



HAL
open science

L'enseignement des arts à l'école primaire pour comprendre l'Autre

Florine Brière, Anaëlle Cordeau, Romane Lefevre

► **To cite this version:**

Florine Brière, Anaëlle Cordeau, Romane Lefevre. L'enseignement des arts à l'école primaire pour comprendre l'Autre. Education. 2023. dumas-04158562

HAL Id: dumas-04158562

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04158562v1>

Submitted on 11 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.



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Normandie · Caen

Mémoire de recherche

*En vue de l'obtention du master « Métiers de l'éducation, de
l'enseignement et de la formation »
Mention « Premier degré »*

Université de Caen Normandie
INSPE de Caen

L'enseignement des arts à l'école primaire pour comprendre l'Autre

Brière Florine (21806278), Cordeau Anaëlle (22106230), Lefevre
Romane (21804136)

Année universitaire 2022-2023

*Atelier de M1 « Transmettre sa passion, l'avènement disciplinaire du sujet
enseignant ». Responsable : M. Pablo Buznic-Bourgeacq*

Atelier de M2 « Ressources et documents ». Responsable : Mme Elise

Ouvrard

Directeur de l'écrit de recherche : M. Pablo Buznic-Bourgeacq

Table des matières

Introduction	1
1. Présentation des membres passionnés du groupe	1
2. D'une passion qui nous anime à un thème de recherche	1
3. De nos premiers questionnements à l'élaboration d'une problématique de recherche dont découlent trois hypothèses	3
1. L'évolution de l'enseignement de l'art à l'école primaire	8
1.1. Ce que nous apportent les recherches en France sur l'enseignement de l'art à l'école : point de vue diachronique	8
1.2. Quelles traductions de ces évolutions dans le cadre institutionnel du XXème siècle jusqu'aux années 2010 ?	10
1.3. Quelles traductions de ces évolutions dans le cadre institutionnel actuel ?	11
1.4. Partage de notre vécu personnel en tant qu'anciennes élèves de primaire, collègue et lycée	16
1.5. Etat des lieux des observations faites sur le terrain des pratiques artistiques : stages SOPA et SRAC de M1 et M2	18
2. Les bienfaits de l'art vus par les chercheurs	23
2.1. L'art, envisagé comme un moyen d'expression de soi, de ses émotions et conflits intérieurs	23
2.2. L'art, vecteur motivationnel pour lutter contre l'échec scolaire ?	25
2.3. Vers un remaniement de la forme scolaire avec une place croissante accordée à l'art à l'école ?	27
3. Cadre méthodologique	29
3.1. Première méthode de recueil de données choisie : le questionnaire	30
3.1.1. Explication du choix du recueil de données	30
3.1.2. Logique de construction du questionnaire	31
3.2. Deuxième méthode de recueil de données choisie : une expérimentation en classe	34
3.2.1. Explication du choix de ce moyen de recueil de données	35
3.2.2. Présentation de l'expérimentation retenue	36
4. Analyse des données recueillies	40
4.1. Le questionnaire : quels biais ?	40
4.2. L'expérimentation sur le terrain, entre prévu et réalisé : qu'en résulte-t-il ?	41
4.3. Résultats et discussion	47
Conclusion	57
Bibliographie	61
Table des annexes	66
Annexes	67

Table des abréviations

BD	Bande Dessinée
BO	Bulletin Officiel
CE1	Cours Élémentaire Première Année
CE2	Cours Élémentaire Deuxième Année
cf.	Confer
CM1	Cours Moyen Première Année
CM2	Cours Moyen Deuxième Année
CP	Cours préparatoire
DUMAS	Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance
DUMI	Diplômé Universitaire de Musicien Intervenant
EMC	Education Moral et Civique
EPS	Education Physique et Sportive
etc.	Et cætera
Expo	Exposition
h	Heure
ibid	Ibidem
INSPE	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
MAT	Maître d'Accueil Temporaire
M1	Première Année de Master
MEEF	Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation
min	Minute
N°	Numéro
p.	Page
PEAC	Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle
PEMF	Professeur des Écoles Maître Formateur

pp.	Pages
§	Paragraphe
SRAC	Stage en Responsabilité d'Alternant Contractuel
SOPA	Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée
S2	Deuxième Semestre
S4C	Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture
TPS	Toute Petite Section
ULIS	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
URL	Uniform Resource Locator
Vol.	Volume
119	Numéro de téléphone du Service National d'Accueil Téléphonique pour l'Enfance en Danger

Introduction

1. Présentation des membres passionnés du groupe

Le présent travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'un atelier de recherche intitulé « Transmettre sa passion : l'avènement disciplinaire du sujet enseignant », proposé par le cursus Master MEEF 1er degré, dans l'optique de former les étudiants, futurs enseignants, à et par la recherche. L'inscription dans cet atelier résultait d'un choix et implique une présence d'étudiants motivés par l'intitulé-même de l'atelier. Au sein de cet atelier, deux groupes bien distincts apparaissaient alors : les passionnées d'une pratique sportive et celles d'une pratique culturelle. C'est ainsi que s'est formé notre groupe de recherche, dont le sujet sur lequel nous sommes accordées était l'enseignement des arts à l'école, composé alors par Florine Brière, Anaëlle Cordeau, Romane Lefevre et Marine Varin, toutes passionnées par une pratique culturelle différente.

Cependant, les ambitions de travail de recherche n'étant pas les mêmes par les membres du groupe, Marine Varin a quitté notre groupe de recherche au cours du Semestre 2 du M1 pour faire un mémoire individuel. Ce présent mémoire de recherche est donc la résultante d'un travail de recherche de trois étudiantes dont l'une, Florine Brière, est passionnée par la littérature, Anaëlle Cordeau est passionnée par le théâtre et Romane Lefevre est passionnée par le dessin. Pour une approche plus détaillée des passions de chacune, vous trouverez en annexe 1 une présentation reprenant l'histoire de nos passions, les formes qu'elles ont pu prendre dans notre vie et notamment à l'école, ce qui impacte fortement la manière dont nous-mêmes, futures professeures des écoles, voulons transmettre notre passion culturelle à notre tour aux futurs citoyens de demain.

2. D'une passion qui nous anime à un thème de recherche

Les similitudes et différences que revêtent nos passions permettent de saisir la manière dont elles peuvent se rencontrer et aboutir à un thème de recherche commun. Ainsi, nous pouvons pointer dès à présent le fait que nos passions ont un point commun évident : ce sont des pratiques culturelles liées à l'art, souvent peu enseignées ou mobilisées à l'école ; elles se sont formées alors que nous n'étions encore qu'enfants, nous ont été réellement bénéfiques et leur mobilisation dans le cadre de l'enseignement pourrait l'être tout autant pour les élèves. Cependant, malgré ces similitudes, les objets de notre

passion possèdent des distinctions fondamentales que nous avons dû appréhender pour pouvoir les dépasser dans le cadre d'un mémoire de recherche qui puisse convenir à chacune d'entre nous. Effectivement, nos passions, si elles se ressemblent, sont aussi uniques et ne peuvent se comparer. La littérature autobiographique, le théâtre ou le dessin ont tous leur propre vocabulaire spécifique, leurs propres codes, et des manières d'impacter différentes. Les créateurs d'œuvres ne sont pas appelés de la même manière, et ne sont pas au même nombre pour le théâtre, le dessin ou encore la littérature : l'auteur, le peintre, le dramaturge, le metteur en scène, le décorateur, *etc.*

Chaque œuvre implique des notions spécifiques : la littérature possède tout un champ de procédés à l'appellation précise et singulière, les genres, la décomposition en chapitres, les figures de style, *etc.* Le théâtre a aussi ses propres termes, dans le texte même : la décomposition en actes, en scènes, les didascalies, ou dans la pièce : le cadre de scène (cour/jardin), la réplique, la tirade, *etc.* En dessin, on peut entendre parler de caricatures, de drawing gum, de point de fuite, de perspective, *etc.*

En mettant en parallèle nos passions, nous nous sommes aperçues que la production d'œuvres diffère selon l'art concerné. Produire un livre implique l'utilisation des mots ; produire un tableau, celle des couleurs, des lumières, des ombres. Produire une pièce implique celle des mots et des couleurs, des lumières et des ombres, des silences et des sons. Finalement, l'auteur a pour arme les mots, le dessinateur, lui, utilise comme langage celui des images. Quant aux dramaturges, ces derniers combinent ces deux outils.

Une autre différence notable est le fait que le théâtre met en avant la gestuelle des comédiens et acteurs, des artistes se mettent en scène par des « *techniques du corps* » (Mauss, 1936) pour produire l'œuvre, alors que la littérature autobiographique et le dessin ne montrent pas les procédés physiques mis en place durant leur production, ils ne montrent que le résultat matériel obtenu. L'auteur et le dessinateur restent plus ou moins cachés derrière leurs productions.

Il existe donc de nombreuses différences entre nos passions qui nous lient pour ce mémoire, les exemples donnés ci-dessus étant très réducteurs. Comment alors produire un mémoire de recherche collaboratif à partir de ces passions si diverses ? L'idée principale qui en ressort est notre vision différente de la discipline. Nous avons toutes notre subjectivité, et même si nous sommes toutes lectrices, nous consommons différemment. Notre rapport à l'art n'est pas le même et c'est ça qui nous offre un regard intéressant sur cette pratique à l'école et qui nous réunit sur le fait que notre thème de recherche ne peut être autre que l'enseignement des arts à l'école. Ce thème de recherche étant très vague, il

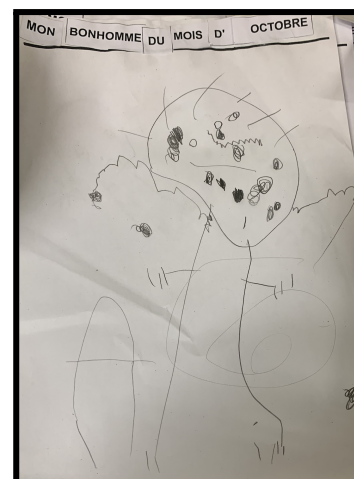
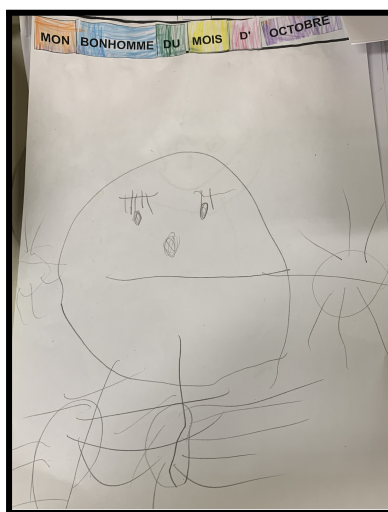
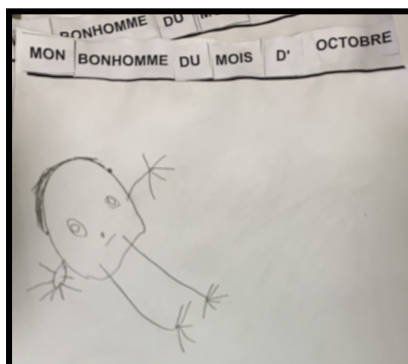
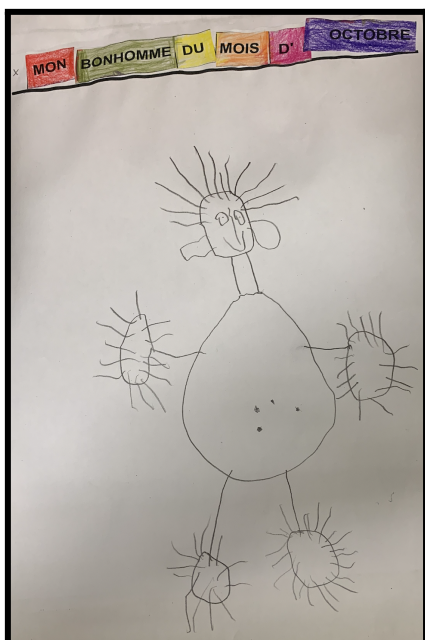
s'est peu à peu affiné, au cours des séances au sein de notre atelier de recherche en M1 et M2, en fonction de nos échanges et de nos premiers questionnements qui en ont découlé (et dont nous vous présentons les principales étapes de notre cheminement intellectuel ci-après), pour devenir l'enseignement des arts à l'école primaire pour comprendre l'Autre.

3. De nos premiers questionnements à l'élaboration d'une problématique de recherche dont découlent trois hypothèses

Suite à notre première séance au sein de l'atelier de recherche « Transmettre sa passion ou l'avènement disciplinaire du sujet enseignant », nous nous sommes tout de suite regroupées toutes les quatre (avec Marine Varin qui s'est par la suite retirée du groupe) pour parler chacune aux autres de notre passion et voir quels éléments pourraient être propices à élaborer un sujet de mémoire de recherche commun. En effet, même si nous nous étions accordées sur un thème général de recherche qui est celui de l'enseignement des arts à l'école, il fallait affiner notre thématique pour aboutir à un sujet de recherche particulier et non pas général. Ce qui est alors ressorti de nos échanges était que l'art rendait possible une approche pluridisciplinaire. Chaque art, à sa façon, est porteur de valeurs et transmet des messages. Est alors survenu un premier questionnement : comment travailler avec les élèves sur les liens entre « l'humain » et l'œuvre ?

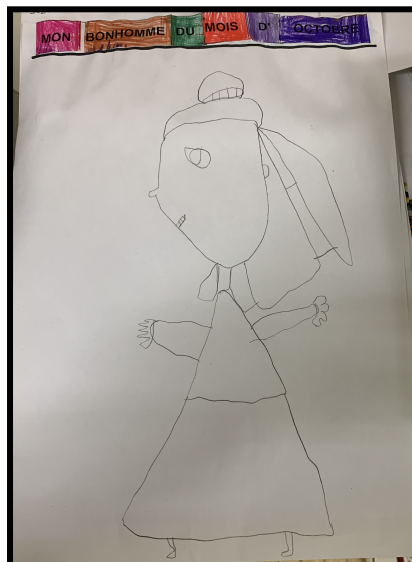
Nous nous sommes ensuite intéressées aux arts pour comprendre le monde. Ce qui se passe dans l'art (ce que nous trouvons dans un roman autobiographique, dans une pièce de théâtre, dans un dessin réaliste ou dans un film), c'est ce que l'on retrouve autour de nous. L'art permet donc de comprendre les autres, de comprendre le monde au sens large. Nous-même, nous nous retrouvons dans un film, un livre, une pièce de théâtre ou un dessin. A travers un roman autobiographique, l'écriture d'une pièce de théâtre, l'écriture d'un scénario de film ou la réalisation d'un dessin, ce sont avant tout des êtres humains qui s'expriment. Ils s'expriment à valeur libératrice (notamment pour les romans autobiographiques sur les incestes, par exemple) ou tout simplement pour faire transparaître leur créativité. Le corps devient un atout pour s'exprimer. En ce sens, la gestuelle et la posture sont des caractéristiques que doivent développer tout comédien de pièce de théâtre ou de film. Un dessinateur doit lui aussi travailler son geste graphique, avoir une technique de réalisation d'œuvre. C'est d'ailleurs à cela que l'on arrivera à distinguer une œuvre de Léonard de Vinci d'une œuvre de Van Gogh, par exemple. Chacun a une technicité qui lui est propre. A l'avenir, nous pourrions nous aussi être capables de différencier un dessin de tel élève de celui d'un autre. C'est d'ailleurs ce que Florine Brière

arrive à faire dans le cadre de son Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée pour une élève en particulier. En effet, dans la classe de petite et moyenne sections où elle était accueillie au Semestre 1 du M1, les élèves disposaient chacun d'un petit cahier de feuilles blanches au format A5 dans lequel ils pouvaient dessiner lorsqu'ils avaient fini les ateliers. Ainsi, Florine a pu observer que le cahier de dessins d'une élève prénommée Alison¹ était entièrement rempli de dessins de petites filles tandis que les cahiers de ses camarades étaient complétés de formes géométriques superposées pour la plupart et de lignes qui s'entrecroisaient ou, lorsque des « bonhommes » étaient représentés, ils avaient généralement des bâtons en guise de jambes, des bâtons en guise de bras et de doigts (avec bien plus de bâtons dessinés que le nombre de doigts d'un être humain normalement constitué) et des bâtons encore en guise de cheveux hérissés. Sa Maître d'Accueil Temporaire demandait chaque mois aux élèves de dessiner leur « bonhomme du mois ». C'est en voyant le dessin d'une petite fille représenté comme « bonhomme du mois » à côté d'autres dessins que Florine s'est rendue compte qu'il s'agissait du « bonhomme du mois » réalisé par Alison sans même retourner la feuille pour voir le prénom d'Alison inscrit au dos. Voici quelques exemples de « bonhommes du mois d'octobre » réalisés par les élèves de petite et moyenne sections d'une école de centre-ville à Caen :



¹ Prénom anonymisé pour des raisons de confidentialité.

Voici à présent le « bonhomme du mois d'octobre » réalisé par Alison (reconnaisable par les détails fournis par son dessin qu'elle maîtrise puisqu'elle en fait régulièrement des semblables dans son cahier de dessins : doigts qui ne sont pas en bâtons, petite fille habillée avec une coiffe sur la tête, *etc.*) :



Enfin, notre questionnement s'est encore un peu plus affiné par la suite. Nous nous sommes mises d'accord sur le fait que nous voulions transmettre à nos élèves l'idée qu'il y a une personne derrière une œuvre et qu'une œuvre transmet des messages, est porteuse de valeurs. Nous avons donc commencé à réfléchir aux modalités pédagogiques possibles pour mettre en œuvre cet objectif. La première solution pédagogique qui nous est apparue était celle de faire venir des artistes au sein de nos classes ou d'aller à leur rencontre. Faire venir des auteurs ou des scénaristes en classe nous paraît être un projet réalisable et adaptable à tous les cycles et bénéfique sur tous les plans.

Après nos premières lectures et une réflexion plus approfondie, notre sujet s'est à la fois élargi et précisé : « l'enseignement des arts à l'école primaire pour comprendre le monde », comprendre le monde, comment ? C'est ainsi qu'une première problématique a été élaborée à la fin du M1 : en quoi l'enseignement des arts, à l'école, permet à l'enfant de s'ouvrir sur le monde et de le comprendre ? Cette première mise en question du sujet nous aurait permis d'aborder ce qu'est l'art et la place qu'il tient dans la société et à l'école ; de mettre en évidence que l'art est un microcosme, une représentation du monde, le reflet de la société ; d'aborder les notions d'artistes, d'auteurs, de saisir qu'il y a une personne derrière l'œuvre ; enfin de voir comment il est mobilisable dans une optique pluridisciplinaire.

Cependant, après d'autres lectures scientifiques (mettant notamment en avant le caractère limité ou encore réduit de l'enseignement des arts à l'école), il nous a semblé important de faire évoluer notre problématique. Notre problématique se devait aussi de changer suite à la perte d'un membre de notre groupe et au fait que nous voulions que figure dans notre problématique, comme angle d'attaque, la prise en compte de l'épanouissement de l'enfant, qui n'apparaissait pas dans la première piste de problématique choisie. C'est ainsi que s'est constituée la problématique suivante : en quoi l'enseignement des arts à l'école est limité mais essentiel pour l'épanouissement de l'enfant dans les apprentissages ?

Pour finir, cette deuxième ébauche de problématique a encore évolué pour mettre en évidence la spécificité de la « compréhension de l'autre » et non pas la « compréhension du monde » puisque notre focale principale est l'artiste, l'auteur. De plus, nous avons préféré ne pas affirmer dès la problématique le caractère limité de l'enseignement des arts à l'école puisqu'il s'agira d'une hypothèse qui n'a pas encore été vérifiée lors de la formulation de la problématique (même si certains auteurs l'affirment dans leurs articles tels Bonnéry & Deslyper en 2020). Voici donc la problématique retenue pour notre mémoire de recherche : en quoi l'enseignement des arts à l'école est-il essentiel à la compréhension de l'Autre et à l'épanouissement personnel de l'enfant dans les apprentissages ?

De cette problématique de recherche découlent trois hypothèses qui se sont appuyées sur des lectures et notre expérience d'élève, à savoir :

- L'enseignement de l'art peut être une remédiation permettant aux élèves de comprendre l'apprentissage de matières différentes. De ce fait, il peut permettre d'aider un enfant en difficulté dans une ou plusieurs matière(s) fondamentale(s) à progresser, voire même à sortir de l'échec scolaire.
- L'étude et l'observation d'une œuvre d'art nous donnent des indications sur la personne, l'artiste, qui en est à l'origine. En effet, chaque artiste laisse une part de lui-même lorsqu'il crée. Ainsi nous le comprenons, en partie du moins, au travers de son œuvre et ainsi l'élève à travers l'art peut trouver une place pour l'expression de sa subjectivité.
- L'art est trop souvent délaissé, son taux horaire d'enseignement hebdomadaire réglementaire (2 heures aux cycles 2 et 3) prescrit par le Ministère de l'Education nationale n'est pas rempli dans la majorité des cas ; les professeurs de primaire

privilégiant l'enseignement des matières fondamentales malgré les bienfaits indispensables de l'enseignement de l'art sur les élèves.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'évolution de l'enseignement de l'art à l'école primaire en prenant appui sur les recherches en France, le cadre institutionnel à travers l'étude des Bulletins Officiels mais pas seulement. En effet, avant toute chose, il nous paraît important de revenir sur l'histoire de l'enseignement des arts à l'école pour comprendre sa situation actuelle. Puis, dans un second temps, nous étudierons les bienfaits de l'art vus par les chercheurs. Par la suite, nous vous présenterons notre cadre méthodologique avant de terminer par une analyse des données recueillies au regard de notre problématique de recherche.

1. L'évolution de l'enseignement de l'art à l'école primaire

1.1. *Ce que nous apportent les recherches en France sur l'enseignement de l'art à l'école : point de vue diachronique*

Cette première sous-partie a été principalement établie à partir de l'étude d'un article scientifique intitulé « Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France » (Bonnéry & Deslyper, 2020).

Avant les années 1980-1990, les travaux de recherche français portant sur la « *transmission des pratiques artistiques* » (Bonnéry & Deslyper, 2020, p.6) étaient quasiment inexistantes. Ainsi, un des premiers chercheurs à s'intéresser aux pratiques artistiques à l'école et, plus particulièrement à l'enseignement de la musique, était Gaston Mialaret (1978, 2001).

D'autre part, il existe de rares recherches faites sur l'enseignement de la musique à l'école primaire et celles qui existent mettent en avant que les raisons qui poussent les enseignants à pratiquer cette discipline scolaire sont avant tout le fait qu'ils soient eux-mêmes amateurs de cette pratique artistique (et sera le plus souvent privilégié le chant). Par ailleurs, une recherche menée par Lecoq et Suchaut en 2012 « *montre que la pratique musicale en classe est corrélée à une meilleure réussite scolaire* » (*ibid.*, p.9). D'autres recherches ont montré que l'entrée en éducation musicale au collège se fait prioritairement sur le ressenti des élèves, avant de « *conduire dans un second temps à une approche de la forme de la pièce musicale* » (*ibid.*, p.9). « *Derrière le détour par le sensible et les répertoires juvéniles, l'objectif est bel et bien l'approche savante du code musical, au travers d'une "disposition esthétique", d'un mode de raisonnement scolastique, et non pas d'une réception "par corps" (Bourdieu, 1979)* » (*ibid.*, p.10).

Concernant les arts plastiques, peu de travaux ont été menés, sauf pour la maternelle. Notre mémoire de recherche s'inscrit donc dans une démarche que l'on pourrait qualifier d'« innovante » puisque nous tendons à comprendre l'impact de l'enseignement des arts à l'école primaire (et notamment l'enseignement des arts plastiques) sur la compréhension de l'Autre et l'épanouissement personnel de l'enfant dans les apprentissages. Notre angle d'attaque est donc plus grand que la maternelle et s'intéresse à tous les cycles du primaire, allant du cycle 1 au cycle 3 en passant par le cycle 2 ; les cycles 2 et 3 étant souvent ignorés dans les mémoires de recherche disponibles en ligne sur le site DUMAS dont voici quelques thématiques de recherche en guise

d'exemples lorsque nous tapons « arts école » dans la barre de recherche du site : « *Le langage en arts visuels : une médiation entre le geste et l'intentionnalité expressive chez l'enfant de Petite Section* » (Berthélémy, 2015) ; « *L'éducation artistique à l'école maternelle* » (Fagniot, 2014) ; « *L'art à la maternelle, en jeu(x) : quels enjeux, quelles places, quelles finalités ?* » (Bousquet, 2017) ; « *Danse, art et interdisciplinarité : petite histoire d'une classe à PAC en maternelle* » (Satgé, 2016).

En ce qui concerne le théâtre, très peu de travaux existent et les seules recherches menées ont montré que le théâtre était appréhendé « *à l'école comme un répertoire d'œuvres étudiées comme d'autres genres en français, sans spécificité de sa pratique* » (*ibid.*, p.12).

Finalement, ce n'est qu'avec l'institutionnalisation en 2008 de l'histoire des arts que des recherches ont commencé à être menées dans les écoles primaires et au collège, mais elles restaient très marginales notamment du fait que « *cette pratique reste assez minime en temps dans les classes* » (*ibid.*, p.14).

Pour poursuivre, Bonnéry et Deslyper (2020), mettent en avant dans leur article que les œuvres d'art à l'école sont de plus en plus mises au service d'acquisition de notions. Ainsi, les auteurs donnent l'exemple de l'apprentissage de la symétrie ou du concept de métamorphoses par le recours à l'œuvre [« *pour préparer l'étude du texte d'Ovide* » (*ibid.*, p.15) dans le cas du concept de métamorphoses]. En résumé, les pratiques culturelles à l'école sont « *banalisées* » (*ibid.*, p.15) et on voit se développer de plus en plus un usage détourné des œuvres d'art comme un moyen de « *détour pour des acquisitions autres* » (*ibid.*, p.15). On se sert des livres, des dessins, de la peinture « *pour faire accéder à des attendus scolaires* ». Les œuvres d'art ne sont donc plus vues prioritairement comme un moyen d'expression comme cela fut la tendance dans la seconde moitié du XXème siècle. Dans l'enseignement de l'art à l'école, une approche par l'esprit (une approche savante) est privilégiée de nos jours, au détriment d'une approche par le corps (relative aux sentiments/émotions).

