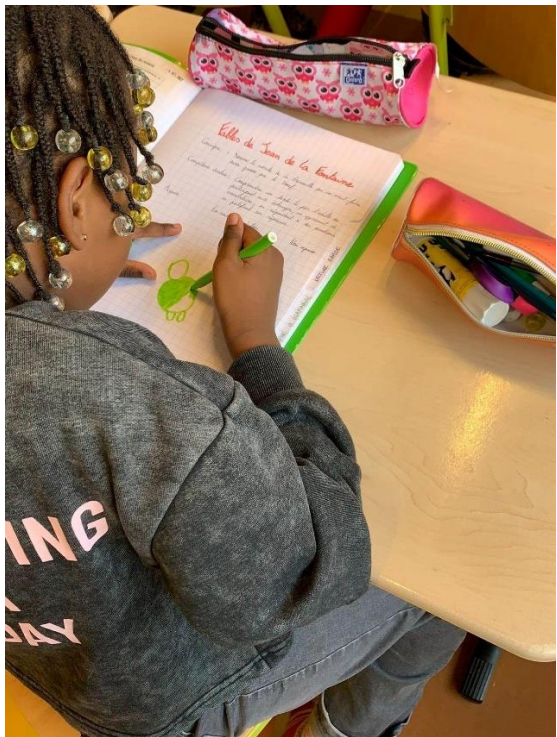
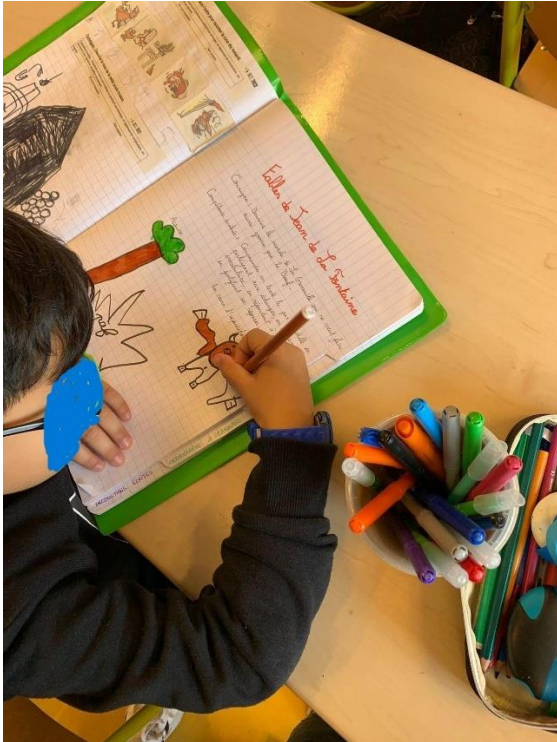
Figures 13 : Illustrations de *La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf* pour le kamishibai



Figures 14 : Kamishibai de La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf en deux séances



Figure 15 : Mime des élèves de *La Grenouille* qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf



Figures 16 : Dessins et explications d'élèves de la fable étudiée

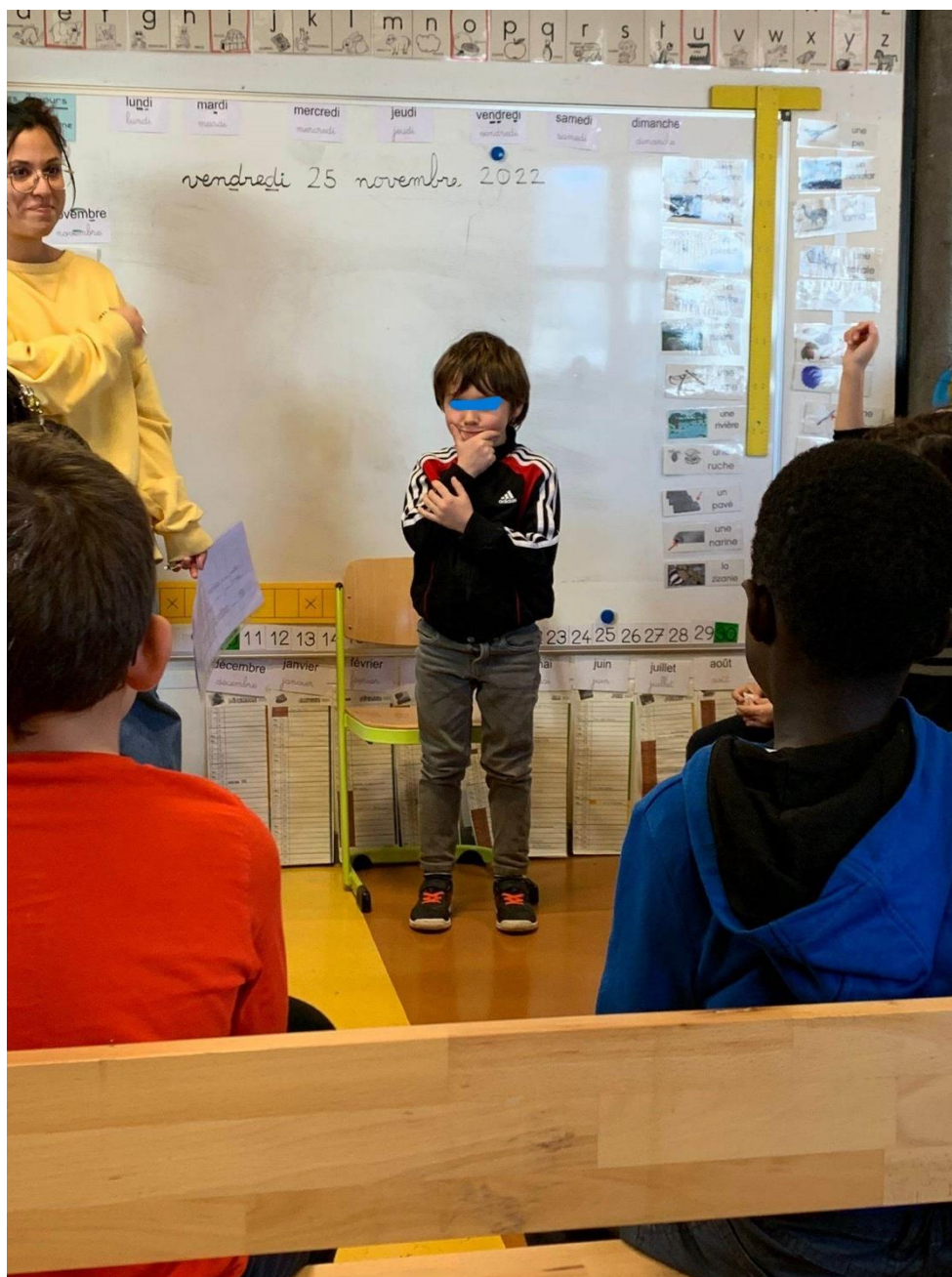