Concernant les dispositifs partenariaux, ils « *sont très souvent mis en œuvre avec l'objectif déclaré de venir en renfort de l'enseignement pour remédier aux difficultés scolaires, notamment dans les établissements labellisés de l'éducation prioritaire* » (*ibid.*, p.19). Nous pouvons à cet égard faire un parallèle avec un article rédigé par Deborde (2020). Dans l'article de Deborde, on nous fait également part du constat que les élèves arrivent à sortir de l'échec scolaire grâce à des projets partenariaux d'ateliers artistiques.

C'est en cela que nous parlons depuis les années 1990, d'une logique de « *détour pédagogique* » (*ibid.*, p.19) pour montrer qu'un usage détourné est fait des œuvres d'art à l'école, à des fins d'acquisitions de savoirs, de notions.

En conclusion, Bonnéry & Deslyper rejoignent l'idée développée par Vianin en 2007. En effet, lors d'une expérimentation basée sur la motivation scolaire et présentée dans l'ouvrage de Vianin (et dont nous présentons les résultats plus largement dans notre partie 2.2.), l'art (et plus particulièrement la lecture) avait été utilisé(e) dans le but de motiver un élève prénommé Timothée, âgé de neuf ans. En un sens, l'art a été utilisé dans ce cas de figure comme un moyen détourné de remédiation des difficultés scolaires de cet élève.

1.2. Quelles traductions de ces évolutions dans le cadre institutionnel du XXème siècle jusqu'aux années 2010 ?

Cette deuxième sous-partie résulte quant à elle de l'étude d'un autre article scientifique nommé « Les arts plastiques en France, une discipline scolaire en mutation » (Ruppin, 2016).

Pour ce qui est du dessin, il est important de préciser qu'il s'impose tardivement dans le primaire. D'ailleurs, « *le programme officiel de 1923-1925 ne propose que du dessin d'imitation (d'observation, de mémoire et de perspective)* » (Ruppin, 2016, p.161).

En mars 1968, un colloque a été organisé à Amiens avec au cœur du débat l'éducation artistique. Avec ce colloque, l'art prend « *une vraie place dans l'éducation* » (*ibid.*, p.162) et on parlera désormais d'« *éducation artistique* » (*ibid.*, p.162). C'est ainsi que, progressivement, « *le dessin devient une discipline à part entière, figurant sur le relevé de notes des élèves* » (*ibid.*, p.161).

La deuxième partie du XXème siècle s'accompagne d'une recherche de « *démocratisation culturelle* » (*ibid.*, p.162). Dans cette perspective, vont être introduites « *à l'école des initiations à la musique et au théâtre, mais aussi des expositions itinérantes* » (*ibid.*, p.162). Voient également le jour « *des classes patrimoines, des classes d'initiation artistique, des ateliers de pratiques artistiques où sont abordés le théâtre, le cinéma, l'audiovisuel, le patrimoine, l'architecture et la photographie* » (*ibid.*, pp.162-163).

Il faudra attendre les programmes de 1995 pour que soient posés les prémices d'une entrée des arts à l'école primaire. A la fin des années 1990, et suite à la circulaire de 1998

intitulée *L'éducation artistique de la maternelle à l'université*, la formation des maîtres va être repensée avec l'intégration d'une formation culturelle.

L'an 2000 peut être présenté comme un vrai tournant dans l'enseignement des arts. En effet, le 14 décembre 2000, les ministres de l'Education nationale et de la culture, respectivement Jack Lang et Catherine Tasca à l'époque, ont présenté un plan de cinq ans dont l'objectif était de « *généraliser les pratiques artistiques et d'étendre l'accès à la culture* » (*ibid.*, p.164). Jack Lang disait d'ailleurs « *Ma philosophie est simple, elle se fonde d'abord sur une volonté de rupture : ne plus considérer l'art comme [...] la matière à pratiquer après toutes les autres, la matière sacrifiée (comme c'est trop souvent le cas) aux savoirs plus "fondamentaux"* » (*ibid.*, p.164). Cette citation est très parlante pour nous, car ces propos expriment exactement la pensée qui a fait naître notre sujet de mémoire. Et les recherches effectuées depuis confortent l'idée que l'art est une matière aussi importante que les autres notamment pour le développement de l'enfant.

Ce n'est qu'en 2008 que les programmes seront complétés pour rendre l'éducation artistique indissociable de l'enseignement scolaire. La démarche consiste à « *agir en artiste* » (*ibid.*, p.165) « *pour se construire des schèmes de pensée et se poser les mêmes questions que les artistes* » (*ibid.*, p.165).

Une distinction est faite dans les programmes des différents cycles d'apprentissage en 2015. Une première perception et sensibilisation aux langages artistiques est ainsi normalement menée en cycle 1. S'ensuit une découverte de quelques notions fondamentales en arts plastiques en cycle 2, pour tendre au cycle 3 vers l'engagement progressif des élèves « *dans une pratique sensible plus autonome, qu'ils apprennent à analyser davantage* » (*ibid.*, p.167).

Enfin, « *un élève de primaire devrait recevoir, d'après les programmes, deux fois plus d'heures d'arts plastiques qu'un élève de collège* » (*ibid.*, p.169). « *Pour autant, sur le terrain, les volumes horaires préconisés par ces instructions officielles sont parfois peu respectés.* » (*ibid.*, p.169). Il s'agit d'un point que nous avons également pu observer sur le terrain de nos stages respectifs dans le cadre de notre Master et c'est un constat partagé par Bonnéry & Deslyper (2020).

1.3. *Quelles traductions de ces évolutions dans le cadre institutionnel actuel ?*

Il paraît important d'aborder ici les Bulletins Officiels de l'Education Nationale du cycle 1 à 3, notre mémoire n'ayant pas la prétention d'aborder l'enseignement de l'art jusqu'au collège mais se centrant sur l'école primaire ; regroupant donc l'école maternelle

(c'est-à-dire le cycle 1) ainsi que l'école élémentaire (du cycle 2 au cycle 3, sachant que la dernière année du cycle des apprentissages fondamentaux se déroule au collège).

Au cycle 1, d'après le B.O. n°25 du 24-6-2021, existe un troisième domaine d'apprentissage consacré à « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* ». Un premier objectif visé est de « *développer du goût pour les pratiques artistiques* » (cf. B.O. n°25 du 24-6-2021). En ce sens, il est écrit que « *les enfants doivent avoir des occasions fréquentes de pratiquer, individuellement et collectivement, dans des situations aux objectifs diversifiés* » (*ibid.*).

Concernant les productions plastiques et visuelles, la rencontre de l'artiste (plasticien ou illustrateur d'album) n'est envisagée que dans la mesure où elle apporte des réponses aux problèmes que se sont posés les enfants (pour obtenir telle couleur par exemple, tel dégradé...). De plus, les modalités de cette rencontre ne sont pas explicitées par les programmes, ce qui nous laisse penser que la présentation de l'œuvre d'art en elle-même (album, par exemple) est suffisante à elle-seule pour obtenir la réponse de l'artiste. Aucune rencontre réelle avec l'artiste n'est donc véritablement envisagée par les programmes au sens où nous l'entendons comme une visite de l'artiste en classe (ou une visite de la classe dans le lieu de réalisation et de production de l'artiste) et où l'artiste échange avec les élèves sur des questions qu'ils se posent concernant sa vie et son travail. Par ailleurs, l'art dans ces instructions apparaît comme un moyen de « *dépasser les stéréotypes* » (*ibid.*), de confronter les élèves à la différence et à l'accepter comme nous le pensons. Est prévue dans ces instructions que soit faite une « *observation des œuvres, reproduites ou originales* » (*ibid.*) en lien avec la pratique régulière des élèves de productions plastiques. Encore une fois, la façon dont est recommandée voire prescrite de faire cette observation n'est pas précisée par le programme. Cela laisse libre interprétation au professeur de cet attendu du programme. Faut-il parler des intentions de l'artiste ? Faut-il donner à voir d'autres œuvres du même artiste dans un but comparatiste, d'évolution ? Rien n'est écrit en ce sens dans le programme et cela reste donc au bon vouloir de l'enseignant, à l'interprétation qu'il fait de cette lecture du programme. En fait-il une lecture première (où il se contente de ce qui est écrit) ou va-t-il chercher l'implicite dans ces lignes (et en faire une lecture experte) ?

Pour ce qui est des univers sonores, il est ici question de confronter les élèves à la « *diversité des univers musicaux* » (*ibid.*). « *Les enfants apprennent à chanter en chœur avec des pairs* » (*ibid.*). On voit ici l'importance de la collaboration entre pairs. Le chant, à l'école maternelle, permettrait de développer l'esprit d'équipe en quelque sorte, l'écoute et

l'attention aux autres. Dans les programmes de maternelle, les univers sonores sont perçus comme favorisant le « *développement de l'imaginaire* » (*ibid.*), permettant de « *développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive* » (*ibid.*) ainsi que permettant l'acquisition de « *premières références culturelles* » (*ibid.*). Les bienfaits des arts du son pour les enfants de maternelle sont donc multiples.

Enfin, il est écrit que « *les activités artistiques relevant des arts du spectacle vivant (danse, cirque, mime, marionnettes, etc.) sont caractérisées par la mise en jeu du corps et suscitent de nouvelles sensations et émotions* » (*ibid.*). Sont pointés du doigt les objectifs d'ouverture du regard « *sur les modes d'expression des autres, sur la manière dont ceux-ci traduisent différemment leur ressenti* » (*ibid.*). Est donc prise en compte l'individualisation de chaque enfant à travers ces pratiques des arts du vivant. Les élèves seront confrontés à des mises en scène, des productions collectives. Est visé ici le fait d' « *entrer en relation avec les autres* » (*ibid.*). L'Education nationale prend donc en compte le fait que l'art aurait une autre vertu, celle d'entrer en relation avec les autres.

Pour ce qui est du cycle 2, dans le B.O. n°31 du 30 juillet 2020, il est précisé que les arts (et plus spécifiquement les arts plastiques) ne serviraient pas qu'à un et unique but. En effet, ils seraient très utiles et importants pour le développement du langage chez les enfants de 6 à 9 ans, notamment dans l'utilisation de la langue française à l'oral comme à l'écrit où cette matière apporte la possibilité « *de commencer à manipuler des formes d'expression et un lexique spécifiques* » (cf. B.O. n°31 du 30 juillet 2020, p.4).

Dans les programmes officiels relatifs au cycle 2, nous retrouvons également l'idée déjà émise dans le B.O. du cycle 1, qui consiste à accorder une place majeure à l'expression des sentiments et émotions des élèves dans l'éducation artistique. Au cycle 2, plus spécialement, il s'agira d'apprendre à les réguler et les confronter à ceux ou celles des autres.

L'art apparaît également dans le domaine 5 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S4C) qui s'intitule *Les représentations du monde et l'activité humaine*. En effet, pour l'Education nationale, les enseignements artistiques ne peuvent se dissocier de la production et de l'étude d'œuvres. Et cela doit avoir lieu dans un but bien précis, celui d'aider les élèves à « *comprendre les représentations du monde* » (*ibid.*, p.8). L'étude d'œuvre, de technique et de méthode est également vue ici comme un outil que les élèves doivent réinvestir au service de leur création. Cet enseignement participe, aussi, à la création de repères spatiaux et temporels, indispensables pour le développement correct des enfants.

De grands thèmes sont indiqués pour aider les professeurs dans leurs préparations. Nous retrouvons ainsi « *la représentation du monde* » (*ibid.*, p.30), « *l'expression des émotions* » (*ibid.*, p.31) et « *la narration et le témoignage par les images* » (*ibid.*). Bien sûr, il est fortement recommandé par ce programme de croiser l'enseignement des arts avec d'autres matières.

Si on se réfère à ce B.O., l'art apparaît dans les cinq domaines qui constituent le socle commun. Cela nous prouve l'importance de cette matière dans les apprentissages de tous les élèves.

Intéressons-nous désormais au B.O. n°31 du 30 juillet 2020 propre au cycle 3. Au sein de B.O., sont distingués (comme pour le cycle 2) les arts plastiques et l'éducation musicale.

Concernant premièrement les arts plastiques, là, l'accent n'est plus prioritairement mis sur l'expression des émotions des élèves comme cela fut le cas pour les cycles 1 et 2 mais « *il s'agit de donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques* » (B.O. n°31 du 30 juillet 2020, p.41). Il s'agit d'introduire en surface les notions et connaissances propres aux arts plastiques, qui seront développées par la suite au cours du cycle 4. Il en est de même pour l'éducation musicale où il est question de dépasser ses propres émotions, dans le but de développer un esprit critique.

Au cycle 3, des projets artistiques vont être menés. Il est d'ailleurs écrit à cet égard que « *comme au cycle 2, chaque élève qui le souhaite doit pouvoir s'engager chaque année dans la réalisation d'un projet choral ambitieux* » (*ibid.*, p.47). Cela peut être l'occasion de mener un travail pluridisciplinaire.

Pour ce qui est de la rencontre des élèves avec les œuvres d'art, il est écrit dans le B.O. du cycle 3 que doit être faite une « *rencontre régulière, directe ou médiatisée, avec des œuvres d'art de référence, contemporaines et passées, occidentales et extra occidentales* » (*ibid.*, p.43). Mais qu'en est-il de la rencontre des élèves avec les artistes ? Encore une fois, aucune prescription n'est faite dans ce programme scolaire. Cela suscite des interrogations pour notre part : l'enseignant doit-il en conclure que la rencontre de l'élève avec les œuvres d'art suffit à leur bonne compréhension ? Comment peut-on comprendre une œuvre si nous ne faisons que des hypothèses sur les intentions de l'artiste ?

Enfin, à la différence des deux autres B.O., celui du cycle 3 accorde une rubrique spécifique pour l'histoire des arts. Cela est en concordance avec la demande de son institutionnalisation en 2008. Si nous devons résumer ce qu'est l'histoire des arts d'après l'Education nationale, il s'agit d'un « *enseignement pluridisciplinaire et transversal* » (*ibid.*, p.51) s'intéressant principalement à l'étude des courants artistiques. Si on en croit le cadre institutionnel, l'histoire des arts contribue au « *développement d'un regard sensible, instruit et réfléchi sur les œuvres* » (*ibid.*). Ce n'est qu'en étudiant en profondeur cette rubrique que nous voyons figurer en guise d'exemple de situation à mettre en place avec les élèves la « *visite de maisons de collectionneurs ou d'artistes, de bâtiments palatiaux ou officiels* » (*ibid.*, p.53). Mais là encore, cela signifie-t-il qu'il y a la présence de l'artiste ou, du moins, peut-on y trouver des enregistrements de l'artiste de son vivant si ce dernier est décédé, des écrits personnels permettant d'affirmer quelles étaient les intentions recherchées pour la réalisation de ses œuvres ?

En conclusion, les B.O. propres aux cycles 1 et 2 mettent l'accent sur la priorité donnée à l'expression des émotions ressenties par les élèves à la vision d'une œuvre d'art ou à son écoute (s'il s'agit d'un art du son) avant d'aller progressivement aux cycles 3 et 4 vers le développement d'un esprit critique surpassant cet état émotionnel de départ. L'élaboration de projets artistiques pluridisciplinaires est encouragée ouvertement dès le cycle 2 mais nous pouvons également affirmer qu'elle l'est implicitement dès le cycle 1. Par ailleurs, tout au long des cycles d'apprentissages, les élèves doivent être régulièrement confrontés aux œuvres d'art. Cependant, même si les élèves doivent comprendre ces œuvres et s'ouvrir à l'altérité par la fréquentation régulière de ces œuvres, il n'est à aucun moment question de faciliter la rencontre des élèves avec les artistes, comme si le résultat final (l'œuvre) se suffisait à elle-même pour comprendre les intentions et l'effet recherché par l'artiste. Loin de nous l'idée de « critiquer » les B.O. mais cette absence de recommandation ou préconisation de rencontres avec les artistes dans les programmes scolaires nous laisse perplexe quant aux finalités et objectifs donnés à l'éducation artistique qui sont de comprendre les œuvres d'art en s'ouvrant à l'altérité, si nous pouvons résumer cela en quelques mots. Enfin, quelques bienfaits de l'art sont cités dans les B.O., notamment dans celui du cycle 1.

Pour continuer notre état des lieux concernant le cadre institutionnel de nos jours, il nous est impossible de poursuivre sans faire référence au parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), s'étendant de l'école au lycée, et rendu obligatoire en 2013. Ce

parcours s'inscrit dans une « *complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire* » si on se réfère au site Eduscol, c'est-à-dire au site du Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. C'est par l'étude de ce parcours que nous pouvons trouver des réponses quant à nos questions relatives aux rencontres des élèves avec les artistes. En effet, ce parcours est constitué de trois piliers qui sont « *des rencontres* », « *des pratiques* » et « *des connaissances* » (selon le site du Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse). Les rencontres avec les artistes, au-delà des œuvres, sont donc prioritaires si on s'en tient aux piliers fondateurs de ce parcours, ce qui ne figurait pas à première vue dans les programmes officiels. La spécificité de ce parcours (au-delà du fait qu'il repose sur des enseignements obligatoires à l'école ainsi que sur des projets comme nous avons pu le voir grâce à l'étude des B.O.) est qu'il repose sur des partenariats entre acteurs. Effectivement, peuvent être sollicitées des « *instances culturelles, collectivités territoriales et associations* » (*ibid.*). C'est en ce sens qu'est née « *la charte pour l'éducation artistique et culturelle* » (*ibid.*). D'autre part, dans le but d'outiller la mise en œuvre de ce parcours, existe également un guide édité par le Ministère de l'Education nationale en 2013.

En résumé, des années 2010 à aujourd'hui, le Ministère de l'Education nationale s'est donné comme ambition de « *réussir le 100% éducation artistique et culturelle* » si on en croit la feuille de route 2020-2021 que nous pouvons trouver sur le site Education.gouv.fr. L'art a donc grandement trouvé sa place à l'école puisque notre ancien ministre de l'Education nationale et de la Jeunesse, Jean-Michel Blanquer, a affirmé l'importance de l'éducation artistique, notamment au travers du plan interministériel *A l'Ecole des arts et de la culture* stipulant que l'art contribue au développement de l'enfant et à une égalité des chances à l'école ; changement majeur donc dans le cadre institutionnel si on se rapporte aux évolutions du XXème siècle présentées dans la sous-partie précédente.

1.4. Partage de notre vécu personnel en tant qu'anciennes élèves de primaire, collège et lycée

Ayant envisagé les évolutions du cadre institutionnel, il convient désormais de partager avec vous notre vécu en tant qu'anciennes élèves pour voir ce qu'il en est dans la pratique au-delà de la théorie qui figure dans les directives ministérielles. Si nous semblons toutes les trois avoir découvert en partie l'art qui nous passionne aujourd'hui à l'école, nous partageons pour autant le sentiment de ne pas avoir pu pleinement nous en imprégner.

Ainsi, ces pratiques artistiques qui sont aujourd'hui au cœur de notre sujet de recherche, ont été plus ou moins délaissées de notre parcours scolaire.

Le dessin, le théâtre et la littérature sont enseignés à l'école. Cependant, la nature même de cet enseignement doit permettre de donner goût aux élèves de ces pratiques artistiques. En effet, si Florine est passionnée de littérature, elle a pu constater au travers de son parcours scolaire que les œuvres servaient de support à d'autres enseignements mais n'étaient pas souvent traités pour donner envie de s'intéresser plus grandement à l'art littéraire. Les œuvres ne permettaient pas ainsi de susciter chez l'élève un désir de lecture. Anaëlle se souvient aussi avoir étudié avec certains professeurs des œuvres littéraires sur de longues périodes, renforçant le désintéressement des élèves sur la durée et provoquant un manque de motivation. De plus, les œuvres parfois étudiées en classe, en lien avec les programmes scolaires, peuvent paraître difficiles à appréhender par les élèves renforçant ce sentiment de démotivation face à une tâche semblant insurmontable. C'est ici que se rejoint le point de vue de Florine pour qui l'aspect sensible de la lecture est important. Les œuvres littéraires sont souvent proposées à l'ensemble d'un groupe classe, confrontant tous les élèves à une même lecture alors que l'enfant, afin de se plonger et de développer un intérêt pour la lecture pourrait avoir besoin d'explorer des genres, des styles qui lui soient propres en supprimant le caractère obligatoire d'une même oeuvre pour un ensemble d'élèves. C'est en laissant l'enfant explorer les arts, explorer les genres qu'il peut trouver la place du sensible et rencontrer un écho à sa subjectivité.

Nous pouvons également dresser un schéma par rapport à la passion de Romane, le dessin. Si nous sommes toutes trois d'accord pour dire que nous l'avons pratiqué à l'école ou au collège, la manière dont l'art plastique est mobilisé peut questionner. Ce qui ressort principalement de notre vécu concerne le temps qui lui était consacré en classe. En effet, si les arts plastiques figurent dans les programmes scolaires, nous avons toutes le sentiment que c'était l'une des matières à laquelle nos enseignants ne consacraient que peu de temps. C'était souvent l'activité de la deuxième partie du vendredi après-midi pour occuper et calmer les élèves en fin de semaine. Anaëlle se souvient avoir vécu ces temps dédiés à l'art comme libérateurs du fait de la liberté qui était laissée aux élèves dans ces temps. En effet, l'enseignant n'avait pas forcément de regard critique sur le travail des élèves, il n'y avait pas de ligne directrice, ni de vrai enseignement transmis mais les élèves pouvaient simplement prendre une feuille et un stylo et « colorier ». De plus, ces temps d'arts plastiques étaient principalement portés autour de la production plastique et non de l'étude des œuvres.

Concernant la passion d'Anaëlle du théâtre, sa place à l'école est des plus discutables. Le théâtre est souvent travaillé comme genre littéraire mais sa pratique est peu employée en classe. Anaëlle se souvient n'avoir utilisé le théâtre que dans des petits projets annuels menés par des professeurs passionnés eux-mêmes par cet art ou lors de sorties scolaires dans les théâtres de villes.

De manière générale, nous avons toutes pu constater que les arts à l'école avaient en plusieurs points été peu exploités au travers de notre parcours scolaire. Ils étaient souvent vus comme néfastes à l'environnement de classe par nos différents enseignants car étaient souvent accompagnés de bruits ou de désordre de part leur caractère « moins scolaire ». Ce sentiment était aussi souvent accompagné par le regard des parents sur ces activités. Nous avons le sentiment que l'art n'est pas autant considéré que les enseignements fondamentaux et donc vus plus à la légère.

Cependant, dans tous nos différents parcours, nous partageons toutes un même vécu, celui d'avoir rencontré des professeurs passionnés qui ont tout fait pour nous partager leur amour de l'art. L'impact de ces professeurs et de ces objets passionnants sur les élèves est tel que nous sommes aujourd'hui encore marquées par les souvenirs de ces expériences.

1.5. Etat des lieux des observations faites sur le terrain des pratiques artistiques : stages SOPA et SRAC de M1 et M2

Depuis notre arrivée en Master MEEF, nous avons pu observer les pratiques artistiques dans nos différents stages SOPA ou SRAC. Voici donc des données quantitatives et qualitatives recueillies au cours de nos stages d'observation et de pratique accompagnée ou lors d'expériences professionnelles liées à notre projet futur. Ces données résultent donc d'observations participantes et d'entretiens implicites.

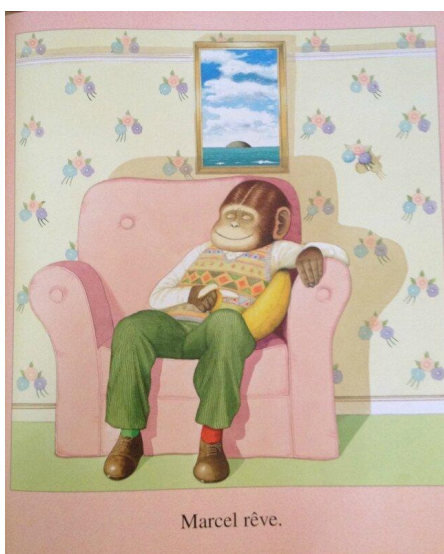
Dès son premier stage en septembre 2021, dans une classe de petite et moyenne section, Florine s'est très vite étonnée de ne pas observer de lecture d'albums au moment de l'accueil des élèves le matin au coin regroupement, après le retour des élèves de la sieste ou avant le moment « des papas et des mamans » comme disent les élèves. C'est en échangeant avec sa Maître d'Accueil Temporaire lors d'un temps de récréation et suite à sa propre observation des élèves qu'elle a compris pourquoi ces temps de lecture d'albums étaient inexistantes. Effectivement, l'enseignante lui a expliqué qu'accueillant des élèves de petite section dans sa classe, il était difficile pour ces derniers de rester attentifs pendant toute la durée d'une lecture d'albums (d'autant que c'était le début de l'année scolaire).

Elle lui a également fait part de sa difficulté à appréhender sa classe, plus indisciplinée que d'autres années.

Par la suite, Florine a pu constater que les lectures d'albums ont été amenées peu à peu dans la classe et s'est intéressée à la manière dont ces albums étaient présentés aux élèves. L'enseignante donnait aux élèves le titre de l'album et commençait directement la lecture de l'album sans même donner le nom de l'auteur/autrice et illustrateur/illustratrice aux élèves. Suite aux lectures d'albums, il n'était donc pas question de parler de l'auteur mais l'enseignante sollicitait les élèves pour savoir ce qu'ils avaient compris de l'histoire, s'ils avaient compris la chute de l'histoire essentiellement. Il semble important de rappeler que les élèves de cette classe n'étaient que dans leurs premières années de maternelle, par conséquent, nous pouvons émettre l'hypothèse que « ce n'est pas grave » si l'enseignante ne parle pas de la vie de l'auteur ou des autres œuvres de l'auteur aux élèves avant ou après la lecture d'albums. Cependant, le fait d'omettre de donner le nom de l'auteur-illustrateur avant chaque début de lecture d'album semble plus dérangeant. C'est ce phénomène qui conduit à terme à une « *maîtrise approximative* » (Karnauch, 1999, p.40) du concept d'auteur par les élèves au moins jusqu'au cycle 3, posant un véritable problème dans la compréhension-même de certains textes. Pensant que le concept d'auteur est acquis dès la maternelle, des professeurs d'élémentaire peuvent faire l'impasse sur ce que ce concept recouvre, grossière erreur, comme nous avons pu le voir avec l'exemple de la MAT de Florine l'année passée, qui n'accordait aucune importance au nom de l'auteur. Loin de nous l'idée de critiquer son travail, cette dernière ne connaissant certainement pas les répercussions de cette omission sur les élèves et les apprentissages ultérieurs. Aline Karnauch (1999) invite donc tous les professeurs des écoles à ne pas considérer comme acquis le concept d'auteur mais à le travailler régulièrement avec les élèves de sorte à ce qu'il soit réellement compris et intégré de tous et non plus une source de confusion avec l'auteur-personnage ou le narrateur. Il faut également noter que le travail régulier autour du concept d'auteur ne doit pas être fait de n'importe quelle manière. Le concept d'auteur doit être étudié avec des albums ou autres ouvrages (pièces de théâtre, par exemple) pour qu'il prenne tout son sens. Le travail de l'enseignant doit également être très rigoureux, notamment dans la formulation des questions posées aux élèves où une distinction souvent invisible par les élèves réside dans la confrontation des questions suivantes : « *qui raconte* » (Karnauch, 1999, p.43), faisant appel au narrateur ; et « *qui écrit* » (*ibid.*), où il est réellement question de l'auteur cette fois-ci.