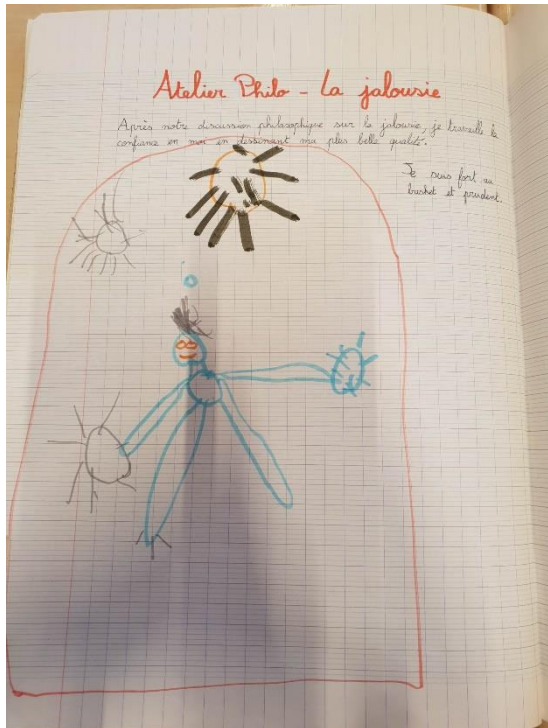
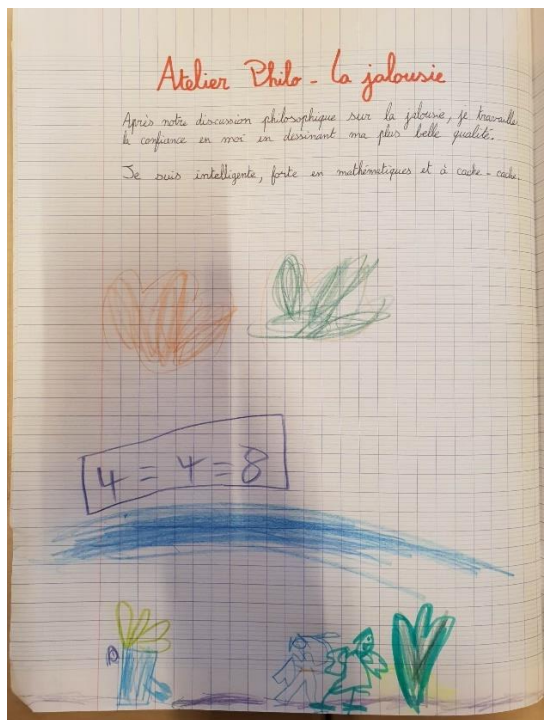