Romane, dans son stage dans une classe de grande section-CP a pu constater aussi des moments de lectures d'albums. Tous les jours, après la pause méridienne, les enfants

étaient accueillis en classe autour d'une lecture, permettant ainsi un retour au calme suite à l'agitation de la cour de récréation. Romane a été grandement surprise de constater le rapport déjà très ancré avec la notion d'auteur des élèves. L'enseignante avait pour habitude de toujours présenter le titre de l'album et le nom de l'auteur mais était rappelée à l'ordre par ses élèves en cas d'oubli. Ses observations lui ont permis d'établir le lien entre cette notion d'auteur et les activités qui avaient été préalablement proposées aux élèves et où l'enseignante avait notamment insisté sur le nom de l'auteur en le répétant de nombreuses fois. Durant cette séance, les élèves devaient imaginer chacun un rêve fait par Marcel avant la lecture de l'album *Marcel le rêveur* d'Anthony Browne.



Voici à gauche une page tirée de l'album et à droite la réalisation d'un des élèves de la classe. L'ensemble des productions d'élèves a permis de créer un livre collectif de classe pouvant circuler dans les familles.

Les observations d'Anaëlle dans son stage de septembre 2022 en classe de toute petite et petite section, sont bien moins positives concernant l'exploitation de ces albums de jeunesse en classe. En effet, sur le peu de lectures d'albums proposées aux élèves, l'auteur et l'illustrateur n'ont jamais été mentionnés et les élèves n'ont jamais été questionnés sur leur compréhension de l'histoire. Ces éléments peuvent se justifier par l'âge encore jeune des élèves mais questionnent tout de même quant à la façon d'exploiter ce support littéraire, point déjà abordé précédemment avec l'exemple des observations faites en classe par Florine. Cependant, dans la classe d'Anaëlle, le but est d'imposer aux élèves un moment pour se consacrer pleinement à la lecture d'un ouvrage ou, du moins, d'un album de leur choix. Les enfants ont bien pris l'habitude de ce moment ritualisé et certains entament ce moment dès leur arrivée en classe vers 13h20, là ou d'autres

s'occupent en autonomie autour d'un dessin. La classe est vraiment demandeuse de ce temps calme, ce qui permet aux enfants n'ayant pas l'habitude de lire le soir à la maison de, tout de même, trouver le temps de feuilleter un livre quotidiennement. Certains enfants s'isolent complètement des autres, s'installant dans un coin plus calme de la classe alors que d'autres se réunissent au fond dans un espace réservé avec des tapis. En général, le coin avec les tapis est légèrement plus bruyant car les enfants sont entassés dans un petit espace, coincé à côté de la bibliothèque. C'est un endroit de passage et il n'est pas rare d'entendre des conversations « ce livre est génial, tu devrais le prendre ! », « regarde ce qu'il se passe dans mon livre »... Ce rituel a vraiment trouvé du sens, notamment à partir de nos premiers constats sur la difficulté d'insérer le goût de la lecture aux élèves.

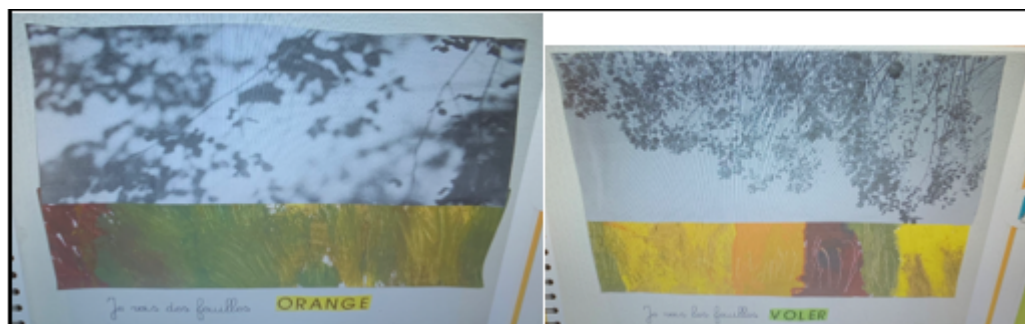
Néanmoins, le deuxième stage d'Anaëlle, en classe de CM2 dans le centre-ville de Caen, lui a offert une autre vision de cette incitation à la lecture. Ici, le rituel du quart d'heure de lecture était aussi mis en place dans la classe mais n'était jamais respecté. En effet, l'enseignante a systématiquement supprimé ce temps qu'elle avait mis en place en début d'année, pour rattraper le retard pris dans la matinée sur les enseignements fondamentaux. Il n'était pas rare que les élèves commencent à sortir un livre dès le retour en classe mais qu'ils soient interrompus par l'enseignante, créant une légère frustration chez certains. Il était donc décevant de voir que ces idées pour développer le plaisir de lecture chez les élèves ont été supprimées en cours d'année à défaut d'autre chose.

Romane a également eu la chance d'animer un atelier peinture ayant pour sujet « dessin d'un arbre aux couleurs de l'automne » et pour consigne d'insérer dans leur œuvre des feuilles qui tombent et des animaux de la forêt. Cette activité a permis à Romane de se rendre compte que son opinion sur le dessin avait une réelle part de vérité. En effet, Romane, comme nous autres, est convaincue qu'une peinture, qu'un dessin reflète une partie de la subjectivité de chacun et c'est justement ce qu'on essaie d'approfondir dans ce mémoire. Ainsi, une œuvre réalisée par une certaine personne sera différente de celles créées par d'autres individus et ce malgré un sujet commun. Cette séance a aussi été l'occasion pour Romane de reconnaître le dessin d'un des élèves de par son style propre à lui et ainsi de nous permettre aujourd'hui de faire le lien avec notre deuxième hypothèse sur l'expression de la subjectivité de l'auteur dans l'œuvre.



Voici 3 productions d'élèves qui prouvent une grande diversité malgré une consigne identique.

Au cours d'un autre échange informel entre Florine et sa Maître d'Accueil Temporaire réalisé en octobre 2021, s'est posée la question des projets artistiques qu'elle avait déjà réalisés au cours de sa carrière en prenant appui sur des œuvres existantes. L'enseignante lui a alors parlé d'un projet artistique qu'elle avait mené l'an passé avec des élèves de petite et moyenne section juste avant le premier confinement et, par conséquent, avant que l'école ne se mette en place à la maison. Il s'agissait d'un projet de production d'écrits, d'arts plastiques et d'expression corporelle portant sur l'automne. Les élèves étaient sollicités pour prendre une photographie des arbres de la cour et de leurs ombres (avec l'aide de l'enseignante). Pour aider les élèves dans le choix et la prise de photographies d'arbres de la cour et de leurs ombres, l'enseignante leur avait préalablement montré des photographies réalisées par Sarah Moon.



Lors du stage en classe de CE1 d'Anaëlle, l'enseignante participait à un projet cirque en lien avec la compagnie Max et Maurice. Les enfants ont pu découvrir les arts du cirque à travers un cycle d'acroport, des interventions de la compagnie, une sortie au cinéma... Les élèves ont dû ensuite réaliser en arts plastiques le corps d'un clown en

utilisant leur photo pour visage. Le rôle de l'enseignante dans cette production a été d'aiguiller les enfants vers une meilleure maîtrise du dessin. Elle leur a montré comment réaliser le maquillage de leur visage avec des feutres spéciaux et a commencé à expliquer à certains comment faire les contours de leurs traits. Cette pratique du dessin a donc été accompagnée. L'élève n'a pas appris seul mais a bénéficié des consignes et de conseils qu'il était libre ou non d'appliquer.



Pour conclure sur ces diverses manifestations de l'art que nous avons pu constater lors de nos expériences en classe, il semble important de noter que nos exemples sont multiples. L'art est plus ou moins bien mis en valeur en fonction de la manière dont il est exploité mais il apparaît évident que de nombreux professeurs ont conscience des bienfaits de l'art sur leurs élèves et l'utilisent aussi bien en tant que tel que pour des projets interdisciplinaires.

2. Les bienfaits de l'art vus par les chercheurs

2.1. L'art, envisagé comme un moyen d'expression de soi, de ses émotions et conflits intérieurs

Puisque pour nous l'art est avant tout un moyen de s'exprimer et de transmettre ses émotions, nous nous sommes intéressées à la notion de « s'exprimer », notion qui figure aussi majoritairement dans les programmes scolaires des cycles 1 et 2. Nous avons donc orienté nos recherches dans un premier temps vers l'art comme moyen d'expression. Un article a particulièrement retenu notre attention, il s'agit de « L'art-thérapie en soins palliatifs : une étude qualitative » tiré de la revue *Médecine Palliative* (Volume 12, Numéro 6, de décembre 2013, pp.279-285) et dont les auteurs sont Rhondali, Chirac & Filbert.

Malgré son côté à prime abord éloigné de l'enseignement, cet article et les résultats qui y sont établis peuvent également s'appliquer au milieu scolaire. Bien sûr, étant un article médical, tout n'est pas à prendre mais nos recherches nous ont étonnamment amené à lui de façon récurrente et de toutes les lectures que nous ayons faites en lien avec le concept de « s'exprimer (via les arts) », il était de loin le plus parlant.

Tout d'abord, il semble nécessaire de définir brièvement ce qu'est l'art-thérapie. Il s'agit comme son nom l'indique d'une thérapie qui a pour but de pallier aux limites d'une thérapie classique où seule la parole intervient pour s'exprimer. Elle permet d'exprimer ses émotions et préoccupations parfois enfouies en créant via différents types d'art.

L'article que nous avons étudié relate une étude faite sur douze patients atteints de cancer pratiquant cette thérapie. En général, les malades souffrants de maladies graves ont des difficultés à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent. Les sentiments qu'ils éprouvent sont parfois trop difficiles à exprimer par la parole voire même conflictuels pour la personne qui les ressent. L'art-thérapie peut dans ce cas servir d'exutoire car ce n'est pas le résultat de la production qui compte mais bien l'expression détournée de ses conflits intérieurs. L'art a cette formidable caractéristique de ne pas avoir de codes figés, nous pouvons dans la pratique de l'art transgresser tous ces codes sans jugement. C'est pourquoi, il est plus facile pour les patients de s'exprimer librement, sans crainte, dans la pratique d'un art quel qu'il soit. Les entretiens menés, par l'étude, avec chacun des douze patients nous donnent la même constatation globale : la pratique d'un art leur a parfois permis d'améliorer ou de rétablir la communication avec leurs familles et les soignants. Nous tenons ici à citer une brève d'entretien avec un participant de l'art-thérapie assez évocateur sur les bienfaits de l'art : *« par la création artistique, il est possible d'apposer sur la toile, ses propres émotions, ses ressentis, une palette propre à chacun et qui permet de se recentrer, d'être face à soi. (...) produire quelque chose. J'ai donc produit mon émotion vraiment. »*

Cet article nous montre par une étude sérieuse que l'art peut permettre de s'exprimer plus librement que de manière orale. Par ailleurs, les patients ayant participé à l'expérience affirment que l'art leur a permis d'extérioriser des conflits intérieurs et des sentiments difficiles à exprimer avec des mots. Or, nous savons que certains enfants eux aussi sont souvent en conflits intérieurs avec leur propre personne, d'autres n'ont pas encore les bons mots pour exprimer ce qu'ils ressentent, ils sont également assez nombreux à souffrir de grandes timidités. La pratique d'un art peut donc, comme pour les participants de l'étude, être libérateur, salvateur de leur expression.

Pour finir, il convient de mettre en avant quelques limites de cet article dont nous avons pleinement conscience. L'étude n'a été effectuée que par douze patients seulement. Et surtout, les personnes montrant que les arts sont un moyen de transmettre ses émotions et de s'exprimer sont des adultes gravement malades et hospitalisés. Il serait donc intéressant de mener une étude similaire avec plusieurs groupes d'enfants en milieu scolaire.

2.2. *L'art, vecteur motivationnel pour lutter contre l'échec scolaire ?*

L'intitulé de cette sous-partie reflète une question que nous nous sommes posées toutes les trois au cours d'une séance d'atelier de recherche où nous nous interrogeons sur les bienfaits que peuvent avoir les arts sur les élèves. A donc émergé assez rapidement cette interrogation portant sur un lien possible entre motivation et échec scolaire, dont la résultante est notre hypothèse de recherche n°1.

Tout d'abord, il est important de définir le terme assez vague d' « échec scolaire » ou de « difficultés scolaires ». Pour cela, le point de vue du chercheur Philippe Meirieu est éclairant. Selon lui, il existe une différence entre un élève en difficultés scolaires et celui en échec scolaire. Effectivement, il définit l'élève en difficultés comme étant un élève « *qui relève le plus souvent de procédures de remédiation* » (Deborde, 2020/1, p.65) alors que l'élève en échec scolaire semble, lui, être plutôt « *en rupture par rapport à l'institution, au travail et aux savoirs scolaires* » (*ibid.*, p.65). C'est-à-dire qu'il vit mal la forme scolaire des apprentissages faite à l'école et la rejette.

Pour pallier ces problèmes et aider les élèves, le peintre Gérard Garouste a créé, en 1991, l'association La Source qui, en coopération avec l'Éducation nationale et un ou plusieurs partenaires extérieurs, propose des projets d'ateliers artistiques dans les écoles comme moyen de remédiation. Il est convaincu que la pratique artistique peut « *constituer un appui non négligeable dans l'aide aux enfants et aux familles en difficulté* » (*ibid.*, p.66). Ces projets consistent à impliquer des élèves dans la production d'œuvres. Les résultats recensés, pour le moment, sont tous unanimement positifs. C'est, d'ailleurs, le discours tenu par une artiste affiliée au premier site d'implantation de l'association La Source lors d'un entretien : « *ce dispositif artistique et pédagogique fonctionne, dans le sens où j'ai vraiment vu les enfants évoluer : le visage s'ouvre, le corps s'ouvre, les sourires surgissent* » (*ibid.*, p.64).

En résumé, l'étude menée par Deborde sur différentes classes, allant de la petite section à la sixième, montre que des élèves en grandes difficultés arrivent à sortir de l'échec scolaire grâce à des projets partenariaux d'ateliers artistiques. Les effets positifs de ces ateliers artistiques, de la pratique de l'art à l'école dans ce contexte particulier de projets partenariaux tiennent, en premier lieu, au fait que la pratique artistique à l'école conduite (dans ce cas) par un intervenant extérieur permet de sortir de la forme scolaire classique qui impose de nombreuses règles et contraintes posant souvent des problèmes aux élèves en échec scolaire. Un second point important en lien avec le précédent est que, généralement, les élèves n'adhérant pas aux codes de l'école, se démotivent et n'ont pas envie de faire d'efforts pour s'adapter. Or, cette étude a prouvé que la pratique plus souple d'arts que les enseignements plus « fermés » (comme le français) motive les élèves et leur redonne goût aux apprentissages. Pour illustrer nos propos, une enseignante participant avec sa classe à un projet artistique, mené en lien avec l'association La Source, nous dit que ses élèves se sont mis dans l'activité « *plus facilement [comparativement à un apprentissage classique] parce qu'ils savaient qu'ils le construisaient [...]. Ils étaient motivés, donc ils participaient* » (*ibid.*, p.65). Le dernier point que nous aimerions mettre en lumière, et qui pour nous relate une vérité absolue, est que la pratique artistique offre « *la possibilité de s'investir dans un domaine où l'échec n'existe pas, et ainsi de reprendre confiance en ce qu'ils sont et ce qu'ils font* » (*ibid.*, p.65). Les élèves n'ont pas la possibilité de se tromper et donc peuvent participer en toute liberté. Les élèves en difficulté manquent souvent cruellement de confiance en eux et décident de ne plus participer activement aux travaux de classe. Or, l'art leur permet de retirer ce poids.

Pour conclure, l'étude de l'article de Deborde (2020/1) nous a confortées dans l'idée que la pratique artistique à l'école pouvait être bénéfique pour aider nos futurs élèves en échec ou difficultés scolaires à en sortir et à s'ouvrir au monde. Cet article amène à un conseil pour tous les professionnels de l'éducation : il s'agirait, éventuellement, de creuser dans la voie des projets partenariaux ou du moins artistiques, afin d'intégrer des matières plus formelles dans la pratique de l'art, dans le but de permettre à tous les élèves quels que soient leurs profils de progresser dans chaque domaine.

En lien avec ces notions de motivation et d'échec scolaire, nous nous sommes penchées sur plusieurs chapitres de l'ouvrage *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre* de Pierre Vianin (2007). On y découvre un projet pédagogique qui a été mis en place au sein d'une classe spéciale pour aider un élève prénommé Timothée (âgé de neuf ans présentant des difficultés d'apprentissage liées à un manque notable de

motivation. Un « *travail orthopédagogique* » (Vianin, 2007), a donc été mis en œuvre par l'équipe éducative pour aider Timothée à « *améliorer ses compétences lexiques en favorisant sa motivation* » (*ibid*, p.118). L'auteur écrit qu' « *actuellement, Timothée a un retard scolaire de 3 ans* » (*ibid*, p.120).

La piste pédagogique choisie par les deux enseignantes de la classe spéciale, au sein de laquelle est scolarisé Timothée, est de s'appuyer sur la lecture comme vecteur motivationnel. Avant de mettre en œuvre le projet pédagogique, une évaluation a été réalisée par observation pour rendre compte du degré de motivation de l'élève dans les tâches demandées puis deux entretiens qui ont révélé que Timothée n'aime pas lire et ne voit pas non plus l'importance de la lecture pour réaliser des tâches de la vie quotidienne. Cependant, il accorde une place importante aux dessins considérés comme des sources d'informations importantes. Il a donc été envisagé, dans le cadre du projet pédagogique, de montrer à l'élève « *le rôle complémentaire que les images et les textes jouent dans la lecture* » (*ibid*, p.137). Pour ce faire, les enseignants vont se baser sur « *les intérêts extra-scolaires de Timothée* » qui « *tournent principalement autour du thème de la ferme et des animaux* » (*ibid*, p.141).

C'est alors que vont être mis en place différents systèmes pour essayer de faire naître de l'intérêt chez Timothée notamment par ce biais de la ferme. Le point le plus déterminant de l'intervention se pose lorsqu'il est demandé à l'enfant de réaliser une dictée à l'adulte pour écrire un petit livre. Timothée montre une motivation sans précédent qu'il faut presque canaliser. Cet engouement est d'autant plus renforcé lorsqu'il a fallu présenter le projet à la classe et qui a été très valorisé et extrêmement bien reçu. Les progrès de l'élève sont très impressionnants et relèvent aussi bien d'une prise de confiance de l'enfant que de l'amélioration de sa capacité de lecture.

Nous pouvons établir un lien avec l'étude étudiée précédemment de Deborde (2020/1) sur les constats motivationnels de l'intervention de l'association La Source sur les élèves en difficultés. L'attitude de ces élèves a changé, ce qui s'est ressenti sur leur motivation et leur implication dans les tâches demandées.

2.3. Vers un remaniement de la forme scolaire avec une place croissante accordée à l'art à l'école ?

Suite à nos partages d'expériences personnelles et nos observations en stage, nous sommes arrivées à nous questionner sur la place que l'art devrait occuper à l'école, comme n'importe quel autre enseignement, dans un souci de respect du rythme de l'élève.

C'est ainsi que nous nous sommes intéressées à l'article intitulé « *Forme scolaire et temps didactique* » de Sensevy (2019). Dans cet article, l'auteur aborde la forme scolaire telle qu'elle est aujourd'hui et telle qu'elle devrait être selon lui. Pour cela, il commence par s'appuyer sur la définition de la forme scolaire de Vincent (1994). De cette définition, il retient deux points importants qui définissent sa propre vision d'une forme scolaire classique : « *une relation sociale nouvelle* » (Sensevy, 2019) et la textualisation des savoirs. Pour lui, « *cette forme de textualisation produit le temps didactique classique, qui la détermine en retour* » (*ibid.*).

Les caractéristiques du temps didactique induit par la forme scolaire classique semblent se révéler, en réalité, être plutôt problématiques d'après l'auteur. En effet, trois caractéristiques sont exposées. En premier lieu, il y a la temporalité. Le temps didactique impose qu'un certain délai soit respecté, on ne peut pas passer tout le temps que l'on souhaite sur un savoir. Cela oblige souvent à survoler les sujets abordés et non à les traiter en profondeur. Cette question de la temporalité semble cerner le problème que nous pensons percevoir dans l'enseignement de l'art à l'école. De par nos expériences d'élèves ou nos observations en stage, il résulte souvent un manque d'approfondissement des sujets artistiques qui pourrait s'expliquer, ici, non pas d'un délaissement de la matière mais d'un problème de temporalité. Le temps didactique vient donc freiner l'engouement potentiel de l'enseignant sur un apprentissage du fait de cette forme scolaire classique.

En second lieu, Gérard Sensevy induit la difficulté et l'échec scolaire car toujours pour un problème de délai à respecter, les élèves sont obligés de « comprendre à temps ». Chaque élève a son rythme et le temps didactique n'en tient pas compte, les enfants doivent s'adapter impérativement à ce rythme. Et si certains élèves n'y parviennent pas, ils prennent du retard, un retard qui devient de plus en plus important entraînant l'échec scolaire ; ce qui pourrait être évité par une adaptation au rythme de l'élève.

Pour finir sur les caractéristiques du temps didactique, l'élève peut souffrir de la position qu'il a par rapport à l'enseignant. Effectivement, cette figure d'autorité détient en plus un pouvoir épistémique car il connaît à l'avance tous les savoirs textualisés qui vont être transmis dans la journée.

Pour l'auteur, certains de ces problèmes pourraient être améliorés voire supprimés en acceptant le fait que la forme scolaire classique puisse évoluer. Il ne pense pas qu'il faille complètement la supprimer et repartir de zéro car elle n'est pas négative en tous points mais une reconstruction de celle-ci serait faisable et bénéfique selon lui. Gérard

Sensevy pense notamment à réduire les textualisations données par l'enseignant et de les remplacer par des écrits collectifs faits avec les élèves. Cela minimiserait le pouvoir épistémique et la position de supériorité de la figure d'autorité. De plus, cela permettrait également pour l'enseignant de mieux situer les acquis de ses élèves à la fin de chaque séance.

Sensevy prône majoritairement un enseignement qui laisse la place à l'élève de faire par soi-même, de se créer un temps d'enquête. Il prend d'ailleurs l'exemple d'une école Freinet où certaines activités sont directement conçues par les élèves de la classe. Cependant, pour pouvoir offrir aux enfants ces temps d'enquête, il ajoute qu'il faudrait également les laisser imiter les enseignants dans un premier temps mais pas dans le but qu'ils fassent à leur manière par la suite. Mais plutôt dans le but que par cela ils acquièrent des compétences et que les « principes générateurs » soient réellement et définitivement intégrés pour qu'enfin ils puissent développer une imitation non plus répétitive mais créative. C'est ici cette dimension créative qui nous intéresse particulièrement. Le procédé de création ainsi que cette question de développement de compétences nous fait grandement penser à ce qu'on vise à développer dans l'art. Ainsi, l'amélioration de cette forme scolaire pourrait permettre d'inclure l'art sous ses différentes formes.

3. Cadre méthodologique

Dans les mémoires de recherche que nous avons trouvés sur le site DUMAS en tapant dans la barre de recherche du site « *arts école* », nous nous sommes aperçues que les principaux travaux de recherche portaient sur l'art à l'école maternelle, comme nous avons pu le présenter en introduction. Dans notre mémoire, nous essaierons donc de dépasser l'appréhension de l'art vu exclusivement au prisme de l'école maternelle pour l'aborder de manière plus générale tout au long de l'école primaire. C'est ce qui se reflète dans l'élaboration de notre questionnaire de recherche et dans le panel d'enseignants choisi pour répondre à celui-ci.

Jusqu'alors, les principales données recueillies pour l'élaboration de notre mémoire sont des données personnelles (liées à notre vécu scolaire) et des données en lien étroit avec notre stage SOPA du premier semestre à l'INSPE (par des observations participantes). Pour en rendre compte, nous avons donc pris des photographies de productions d'élèves, établi des entretiens informels dont nous rendons compte par transcription. Ces données

mises en perspective au regard de lectures scientifiques diverses nous ont permis de faire émerger une première problématique : En quoi l'enseignement des arts, à l'école, permet à l'enfant de s'ouvrir sur le monde ? De le comprendre ?

Avec l'avancée de nos recherches et de notre groupe, cette problématique a évolué (comme nous l'avons présenté en introduction), pour devenir : en quoi l'enseignement des arts à l'école est-il essentiel à la compréhension de l'autre et à l'épanouissement personnel de l'enfant dans les apprentissages ? C'est dans ce cadre que s'inscrivent nos deux méthodes de recueil de données choisies : le questionnaire et une expérimentation menée dans deux classes de cycle 3.

3.1. Première méthode de recueil de données choisie : le questionnaire

3.1.1. Explication du choix du recueil de données

Pour ce qui concerne les données que nous souhaitons recueillir, le choix du questionnaire nous est apparu comme le choix le plus approprié, mais dans un second temps seulement. En effet, si notre recherche passe, aujourd'hui, par un questionnaire, c'est uniquement parce que nous pensions à l'origine qu'il servirait notre future méthodologie de recherche. Lorsque nous réfléchissions à la méthodologie de recherche à adopter, nous avons, en premier lieu, pensé à une recherche qualitative passant par des entretiens poussés questionnant les professeurs des écoles à partir des questions très ciblées et précises. Mais pour cela, nous avons besoin, au préalable, de résultats plus larges et quantitatifs afin d'être en mesure d'affiner nos questions par la suite.