Figure 17 : Élève dans l'impossibilité de mimer la jalousie

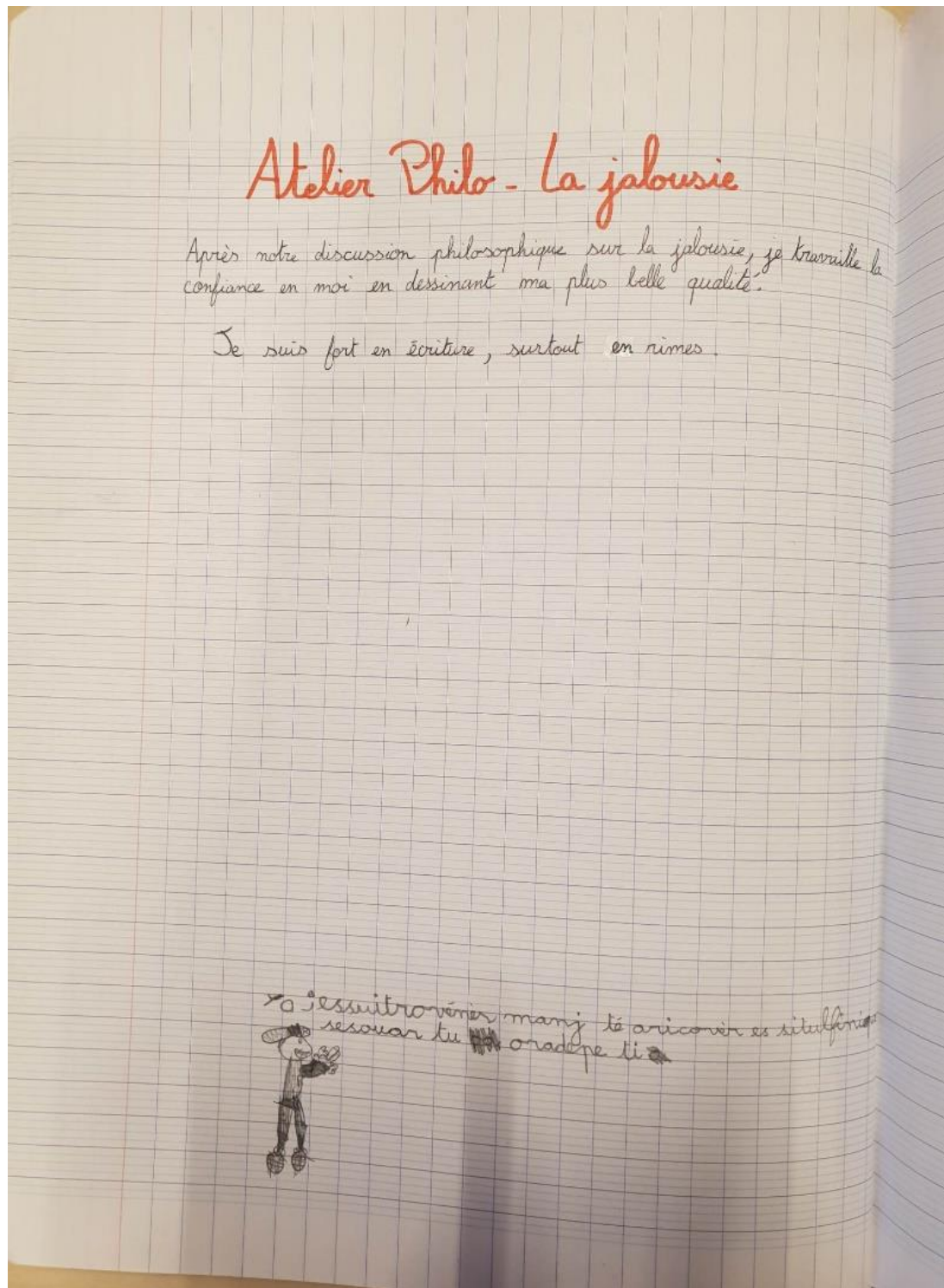


« Je suis fort au basket et prudent. »



« Je suis intelligente, forte en mathématiques et à cache-cache. »

Figures 18 : Dessins et dictées à l'adulte des qualités des élèves



Dessin illustrant l'élève doué en rédaction de rimes
Transcription du texte phonétique de rap :
« Yo, je suis trop vénère, mange tes haricots verts.
Et si tu les finis pas ce soir, t'auras pas ton dessert. »

Figure 19 : Étayage de l'atelier de confiance en soi et son résultat



Figure 20 : *Le Lion et le Moucheron* (1959) par Marc Chagall

« Va-t'en, chétif insecte, excrément de la terre ! »
 C'est en ces mots que le Lion
 Parlait un jour au Moucheron.
 L'autre lui déclara la guerre.
 "Penses-tu, lui dit-il, que ton titre de Roi
 Me fasse peur ni me soucie ?
 Un boeuf est plus puissant que toi :
 Je le mène à ma fantaisie. "
 A peine il achevait ces mots
 Que lui-même il sonna la charge,
 Fut le Trompette et le Héros.
 Dans l'abord il se met au large ;
 Puis prend son temps, fond sur le cou
 Du Lion, qu'il rend presque fou.
 Le quadrupède écume, et son oeil étincelle ;
 Il rugit ; on se cache, on tremble à l'environ ;
 Et cette alarme universelle
 Est l'ouvrage d'un Moucheron.
 Un avorton de Mouche en cent lieux le harcèle :
 Tantôt pique l'échine, et tantôt le museau,
 Tantôt entre au fond du naseau.
 La rage alors se trouve à son faite montée.
 L'invisible ennemi triomphe, et rit de voir
 Qu'il n'est griffe ni dent en la bête irritée
 Qui de la mettre en sang ne fasse son devoir.
 Le malheureux Lion se déchire lui-même,
 Fait résonner sa queue à l'entour de ses flancs,
 Bat l'air, qui n'en peut mais ; et sa fureur extrême
 Le fatigue, l'abat : le voilà sur les dents.
 L'insecte du combat se retire avec gloire :
 Comme il sonna la charge, il sonne la victoire,
 Va partout l'annoncer, et rencontre en chemin
 L'embuscade d'une araignée ;
 Il y rencontre aussi sa fin.

 Quelle chose par là nous peut être enseignée ?
 J'en vois deux, dont l'une est qu'entre nos ennemis
 Les plus à craindre sont souvent les plus petits ;
 L'autre, qu'aux grands périls tel a pu se soustraire,
 Qui périt pour la moindre affaire.