De plus, nous avons dans l'idée opté pour proposer ces entretiens seulement aux personnes ayant répondu préalablement à notre questionnaire ; cela nous permettant d'avoir une idée de leur conception de l'art à l'école au préalable de l'entretien semi-directif qui se serait produit après recueil de leurs réponses au questionnaire. Et par conséquent, nous aurions pu sélectionner des professeurs aux profils et convictions variés. C'est pourquoi, l'enquête de masse par le questionnaire s'est imposée à nous.

Ce dernier s'est vu se créer après une très longue réflexion portée sur chacune des questions qui le composent. La logique de construction du questionnaire est à retrouver dans l'annexe 2. Cette réflexion poussée nous a permis de justifier la présence ou non de chaque question proposée. Ainsi, le questionnaire dans sa forme finale (disponible dans sa version papier à l'annexe 3) nous permet d'étayer plus encore les questions qui auraient pu être posées lors d'entretiens futurs.

Pour faire circuler ce questionnaire, nous avons déposé son lien sur des pages ciblées aux enseignants sur les réseaux sociaux. Nous relevons déjà ici un biais à notre recherche. Effectivement, il est à pré-supposer que les personnes membres des différents groupes d'enseignants sur les réseaux sociaux sont des personnels de la fonction publique engagés, militants. Les différentes réponses que nous allons donc recueillir seront à analyser et interpréter au regard de ce statut.

Pour optimiser nos chances d'obtenir un maximum de répondants à notre questionnaire afin d'avoir une analyse cohérente et représentative des réponses d'une partie de la communauté enseignante du premier degré, nous avons fait le choix de divulguer ce questionnaire sous format papier aux enseignants que nous connaissions, qui étaient nos Maîtres d'Accueil Temporaire, nos Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs ou collègues de nos Maîtres d'Accueil Temporaire. Mais là encore, nous sommes conscientes du caractère impliqué de ces professionnels de l'éducation qui ont choisi de nous accueillir dans leur classe et qui ont aussi pour rôle de nous accompagner dans notre professionnalisation, de nous servir de modèle en quelque sorte. De plus, tandis que le questionnaire en ligne permet de cibler les professeurs des écoles du premier degré qui exercent sur l'entièreté du territoire français, le questionnaire sous format papier nous a permis de cibler un public caennais uniquement ou qui exerce dans l'Académie de Caen. Nous pouvons ajouter que nous pensons très fortement que les réponses obtenues par nos Maîtres d'Accueil Temporaires ou leurs collègues seront orientées. En effet, la manière dont on se présente détermine les données recueillies donc ici, nous sommes vues comme des stagiaires en formation pour devenir professeures des écoles, il serait donc étonnant d'obtenir des réponses très tranchées de la part de nos Maîtres d'Accueil Temporaire ou de nos Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs sur le fait que l'art n'a pas sa place à l'école, par exemple.

Cependant, suite au nombre limité de réponses obtenues via ces méthodes de diffusion, nous avons décidé d'élargir le dépôt de notre questionnaire et de l'envoyer directement par mail à un très grand nombre d'écoles. Celui-ci a donc été transmis, par Romane, à 367 écoles réparties sur les départements du Calvados, de l'Eure et de l'Orne. Les répondants sont donc pour la plupart des enseignants du premier degré exerçant dans des écoles de ces trois départements, ciblant ainsi la localisation géographique des écoles interrogées.

3.1.2. Logique de construction du questionnaire

Pour poursuivre, pour établir notre questionnaire, nous nous sommes centrées dans un premier temps sur notre problématique qui découlait de nos expériences personnelles et des différentes lectures scientifiques faites. Cependant, au fur et à mesure que nous élaborions le questionnaire, nous nous sommes aperçues que notre problématique se devait d'être affinée, d'être plus précise pour obtenir des questions représentatives de ce que nous souhaitons réellement savoir sur ce que les professeurs pensent de leur enseignement de l'art en classe. Ainsi, ce que nous souhaitions savoir était : que pensent les enseignants du premier degré du lien entre art et motivation scolaire ? ; les enseignants voient-ils des bienfaits de l'art sur les élèves ? ; leur semble-t-il important de faire comprendre aux élèves qu'il y a une personne derrière une œuvre d'art ? Ces trois aspects ont donc été découpés en plusieurs questions regroupées en trois rubriques différentes : l'art à l'école (mettant en avant la pratique de l'enseignement des arts à l'école par les enseignants sur le plan de la durée, du type d'art...) ; projets, intervenants extérieurs, sorties scolaires (qui s'intéresse à la dimension singulière de l'art au travers de l'artiste créateur) ; et, enfin, le rôle de l'enseignement artistique sur les élèves (qui reprend la dimension motivationnelle, bienfaitrice de l'art que nous souhaitons observer).

Il nous semblait important, dans le questionnaire, de ne mettre aucune question à caractère obligatoire. Effectivement, nous avons essayé de nous placer du côté du sujet répondant et le fait de ne mettre aucune question à caractère obligatoire permet de laisser l'opportunité au sujet de passer à la question suivante si une question le gêne ou s'il ne sait pas quoi répondre, ou s'il ne l'a pas comprise tout simplement. En effet, même si nous avons essayé au maximum d'explicitier chaque question, nous n'avons pas la prétention d'affirmer que chaque question soit à l'origine d'une compréhension unique par les enquêtés ; des double-sens de compréhension peuvent exister. En ce sens, il est possible que certaines interrogations soient porteuses de problèmes de compréhension (vis-à-vis de la logique de construction que nous y avons mise personnellement).

Dans cette logique de mise à la place des sujets enquêtés, nous avons également fait le choix de constituer une large part de questions fermées et une minorité de questions ouvertes demandant une rédaction libre (plus ou moins longue) de la part du sujet enquêté. Il existe donc une majorité de questions nécessitant une réponse de type binaire (soit « *oui* », soit « *non* ») ou une réponse à choix multiples avec des propositions de réponses préalablement définies par nous, enquêtrices, au regard notamment de l'exploitation des Bulletins Officiels du Ministère de l'Éducation Nationale pour les cycles 1, 2 et 3 (concernant le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement artistique, la

catégorisation des arts susceptibles d'être proposés à l'école...). Certaines questions fermées demandent également une réponse sous forme d'échelle d'importance, d'échelle d'accord ou d'échelle de fréquence. Les modalités proposées par nos échelles d'influence permettent 11 options de réponse (les échelles choisies allant de 0 à 10). Il s'agit donc d'échelles numériques que nous avons choisies. Se reporter à cet égard aux questions portant sur l'aspect motivationnel de l'art dans l'engagement des élèves à l'école. Ces échelles numériques nous ont semblé claires et simples à comprendre pour les enquêtés. Elles permettent une discrimination claire entre les options de réponses possibles (0 étant le niveau le plus bas d'influence, 5 le niveau neutre et 10 le niveau optimum). Elles permettent également autant de choix « positifs » (de 6 à 10) que de choix « négatifs » (de 0 à 4) et un choix neutre. Ce choix d'échelle nous semblait donc équilibré, pertinent et clair. Enfin, concernant les échelles d'importance, d'accord et de fréquence choisies, nous nous sommes appuyées sur l'outil psychométrique dit des échelles « de Likert » pour les élaborer. Ainsi, sont proposées comme potentielles réponses 5 affirmations. Cela nous semble pertinent pour avoir accès à des résultats représentatifs des pensées des enquêtés.

Comme expliqué précédemment, il existe différentes rubriques dans notre questionnaire.

Ainsi, la première rubrique créée consistait à avoir une présentation générale du répondant. Effectivement, nous souhaitions commencer notre questionnaire par des questions portant sur le profil des personnes répondantes pour voir si leur « identité » avait un impact sur leurs réponses, voir s'il y avait des différences dans les réponses en fonction de l'âge des répondants, du cycle d'exercice...

Ensuite, figurait au sein de notre questionnaire une rubrique intitulée « L'art à l'école ». Dans cette partie, nous nous sommes plutôt intéressées aux pratiques de l'enseignant concernant le domaine de l'art et notamment de l'enseignement artistique présent dans les programmes des trois cycles ; ainsi que l'importance de cet enseignement à leurs yeux.

Puis, au sein de la troisième rubrique portant sur les projets, intervenants extérieurs et sorties scolaires, l'objectif que nous mettions derrière était de voir si les professeurs des écoles étudiaient l'artiste qu'il y a derrière l'œuvre en classe avec les élèves, notamment en les faisant intervenir en classe ou en allant à leur rencontre. Nous nous sommes également intéressées aux liens que pouvaient faire les enseignants entre les domaines artistiques et les domaines d'apprentissage plus fondamentaux ou si l'enseignement artistique était décroché de tout projet interdisciplinaire ; comme dénué de sens pour aborder des notions

complémentaires, comme inefficace pour une entrée en matière en mathématiques, par exemple, comme inutile en tant que phase de découverte qui aurait pu être jugée ludique par d'autres.

Enfin, une dernière rubrique nous semblait nécessaire pour ne pas dire primordiale, concernant les effets de l'enseignement artistique sur les élèves. Cette partie de notre questionnaire s'inscrit au cœur de notre problématique. Dans celle-ci, nos questions étaient plutôt tournées vers les conséquences directes, observables par les enseignants, de l'art sur leurs élèves ; afin de confirmer ou de contredire nos propres représentations liées à nos expériences personnelles et à nos lectures scientifiques.

Par ailleurs, dans l'optique de notre seconde phase de recherche initiale (qui n'a pas eu lieu par manque de temps), nous avons créé une dernière rubrique intitulée « Un entretien, ça vous dit ? » afin de pouvoir récolter les contacts des participants disposés pour un entretien plus complet.

Pour terminer concernant la logique de construction de notre questionnaire, nous souhaiterions mettre en avant le fait que chaque question a été pensée en concordance avec nos hypothèses de recherche et notre cadre théorique. Ainsi, chaque question posée dans notre questionnaire a fait l'objet d'une longue réflexion que nous vous invitons à consulter en annexe 2.

3.2. Deuxième méthode de recueil de données choisie : une expérimentation en classe

Par la suite, dans le prolongement du questionnaire, il nous paraît important d'avoir accès à la pensée des enfants. En effet, nous contenter du questionnaire nous semble dérisoire parce que nous n'aurions que le point de vue des enseignants sur leur pratique. Or, le point de vue des enfants nous semble tout aussi intéressant.

Dans un premier temps, nous pensions passer par des images, des photographies, des tableaux, des productions artistiques pour faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils ressentent à la vue de cette image/de ce tableau/de cette œuvre d'art. Cela nous semblait être une méthode de recueil de données plus adaptée à l'âge des élèves qu'un questionnaire, par exemple, et nous aurait permis de voir si les élèves avaient conscience que l'art est provocateur d'émotions diverses, des émotions qui peuvent être différentes voire contradictoires d'un enfant-spectateur à un autre dans le sens où l'œuvre n'est pas perçue et interprétée de la même manière.

Néanmoins, au regard de la logique de construction de notre questionnaire, d'autres types d'expérimentations à faire avec les élèves nous sont apparues comme étant plus appropriées, plus en adéquation avec le cœur de notre recherche. C'est ainsi qu'a émergé l'idée d'élaborer une expérience pouvant être mise en place dans trois cycles différents (avec, bien évidemment, des adaptations à établir selon l'âge des élèves au regard de leur développement moteur et psychologique). L'objectif affiché derrière l'expérimentation que nous voulions mettre en place en classe était d'observer si les élèves arrivent à reconnaître l'artiste derrière l'œuvre (et pourquoi pas, en faire de même avec les enseignants pour voir s'ils arrivent eux aussi à reconnaître quel élève a réalisé telle œuvre, ce qui reprendrait un point fondamental développé dans notre questionnaire, notamment à travers la question « *Connaissant vos élèves, pensez-vous être capable de reconnaître la production de certains de vos élèves parmi les autres, sans avoir vu qui l'a réalisée ?* »).

3.2.1. Explication du choix de ce moyen de recueil de données

Dans l'optique d'avoir un recueil de données du terrain pour valider ou invalider l'hypothèse n°2, nous avons pensé quatre pistes d'expérimentation potentielles à mettre en place au cours de notre stage de M2 (sachant qu'une de nous est étudiante contractuelle en cycle 3 avec des élèves de CM2 et deux sont étudiantes observatrices et bénéficient d'une pratique accompagnée, avec la MAT dans la classe : Romane étant accueillie dans une classe de cycle 3 et Anaëlle dans une classe de maternelle). Pour rappel, l'hypothèse n°2 est la suivante : l'étude et l'observation d'une œuvre d'art nous donnent des indications sur la personne, l'artiste, qui en est à l'origine. En effet, chaque artiste laisse une part de lui-même lorsqu'il crée. Ainsi nous le comprenons, en partie du moins, au travers de son œuvre et ainsi l'élève à travers l'art peut trouver une place pour l'expression de sa subjectivité.

Ainsi, la piste d'expérimentation n°1 a été pensée dans le cadre du stage de l'étudiante contractuelle qui a observé l'utilisation d'un cahier d'écriture libre en classe. Les expérimentations possibles n°2 et n°3 ont été pensées comme pouvant être mises en place dans chaque lieu de stage. Enfin, quant à l'expérimentation possible n°4, nous l'avons pensé avec une mise en œuvre dans le cadre d'un stage SOPA.

L'expérimentation n°1 vise à valider ou invalider l'hypothèse n°2 en contexte scolaire (du point de vue des élèves). Une contextualisation est nécessaire pour comprendre le sens de cette expérimentation. Ainsi, Florine était accueillie de septembre 2022 à janvier 2023 dans une classe de cycle 3 composée de 25 élèves de CM2 et deux

élèves en inclusion dans la classe sur des temps scolaires déterminés (dont notamment celui du quart d'heure lecture) et relevant du dispositif ULIS. Les élèves disposaient d'un cahier d'écriture libre. Ils utilisaient ce cahier pour écrire tout ce qu'ils voulaient (histoires, anecdotes...) et pouvaient l'utiliser à tout moment de la journée, à partir du moment où ils avaient terminé l'exercice demandé. Un temps spécifique y était consacré en début d'après-midi. En effet, de 13h30 à 13h45, les élèves avaient un « quart d'heure lecture » où ils pouvaient, au choix, prendre un livre et le lire ou écrire dans leur cahier d'écriture libre. Le plus souvent, les élèves choisissaient cette seconde option. A la fin de ce temps spécifique, certains élèves volontaires venaient lire leur production devant l'ensemble du groupe-classe. La piste d'expérimentation qui a donc été pensée était de donner une consigne d'écriture (la même) pour tous les élèves. Le but étant de voir, à la fin de la durée déterminée, les spécificités des écrits individuels à partir d'une consigne collective. Pour cela, les élèves (volontaires) donneraient leur cahier à l'enseignant(e) qui lira les écrits et les autres élèves seraient sollicités pour trouver à qui appartient tel ou tel texte (en fonction de la connaissance des élèves). Cependant, cette expérimentation n'a pas été mise en place pour deux raisons principales : la première est que nous avons longuement réfléchi à quelle consigne donner aux élèves sans aboutir à une consigne qui nous convenait ; la seconde est que dans cette piste d'expérimentation, la dimension de l'intime est peut-être trop importante, il s'agit d'un écrit personnel qu'on propose de soumettre à l'ensemble de la classe et cela peut être stigmatisant pour les élèves.

Ce sont donc les expérimentations n°2, 3 et 4 qui ont retenu notre attention et ont été mises en place en contexte scolaire. Nous vous les présentons dans la sous-partie ci-dessous.

3.2.2. Présentation de l'expérimentation retenue

De ces trois expérimentations retenues, nous en avons fait une séquence. Cette séquence est consultable en annexe 4. En effet, originellement ces trois autres expérimentations avaient été pensées comme indépendantes les unes des autres. Puis, après échange avec notre directeur de mémoire, nous nous sommes aperçues qu'un lien pouvait être établi entre ces trois expérimentations et à une piste d'expérimentation pouvait correspondre une séance spécifique de la séquence.

L'objectif principal affiché de cette séquence intitulée « Réaliser un portrait à partir d'un texte descriptif : *Fifi Brindacier* d'Astrid Lindgren » était d'amener les élèves à comprendre que l'étude et l'observation d'une œuvre d'art nous donnent des indications sur

la personne, l'artiste, qui en est à l'origine. En effet, chaque artiste laisse une part de lui-même lorsqu'il crée. Ainsi nous le comprenons, en partie du moins, au travers de son œuvre et ainsi l'élève à travers l'art peut trouver une place pour l'expression de sa subjectivité. De plus, est visée, en lien avec le B.O., la « *découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation* » (p.44 du B.O. du cycle 3) à partir d'une même consigne donnée.

Par conséquent, l'expérimentation n°2 constitue la séance n°1 de la séquence d'enseignement-apprentissage pensée, l'expérimentation n°3 constitue la séance n°2 et l'expérimentation n°4 constitue la séance n°3. Chaque déroulé de séance est à retrouver en annexe 4. Nous ne faisons ici qu'une présentation succincte de chaque expérimentation telle qu'elles avaient été pensées à l'origine.

Ainsi, l'expérimentation n°2 visait à voir les différences flagrantes entre les productions. Il s'agissait de voir qu'avec une consigne identique et très précise, chacun met sa patte. Pour cela, on aurait fait identifier par les élèves leur ressenti vis-à-vis de la production finale, du dessin réalisé. Cela aurait permis de travailler la prise de conscience-élève de la subjectivité de chacun et donc la prise de conscience de l'autre. Pour cela, était visée la production de chaque élève à partir d'une consigne de « dictée dessinée ». Il s'agissait, pour les élèves, de réaliser un dessin à partir d'un écrit produit par l'enseignant(e). Pour établir la consigne de la « dictée dessinée », nous nous sommes demandées si nous rédigeons nous-mêmes la description ou si nous prenions un exemple de description dans un livre ou dans un album. Cette seconde option a été choisie du fait que nous ne savions pas combien de lignes/phrases devait faire la consigne descriptive et du fait aussi qu'il nous semblait plus pertinent pour les élèves de faire le dessin d'un personnage dont le portrait a été rédigé par un auteur lui-même et non pas par l'enseignant(e). Ainsi, un extrait de *Jean de Florette* de Marcel Pagnol a été trouvé pour la passation de consigne concernant la dictée dessinée :

« Ugolin venait d'atteindre ses vingt-quatre ans. Il n'était pas grand, et maigre comme une chèvre, mais large d'épaules, et durement musclé. Sous une tignasse rousse et frisée, il n'avait qu'un sourcil en deux ondulations au-dessus d'un nez légèrement tordu vers la droite, et assez fort, mais heureusement raccourci par une moustache époincée qui cachait sa lèvre ; enfin ses yeux jaunes, bordés de cils rouges, n'avaient pas un instant de repos, et ils regardaient sans cesse de tous côtés, comme ceux d'une bête qui craint une surprise. De temps à autre, un tic faisait brusquement

remonter ses pommettes, et ses yeux clignotaient trois fois de suite : on disait au village qu'il "parpelégeait" comme les étoiles. »

Cependant, cet extrait n'a pas été retenu du fait de son caractère descriptif que nous trouvons compliqué en raison de la formulation des phrases. Nous avons peur que l'interprétation soit difficile pour certains élèves, l'extrait « *il N'était PAS grand et maigre MAIS large d'épaules* » pouvant par exemple poser problème. C'est pourquoi, nous avons multiplié les recherches et avons retenu la description suivante trouvée sur un blog d'une professeure des écoles :

Ses cheveux roux comme des carottes étaient tressés en deux nattes qui se dressaient de chaque côté de la tête. Son nez, parsemé de taches de rousseur, avait la forme d'une petite pomme de terre nouvelle. Sous ce nez, on voyait une grande bouche aux dents saines et blanches. Sa robe était fort curieuse. Fifi l'avait faite elle-même. Elle aurait dû être bleue mais, à court de tissu bleu, Fifi avait décidé d'y coudre des petits morceaux rouges çà et là. Elle portait des bas- un marron, un noir- sur ses grandes jambes maigres. Et puis, elle était chaussée de souliers noirs deux fois trop grands pour elle.

Fifi Brindacier d'Astrid Lindgren
www.laclassedemallory.com avec la participation d'Emilie

La première séance de cette expérimentation n°2 aurait consisté en une passation de consigne et production. Nous nous sommes longuement demandé si nous laissons du temps entre les phrases ou pas. Sinon, à la fin, on aurait laissé une dizaine de minutes supplémentaires, si l'élève avait envie de finaliser son projet. En séance n°2, nous aurions proposé les productions faites par les élèves et leur aurions demandé leur ressenti, ce qu'ils avaient éprouvé pendant l'activité. L'enseignant aurait enregistré et aurait posé des questions du type « Qu'est-ce que vous remarquez ? » Cela aurait constitué notre recueil de données. Enfin, en guise de troisième séance, aurait eu lieu un entretien personnalisé avec un élève. Il aurait été question ici de faire réagir l'élève sur sa propre production en lui posant des questions du type « Pourquoi est-ce que ton bonhomme a un tout petit nez ? ». L'enseignant aurait également regroupé des élèves qui ont des productions « contraires » et les aurait enregistrés. Cela aurait pris la forme d'entretiens focus-group.

L'expérimentation n°3 consistait à faire comparer les productions par les élèves. Par cette expérience, le but était de faire reconnaître par les élèves les productions de leur camarade sans qu'ils ne les aient vus les produire. Nous avons dans un premier temps pensé à faire reproduire par les élèves un objet avec des instruments bien définis (utilisation unique de trois couleurs, pastel, feutre, collage...). Le but ici était d'essayer de limiter le nombre de matériel artistique pour centrer la production sur la personnalité de

chaque enfant, ce qui fait le « Moi » de chaque enfant au sens freudien. Concernant le déroulement, dans le cadre d'une séance liminaire, l'enseignant aurait formé des groupes de 5 élèves et les aurait dispatchés dans des espaces différents ne leur permettant pas de communiquer (que ce soit verbalement ou corporellement) pour éviter toute « tricherie ». Puis, place à la production. En guise de séance suivante, les élèves auraient dû, une fois tous réunis, deviner à qui appartenait telle œuvre, en fonction du nom des 5 élèves qui auraient été donnés. Pour cela, l'enseignant aurait affiché les œuvres des élèves au tableau pour qu'elles soient visibles de tous. La justification de la désignation du nom d'un élève pour une œuvre spécifique aurait eu toute son importance.

Enfin, l'expérimentation n°4 à laquelle nous avons réfléchi avait pour objectif de vérifier la cohérence entre les résultats obtenus et les réponses données aux questions suivantes de notre questionnaire :

- « *Connaissant vos élèves, pensez-vous être capable de reconnaître la production de certains de vos élèves parmi les autres, sans avoir vu qui l'a réalisée ?* »
- « *En avez-vous déjà fait l'expérience ? Vous êtes-vous déjà fait la remarque « Ah, cette production, je suis persuadé(e) que c'est ... qui l'a faite » ? Et lorsque vous retournez la feuille, c'est bien le prénom de l'élève auquel vous pensiez qui est inscrit. »*

Au préalable, nous envisagions d'interroger l'enseignant sur la connaissance de sa classe et de ses élèves. Pendant la séance de production, l'étudiant observateur aurait pris les élèves créateurs dans une salle à côté de la salle de classe (une pièce informatique, par exemple) de telle manière à ce que le professeur (MAT) ne puisse pas voir les élèves faire leur production artistique. Puis, suite à cette séance de production, sur le temps de la pause méridienne, hors temps de classe, l'étudiant observateur aurait affiché les productions de quelques élèves à la fois, en indiquant le nom des « artistes » dont l'œuvre est au tableau. L'enseignant(e) (MAT) aurait eu pour tâche d'assembler le prénom correspondant à la bonne production et de justifier son choix.

Pour conclure, voici une brève présentation de la séquence d'expérimentation élaborée, l'entièreté de cette séquence figurant en annexe 6.

En séance 1, étaient visées la passation de consigne de dictée dessinée et la production par les élèves, en classe entière.

En séance 2, des groupes restreints auraient été formés par l'enseignant dans le but de faire passer des entretiens focus-group.

Enfin, la séance 3 se serait produite en parallèle, avec le PEMF ou le MAT et aurait été demandé au PEMF ou MAT d'associer des productions aux noms des élèves-artistes correspondants.

Est à noter que le temps employé pour présenter ces séances ci-dessus a toute son importance. Effectivement, si le passé simple a été privilégié pour présenter ces séances, c'est parce qu'entre le prévu et le réalisé existe toujours une marge et par conséquent, ces séances ne se sont pas passées comme cela dans la réalité. Cela fait l'objet d'une sous-partie ci-après, la sous-partie 4.2..

4. Analyse des données recueillies

4.1. *Le questionnaire : quels biais ?*

Nous ne pouvons analyser les données recueillies sans aborder au préalable les biais du questionnaire auxquels nous avons été confrontées. C'est pourquoi, nous voulions partager avec vous dans une sous-partie subsidiaire les différents obstacles auxquels nous nous sommes retrouvées confrontées principalement lorsqu'il a fallu divulguer notre questionnaire aux professeurs des écoles du premier degré.

Premièrement, nous avons eu beaucoup de mal à cerner la quantité de questions que nous pouvions poser dans le questionnaire pour, d'un côté, recueillir suffisamment de données dans les domaines de notre recherche et de l'autre, ne pas lasser ou prendre trop de temps à la personne y répondant.

Deuxièmement, pour répondre au questionnaire sous format numérique, il fallait que les personnes qui le souhaitent se connectent à leur compte Gmail. Or, cela a rebuté des potentiels répondants ; Romane en a fait l'expérience dès la publication du questionnaire sur une page de réseau social. Il nous a donc fallu rebondir et essayer de trouver une solution pour remédier à ce problème. Malheureusement, nous avons trouvé la solution assez tardivement, il s'agissait d'une case à décocher dans les paramètres du questionnaire, donnant la possibilité aux répondants de ne pas se connecter à leur compte Gmail mais, entraînant d'un autre côté, la possibilité à ce qu'un même sujet puisse répondre à plusieurs reprises à ce questionnaire. La solution trouvée n'est donc pas optimale mais nous semble pour le moment la plus adéquate.