Figure 21 : *Le Lion et le Moucheron* (1668) de Jean de La Fontaine

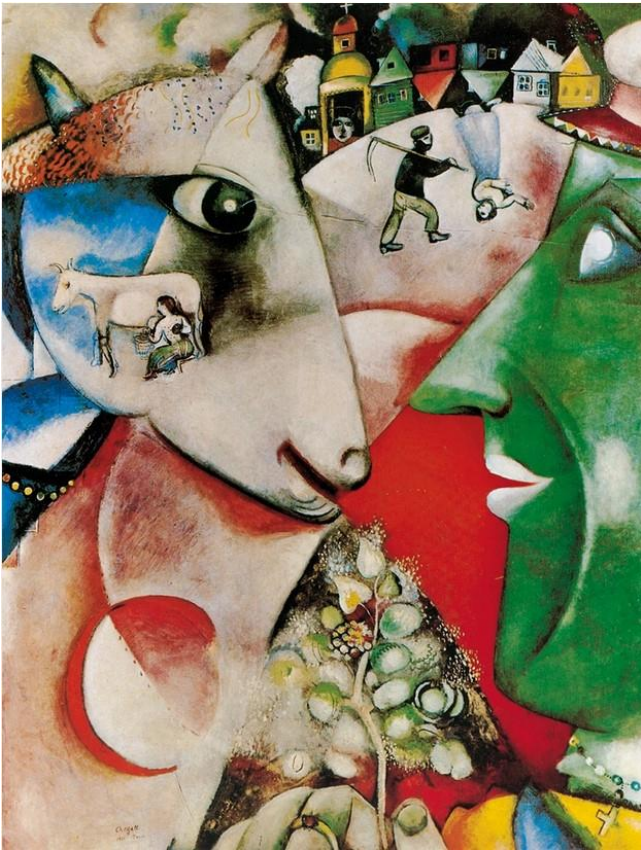


Figures 22 : Illustrations séquentielles de la fable *Le Lion et le Moucheron*



Figure 23 : *Qui est le plus fort ?* par « Les ptis philosophes de Pomme d’Api

Source : <https://www.charivarialecole.fr/archives/2539>



Figures 24 : *Moi et le Village* (1911) et *L'Anniversaire* (1915) par Marc Chagall



Figure 25 : La Chute d'Icare (1974-1977) de Marc Chagall au Centre Pompidou



Figures 26 : Atelier de dessin contemplatif



CHARTRE POUR l'éducation artistique et culturelle

- 1 L'éducation artistique et culturelle **doit être accessible à tous**, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université.
- 2 L'éducation artistique et culturelle associe **la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances**.
- 3 L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales. C'est une **éducation à l'art**.
- 4 L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une **éducation par l'art**.
- 5 L'éducation artistique et culturelle prend en compte **tous les temps de vie des jeunes**, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant leur **environnement familial et amical**.
- 6 L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de **donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain**.
- 7 L'égal accès de tous les jeunes à l'éducation artistique et culturelle repose sur **l'engagement mutuel entre différents partenaires** : communauté éducative et monde culturel, secteur associatif et société civile, État et collectivités territoriales.
- 8 L'éducation artistique et culturelle relève d'une **dynamique de projets associant des partenaires** (conception, évaluation, mise en œuvre).
- 9 L'éducation artistique et culturelle nécessite une **formation des différents acteurs** favorisant leur connaissance mutuelle, l'acquisition et le partage de références communes.
- 10 Le développement de l'éducation artistique et culturelle doit faire l'objet de **travaux de recherche et d'évaluation** permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et d'encourager les démarches innovantes.



Figure 27 : Charte pour l'éducation artistique et culturelle (EAC)