Troisièmement, nous pensions qu'en donnant les questionnaires sous format papier, les professeurs allaient se sentir « pris au piège » et contraints de répondre parce que ce sont des professeurs que l'on connaît, à qui on a donné le questionnaire en mains propres et

qu'on allait retrouver la semaine suivante dans le cadre de notre stage mais on a bien senti qu'ils n'étaient pas très enthousiastes à l'idée de répondre à notre questionnaire. Finalement, sur le nombre de questionnaires en format papier donnés, beaucoup ne nous sont pas parvenus complétés.

Tous ces problèmes évoqués précédemment ont eu pour effet de ne recueillir qu'un nombre restreint de réponses en M1 (11 répondants), avant que Romane ne diffuse ce questionnaire via sa boîte étudiante académique à une liste officielle de professeurs des écoles du département de la Normandie (aboutissant à un nombre de 92 répondants, ce qui n'est pas négligeable). D'autant plus que sur les réseaux sociaux, diffuser le questionnaire n'a pas été une tâche facile. Effectivement, certains groupes d'enseignants filtrent les publications aux enseignants uniquement et n'ont pas accepté la diffusion de notre questionnaire.

Au-delà de la divulgation du questionnaire qui a pu poser problème à certains égards, certaines réponses obtenues nous laissent pantoises. En effet, vis-à-vis de ce que nous cherchions à observer au travers de certaines questions, l'interprétation de certaines réponses pose problème. Pour le dire autrement, nous ne comprenons pas la cohérence de certaines réponses vis-à-vis des questions posées.

4.2. L'expérimentation sur le terrain, entre prévu et réalisé : qu'en résulte-t-il ?

Pour poursuivre sur nos méthodes de recueil de données, il est important de recontextualiser les conditions dans lesquelles l'expérimentation a eu lieu. Premièrement, il n'y a pas eu une mais deux expérimentations. En effet, celle-ci a été imaginée pour des élèves de cycle 3. La même expérimentation a donc été réalisée deux fois, l'une dans la classe où se trouvait Florine et la seconde dans la classe qui accueillait Romane lors du semestre 3 car ces deux classes sont composées d'élèves du cours moyen (CM2 pour Florine et CM1-CM2 pour Romane).

Les deux premières séances de la séquence d'expérimentation ont été réalisées sur une seule et même journée aussi bien pour Florine que pour Romane. Les élèves de Florine les ont réalisées le 14 novembre 2022. La première séance, initialement prévue de 13h45 à 14h45 a été avancée plus tôt dans la journée et s'est déroulée de 11h00 à 11h35. Effectivement, une sortie au cinéma était prévue le matin, dans le cadre du projet « Ecole et Cinéma ». Les élèves et Florine auraient dû revenir du cinéma vers 10h20, cependant il y

a eu un problème dans la réservation des bus, ce qui les a fait rentrer plus tard de leur sortie, ce qui empêchait Florine de mener à bien la séance de français qu'elle avait prévue de 10h20 à 11h35. Elle a donc décidé d'inverser la séance d'arts plastiques et celle de français. Quant à la séance 2, elle s'est déroulée en début d'après-midi et non pas en groupes restreints mais avec la classe entière. Ainsi nous pouvons déjà identifier quelques biais de cette expérimentation. Premièrement, cette journée-là, Rémi², élève présentant des difficultés de concentration pour réaliser une tâche donnée, était absent. Or, Florine avait ciblé cet élève pour les entretiens focus-group dans le but d'avoir une première réponse à notre hypothèse 1. Elle avait également ciblé Gabriel³, un élève en inclusion scolaire dans la classe sur des plages horaires dédiées. Cependant, Gabriel n'était pas présent dans la classe le matin, lorsque la première séance de production a eu lieu. Toutefois, Gabriel a pu faire la séance de production sur un temps raccourci, de 13h30 à 13h45 pendant que les autres élèves étaient en quart d'heure lecture. C'est d'ailleurs lui qui a sollicité Florine pour faire cette activité, il en avait fort envie.

A la différence de Florine, Romane a vécu un stage SOPA, ce qui a pour conséquence qu'il lui était impossible de choisir le moment de la journée, ni même la journée, de la réalisation des séances 1 et 2 de la séquence expliquée ci-dessus (cf. 3.2.2). Effectivement, en stage SOPA, nous sommes accueillis par une enseignante (MAT) qui a déjà son emploi du temps bien défini. Romane n'a eu d'autre choix que de se plier au créneau que sa MAT lui offrait, c'est-à-dire le créneau habituel réservé à l'art plastique (qui comme nous l'avons émis en hypothèse est régulièrement supprimé au profit d'autres matières), le vendredi en toute fin d'après-midi. Ces deux premières séances ont donc eu lieu l'après-midi du vendredi 25 novembre 2022 de 15h30 à 16h30. Une question étonnante lui a d'ailleurs été posée par cette enseignante qui lui a demandé si sa séance « n'était pas trop intellectuelle car à cette heure-ci, ils ont besoin d'être dans un moment de détente sans avoir à trop réfléchir. C'est pour ça que je mets l'art plastique sur ce créneau ». Après une plus ample discussion afin de comprendre ces propos, l'enseignante lui a expliqué que le vendredi, en fin d'après-midi, les enfants sont fatigués de leur semaine et sont excités par l'approche du week-end. Et ainsi, l'art plastique est utilisé, par sa MAT comme défouloir plus que comme une véritable matière à enseigner. Sa façon de penser l'enseignement de l'art semble donc aller fortement dans le sens de notre troisième hypothèse (cf. introduction). Malheureusement, cette enseignante a néanmoins eu raison sur un point. Le vendredi de la réalisation de cette première séance, les élèves avaient beaucoup de

² Prénom anonymisé pour des raisons de confidentialité.

³ Prénom anonymisé pour des raisons de confidentialité.

difficultés à se concentrer et se sont très souvent dissipés lors de la discussion d'après-réalisation. Ceci représente le premier biais qu'a rencontré Romane pour mener à bien l'expérimentation.

Un deuxième biais auquel Florine n'avait pas du tout pensé était le fait que soit révélé par un élève dès le début de la séance de production plastique le personnage auquel se référait l'extrait descriptif choisi. Florine a appris à ses dépens que les élèves avaient lu cette histoire en classe l'année dernière. En effet, dès la première lecture du texte par Florine, deux élèves sont intervenus pour dire qu'il s'agissait de Fifi Brindacier. Est à noter que ce biais aurait pu être évité si Florine y avait pensé avant et si elle avait montré, par conséquent, la séquence qu'elle avait prévu à son PEMF. Toutefois, même en prenant cette précaution, nous n'aurions pas été à l'abri que l'un des élèves l'ait lu au sein du cercle familial ou dans une précédente classe. Ce biais n'a pas été subi par Romane, car même une fois la séance de production terminée, aucun des élèves de la classe n'a su deviner que Fifi Brindacier se cachait derrière cette description. Ils ne connaissaient tout simplement pas ce personnage.

Un troisième biais résidait dans la formulation d'une phrase du texte : l'expression « elle aurait dû » a posé problème pour certains élèves, deux élèves ont d'ailleurs sollicité Florine pour lui demander « est-ce qu'elle a du bleu sur sa robe ? », Florine a alors choisi de ne pas répondre directement à la question mais de laisser les élèves réfléchir sur la formulation en les aiguillant un peu. Malgré une longue explication des termes incompris du texte aux élèves qui comprenait une explication de cette expression, Romane a tout de même reçu la même interrogation par deux élèves. Celle-ci, comme Florine, a décidé de laisser ces deux enfants interpréter l'expression comme ils la comprenaient.

Une chose à laquelle Florine n'avait pas non plus pensé était l'orientation de la page car deux élèves lui ont demandé lors de la séance de production s'ils devaient prendre la page au format portrait ou paysage, elle les a donc laissés choisir. Florine ayant effectué ses séances avant celles de Romane, elles avaient pu discuter de ce biais ensemble et dans un souci de logique, Romane a décidé de suivre le choix qu'avait effectué Florine lorsque la question lui a été posée à son tour.

Par ailleurs, Florine, pour réaliser cette première séance, avait réservé la salle d'arts plastiques de l'école. Mais, comme dit auparavant, cette séance s'est faite plus tôt que prévu et la salle étant réservée à ce créneau horaire, elle a donc fait cette première séance dans la salle de classe. Si Florine avait décidé de réserver la salle d'arts plastiques, c'était pour espacer les tables entre les élèves, éviter la copie entre élèves, les regards sur les productions de chacun pour que chaque production soit le reflet de l'élève-artiste

lui-même. Résultent donc de cette première séance des productions semblables, notamment deux quasiment identiques, entre deux élèves assis à côté en classe. N'ayant pas de salle d'arts plastiques ou de salle vacante disponible dans l'école où se trouvait Romane, il lui était impossible de déplacer la classe dans un endroit plus spacieux. Espacer les tables des enfants pouvant copier les uns sur les autres n'était pas non plus une option avec la configuration de la classe. Seule option restante était de bien insister sur le fait qu'il n'existait pas de bonne ou de mauvaise réponse et donc que tricher ne donnerait absolument rien. A ces seuls mots, les trois quarts des élèves de la classe, qui devaient avoir cette habitude lors des évaluations avec leur enseignante, ont sorti leurs classeurs et les ont positionnés de manière à ce que la triche ne soit plus possible. Cela a permis d'obtenir très peu de productions semblables. Seule Ayah a repris l'idée qu'a énoncé Charles. En effet, Charles, avant la production a demandé à Romane « on peut faire une BD ? » et ne voulant pas influencer sa production, elle a simplement répondu « Eh bien, écoute, moi, tout ce que je te demande c'est de suivre ce que le texte te dit, après si pour ta production doit prendre cette forme, c'est à toi de voir ». En entendant cela, Ayah a dû décider, elle aussi, d'utiliser cette forme pour sa production (comme aide mémoire tout du moins) car elle se trouvait pourtant éloignée et dos à Charles. Elle n'a donc pas pu tricher visuellement sur Charles. Pour voir ces deux productions, il est possible de se référer à l'annexe 6.

Un choix a été opéré par Florine quant à la présentation du texte de la dictée dessinée. Effectivement, initialement, nous avions prévu uniquement une dictée de ce texte en trois temps, la première lecture pour élucider les problèmes de compréhension, une deuxième lecture phrase par phrase pour la production et enfin, une troisième et dernière lecture de ce texte par l'enquêtrice pour que chaque élève puisse vérifier la cohérence de sa production avec le texte dicté. Cependant, Florine a fait le choix certes de lire le texte une première fois pour lever les potentiels problèmes de vocabulaire mais a, par la suite, distribué ce texte aux élèves. Elle avait donc photocopié en début de matinée le texte en 27 exemplaires, un exemplaire par élève. En effet, Florine s'est aperçue que dessiner le personnage en même temps que le texte dicté aurait pu poser problème pour certains élèves, les élèves dessinant d'ailleurs chacun à un rythme différent. Le fait de distribuer le texte à chacun des élèves permettait de lever cet obstacle de rythmes de dessins différents et ainsi chaque élève pouvait relire le texte autant de fois qu'il le souhaitait et aussi surligner les éléments importants, une différenciation ayant par ailleurs été prévue pour certains élèves (notamment pour Nathanaël, Gabriel et Paul, élèves considérés comme en difficulté d'attention par l'enquêtrice de manière générale). A cet égard, se référer à

l'annexe 4. Ainsi, les élèves pouvaient commencer le dessin par la partie du corps de Fifi qu'ils désiraient, tant que tous les éléments figurant dans le texte descriptif étaient représentés sur leur dessin, précision qui a été donnée aux élèves par l'enquêtrice. La méthode employée par Romane est, elle, totalement différente. En effet, par soucis d'économie de papier et pour éviter toute discrimination concernant les capacités de lecture de chacun, elle a choisi de ne pas imprimer le texte à chaque élève. Cependant, le texte a, dans un premier temps, été affiché au tableau à l'aide d'un rétroprojecteur et lu collectivement afin de régler les problèmes de compréhension liés au vocabulaire employé dans celui-ci. Ensuite, le rétroprojecteur a été coupé le temps de la dictée du texte, phrase par phrase, afin que les élèves soient confrontés à une réelle dictée dessinée. Les phrases étaient répétées autant de fois que les élèves le jugeaient nécessaire. Une fois la dictée terminée, le texte était ré-affiché au tableau (toujours via le rétroprojecteur) et les enfants ont eu le temps qu'ils désiraient pour terminer leur production. Ainsi, les élèves qui ont des difficultés de lecture pouvaient se concentrer pleinement sur l'écoute et pour ceux à qui l'écoute donne trop d'informations à la fois, l'écrit est disponible pour rattraper ce manque de temps dédié à l'absorption de ce flot de données.

Pour finir, étaient initialement prévus des entretiens focus-group avec les élèves. Or, pour que cela puisse avoir lieu, il aurait fallu être deux adultes en classe avec un adulte restant dans la classe et un autre (donc Florine) qui serait dans une salle à part pour les entretiens focus-group. Cela aurait pu être possible si Florine était en stage SOPA, avec une MAT en classe et/ou son binôme de stage. Cependant, Florine étant en stage SRAC, c'est-à-dire seule en classe avec les élèves, elle n'a pas pu se dédoubler et ne pouvait pas laisser les élèves qui ne faisaient pas les entretiens focus-group en autonomie complète en classe pendant un temps aussi long. Elle a donc choisi une alternative : mener ces entretiens en classe entière. Romane, elle, était en stage SOPA et pourtant elle a également choisi d'effectuer ces entretiens en classe entière. Il n'existe pas une mais plusieurs raisons à cela. La première est que deux des élèves ayant participé à l'expérimentation sont en inclusion scolaire dans la classe sur des plages horaires dédiées qui sont très peu nombreuses les jours où Romane est en stage. Il aurait été dommage de ne pas faire participer ces deux élèves aux entretiens. La seconde est tout simplement que l'organisation de sa MAT est très chargée et changeante, ce qui ne lui a pas permis d'organiser ces entretiens en petits groupes. Enfin, et la plus importante, est que la courte discussion d'après production ne donnait pas beaucoup de résultats. C'est pourquoi Romane a pris la décision de transformer ce petit débriefing en entretien collectif afin de tenter de faire émerger des réponses plus constructives et plus développées. Il est possible de le constater

en se référant à l'annexe 10. Cela est notamment dû au fait que les élèves étaient déconcentrés comme cela a été détaillé au début de la partie.

Par ailleurs, même si nous avons identifié, pour notre piste d'expérimentation n°1 (qui n'a pas été retenue) le caractère trop intime de lire les productions des élèves devant l'ensemble de la classe (puisque'il s'agissait alors d'un écrit personnel qu'on aurait soumis à l'ensemble de la classe), nous ne nous sommes pas questionnées quant au caractère intime des dessins des élèves résultant de la dictée dessinée. C'est un élément qui est apparu clairement à Florine lorsqu'il a fallu passer à la séance 2 avec les élèves, d'autant plus que les échanges ne se sont pas faits en groupes restreints mais en classe entière, renforçant certainement l'« effet de groupe » pour les moqueries quant aux productions de certains élèves. Effectivement, Florine avait affiché l'ensemble des productions des élèves au tableau pour qu'elles soient à la vue de tous mais a dû intervenir à plusieurs reprises pour réguler les échanges et rappeler aux élèves que l'intérêt de la séance n'est pas de rigoler ni de se moquer des productions mais d'essayer d'identifier à quoi reconnaît-on l'élève derrière chaque production. A cet égard, se référer à l'annexe 7. En effet, bien que l'énoncé parlait d'un personnage quelconque, en aucun cas en lien avec le personnel de l'enfant, Romane a également pu remarquer des faits de moqueries sur certaines productions et notamment sur la production d'un élève venant du dispositif ULIS qui se démarquait particulièrement. Vous pourrez le constater en consultant l'annexe 10. Elle a, tout comme Florine, dû intervenir pour rappeler le but de la séance et l'ouverture d'esprit que nous devons inculquer aux enfants d'après le programme du cycle 3.

Quant à la séance 3 relative à l'entretien avec le PEMF de Florine, celui-ci a eu lieu une semaine après, sur le temps de la pause méridienne. Le fait que cet entretien se soit passé sur le temps de la pause méridienne constitue un biais ici. Effectivement, son PEMF revenait de Falaise, il n'avait que très peu de temps à lui accorder car il devait repartir pour être à 13h30 à l'INSPE puisqu'il donnait cours l'après-midi aux étudiants. Ce timing très court s'est ressenti lors de l'entretien, lors des réponses données par le PEMF à Florine qui a essayé d'écourter au maximum l'entretien en disant dès le début « je ne fais pas suffisamment de dessins et de productions écrites avec les élèves pour savoir qui a fait chaque dessin ». Étonnement, malgré que Romane ait une MAT et non un PEMF, elle a encore une fois rencontré le même biais que Florine. Et sa MAT lui a tout de suite fait la même remarque que le PEMF à Florine pratiquement mot pour mot : « je n'ai jamais fait de dessins avec mes élèves cette année, il aurait fallu que je les fasse dessiner avant pour pouvoir savoir qui a fait quel dessin ». Contrairement à Florine, cet entretien s'est fait à la suite des séances 1 et 2, et le temps n'était pas censé poser problème car c'était prévu mais

la MAT n'a pourtant pas voulu prendre le temps de réfléchir lorsqu'elle ne savait pas. Elle ne faisait que répéter « non, je ne sais pas. Je n'arriverai pas à me prononcer » pour écourter l'entretien, elle ne semblait penser qu'à se remettre au plus vite à la correction de ses cahiers.

4.3. Résultats et discussion

Avant toute chose, les résultats ne peuvent pas être interprétés sans cette précision importante : les réponses obtenues (sous format papier) au questionnaire du PEMF de Florine, n'ont pas été tapuscrites et ne font donc pas partie des 92 réponses récoltées et dont nous avons fait une analyse par la suite, au sein de ce mémoire. C'est pourquoi, il nous semble judicieux de vous faire un résumé global des réponses obtenues au questionnaire par le PEMF de Florine dans les paragraphes suivants pour que l'analyse des résultats concernant la séance 3 de l'expérimentation principalement soit la plus appropriée possible.

Tout d'abord, le PEMF de Florine est à un an de la retraite, ses années d'enseignement sont donc nombreuses.

Son PEMF consacre environ 45 minutes de son emploi du temps hebdomadaire avec les élèves aux enseignements artistiques, et ce le vendredi après-midi. Nous sommes donc à près d'un tiers du taux hebdomadaire réglementaire prescrit par le Ministère de l'Education nationale. Cela converge avec notre hypothèse n°3 qui tendait à dire que l'art est trop souvent délaissé à l'école. Cela peut s'expliquer, nous pouvons supposer, en partie du moins, par le fait que même si le PEMF de Florine est passionné par l'art (peinture et musique, principalement), il ne considère pourtant pas l'art comme une matière à part entière. Il explique son choix en affirmant que « l'art n'est pas obligatoire pour réussir les concours et examens. [...] L'art n'est pas indispensable pour gagner sa croûte, ce n'est pas le cas pour les maths ou français voire en ce qui concerne les aptitudes manuelles. » Une autre raison possible et, ce n'est qu'une supposition mais, pour le PEMF de Florine, les effets de l'enseignement artistique sur les élèves sont discutables. Effectivement, alors que le PEMF de Florine considère que la pratique de l'art a un impact plutôt important concernant la motivation des élèves (avec un score de 7 sur 10), il considère cependant qu'elle n'impacte que très peu la confiance en soi de l'enfant (avec un score de 3 sur 10). Donc, si l'on se met à la place de cet enseignant, une question apparaît (d'où peut résulter son choix d'enseignement hebdomadaire de l'art de 45 minutes) : sachant que je forme les

citoyens de demain, pourquoi faire autant de place à l'enseignement de l'art à l'école si je considère qu'il n'est pas indispensable pour réussir dans la vie (contrairement au français et aux mathématiques) et qu'il n'impacte que peu la confiance en eux des élèves ? Si je ne vois pas les bienfaits de l'art sur les élèves, pourquoi y consacrer une part importante de mon temps hebdomadaire ?

Ce qui nous semble le plus important à retenir dans les réponses au questionnaire du PEMF de Florine, au regard des résultats que nous avons obtenus lors de la séance 3 de notre séquence concernant l'expérimentation, est que ce PEMF affirme dans le questionnaire être capable de reconnaître la production de certains élèves, sans avoir vu qui l'a réalisée. Il exprime même le fait que cela lui arrive de temps à autre. Pourtant, lors de la séance 3 de l'expérimentation, ce dernier a affirmé dès le début à l'enquêtrice qu'il en était « incapable », ce mot revenant à de nombreuses reprises dans les propos de l'enquêté lors de l'entretien ; entretien dont la retranscription figure en annexe 9.

De plus, une autre précision semble importante à prendre en compte : ce PEMF a retrouvé dans sa classe cette année une majeure partie d'élèves qu'il avait déjà dans sa classe l'année passée. Cela signifie également qu'au-delà du PEMF, beaucoup d'élèves se connaissaient bien et s'étaient déjà vus dessiner auparavant, c'est un élément qui est ressorti lors de l'entretien dont la retranscription est à retrouver en annexe 7. Pour autant, si les élèves ont su reconnaître un bon nombre de productions (13 productions sur un total de 25), on ne peut pas en dire autant pour le PEMF de Florine qui n'en a reconnu qu'une seule. Nous pouvons émettre des hypothèses sur ces résultats. En effet, comme expliqué dans la sous-partie précédente (4.2.), le PEMF de Florine n'avait que très peu de temps à lui accorder (même si ce temps d'entretien était prévu depuis deux semaines). De plus, il s'est sous-estimé dès le début. Nous pouvons faire un rapprochement à cet égard avec l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968) qui est une prophétie autoréalisatrice pouvant s'appliquer pour ce PEMF. Il a porté sur lui-même, sur ses compétences propres, un jugement négatif, ce qui a certainement impacté les résultats de l'expérimentation, c'est-à-dire le nombre de productions dont il a réussi à donner le nom de l'élève correspondant. D'ailleurs, à la fin de l'entretien, Florine a fait part à son PEMF que la production d'Hector avait été trouvée par ses camarades parce qu'ils avaient reconnu la forme des chaussures, caractéristique du style d'Hector. A cet égard, le PEMF a réagi en faisant un rapprochement entre ce qu'il connaissait d'Hector (qu'il adore le football) et ce qui aurait pu l'aider à retrouver sa production : avoir dessiné des chaussures de football. Donc, si le PEMF de Florine avait peut-être passé plus de temps sur chaque production,

nous supposons qu'il aurait été capable de reconnaître la production d'Hector et pourquoi pas d'autres.

Nous pouvons affirmer par ailleurs que l'hypothèse n°2 a été validée. Le fait que l'on reconnaisse une oeuvre par la connaissance de l'artiste est à la fois ressorti dans l'entretien avec les élèves de la classe de Florine lorsqu'ils ont attribué à chaque production le prénom de l'élève correspondant en justifiant, mais aussi en fin d'entretien lorsqu'il a fallu faire un résumé des deux séances et que Valentin s'est exclamé « on a chacun notre manière de faire » ou encore l'intervention de Nadia qui disait « bah aussi ils sont pas tous pareils [en parlant des dessins] parce qu'aussi on n'a pas tous la même façon de voir ou de lire aussi ». De plus, les questions « *Connaissant vos élèves, pensez-vous être capable de reconnaître la production de certains de vos élèves parmi les autres, sans avoir vu qui l'a réalisée ?* » et « *En lien avec la question précédente : en avez-vous déjà fait l'expérience ? Vous êtes-vous déjà fait la remarque " Ah, cette production, je suis persuadé(e) que c'est ... qui l'a faite " ? Et lorsque vous retournez la feuille, c'est bien le prénom de l'élève auquel vous pensiez qui est inscrit.* » de notre questionnaire contribuent à la validation de cette hypothèse. En effet, 77,5 % des enquêtés se disent être capables de reconnaître la production de certains de leurs élèves sans les avoir vu la réaliser. Aussi, 52,3 % des répondants ont constaté être capables de reconnaître le travail de leurs élèves de temps à autre et 38,6 % en ont souvent été capables. C'est donc un total de 90,9 % d'enquêtés qui ont déjà vécu l'expérience de reconnaître l'élève à l'origine d'une production seulement grâce à la connaissance de cet enfant. Ensuite, la seconde expérimentation, réalisée dans la classe de Romane, tend également à confirmer cette hypothèse n°2. Effectivement, bien que la MAT de Romane n'ait associé que trois productions aux élèves correspondants (pour le constater, se référer aux annexes 6 et 11), cela prouve tout de même qu'elle en est capable. De surcroît, les trois productions reconnues l'ont été car elles ont été réalisées par trois élèves ayant déjà dessiné pour l'enseignante sur leur temps personnel. A contrario, le reste des productions n'a pas été reconnu car les élèves qui les ont réalisées n'ont jamais dessiné pour ou devant l'enseignante. Nous pouvons donc dire que cette MAT a reconnu 100 % des productions qui lui était possible de reconnaître. Et nous pouvons émettre l'hypothèse que l'enseignante en question, si elle avait pratiqué le dessin au sein de sa classe, aurait certainement reconnu beaucoup plus de productions que cela n'a été le cas. Il est logique de ne pas reconnaître si nous ne connaissons tout simplement pas. Pour reconnaître, il faut connaître. L'entretien lors de la séance n°2, nous montre que même les élèves de cette

classe partagent l'hypothèse n°2 puisque instinctivement, Kenan a déclaré « tout le monde a sa manière de dessiner » (cf. annexe 10) et en conclusion Rahnia a rappelé « qu'on dessine différemment ».

Pour ce qui est de l'hypothèse n°1, l'expérimentation faite au sein de la classe de Florine et au sein de celle de Romane ne permet en aucun cas d'apporter des éléments de réponse concernant l'utilisation de l'art comme une potentielle remédiation. Effectivement, nous pensions récolter des fragments de réponses en appliquant la grille des comportements observables de la motivation de Vianin (tout en la modifiant pour qu'elle puisse s'appliquer à ce que nous souhaitions observer). Cependant, il nous a été impossible de la faire fonctionner en classe. Nous voulions initialement observer les comportements de Gabriel, Rémi et Paul au sein de la classe de Florine (élèves ayant des difficultés d'attention pour une tâche donnée) et ceux d'Ayah et Anastasie pour la classe de Romane (Ayah ayant également des difficultés d'attention et Anastasie étant une élève allophone ayant des difficultés à prendre part aux apprentissages collectifs) lors d'une séance de français ou de mathématiques, autrement dit lors d'une séance se rapportant à une matière dite fondamentale. Puis, observer les comportements de ces mêmes élèves lors des séances 1 et 2 de notre séquence d'expérimentation ; le but étant de voir si les séances de l'expérimentation étaient oui ou non plus motivantes pour ces élèves qu'une séance de français ou de mathématiques (à partir des items définis par Vianin et d'autres que nous aurions définis nous-mêmes). Nous avons alors pensé, Florine étant seule en responsabilité dans sa classe et Romane n'ayant pas de binôme de stage, filmer une séance de français ou de mathématiques ainsi que les séances de l'expérimentation, pour remplir la grille *a posteriori*. Effectivement, Florine n'aurait pas pu à la fois animer et réguler les séances et également remplir adéquatement la grille des comportements observables, tout comme Romane dont la MAT est toujours occupée lorsque Romane prend la classe et n'aurait donc pas été disponible pour prendre en charge le remplissage de la grille. Cependant, comment filmer ces élèves sans pour autant qu'ils se sentent stigmatisés ? Dans tous les cas, nos résultats auraient été faussés ou pas assez significatifs puisque Rémi et Gabriel étaient absents le matin de l'expérimentation, ce qui ne laissait qu'un seul élève à observer : Paul, pour ce qui est de la classe de Florine.

Néanmoins, nous avons pu recueillir quelques éléments de réponses en lien avec le côté motivationnel de l'art pour les élèves induisant une possible remédiation des matières fondamentales passant par ce dernier. Le premier élément de réponse se trouve dans l'annexe 10, retranscrivant l'entretien avec les élèves de la classe de Romane. Cette

dernière leur a posé la question suivante : « est-ce que vous avez trouvé cette séance plus motivante qu'une séance de calcul ou de français habituelle, par exemple, une vraie dictée ou autre ? ». Un grand oui majoritaire a d'abord été entendu puis Kenan s'est littéralement exclamé « c'était le plus beau jour de ma vie !! ». Sur les 21 élèves présents ce jour, quatre d'entre eux ont déclaré préférer des enseignements plus fondamentaux. 80,9 % des élèves de cette classe ont donc trouvé cette séance mêlant art et français plus motivante qu'une séance de français plus traditionnelle. C'est un élément de réponse que nous pouvons aussi attribuer aux élèves de la classe de Florine. Effectivement, à la question « est-ce que vous avez préféré ça comme activité plutôt que, par exemple, de faire du français ? », les élèves de la classe de Florine ont apporté une réponse unanime qui était « Ouiiii ! » (seul un élève prénommé Nikolas a dit par la suite qu'il aurait préféré faire des mathématiques). Gabriel, élève dont nous voulions particulièrement observer le comportement au cours des 2 séances d'expérimentation a même pris la parole pour dire « je préfère ça que n'importe quelle matière » avant de se reprendre et d'affirmer « à part la musique, la musique j'aime bien ». La musique restant un art, même cette réponse concorde avec notre hypothèse n°1. De plus, au-delà de cette séance d'entretien avec les élèves, Gabriel était initialement absent lors de la séance dédiée à la production relative à la dictée dessinée. Mais, sur un temps court avant la séance 2, il a tenu de lui-même à faire sa production, demandant à Florine une feuille et le texte comme avaient eu ses camarades le matin. Gabriel était donc très motivé par la tâche proposée. Ensuite, le questionnaire confirme cette tendance. Nous avons posé la question « *Selon vous, à quel point la pratique de l'art impacte-t-elle la motivation de vos élèves ?* ». A celle-ci, nous avons récolté 92 réponses réparties entre le chiffre 4 et le chiffre 10. Le chiffre 8 apparaît comme réponse majoritaire (avec 31 voix), suivi de près par le chiffre 7 (avec 22 voix) et le chiffre 9 (avec 16 voix). Et les chiffres 4 et 5 apparaissent comme très minoritaires (seulement 2 voix pour chacun). Cela nous conforte dans l'idée que l'art peut être utilisé comme facteur motivationnel pour faire entrer les élèves dans les apprentissages, encore faut-il savoir comment s'y prendre, comme pour le petit Timothée (exemple emprunté à Pierre Vanin dans *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*, 2007). Or, 80,2% des enseignants enquêtés affirment avoir déjà utilisé une entrée par l'art pour susciter la motivation et l'engagement des élèves dans un apprentissage relatif à une discipline scolaire autre que l'enseignement artistique.

L'expérimentation dans sa globalité (entretiens compris) ne nous permet pas d'affirmer avec certitude que notre hypothèse n°3 est valide. Les éléments qu'elle nous

apporte tendent dans ce sens mais l'analyse de celle-ci n'est pas assez quantitative pour en faire une vérité générale. Il aurait fallu que nous menions cette expérimentation dans de multiples classes avec toutes sortes de contextes différents.

L'analyse du questionnaire, nous apportant 92 réponses, nous permet quant à elle d'apporter des éléments de réponses plus générales qui ne dépendent pas d'une seule personne ou deux. Malgré tout, valider ou invalider notre hypothèse reste compliqué car les réponses à certaines questions nous poussent à la validation de celle-ci quand les autres tendent à prouver le contraire. Il semblerait donc qu'il y ait une part de vérité dans le fait que l'art est fréquemment délaissé, que son taux horaire d'enseignement hebdomadaire réglementaire, prescrit par le Ministère de l'Education nationale, n'est souvent pas respecté et que les professeurs de primaire privilégient l'enseignement des matières fondamentales à l'enseignement de l'art. Mais ce n'est pas nécessairement une majorité des cas. Par exemple, à la question « *Considérez-vous l'art comme une matière à part entière ?* » il est assez déstabilisant de voir que des professeurs des écoles, qui ont le devoir d'initier leurs élèves à l'enseignement artistique, ne voient pas cette matière comme une réelle matière au même titre que les mathématiques. Et pourtant, bien qu'une large majorité (92,4 %) ait répondu positivement, 7,6 % des enseignants interrogés ont affirmé ne pas considérer l'art comme une matière à part entière. Ici, les pourcentages nous invitent à invalider notre hypothèse, d'un autre côté, nous ne pouvons pas non plus ignorer les 7,6 % existants qui vont dans le sens de celle-ci. D'autant plus que les justifications données par les enseignants ayant répondu négativement confirment l'hypothèse n°3 pour la plupart. Deux de ces professeurs privilégient les fondamentaux tels que le français et les mathématiques qu'ils trouvent bien plus importants et prioritaires que les arts. Un autre enquêté ne considère pas l'art comme une matière à part entière car il a « moins de temps pour la pratiquer ». Mais nous pouvons penser que s'il a moins de temps pour pratiquer les arts, c'est certainement car il privilégie lui aussi les autres enseignements et ne se fixe pas un temps dédié pour la pratique des arts. Une autre justification est donnée par deux autres enseignants. Ils considèrent que l'art est un médiateur, un outil au service d'autres matières permettant de travailler d'autres compétences et non une matière à elle seule. Pour finir, deux professeurs répondant n'ont pas souhaité nous confier leur avis sur la question.

Une autre question demandait aux participants de nous indiquer les différents arts du visuel qu'ils enseignent à leurs élèves. Les arts graphiques que nous pensions majoritaires pour le cycle 1, au regard des programmes, n'ont été cochés qu'à une hauteur de 58,97 % par les enseignants de ce cycle. Ce qui est un pourcentage assez fort mais insuffisant au regard de cette phrase « *un entraînement nécessaire avant de pratiquer*

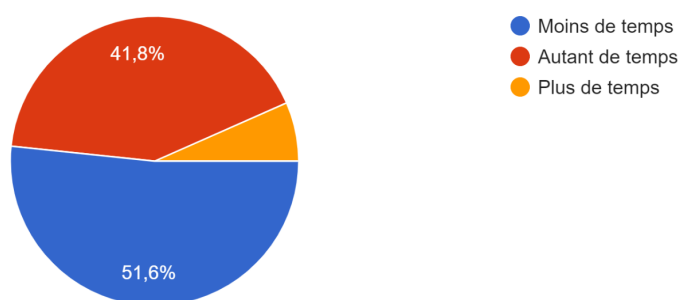
l'écriture cursive : des exercices graphiques », extraite du Bulletin Officiel du cycle 1. Cependant, c'est bien au cycle 1 que cet art est le plus enseigné puisque seulement 55,88 % des enseignants du cycle 2 affirment le pratiquer avec leurs élèves quant au cycle 3, ce nombre chute encore avec 42,31 %.

Les enquêtés ont également été interrogés sur leur enseignement des arts du son. Une fois encore leurs réponses vont valider notre hypothèse mais mesurément. L'enseignement de chansons et de la musique instrumentale figure bel et bien dans les programmes. Malgré cela, un enquêté a avoué n'enseigner à ses élèves aucun art du son. Cela nous pose beaucoup de questions qu'il aurait été intéressant d'approfondir lors d'un entretien, d'autant plus que ce professeur enseigne au cycle 1. Malheureusement cela n'a pas été possible. Au cycle 1, l'apprentissage de chansons, de comptines, le développement de l'écoute, habituer son oreille aux instruments, tout cela est très important pour le développement de l'enfant. Il aurait donc été intéressant de comprendre pourquoi cet enseignant a fait ce choix, malgré les programmes. En dehors de cette personne et de quelques enseignants des cycles 2 et 3, tous les répondants pratiquent la chanson en classe (92,93 %). 70,71 % enseignent également la musique instrumentale à cela, il faut ajouter les 4 répondants qui l'enseignent à l'aide d'un intervenant diplômé universitaire de musicien intervenant (DUMI). Les 25,25 % restants ne respectent donc pas les programmes concernant cet enseignement. Cela représente tout de même plus d'un quart des répondants.

Comme nous pouvons le voir, 51,6 % des enquêtés ont avoué passer moins de temps lors de la préparation de leurs séances artistiques que pour leurs séances de mathématiques ou de français, par exemple. Moins de 7 % (= 6,6 %) des enseignants répondant déclarent y consacrer plus de temps.

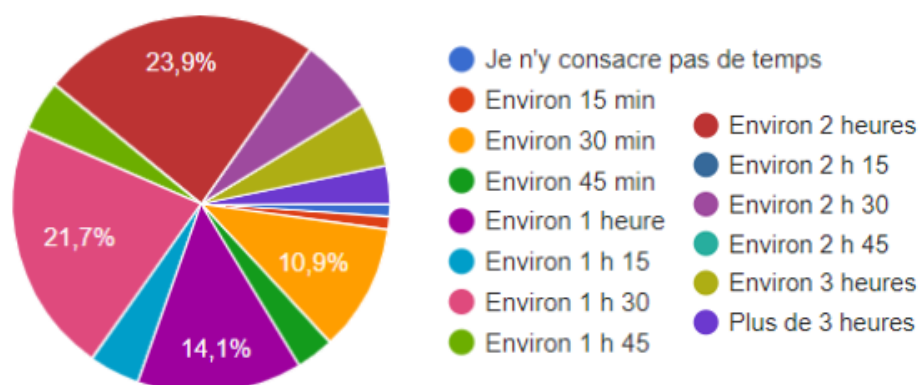
Accordez-vous autant de temps à la préparation de vos séances artistiques qu'à vos séances sur les enseignements fondamentaux (mathématiques, français...) ?

91 réponses



Nous avons émis l'hypothèse que tous passaient moins de temps à la préparation de ces séances d'enseignements artistiques avec l'idée que tous considéraient cela moins important que les matières fondamentales. Les pourcentages tendent à nous donner, une nouvelle fois, raison sur ce point mais cette hypothèse n'a pas obtenu 100 % des voix. Nous pouvons donc en conclure que notre idée préconçue n'est pas partagée par tous les enseignants du premier degré. Cependant, cette première réponse nous pose d'autres questions. Effectivement, nous n'avons pas de réponse aux raisons qui poussent la majeure partie des enseignants à passer moins de temps à cette préparation. Nous avons pensé que cette dominance était due à un manque de considération de cette matière qu'est l'enseignement artistique mais cela pourrait être simplement dû à une appétence du professeur pour les arts qui lui facilite la préparation de ces séances dans ce domaine, par exemple. Peut-être est-ce le cas pour quelques-uns de ces professeurs mais il serait fort étonnant que ce le soit pour les 47 personnes ayant fait ce choix (représentant les 51,6 %).

« *Quelle durée hebdomadaire moyenne consacrez-vous aux enseignements artistiques ?* » est une question qui nous permet également de dire que notre hypothèse n°3 n'est pas réfutable. Et dont les résultats sous forme de diagramme circulaire sont représentés ci-dessous.



Comme nous pouvons le constater, les résultats sont bien plus disparates que ce que nous avons imaginé. Cela peut donner le sentiment que les professeurs font comme bon leur semble concernant cette matière sans vraiment suivre les prescriptions du Ministère de l'Education Nationale qui parlent de 2 heures par semaine. Aussi, 60,8 % des enseignants interrogés sont en deçà des prescriptions évoquées précédemment. Ce qui est tout de même un pourcentage très important.

Une ultime question nous a permis d'obtenir des réponses allant dans ce même sens, celui de la validation partielle de l'hypothèse n°3. En effet, nous avons également interrogé nos enquêtés sur la périodicité qu'ils consacrent aux enseignements artistiques. Les réponses à cette question sont pour le moment assez rassurantes. Pour rappel, le but de

cette question était de vérifier si l'enseignement des arts était réalisé de manière régulière ou plutôt lorsqu'il reste un peu de temps dans l'emploi du temps. Or, nous avons obtenu 39,6 % de réponses concernant une pratique journalière, 36,3 % pour une pratique 2 fois par semaine ainsi que 15,4 % en ce qui concerne une pratique hebdomadaire. En somme, 91,3 % des répondants enseignent les arts de manière régulière. Sans oublier que nous pouvons ajouter à cela le professeur des écoles qui affirme enseigner cette matière plusieurs fois par jour. Ce qui nous donne 93,5 % des classes dont l'enseignant a été interrogé recevant un enseignement artistique régulier. Cependant, 5,5 % des répondants, tout de même, avouent que cet enseignement n'a lieu que 2 à 3 fois par mois. La réponse restante représente 1,1 % des votes, l'enseignant répondant affirme enseigner cette matière moins souvent que 2 à 3 fois par mois, autrement très rarement. Cela nous donne donc 6,6 % des classes dont l'enseignant a été interrogé recevant un enseignement artistique totalement irrégulier, voire pratiquement inexistant pour certaines.

Même si toutes les réponses ci-dessous nous ont prouvé qu'une réfutation de l'hypothèse n°3 n'était pas possible, nous allons voir, à présent, qu'une validation complète de celle-ci n'est tout de même pas envisageable.

La première question allant dans ce sens est « *Pensez-vous que l'art pourrait être retiré des écoles et des programmes scolaires sans répercussion majeure ?* ». Effectivement, 93,5 % des répondants ont voté « non », pour eux, il est impensable que l'art soit retiré des écoles sans conséquence. Aussi, nous pensions que les personnes ayant répondu « non » à la question « *Considérez-vous l'art comme une matière à part entière ?* » seraient celles qui, logiquement, répondraient « oui » à cette question, en toute logique. Mais, lorsque nous observons les réponses répondant par répondant, nous pouvons constater qu'une et unique personne a répondu à la fois « Non, je ne considère pas l'art comme une matière à part entière » et « Oui, l'art pourrait être retiré des écoles et des programmes scolaires sans répercussion majeure ». Ce qui signifie que les autres réponses positives à cette question ont été données par les répondants pensant que l'art est une matière à part entière ; ce qui semble plutôt incohérent puisqu'ils pensent que l'art est assez important pour être une matière au même niveau que les mathématiques mais que malgré tout, nous pourrions la supprimer sans que cela ne pose de réels problèmes. A l'inverse, les personnes qui ont répondu que l'art n'est pas, pour eux, une matière à part entière (à l'exception de la précédente déjà citée) pensent que ce serait impensable de supprimer l'art de l'école sans de graves conséquences. Ce qui est tout aussi incohérent que le cas précédent. Heureusement, la majorité des répondants sont cohérents dans leur

propos et en accord pour dire que, d'après eux, oui l'art est une matière au même niveau que le français et non, une école sans art ne serait pas sans conséquence.

Nous avons, ensuite, interrogé nos enquêtés sur ce que serait, selon eux, une école sans art. Aucune réponse n'a été dans un sens positif, tous les enseignants ayant répondu, voient la disparition de l'art comme une énorme perte pour l'école. Cela démontre donc une incohérence de plus puisque les personnes qui pensent que l'art pourrait être retiré des écoles et des programmes scolaires sans répercussion majeure, trouvent quand même des déconvenues à une école sans art. Une réponse s'est largement démarquée, et pourtant, c'était une question à la réponse libre. 52 enquêtés sur 92, soit 56,52 % ont répondu que ce serait une école **triste**. Et ce, quelle que soit la réponse à la question précédente. 27,17 % est le pourcentage de réponses obtenues parlant toutes d'un manque d'ouverture à la culture et de la création d'inégalité sociale. Il s'agit du second type de réponses le plus données sur cette question libre. Les dernières réponses représentent 9,78 %, et sont également dirigées dans un même esprit, celui d'une absence d'un moyen d'expression pour les élèves et de remédiation pour les autres matières. 9 enquêtés ont décidé de ne pas répondre à cette question. Ces réponses prouvent l'importance et l'intérêt de l'art dans le milieu scolaire et ainsi que tous les professeurs des écoles interrogés en ont conscience.

Conclusion

Ce travail de recherche mené sur une année et demie visait à répondre à la problématique suivante : en quoi l'enseignement des arts à l'école est-il essentiel à la compréhension de l'Autre et à l'épanouissement personnel de l'enfant dans les apprentissages ? Il s'agissait, au travers de deux méthodes de recueil de données choisies comme étant appropriées, d'apporter des éléments de réponse aux trois hypothèses que nous avons émises et pouvant être résumées de la sorte :

- L'art peut être une approche privilégiée en classe pour permettre à un élève de surmonter ses difficultés scolaires dans les matières fondamentales.
- De par l'étude d'une œuvre d'art, nous sommes capables de reconnaître l'artiste qui en est à l'origine.
- Même si l'art présente des vertus pour les élèves, les professeurs des écoles tendent à minimiser son taux d'enseignement hebdomadaire.

De l'étude d'articles scientifiques et de documents relevant du Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse ont émergé les trois hypothèses présentées un peu plus haut. En effet, l'étude d'un article de Bonnéry et Deslyper (2020) nous a appris que Lecoq & Suchaut (2012) avaient trouvé une corrélation entre la pratique artistique et la réussite scolaire. Cette découverte nous a poussé à orienter notre recherche sur les bienfaits de l'art en général, et surtout, les bienfaits que l'art peut avoir sur les élèves notamment comme moyen de remédiation aux difficultés scolaires au travers de l'article de Vianin (2007) et à appréhender d'autres vertus de l'éducation artistique notamment comme source de libération de ses émotions et de prise de confiance en soi (Rhondali, W., Chirac, A. & Filbert, M., 2012). Ces vertus sont également partagées par le Ministère de l'Education nationale et par les rédacteurs des Bulletins Officiels qui préconisent d'ailleurs une éducation artistique de deux heures par semaine en cycle 2 ainsi qu'en cycle 3, prescription qui n'est pas respectée pour la plupart des enseignants du premier degré (Bonnéry & Deslyper, 2020 ; Ruppin, 2016).

A la lecture des résultats de l'enquête menée par questionnaire et ayant obtenu 92 réponses, il semble évident de dire que bon nombre d'enseignants semblent partager notre point de vue sur l'art et sur ses bienfaits en classe. Cependant, on ne peut pas conclure sur une majorité car des écarts existent toujours. Les données recueillies ont pu conforter notre première hypothèse. Il ressort des réponses que l'art a pour bienfait d'agir sur la motivation

des élèves, leur confiance en soi ou encore d'impliquer les élèves en difficultés dans des tâches où ils peuvent développer des compétences pour les placer dans une posture de réussite car l'art ne présente ni bonne ni mauvaise réponse de par sa subjectivité. Pour ce qui est de notre deuxième hypothèse, les résultats sont plus discutables, notamment si on les confronte aux expérimentations menées en classe. Pour finir, si notre dernière hypothèse consistait à affirmer que l'art était trop souvent délaissé des emplois du temps scolaires à défaut d'autres matières, notre questionnaire semble vérifier cette affirmation.

L'expérimentation menée dans deux classes de cycle 3 dans l'académie caennaise a permis d'obtenir le point de vue des élèves tandis que le questionnaire se concentrait uniquement sur le discours des professeurs du premier degré relatif à l'éducation artistique qu'ils proposent en classe. Cette expérimentation nous a d'ailleurs permis de voir qu'existe un écart entre ce que disent les professeurs et ce qui est fait sur le terrain, comme nous aurions pu nous en douter.

Alors que nous pensions que notre hypothèse 2 pouvait être vérifiée à la lecture des résultats du questionnaire, la séance 3 de notre expérimentation a montré des failles quant à la concordance des discours avec la résultante en pratique ; très peu d'oeuvres ayant été attribuées aux élèves-artistes par leur professeur alors que ces derniers déclaraient dans le questionnaire être tout à fait capables de reconnaître la production de leurs élèves sans les avoir vu les réaliser. Toutefois, si nous nous concentrons sur les élèves pour valider ou invalider cette hypothèse, alors elle ne peut être que validée. En effet, plus de la moitié des productions des élèves ont été attribuées à leur bon créateur par les élèves de la classe de Florine et un nombre significatif de productions ont aussi été attribuées à l'élève-artiste correspondant dans la classe de Romane, sur le temps d'entretien de la séance 2 mené avec l'ensemble du groupe-classe.

On peut noter, par ailleurs, des limites de notre expérimentation ainsi que des limites concernant notre première méthode de recueil de données, le questionnaire. Concernant l'expérimentation, seulement deux classes et deux professeurs ont pu être mis(es) à contribution. Les résultats de cette expérimentation sont donc à relativiser, d'autant plus que les résultats obtenus pour répondre à notre première hypothèse ne relèvent que d'une observation participante et qu'une grille d'observation des comportements relatifs à la motivation n'a pu être mise en œuvre en pratique.

Concernant notre questionnaire, même si nous avons tenté de le rendre le plus rapide et facile à répondre par les enquêtés, en n'accordant aucun caractère obligatoire aux questions et en optant le plus possible pour des réponses binaires ou à choix multiples (au détriment de réponses longues), certains questionnaires ne nous sont pas parvenus entièrement complétés voire pas complétés du tout. De plus, certains résultats ne peuvent être appréhendés que de manière superficielle. Aucune donnée ne nous permet de comprendre pourquoi, par exemple, les enseignants passent moins de temps à la préparation de leurs séances d'arts (plastiques) qu'à la préparation d'une séance de matière fondamentale. Nous ne pouvons faire que des suppositions, ce qui biaise nos résultats car si ce temps réduit est dû à une appétence du professeur pour les arts, il va de soi que cela lui facilite la préparation des séances d'art en classe ; l'interprétation des résultats aurait pu être totalement différente si nous avions la preuve écrite des enquêtés comme quoi cela relevait d'un choix de l'enseignant dû à un manque de considération de cette matière. Cette limite aurait pu être amoindrie si nous avions eu plus de temps lors de notre recherche, ce qui nous aurait permis de mener des entretiens avec des enquêtés ayant répondu à notre questionnaire. Ainsi, des questions qui nous sont apparues évidentes après coup, après analyse des résultats du questionnaire, auraient pu trouver leurs réponses.

Malgré ces limites, il convient de mettre en avant le nombre important de réponses obtenues à notre questionnaire, ce qui nous a permis de faire une analyse quantitative des données recueillies. Nous retiendrons également comme bénéfice l'ensemble des apports des lectures scientifiques que nous avons faites et qui nous ont confortés dans l'idée que l'art présente des bienfaits non négligeables pour les élèves et qu'il ne faut, par conséquent, pas négliger l'éducation artistique dans notre emploi du temps hebdomadaire voire journalier en tant que futures professeures des écoles.

Ce travail de recherche nous a permis de développer certaines compétences professionnelles et plus particulièrement la compétence C6 « *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* » mais aussi la compétence C4 « *Prendre en compte la diversité des élèves* » et la compétence C14 « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » (si on se réfère au « *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* », MEN, 2013).

Effectivement, nous avons sollicité la compétence C14 au travers de nos différentes lectures scientifiques et institutionnelles en lien avec nos besoins de formation. Ces

lectures ont suscité de nombreuses réflexions ou questionnements de notre part nous permettant de porter un regard nouveau sur notre manière d'appréhender la classe et de développer des gestes professionnels adaptés aux situations.

En lien avec ces lectures, nous avons mobilisé la compétence C4 au travers de tous les concepts auxquels nous avons réfléchi. Nous avons vraiment considéré l'art comme un moyen de lutter contre le décrochage, la démotivation ou encore l'échec scolaire. Ainsi, nous avons vraiment tenté de porter notre attention sur la diversité de nos classes et d'adapter notre enseignement en conséquence en proposant des activités détournées par exemple pour amener les élèves vers un même objectif. De plus, c'est pour s'adapter à cette diversité des élèves que le cœur de notre recherche porte sur l'expression de la subjectivité dans l'art.

Si nous avons particulièrement développé cette compétence C4 dans les lectures que nous avons effectuées, elle s'est reflétée dans la compétence C6 que nous avons mise en pratique sur le terrain. De ce fait, pour s'adapter à la diversité des élèves, nous avons fait en sorte de donner à tous la même chance en s'appuyant justement sur notre sujet de mémoire, l'art, dans lequel l'erreur est inexistante lorsque les consignes sont respectées. De plus, lorsqu'il a fallu faire réagir les élèves sur les productions de classe, il nous est apparu le souci des moqueries qui ont été maîtrisées par Florine et Romane lors de leurs expérimentations afin de ne dévaloriser le travail de personne et de recentrer les commentaires des élèves sur le cœur du sujet. Cette question de la stigmatisation nous avait déjà posé problème quand nous avions réfléchi sur les expérimentations les plus appropriées et donc avait fait évoluer notre posture de futures enseignantes.

Pour finir, si un temps de recherche plus long nous avait été alloué, nous aurions aimé poursuivre notre première méthode de recueil de données choisie en passant des entretiens avec les professeurs qui nous ont laissé leurs coordonnées, pour ainsi peut-être lever quelques incompréhensions quant aux résultats obtenus en leur demandant des justifications et/ou d'explicitier les raisons de certaines réponses.