Références bibliographiques

- Anning, A., & Ring, K. (2011). *Apprendre à dessiner, dessiner pour apprendre : Le Comportement des jeunes enfants (De 3 à 7 ans) à la maison et à l'école*. De Boeck.
- Athey, C. (1990). *Extending thought in young children*. London: Paul Chapman.
- Baldy, R. (2010). *Dessine-moi Un Bonhomme: Dessins d'enfants et Développement Cognitif*. In Press.
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years*. NSW, Australia: Allen & Unwin.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Brooks, M. (2002). *Drawing to learn*. Ph.D. thesis, University of Alberta.
- Brunais Robin Véronique. (2008). *Les sens de la pratique de la danse à l'école* [Thèse de doctorat, Université Rennes].
- Freeman, N. H. (2005). « Motricité de dessin et motricité d'écriture », *Enfance*, 1(57), p. 5-10.
- Gilbert, J.K. (Ed.). (2005). *Visualisation in science education*. Dordrecht: Springer.
- Henry-Seimandi, C. (2020, October 23). *Dessin libre et dessin avec contraintes à l'école maternelle*. DUMAS. Retrieved April 8, 2022, from <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976152>
- Hohmann, M., D.P. Weikart, L. Bourgon et M. Proulx (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire*, 2e éd., Montréal, Gaëtan Morin/Chenelière.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA: National Books Press.
- Kerlan. (2007). Actes du symposium. Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- Lauret. (2015). *L'art fait-il grandir l'enfant ?* Éditions de l'Attribut.
- Lowenfeld, V. (1975). *Your child and his art*. New York: Macmillan.
- Luquet, G.H. (1927). *Le dessin enfantin*, Genève, Delachaux & Niestlé.
- Margaret Brooks (2009) *Drawing, Visualisation and Young Children's Exploration of "Big Ideas"*, *International Journal of Science Education*, 31:3, 319-341, DOI: 10.1080/09500690802595771
- Martlew, M. (1992). « Pen grips : Their relationship to letter-word formation and literacy knowledge in children starting school », *Journal of Human Movement Studies*, 23, p. 165-185.
- Masson Céline. (2010). *Tracer-désirer : le dessin d'enfant dans la curepsychoanalytique*. Hermann.
- Morel. (2012). *Les professeurs des écoles et la psychologie: Les usages sociaux d'unescience appliquée*. Sociétés Contemporaines, n° 85(1), 133–159. <https://doi.org/10.3917/soco.085.0133>
- Octor, R. et J. Kaczmarek (1989). *Pour un apprentissage structuré de l'écriture*, Paris, Armand Colin.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris : Nathan.
- Piaget, J. et B. Inhelder (1966). *La psychologie de l'enfant*, 12e éd., Paris, Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1970). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 7e éd., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- Piaget, J. (1977). *La construction du réel chez l'enfant*, 6e éd., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant*, 7e éd., Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Roll, J.P., F. Albert, E. Ribot-Ciscar et M. Bergenheim (2003). «La main écrit sur le papier et... sur le cerveau », Communication présentée au colloque «L'Écriture dans tous ses états. Approches en sciences cognitives», Aix-en-Provence.
- Sandra, R. (2017). *Le dessin dans toutes ses dimensions*, mag'16, France.
- Schack Juliane, & Lurçat Liliane. (2000). *Comprendre les dessins d'enfants*. Marabout.
- Vincent, G. (1979) L'école primaire française. Étude sociologique, Thèse pour le doctorat ès lettres et sciences humaines, Paris V.
- Vygostki, L.S. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- Vygotski, L.S. (2005). «Tool and symbol in child development, and internalization of higher psychological functions », dans J.G. Bremner et C. Lewis (dir.), *Developmental Psychology*, vol. I : Perceptual and Cognitive Development, Londres, Sage, p. 291-304.
- Weitzman, E. (1992). *Apprendre à parler avec plaisir. Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des garderies et des prématernelles*, Toronto, Le Centre Hanen.
- Weitzman, E. et J. Greenberg (2002). *Learning Language and Loving It*, Toronto, The Hanen Centre.

Documents officiels du Ministère de l'Éducation Nationale :

- *J'enseigne au cycle 1*. éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. (n.d.). Retrieved April 8, 2022, from <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>
- *J'enseigne au cycle 2*. éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. (n.d.). Retrieved April 8, 2022, from <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>
- *J'enseigne au cycle 3*. éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. (n.d.). Retrieved April 8, 2022, from <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>
- *Bulletin officiel n°31 du 26 août 2021*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (n.d.). Retrieved April 8, 2022, from https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=40451
- *Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 - Éducation*. Bulletin officiel hors-série N° 3 du 19 juin 2008 - sommaire. (n.d.). Retrieved April 8, 2022, from <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (n.d.). Retrieved April 8, 2022, from https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400