Bibliographie

Documents institutionnels

HCEAC (2016). « Charte pour l'éducation artistique et culturelle ». URL : <https://eduscol.education.fr/document/6688/download>

MEN (2013). « Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle ». URL : <https://eduscol.education.fr/document/30883/download>

MEN (2013). « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ». URL : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.paysderomans/wordpress/wp-content/uploads/2015/12/Référentiel-des-compétences-des-enseignants.pdf>

MEN (2015). Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. URL : <MENE1506516D.htm>

MEN (2020). « Réussir le 100% éducation artistique et culturelle : feuille de route 2020-2021 ». URL : <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/eac---feuille-de-route-2020-2021-51716.pdf>

MEN (2020). BOEN n°31 du 30 juillet 2020, cycle 2. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

MEN (2020). BOEN n°31 du 30 juillet 2020, cycle 3. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

MEN (2020). BOEN n°31 du 30 juillet 2020, cycle 4. URL : <https://eduscol.education.fr/document/621/download>

MEN (2021). BOEN n° 25 du 24 juin 2021, cycle 1. URL : <https://eduscol.education.fr/document/20062/download>

MEN (2022). « Le parcours de l'éducation artistique et culturelle de l'élève ». URL : <https://eduscol.education.fr/2232/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-de-l-eleve>

Documents issus de la recherche

Achard, P. & Balibar, R. (1986). L'institution du français. Essai sur le colinguisme des carolingiens à la République. In *Langage et société*, n°36, pp.56-59. URL : https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1986_num_36_1_2057

Berthélémy, J. (2015). *Le langage en arts visuels : une médiation entre le geste et l'intentionnalité expressive chez l'enfant de Petite Section*. Mémoire de recherche, Université Joseph Fourier, Grenoble. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01253851/document>

Bonnéry, S. & Deslyper, R. (2020). Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France. In *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n°7, pp.5-40. URL : <https://journals.openedition.org/cres/4220>

Bousquet, M. (2017). *L'art à la maternelle, en (jeux) : quels enjeux, quelles places, quelles finalités ?*. Mémoire de recherche, Université Paris-Sorbonne - Paris 4, Paris. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622646/document>

Chenouf, Y. (2012). Philippe Corentin, un auteur désespérément normal ?. In *RLPE*, n°266, pp.90-99. URL : https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_8602.pdf

Deborde, J. (2020). L'art pour sortir de l'échec scolaire. In *Nectart*, n°10, pp.64-69. URL : <https://www.cairn.info/revue-nectart-2020-1-page-64.htm>

Fagniot, H. (2014). *L'éducation artistique à l'école maternelle*. Mémoire de recherche, ESPE LNF, Lille Nord de France. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01069386/document>

Fourreau, E. (2020). Claude Ponti : « Le dessin m'a sauvé la vie. ». In *Nectart*, n°11, pp.14-24. URL : <https://www.cairn.info/revue-nectart-2020-2-page-14.htm?ref=doi>

Karnauch, A. (1999). Quand nous croyons qu'ils comprennent... Quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris.... In *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, pp.39-59. URL : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2290

Lecarme, J. & Lecarme-Tabone, E. (1997). *L'autobiographie*. Paris : A. Colin.

Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique*. France : Seuil.

Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. In *Journal de Psychologie*, XXXII. URL : http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/techniques_corps.pdf

Meirieu, P. (2008). *Lutter contre l'« échec scolaire ». Pourquoi ? Comment ?*, texte de synthèse de la première Journée du refus contre l'échec scolaire organisée par l'Association de la fondation étudiante pour la ville (Afev).

Rhondali, W., Chirac, A. & Filbert, M. (2012). L'art-thérapie en soins palliatifs : une étude qualitative. In *Médecine Palliative*. Vol. 12, n°6, pp.279-285. URL : <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.normandie-univ.fr/science/article/pii/S1636652212001493?via%3Dihub>.

Ruppin, V. (2016). Les arts plastiques en France, une discipline scolaire en mutation. In *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n°58, pp.159-173. URL : <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2016-2-page-159.htm>.

Satgé, C. (2016). *Danse, art et interdisciplinarité : petite histoire d'une classe à PAC en maternelle*. Mémoire de recherche, Université Paris-Sorbonne - Paris 4, Paris. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01400247/document>

Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. In *Le Télémaque*, n°55, pp.93-112.

URL : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2019-1-page-93.htm>

Toulet, E. (2014). Le personnage de théâtre, ce grand éducateur de l'enfant. In E. Toulet, *La Beauté à la rencontre de l'éducation : Académie internationale de Théâtre pour enfants* (pp.209-229). Paris : L'Harmattan. URL :

<https://www.cairn.info/la-beaute-a-la-rencontre-de-l-education--9782343042312-page-209.htm>

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*.

Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. URL :

<https://www.cairn.info/la-motivation-scolaire--9782804156138.htm>

Livres/Albums jeunesse

Browne, A. (1999). *Marcel le rêveur*. France : L'Ecole des loisirs.

Kafka, F. (2000). *La Métamorphose*. France : Gallimard.

Lewis, R. (2000). *Pourquoi j'ai mangé mon père*. France : Pocket.

Lindgren, A. (2015). *Fifi Brindacier*. France : Livre de Poche Jeunesse.

Nadja. (1990). *Chien Bleu*. France : Ecole des Loisirs.

Nothomb, A. (2002). *Robert des noms propres*. France : Albin Michel.

Pagnol, M. (2004). *Jean de Florette*. France : Grasset.

Seliman, M. (2015). *Il m'a volé ma vie*. France : XO.

Verne, J. (2003). *Le tour du monde en 80 jours*. France : Hachette Jeunesse.

Sitographie

Ville de Saint-Brieuc (2016). *Rencontre avec Nadja* [Vidéo]. Dailymotion. URL : <https://www.dailymotion.com/video/x54vf8q>

La classe de Mallory (2017). *Rédiger un portrait*. <https://laclassedemallory.files.wordpress.com/2017/04/rediger-un-portrait-emilie.pdf>

Table des annexes

Annexe 1 : Présentation détaillée des passions des membres du groupe	1
1. Florine Brière	1
2. Anaëlle Cordeau	7
3. Romane Lefevre	11
Annexe 2 : Logique de construction du questionnaire	17
1. Présentation générale	17
2. L'art à l'école	20
3. Projets, intervenants extérieurs, sorties scolaires	29
4. Les effets de l'enseignement artistique sur les élèves	32
5. Un entretien, ça vous dit ?	42
Annexe 3 : Questionnaire mémoire définitif (version papier)	45
Annexe 4 : Séquence d'expérimentation	53
Annexe 5 : Exemples de productions des élèves de la classe de Florine	62
Annexe 6 : Exemples de productions des élèves de la classe de Romane	67
Annexe 7 : Retranscription de l'entretien avec les élèves de la classe de Florine	70
Annexe 8 : Réponses au questionnaire du PEMF de Florine	81
Annexe 9 : Retranscription de l'entretien avec le PEMF de Florine	89
Annexe 10 : Retranscription de l'entretien avec les élèves de la classe de Romane	93
Annexe 11 : Retranscription de l'entretien avec la MAT de Romane	99
Annexe 12 : Résultats du questionnaire	101

Annexe 1 : Présentation détaillée des passions des membres du groupe

1. Florine Brière

A1. Qu'est-ce qui me passionne (une discipline ou non) ? Pourquoi je trouve cela intéressant ? Qu'est-ce que j'ai vécu d'intense, de brut, de pur, d'extraordinaire avec cela ?

« Les grands romans sont autobiographiques, comme on le sait, dans un sens. Le personnage de l'auteur est toujours présent dans le récit. J'aime bien les écrivains qui disent "je" et qui se placent vraiment au centre du récit. » (propos de Nadja, autrice-illustratrice pour la jeunesse, lors d'une rencontre « Un auteur, un livre » en date du 10 décembre 2016).

Tout d'abord, la littérature au sens large me passionne. Néanmoins, je dois avouer que j'ai une prédilection pour les romans autobiographiques traitant de sujets « lourds » comme le viol, l'inceste ou encore les violences conjugales. D'autre part, j'éprouve également beaucoup de plaisir à lire des œuvres où l'on voit le désarroi profond des auteurs. Par exemple, dans l'ouvrage *Robert des noms propres* d'Amélie Nothomb (que j'ai lu au cours d'un été passé), on suit le quotidien d'une jeune fille prénommée Plectrude qui adore le ballet et a été admise à l'école des rats de l'Opéra. Dans cette école, l'enseignante a fait remarquer à Plectrude qu'elle avait trop de formes pour devenir un rat d'opéra. Plectrude a donc perdu beaucoup de poids jusqu'à ne plus pouvoir danser en raison d'un grand manque de calcium qui a fragilisé ses os. En perdant le droit de danser, cette adolescente a également perdu l'amour de sa mère. C'est en voyant une interview de l'autrice que j'ai compris pourquoi ce thème de la nourriture était très présent dans son ouvrage. En effet, Amélie Nothomb elle-même a des problèmes avec le fait de se nourrir, elle souffre d'anorexie depuis son enfance. Elle expliquait dans cette interview que le fait d'écrire ses romans était une thérapie pour elle, une reconstruction. J'ai alors compris le sens de son ouvrage après coup, après avoir vu son interview et cela m'a fait changer de regard vis-à-vis de son roman. Effectivement, j'avais aimé l'écriture du roman mais je n'avais pas « accroché » à l'histoire en elle-même. Aujourd'hui, ayant compris ce qui se cachait derrière l'histoire de Plectrude qui est en quelque sorte l'histoire de vie de l'autrice remaniée à sa manière, finalement j'aime beaucoup ce qui est raconté dans ce roman.

Par ailleurs, pour en revenir à ce qui me passionne réellement, je trouve les autobiographies intéressantes car elles relatent des faits qui se sont produits pour de vrai ; ce sont des histoires qui ont été vécues par leur auteur, ce n'est pas de la fiction. De plus, en lisant des livres autobiographiques relatant des faits de viols notamment, cela me permet de voir que des histoires tragiques peuvent toucher n'importe qui et ce qui est intéressant au-delà de ça est de voir justement comment ces personnes s'en sont sorties, car ce sont des faits qui nous marquent physiquement et psychologiquement à vie. Je pense que cela m'a aidé à comprendre les personnes qui m'entourent et les histoires de vie de chacun et chacune. Ces lectures m'ont permis d'avoir un regard plus réfléchi, plus documenté sur les faits de violences conjugales, notamment. Pour illustrer mes propos, quand je parle avec mon frère de femmes battues, il me répond généralement « elle l'avait sûrement cherché et pourquoi elle ne s'en va pas ? ». Grâce à ces lectures enrichissantes (et, plus particulièrement, la lecture d'*Il m'a volé ma vie* de Morgane Seliman), j'ai compris qu'il y avait le concept d'emprise derrière ce phénomène plus courant qu'on ne pourrait le penser de violences conjugales. Par conséquent, ce n'est pas aussi facile que cela n'y paraît de s'en aller quand un homme qu'on aime nous bat ou d'en parler autour de soi, car il y a la peur des représailles, peut-être des enfants derrière auxquels l'homme pourrait s'en prendre si sa conjointe va déposer une main courante ou porter plainte.

A2. Quelle est mon histoire avec cet objet passionnant ? Des rencontres, des événements, etc. ? Qui a contribué à me passionner ?

J'ai eu la chance d'être initiée à la littérature et à l'amour des livres dès mon plus jeune âge. Tous les soirs, au moment du coucher, ma maman me racontait une histoire. Ce sont des moments que tout enfant devrait pouvoir vivre à mon humble avis. Les livres occupaient donc une place singulière dans ma famille. Dans le cadre scolaire, le choix des ouvrages à lire était essentiellement à l'initiative du professeur, ce qui me déplaisait beaucoup. En effet, je trouve que nous imposer la lecture d'un ouvrage en particulier sans même nous demander notre avis ou nous laisser la possibilité de choisir ne serait-ce qu'un livre par nous-même dans l'année scolaire à lire et à présenter à nos camarades, cela n'a pas de sens. En tout cas, cela ne faisait pas sens pour moi de lire un livre qu'un professeur avait choisi en fonction de ses propres goûts et intérêts (même si cet ouvrage est choisi dans une liste pré-définie par le Ministère de l'Education nationale). Ainsi, les professeurs de collège ne m'ont pas dégoûtée de la lecture mais m'en ont éloignée. C'était à reculons que je lisais ces ouvrages choisis par les professeurs.

Néanmoins, mon appétence pour la littérature a été réanimée ou réactivée pourrait-on dire par mon professeur de français de Seconde (que j'ai retrouvé en classe de Première). Plutôt que d'imposer la lecture d'un livre qu'il avait choisi pour toute la classe (comme c'était le cas dans ma scolarité au collège), ce professeur nous donnait une liste de dix ouvrages et on choisissait celui qu'on voulait. Par la suite, nous devions rendre au professeur une fiche de lecture expliquant pourquoi on avait choisi ce livre, quelles étaient nos impressions de lecture, quelles étaient les émotions que ce livre avait fait surgir (en plus du traditionnel résumé). C'est grâce à ce professeur que j'ai découvert l'auteur Franz Kafka, à travers la lecture de *La Métamorphose*. J'étais la seule de la classe à avoir choisi ce livre (les autres avaient préféré *Le Tour du monde en 80 jours* de Jules Verne, *Pourquoi j'ai mangé mon père* de Roy Lewis...). J'avais eu 20/20 à cette fiche de lecture et le professeur était venu me voir à la fin du cours pour qu'on parle de ma fiche et qu'on discute du livre ensemble. C'était un moment privilégié où j'ai pu confronter ma vision du livre avec celle du professeur et c'était très intéressant et enrichissant à la fois. C'est ainsi que mon goût pour les histoires retraçant des histoires de vie a émergé. Le livre *La Métamorphose*, de Franz Kafka, n'est pas un livre autobiographique au sens propre du terme mais s'en rapproche par l'histoire racontée. Dans l'ouvrage *La Métamorphose*, on suit le quotidien d'un homme nommé Gregor Samsa qui se retrouve métamorphosé en un horrible insecte (du point de vue de l'apparence physique j'entends). Il se retrouve alors à devoir vivre reclus dans sa chambre, ses parents ne voulant plus le voir. Cela fait écho au parcours de vie de l'auteur. En effet, il faut savoir que Franz Kafka avait des rapports familiaux très compliqués dans son enfance, son père étant très autoritaire. Il se retrouvait donc très souvent seul, sa mère étant très distante avec lui. Nous pouvons donc faire un parallèle fort de sens entre le personnage Gregor Samsa et l'auteur lui-même. Par la suite, de mon propre chef, je me suis mise à lire des livres autobiographiques sur mon temps libre et me suis peu à peu retrouvée à choisir des livres autobiographiques traitant de sujets « lourds » comme expliqué plus haut (cf. A1), des sujets qui étaient encore « tabous » au moment où je les lisais mais maintenant, la parole s'est un peu libérée, il me semble, notamment avec les réseaux sociaux et les fameux #balancetonporc ou #metoo.

A3. Qu'est-ce que je suis devenue grâce à cet objet passionnant ? Qu'est-ce que ça a fait évoluer en moi ?

A travers la lecture de romans autobiographiques, je me suis aperçue que mon regard sur le monde et sur les personnes a changé. Il n'y a eu que des effets bénéfiques. J'ai découvert des concepts dont j'avais déjà entendu préalablement parlé pour la plupart mais dont je ne comprenais pas vraiment le sens profond avant ces lectures. Pour reprendre le concept d'emprise dont j'ai écrit quelques mots plus haut, j'avais déjà entendu ce terme avant la lecture d'*Il m'a volé ma vie* de Morgane Seliman mais je n'y mettais pas le même sens qu'aujourd'hui. Je pensais avoir compris ce que ce terme recouvrait mais m'étais finalement trompée. La lecture de romans autobiographiques sur les violences conjugales m'a ouvert les yeux sur ce qu'était l'emprise au sens le plus profond et le plus vrai du terme ; ce n'est pas seulement que la femme qui est maltraitée et/ou battue et/ou harcelée physiquement et/ou harcelée psychologiquement est amoureuse et se tait, c'est bien plus que cela.

Dans le cadre de mon expérience personnelle, je n'ai pas été battue ou abusée sexuellement par qui que ce soit mais recevait souvent ce que mon père appelait des « punitions » lorsqu'il rentrait de son travail, qu'il était alcoolisé et de mauvaise humeur. Ces « punitions » consistaient à donner (à moi ou à mon frère également) des coups de pieds aux fesses avec ses chaussures de sécurité ou des gifles lorsque mon père était vraiment énervé. Cela peut paraître banal, insignifiant au premier abord mais lorsque c'est à répétition, cela devient de la « violence gratuite ». En aucun cas je ne méritais de recevoir ces agressions physiques, ni mon frère. Mon entourage (qui se limitait aux parents de ma mère) disait que nous avions une éducation stricte, rien d'alarmant, qu'un enfant « ça se dresse » (pour reprendre leur expression) et qu'ils avaient connu bien pire lorsqu'eux étaient enfants alors mon frère et moi devions nous « laisser faire » et arrêter de nous plaindre. C'est avec le recul que j'ai aujourd'hui (certes, assez réduit) que je comprends que ce n'était pas normal et j'ai arrêté de côtoyer mon père.

Par ailleurs, j'avais une amie au lycée dont le papa avait abusé d'elle. Je pense que le fait que je lise des romans autobiographiques sur l'inceste l'a amenée à se confier à moi. Lorsque nous étions en Terminale, le procès a eu lieu mais n'a pas eu le verdict escompté par mon amie et moi-même, en partie parce que mon amie malgré tout aimait son père. En effet, malgré les actes incestueux qu'il a eu envers elle, il restait à ses yeux son père et elle ne voulait pas qu'il se retrouve en prison « à cause d'elle » (c'est ce qu'elle éprouvait au moment du procès). Elle rejetait la faute sur elle-même, disait des phrases qui ressemblaient à celle-ci : « en même temps, ma mère dit que je mettais des robes courtes

quand j'étais petite alors ça l'a attiré, c'est comme si j'avais provoqué ce qui s'est passé ». Je me sens « engagée » et je lis des romans autobiographiques sur l'inceste ou sur les violences familiales aussi pour, à l'avenir, je l'espère, pouvoir repérer des facteurs, des signes d'alerte avec mes élèves, repérer si des élèves au sein de l'école sont concernés par des problématiques semblables et pouvoir les aider ainsi que leur famille.

B1. Comment cet objet passionnant pourrait-il bien se transmettre ?

Je ne souhaite pas transmettre ma passion pour les romans autobiographiques à proprement parler mais le goût pour la littérature et voir également avec les élèves que la connaissance des auteurs (de leur vie, de leur passé) peut amener des clés de lecture sur leurs livres. Pour reprendre l'exemple d'un album étudié en début d'année de Master 1 en cours de culture littéraire (*Chien bleu* de Nadja), on y voit une jeune fille prénommée Charlotte qui entre en conflit avec sa mère au milieu de l'histoire car Charlotte s'est prise d'amitié pour un chien mais sa mère ne veut plus qu'elle le revoie. Cette scène au milieu de l'album fait référence à la propre histoire de l'autrice qui est elle-même en conflit avec sa propre mère. Je pense donc pouvoir transmettre mon goût pour les ouvrages à tendance biographique (directe ou indirecte) aux enfants et élèves que j'aurai dans mes classes, à l'avenir, à travers la lecture et l'analyse d'albums, bandes dessinées ou romans spécifiques. Je leur proposerai la lecture d'ouvrages et on ferait une analyse en classe en croisant notamment l'histoire racontée dans l'ouvrage avec la biographie de l'auteur pour voir s'il n'y a pas des indicateurs dans la propre vie de l'auteur qui nous permettraient de mieux comprendre le sens de l'histoire, les valeurs et idées qui sont convoquées par le livre.

B2. Comment ceux qui ont contribué à me passionner s'y prennent-ils pour transmettre cet objet ?

Il est nécessaire de revenir sur les lectures d'albums, contes, fables et romans faites par ma maman tous les soirs lorsque j'étais petite avant d'essayer de dormir puisque c'est à ce moment-là que se sont forgés les prémices de mon appétence pour la littérature. Il s'agissait de moments privilégiés que j'avais avec ma maman. Effectivement, pendant la journée et la soirée, ma mère était occupée à son travail ou à faire les tâches domestiques, je la voyais donc peu et devais la « partager » avec mon frère lorsqu'elle avait du temps à nous accorder. Au contraire, le soir, lorsqu'était venu le moment du coucher, c'est comme si « je l'avais pour moi toute seule ». C'étaient dix minutes de bonheur, de partage et

d'écoute. J'ai envie de reproduire cela avec mes enfants, la lecture du soir. J'espère aussi pouvoir reproduire cela avec mes futurs élèves dans le sens où j'envisage de leur lire ou leur laisser lire un livre ou un extrait d'ouvrage toutes les fins d'après-midi avant qu'ils aillent à la garderie ou qu'ils retrouvent leurs parents. Ce serait un temps assez court d'une dizaine de minutes pour signifier la fin de la journée d'école. Il s'agirait d'une lecture offerte, d'une lecture pour le plaisir. Chaque élève serait convié à apporter un livre de son choix à l'école afin de le présenter en fin de journée à ses camarades en expliquant pourquoi il apprécie ce livre et/ou en lisant un extrait. Serait ainsi reproduit le moment de partage, de bonheur et d'écoute que je vivais avec ma maman chaque soir et un moment privilégié aussi au sens où chaque élève aura la possibilité de faire part d'une ou plusieurs lectures s'il le souhaite à ses camarades et à moi-même pendant ce temps dédié.

Ensuite, comme je l'ai expliqué précédemment (cf. A2), c'est plus particulièrement mon professeur de Seconde au lycée qui a fait naître en moi l'envie de lire des romans autobiographiques. Comme je l'ai également expliqué plus haut (cf. A2), ce professeur nous laissait choisir un livre parmi une dizaine de propositions. Il y en avait donc pour tous les goûts et cela évitait également qu'un élève qui a déjà lu le livre précédemment soit contraint de le lire à nouveau pour faire sa fiche de lecture détaillée. Ce type d'élève avait la possibilité de choisir un autre livre qu'il n'avait jamais lu. Ce que j'aimais particulièrement dans la manière pédagogique de procéder de ce professeur de français, était qu'il nous demandait d'émettre un avis détaillé sur chaque ouvrage qu'on lisait et de justifier nos points de vue. Il nous laissait la parole, notre avis avait une importance. Sur les fiches de lecture, ce qui intéressait le professeur n'était pas le résumé que l'on faisait du livre (puisque lui-même savait ce dont il était question dans le livre puisqu'il l'avait lui-même lu) mais notre ressenti, ce qu'on a pensé du style d'écriture de l'auteur, des valeurs portées par le personnage principal. Cela amenait souvent à des confrontations de points de vue en classe entre plusieurs élèves qui étaient très enrichissantes. De plus, si nous voulions parler de nos lectures avec notre professeur, il était possible de le faire à la fin du cours. Je ressentais ce professeur comme investi auprès de ses élèves.

B3. En quoi la transmission de cet objet passionnant questionne-t-elle le métier d'enseignant ? La manière de le faire ? La manière d'être enseignant ?

Je suis persuadée que la lecture d'ouvrages autobiographiques sur les phénomènes d'incestes ou de violences familiales ou conjugales peut m'apporter des clés de repérage

d'élèves abusés ou victimes de maltraitance infantile. Cependant, reste encore une ou plutôt des questions à se poser : comment l'enseignant doit-il gérer cela ? Peut-il intervenir ? Faut-il en parler avec le directeur d'école et/ou l'inspecteur de l'éducation nationale ? Faut-il faire de la prévention au sein des écoles primaires contre les phénomènes de maltraitance infantile ? Si oui, de quelle manière ? Comment alerter les élèves sur ces sujets ? Comment faire pour libérer la parole de l'enfant-élève ? Pour répondre à ces questions, quelques pistes sont données sur le site eduscol. Nous pouvons notamment trouver sur ce site une succession de paragraphes portant sur la « prévention des violences intrafamiliales pendant une période de confinement » (contexte sanitaire connu en 2020). Il est alors indiqué aux enseignants de ne pas agir seul, de parler au directeur d'école s'ils soupçonnent des faits de violences intrafamiliales et d'orienter les élèves et leur famille vers le 119.

2. Anaëlle Cordeau

A1. Qu'est-ce qui me passionne (une discipline ou non) ? Pourquoi je trouve cela intéressant ? Qu'est-ce que j'ai vécu d'intense, de brut, de pur, d'extraordinaire avec cela ?

Je suis passionnée par le théâtre de manière générale, aussi bien à voir, à lire qu'à jouer. C'est pour moi avant tout, une manière de s'exprimer et de transmettre une part de soi. La simple lecture d'un texte de théâtre, même silencieuse, peut faire naître un florilège d'émotions nouvelles pour le lecteur.

En découvrant le théâtre, le jeu plus particulièrement, j'ai eu l'impression de me mettre en danger, de m'opposer à ma nature timide et renfermée. J'ai perdu le contrôle de mon esprit et je me suis retrouvée marionnette du jeu et de mon corps.

Le travail sur l'improvisation a été un point fort dans la découverte de ma passion. J'ai en effet pu apprendre à me laisser guider par des impulsions et, le plus important, par mes émotions. Elles sont sorties de moi pour la première fois avec une force dont je ne me pensais pas dotée. J'ai pu apprendre à les maîtriser et à en faire une force.

De plus, le théâtre est la première discipline dans laquelle je me suis sentie « douée ». J'étais vraiment moi-même et je ne faisais pas attention pour la première fois de ma vie au regard des autres.

Le théâtre, c'est pour moi avant tout une ambiance. C'est lié à l'obscurité, à la poussière des projecteurs qui éblouissent, à trois coups de bâton sur le sol et à une multitude de mots ou d'actions qui se succèdent pour former un personnage.

A2. Quelle est mon histoire avec cet objet passionnant ? Des rencontres, des événements, etc. ? Qui a contribué à me passionner ?

C'est la découverte de la pratique du théâtre en CE2 qui m'a permis de m'ouvrir aux autres. Depuis petite, j'ai été très régulièrement au théâtre de ma ville pour voir de nombreux spectacles. Ma ville proposait aussi de nombreuses manifestations en lien avec les arts du spectacle comme des festivals de spectacles de rue, des nuits de la marionnette, etc.. J'y étais très souvent confrontée mais je n'avais jamais vraiment réalisé que je pouvais prendre part dans des projets similaires. Le théâtre était pour moi associé à un métier, un monde de grandes personnes. C'est donc ce projet théâtre avec ma classe de CE2 qui m'a permis d'avoir un déclic. Jouer c'était pour tout le monde. Nous avons monté « L'histoire de Mimolette la souris ». J'ai été très vite captivée par toute la préparation et le travail que nous avons dû fournir pour présenter la pièce aux parents. Tout avait été pensé, du texte aux décors en carton, en passant par les costumes. Tout avait été mis en œuvre pour rendre compte d'un univers et transporter notre public avec nous. J'étais heureuse de prendre part à une activité collective. L'année d'après, je rejoignais une petite troupe le mercredi après-midi sur mon temps libre pour découvrir encore plus de choses en lien avec cette nouvelle pratique.

Le théâtre a ensuite été un point d'accroche notamment au collège. J'étais en classe à horaires aménagés théâtre et j'ai pu découvrir de nouvelles formes de théâtre, commencer à écrire des petites scènes, m'atteler à la fabrication de masques... C'était vraiment très formateur. De plus, le théâtre a toujours été une source de motivation et d'inspiration par la suite et m'a permis de progresser grandement en français.

A3. Qu'est-ce que je suis devenue grâce à cet objet passionnant ? Qu'est-ce que ça a fait évoluer en moi ?

Le théâtre m'a permis de m'ouvrir plus, de savoir trouver ma place dans un groupe et de ne plus chercher à effacer ma présence pour être la moins remarquée possible. J'ai pu prendre confiance en moi et prendre de l'aisance en m'exprimant à l'oral.

C'est aujourd'hui un point d'appui permanent. Je sais poser ma voix pour m'exprimer, articuler grandement, porter ma voix et surtout essayer de dégager une attitude détendue même quand une présentation orale me stresse, par exemple.

C'est d'ailleurs sur ce point que j'y vois une évolution : ma gestion du stress. Je suis nerveuse de nature et il m'est arrivé de nombreuses fois de perdre mes moyens face à une situation dans laquelle je n'étais pas à l'aise. Le théâtre m'a permis de m'apaiser. J'ai appris à faire un travail sur ma respiration pour faire redescendre mon rythme cardiaque. C'est un exercice que j'ai beaucoup réalisé avant de monter sur scène me permettant de réduire ma peur du public en me concentrant sur ma manière de faire entrer l'air dans mon corps. Se concentrer sur cette action simple, qui est automatique à chacun, me permet de m'appuyer sur les capacités de mon corps pour dépasser des situations stressantes.

De plus, développer un goût pour le théâtre m'a permis de faire confiance à ma créativité. Plus jeune, je cherchais régulièrement sur Internet des petits textes de théâtre à jouer avec ma petite sœur. Je n'étais jamais très satisfaite du résultat alors j'ai commencé à en écrire. J'ai appris les codes de l'écriture théâtrale et j'écrivais des petits dialogues humoristiques. Aujourd'hui, je suis fière d'avoir écrit une pièce de théâtre complète et une multitude de scènes que j'ai été amenée à mettre en scène plusieurs fois. Développer ce goût pour l'écriture théâtrale jeune m'a vraiment aidée à me faire confiance, à me laisser prendre la plume plus facilement et à faire appel à mon imagination.

B1. Comment cet objet passionnant pourrait-il bien se transmettre ?

Le théâtre se prête extrêmement bien à l'enseignement dans le premier degré. Il peut être intégré au sein d'une classe à travers plein de différentes approches. Je suis d'ailleurs persuadée que mener un projet théâtre peut permettre de faire naître beaucoup de choses chez des enfants comme ça a été le cas pour moi.

Le théâtre peut être amené de plusieurs manières. On peut passer par l'écrit, par l'oral, par des formes d'improvisations, et tant d'autres. C'est un objet éducatif très

important car il peut permettre d'aider l'enfant à se projeter dans des situations. On peut aussi emmener les enfants voir une pièce de théâtre, engager une discussion avec des comédiens, *etc.* Il faut préparer la classe, lui faire bien comprendre le but de la pièce de théâtre, ce que c'est vraiment, ce qu'ils vont devoir faire et en combien de temps.

Le théâtre est un atout extrêmement important pour des enfants. C'est un point d'appui. La prise de parole à l'oral est devenue fondamentale. Il faut savoir s'exprimer, se mettre en avant devant les autres, savoir présenter quelque chose. Si ces compétences peuvent être développées en classe à travers des exposés ou des récitations de poésies, le théâtre peut aussi vraiment accompagner l'enfant dans son développement et lui laisser des points d'ancrages pour le reste de sa vie.

Je pense que le but du théâtre à l'école serait de vraiment sensibiliser les enfants sur cette discipline, élargir leur culture et les habituer à cette culture. Aller au théâtre n'est pas donné à toutes les familles, ce n'est pas ancré dans toutes les cultures pourtant, le théâtre rassemble, c'est un moment de partage.

B2. Comment ceux qui ont contribué à me passionner s'y prennent-ils pour transmettre cet objet ?

Avant même de le savoir, j'ai été passionnée par le théâtre dès ma naissance. Ma grand-mère, arrivée à la retraite, a voulu occuper ses journées et est devenue conteuse. En grandissant, je l'ai observée jour après jour, contes après contes, faire évoluer ses personnages, adopter une posture de sorcière pour effrayer les enfants avec ses doigts crochus, se mettre en scène tout simplement. Et c'est déjà de-là que m'est venue ma passion pour le théâtre. Elle ne m'a jamais demandé d'essayer de conter mais m'invitait le plus possible à la voir conter. Elle m'a passionnée sans vraiment le savoir. C'est une passionnante passive car je l'admirais lorsqu'elle contait. J'étais fière d'être sa petite fille et je voulais qu'on le sache chaque fois que je racontais une histoire à quelqu'un, j'adoptais ses gestes, je changeais ma voix et je me grandissais pour faire vivre mes mots. Plus tard, un professeur de théâtre m'a fait la remarque que j'adoptais une figure de conteuse en incarnant un texte et ce fut le plus beau compliment qu'on ne m'eut jamais fait.

Mais concernant mon enseignante de CE2 qui m'a fait (re)découvrir le théâtre, si elle nous a présenté le projet à tous, je me souviens qu'elle a individualisé les tâches pour chaque élève. Chacun avait un rôle singulier dans la création de la pièce de théâtre et ça a

renforcé l'aspect collectif de la classe. Elle avait aussi pris le temps de nous mettre en confiance sur la discipline pour déconstruire les peurs de l'expression devant un public et faire comprendre à tous que même si c'était compliqué de se mettre en scène, chacun en était capable.

B3. En quoi la transmission de cet objet passionnant questionne-t-elle le métier d'enseignant ? La manière de le faire ? La manière d'être enseignant ?

La transmission de cet objet passionnant questionne le métier d'enseignant dans le sens où le théâtre peut vraiment aider au développement de l'enfant. Il permet un travail sur l'expression orale et peut relever d'un effort de mémorisation pour le texte, par exemple. C'est une discipline qui peut sembler plus agréable qu'une matière scolaire, il faut veiller à la réaliser dans un lieu différent de la salle de classe pour délimiter les espaces. Je pense que la pratique du théâtre à l'école primaire peut permettre un développement de l'enfant plus adapté à certains et un peu plus éloigné du programme scolaire.

En temps qu'enseignant, c'est dans un projet théâtre où il faut se mettre « à nu » devant les élèves. Leur montrer que même si on leur demande quelque chose de difficile où il vont devoir s'oublier pour performer devant un public, l'enseignant n'est pas là pour se moquer d'eux ou rester passif dans un coin. L'enseignant peut dans ce cas, s'exposer, montrer l'exemple et même se ridiculiser pour essayer de décomplexer certains.

La transmission du théâtre est aussi selon moi au cœur de l'enseignement, car à travers le théâtre, on peut travailler sur la cohésion de groupe. Le théâtre peut se montrer comme une solution contre les problèmes d'entente ou même de harcèlement. Cependant, l'enseignant doit amener la discipline de manière adaptée et faire en sorte qu'elle cible le problème et permet de le réduire ou même d'y mettre un terme.

Je pense aussi que ma pratique personnelle du théâtre me permettra d'être plus proche des élèves et de m'exprimer parmi eux de manière naturelle sans paniquer en cas de problème ou si la situation dérape. Le théâtre me permet de garder mon calme et de mieux gérer les situations du quotidien et surtout de contrôler mes émotions.

3. *Romane Lefevre*

A1. Qu'est-ce qui me passionne (une discipline ou non) ? Pourquoi je trouve cela intéressant ? Qu'est-ce que j'ai vécu d'intense, de brut, de pur, d'extraordinaire avec cela ?

Je suis passionnée par les activités manuelles en général, je trouve cela extraordinaire ce que nous sommes capables de réaliser avec un peu de matériel et des idées. Mais ma plus grande passion reste le dessin. Ce que je trouve passionnant dans l'art de dessiner ? Le dessin a, selon moi, un nombre incalculable de propriétés, d'utilités. Il peut être un échappatoire : pour ma part lorsque je dessine, j'oublie tout autour et je ne me rends plus compte du temps qui passe, je suis dans ma bulle et ne pense qu'à l'aboutissement de celui-ci. D'après moi, le dessin a également une saveur esthétique, il n'y a rien de plus satisfaisant que d'arriver à mettre sur une feuille de papier ce que notre regard perçoit au plus près de la réalité, au détail près. Pratiquement une photo (ou copie) de ce que l'on observe mais avec une satisfaction en plus, celle de l'avoir réalisé de ses mains, trait par trait. Pour moi, un dessin ultra-réaliste a une valeur supplémentaire par rapport à une « simple » photo, nous pouvons y voir le coup de crayon de l'artiste.

Il m'est arrivé une fois, d'avoir la chance unique qu'une personne me passe une commande pour un dessin. Cela a été pour moi une expérience à la fois très excitante, passionnante mais également effrayante, n'étant pas professionnelle je n'étais pas certaine d'être capable de répondre à sa demande à la hauteur de ses attentes. En répondant à cette demande, j'ai également eu un doute concernant mon plaisir lors de cette réalisation dont le sujet m'était imposé. Finalement, ce ne fût que du positif car la personne me connaissant bien et ayant confiance en moi (plus que moi-même), m'a imposé seulement un sujet assez large que j'ai pu réaliser à ma manière et cette personne a été très contente du résultat.

A2. Quelle est mon histoire avec cet objet passionnant ? Des rencontres, des événements, etc. ? Qui a contribué à me passionner ?

Mon histoire avec le dessin je dirais qu'elle a commencé enfant. Je voulais toujours offrir un cadeau aux personnes que j'aime pour leur anniversaire, par exemple, mais n'étant qu'une enfant, je n'avais pas d'argent à dépenser pour cela donc je dessinais quelque chose que la personne appréciait et lui offrais ce dessin. Je pouvais facilement y passer toute une après-midi sans jamais me lasser. Je mettais un point d'honneur à ce qu'il soit le plus beau possible (bien que la beauté soit subjective), le moindre détail avait, pour moi, son importance. Le temps que je pouvais y passer m'importait peu. Pour revenir

brièvement sur les activités manuelles que j'ai évoquées rapidement ci-dessus, lorsque je ne dessinais pas, j'offrais un cadeau que je fabriquais de mes mains avec des objets de récupération. Ce qui développait ma passion à cette époque, c'était le plaisir immense que j'avais à faire plaisir et gâter mes proches. C'est pourquoi peu avant les fêtes des pères et mères, je m'enfermais dans ma chambre pour fabriquer un cadeau en plus de celui fait à l'école. Ensuite, vers l'adolescence c'est ma maman qui a contribué à me passionner davantage. En effet, jeune, elle dessinait également et un jour elle m'a montré ses dessins. J'en étais admirative, je trouvais ses dessins superbes et je rêvais d'être capable de dessiner aussi bien le même type de dessin. C'est pourquoi pendant plusieurs années mon passe-temps favori a été de réaliser des tas de dessins de ce style. Après cela, ce fût mon frère qui contribua à ma passion car lui est passionné de manga et m'a fait découvrir ce style de dessin qui me fascine encore aujourd'hui. Enfin, au collège, j'ai eu une professeure d'arts plastiques qui a décelé mon attirance pour ces arts. Cette matière étant vue par les trois quarts des collégiens comme une cour de récréation, elle était heureuse, je pense, de voir quelqu'un qui prenne enfin les arts plastiques au sérieux. Grâce à cela, elle a été plus tolérante avec moi et m'a permis de vraiment progresser ce qui n'avait pas été possible avec mon précédent professeur.

A3. Qu'est-ce que je suis devenue grâce à cet objet passionnant ? Qu'est-ce que ça a fait évoluer en moi ?

Le dessin fait partie intégrante de ma vie. Je m'en aperçois de plus en plus dans la vie de tous les jours. En effet, il a fait évoluer mon côté critique lorsque je regarde les illustrations d'un livre par exemple, ce côté de ma personnalité qui n'était pas forcément présent auparavant. Je ne juge pas un dessin bien sûr, chacun a son propre style qui lui appartient. Je ne suis personne pour me permettre de juger le travail d'autrui. Seulement, mon regard vis-à-vis des œuvres est différent. Je ne regarde pas simplement une illustration, je regarde chaque détail de celle-ci. Mon point de vue personnel est qu'un dessin, à lui tout seul, peut raconter une histoire et chaque détail représente un chapitre de celle-ci. Aussi, je ne vois plus les dessins animés (qui restent du dessin) comme avant, à présent lorsque j'en vois un à la télévision je ne peux m'empêcher d'en quelque sorte analyser les images avant d'écouter le contenu. Cette passion m'a également permis de continuer de développer ma créativité et mon imagination. Il est vrai qu'en grandissant beaucoup de personnes ne pratiquent plus aucune activité qui demande un peu d'inventivité. Cette part d'imagination que le dessin m'a permis de conserver peut être un

plus pour le métier d'enseignante. Effectivement, mon opinion est qu'un enseignant doit avoir préservé en lui une petite part de l'enfant qu'il a été afin de mieux comprendre les enfants qu'il doit aider à grandir à leur tour.

B1. Comment cet objet passionnant pourrait-il bien se transmettre ?

L'avantage d'enseigner dans le premier degré et non dans le second est que nous avons des tas d'occasions pour transmettre cette passion du dessin ou même des activités manuelles. Effectivement, les arts plastiques occupent une place primordiale dans l'enseignement à l'école maternelle comme à l'école élémentaire. Je pourrais donc transmettre ma passion lors de la pratique de l'art plastique mais pas seulement. Lors d'occasions particulières comme les marchés de Noël, les fêtes des pères et mères et autres, je pourrai transmettre ma passion tout en donnant goût aux élèves du plaisir de créer pour faire plaisir aux autres.

J'envisage également de transmettre cette passion en les faisant beaucoup manipuler mais pas seulement. Il est tout aussi important d'étudier l'art que de le pratiquer. C'est pourquoi nous pourrions aussi analyser les tableaux de grands peintres et tenter de comprendre le message qu'ils ont laissé dans leurs œuvres.

Je vais déjà expérimenter prochainement une autre forme pédagogique me permettant de transmettre ma passion. Dans le cadre de mon stage, je vais réaliser avec des élèves du cours préparatoire (CP) une séance mêlant l'art aux mathématiques en partant de l'étude d'un tableau de Victor Vasarely. Cette séance permet de travailler l'étude d'une œuvre, de les faire manipuler en réalisant eux-mêmes une œuvre inspirée de celle étudiée et de travailler les mathématiques de manière moins formelle.

B2. Comment ceux qui ont contribué à me passionner s'y prennent-ils pour transmettre cet objet ?

Chaque personne qui a contribué à me passionner s'y est prise d'une manière différente. Cela a commencé avec ma maman, en me montrant ses dessins, elle m'a montré par la même occasion que tout le monde était capable de dessiner si on en avait vraiment envie. Aussi, elle a agrémenté mon envie de dessiner en m'encourageant et en croyant toujours en moi. Mon frère, lui, m'a fait (comme je le disais précédemment) prendre conscience qu'il n'y avait pas qu'un et unique style possible mais que la seule limite était mon imagination. De plus, je lui ai transmis le virus du dessin à mon tour, le fait de

partager cette même passion nous pousse vers le haut. Nous nous encourageons mutuellement lorsque l'un de nous a des doutes quant à sa capacité d'aboutir un dessin et n'est pas certain d'être à la hauteur de cette passion que nous admirons. Pour finir, la professeure que j'ai évoquée ci-dessus a contribué à me transmettre sa passion, en étant plus souple avec moi. En effet, en cours nous avions un peu moins de 50 minutes pour réaliser ce qui nous était demandé. Or, j'étais incapable de travailler dans l'urgence, personnellement je pense qu'il y a plusieurs étapes dans la construction d'un dessin ou dans la réalisation d'une activité créative. Tout cela demande beaucoup de temps, inventer et visualiser dans sa tête ce que l'on va réaliser, faire une première esquisse, corriger les défauts de celle-ci, la finaliser, la coloriser, *etc.*. Pour moi, c'était inconcevable de devoir bâcler son travail surtout lorsqu'on est passionné par ce que l'on fait. Cette professeure me permettait donc de terminer le travail chez moi et de lui rendre ultérieurement. Sans cela, j'aurais certainement été découragée, voire écœurée par cette matière. Dans ce cas, cela n'a pas eu lieu car elle a su être à mon écoute.

B3. En quoi la transmission de cet objet passionnant questionne-t-elle le métier d'enseignant ? La manière de le faire ? La manière d'être enseignant ?

En tentant de transmettre ma passion, je souhaite avant tout transmettre à mes élèves les valeurs qui s'associent aux dessins. Cela m'importe peu que l'ensemble de mes élèves, au final, ne passent pas leur temps libre à dessiner après m'avoir eue comme professeure. Mais en le pratiquant à l'école, ils peuvent prendre conscience de certaines choses. En effet, le dessin peut être très bénéfique dans l'enseignement. Je suis certaine que le dessin peut être un allié pour les élèves les plus timides. Il est une occasion de s'exprimer librement en s'adressant aux autres et en faisant passer des messages de manière indirecte. Dessiner permet d'écarter le risque d'être jugé par les autres car chaque dessin dépend de la subjectivité de chaque individu. De plus, développer la créativité des enfants dès leur plus jeune âge est primordial et le dessin est un très bon moyen pour cela.

Je pense également que le dessin peut permettre aux enseignants de canaliser les élèves les plus turbulents. Mon opinion est que le dessin a une certaine capacité d'apaisement pour certaines personnes. Pour ma part, étant une personne de nature très stressée, lorsque je dessine mon taux de stress descend incontestablement.

J'ai le profond sentiment que le dessin peut apporter une aide à l'enseignant pour chaque profil d'élève qu'il rencontre. Il peut également permettre de mieux connaître ses

élèves, un dessin en dit beaucoup sur la personne qui l'a réalisé. Bien sûr, pour cela il faut être très attentif au moindre détail.

Un élève qui manque de confiance en lui va prendre un peu d'assurance en pratiquant le dessin car lorsqu'il dessine, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Il est également un excellent outil pour pratiquer d'autres matières peut-être un peu moins « amusantes » ou « fun » comme les mathématiques ou le français. Pratiquer les mathématiques d'une manière détournée, sans que les élèves ne s'en rendent forcément compte au premier abord permet de dédramatiser les élèves peu sûrs d'eux.

Pour finir, je suis persuadée que cette passion me permettra d'être plus proche de mes élèves comme je le disais précédemment (cf. A3) le dessin a su conserver une petite part de mon âme d'enfant. Cela me donnera la possibilité de mieux les comprendre.

Annexe 2 : Logique de construction du questionnaire

Figureront en **rose**, les pistes d'amélioration et remarques données par notre professeur encadrant d'atelier de recherche lors de notre présentation du questionnaire le 6 avril 2022.

1. Présentation générale

Nous avons souhaité commencer notre questionnaire par des questions portant sur le profil des personnes répondantes pour voir si leur « identité » avait un impact sur leurs réponses, voir s'il y avait des différences de réponses en fonction de l'âge des répondants, du cycle d'exercice...

Question trouvée	Justification
<p>- Êtes-vous ...</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Un homme<input type="checkbox"/> Une femme<input type="checkbox"/> Autre (trouver autre formulation)	<p>Nous avons d'abord décidé de remplacer « Autre » par « Ne se reconnaît pas comme homme ou femme » (qui est une formulation que nous pensions pouvoir peut-être être vue plus positivement par les enquêtés).</p> <p>Puis, après quelques recherches, Romane a trouvé des articles mettant en évidence que la formulation « Autre » restait la plus adaptée car la formulation « Ne se reconnaît pas en tant qu'homme ou femme » pouvait mettre des personnes de côté.</p> <p>Finalement, après de multiples réflexions entre les différentes personnes constituant notre groupe, nous nous sommes rendu compte qu'homme ou femme, ce n'était pas un facteur qui nous intéressait réellement dans l'interprétation des résultats. Cela</p>

	<p>restait une case de plus à cocher pour les répondants, nous avons donc pris la décision de supprimer cette question.</p>
<p>- Quel âge avez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Entre 20 et 29 ans <input type="checkbox"/> Entre 30 et 39 ans <input type="checkbox"/> Entre 40 et 49 ans <input type="checkbox"/> Entre 50 et 59 ans <input type="checkbox"/> 60 ans et plus 	<p>Les intervalles d'âge choisis en première instance étaient : entre 20 et 30 ans ; entre 30 et 40 ans ; entre 40 et 50 ; entre 50 et 60 ans ; 60 ans et plus.</p> <p>Lors de notre présentation au professeur, un obstacle nous est apparu pour les personnes trentenaires, quadragénaires... En effet, se placent-elles dans l'intervalle 20-30 ou 30-40 si elles ont 30 ans par exemple ? Nous avons donc décidé de changer les intervalles pour éviter de se retrouver dans ce cas de figure (cf. voir les intervalles choisis en rose).</p> <p>A travers cette question, nous voulions voir si l'âge pouvait avoir un impact dans l'enseignement des arts à l'école. Cependant, la question de l'âge ne nous paraissait pas suffisante puisque de nos jours, les personnes qui font des reconversions professionnelles sont nombreuses.</p>
<p>- Depuis combien de temps enseignez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Moins de 5 ans <input type="checkbox"/> Entre 5 et 9 ans <input type="checkbox"/> Entre 10 et 19 ans <input type="checkbox"/> Entre 20 et 25 ans <input type="checkbox"/> Plus de 25 ans 	<p>En lien avec la question précédente et la justification donnée ci-dessus, nous pensions voir des variations en fonction de l'ancienneté et des reconversions professionnelles. Nous supposons qu'en début de carrière, les professeurs essaient au maximum de suivre les programmes</p>

	<p>scolaires alors qu'avec l'ancienneté, ils se centrent principalement sur les mathématiques et le français car ils n'ont pas forcément le temps de tout faire (ils se concentrent sur les évaluations nationales...).</p>
<p>- Dans quel(s) cycle(s) enseignez-vous ? (plusieurs réponses possibles)</p> <p><input type="checkbox"/> Cycle 1</p> <p><input type="checkbox"/> Cycle 2</p> <p><input type="checkbox"/> Cycle 3</p>	<p>On s'est demandées s'il fallait qu'on fasse préciser le niveau (CP, CE1, CE2...) pour affiner l'analyse des réponses. Après réflexion, nous nous sommes rendu compte que cela ferait trop du cas par cas, ce serait trop spécifique alors que l'objectif de ce questionnaire était d'avoir une vision générale. En effet, nous pensons que n'existent pas de véritables variations de réponses pouvant exister entre des classes différentes de même cycle.</p> <p>Ainsi, nous émettons l'hypothèse à travers cette question que les enseignants du cycle 1 sont plus sensibles à l'enseignement de l'art à l'école que les enseignants des cycles 2 et 3. Nous faisons même une distinction entre les cycles 2 et 3 en émettant l'hypothèse que les enseignants du cycle 2 consacrent moins de temps aux arts en classe et les enseignants du cycle 3 encore moins de temps par rapport aux professeurs des écoles qui exercent en cycle 2.</p>
<p>- Quelles sont vos passions ?</p>	<p>Cette question a émergé de nos discussions avec notre professeur d'atelier de recherche. Il s'agissait de voir si les enseignants qui avaient déjà un art en passion allaient y</p>

	consacrer plus de temps d'enseignement en classe comparativement à un professeur n'étant pas passionné par un art quel qu'il soit, ou non.
<p>- Dans quel type d'école enseignez-vous ?</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole rurale</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole urbaine</p>	<p>On avait pensé faire une question portant sur école rurale/urbaine mais nous nous sommes aperçues qu'en fonction de nos lectures, on ne fait pas forcément de distinction. Le fait qu'on demande école rurale/urbaine, on pensait que cela impacterait le budget dédié aux arts plastiques mais on en parle dans une question spécifique.</p> <p>Donc, nous avons retiré cette question. Tout comme homme/femme, cela fait une case de plus à cocher avant d'entrer dans le coeur de ce qui nous intéresse vraiment, à savoir les questions portant plus spécifiquement sur le discours porté par les professeurs des écoles sur l'enseignement des arts qu'ils font en classe (ou plutôt qu'ils pensent faire car nous sommes conscientes qu'existe un écart entre la représentation du réel qu'on peut avoir et le réel en tant que tel).</p>

2. *L'art à l'école*

Dans cette partie, nous nous sommes plutôt intéressées aux pratiques de l'enseignant concernant le domaine de l'art et notamment de l'enseignement artistique présent dans les programmes des trois cycles. Ainsi que l'importance de cet enseignement à leurs yeux.

- Enseignez-vous l'art en classe ?	On a retiré cette question car
------------------------------------	--------------------------------

<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<p>l'enseignement des arts fait partie des instructions officielles donc, en soi, cette question n'avait pas d'intérêt. En effet, il ne s'agit pas d'une recommandation qui est faite aux professeurs des écoles dans les programmes officiels de faire un enseignement des arts mais il s'agit d'une obligation institutionnelle. A ce titre, les professeurs étant tenus d'enseigner l'art, ils ne pouvaient répondre que positivement à cette question.</p>
<p>- Pourquoi ?</p>	<p>Cette question est en lien direct avec la précédente. Comme expliqué ci-dessus, nous avons également supprimé cette question. Au départ, nous avons posé la question « Pourquoi ? » pour voir justement si les professeurs enseignaient l'art en classe seulement parce que cela était prescrit par les programmes du Ministère de l'Education nationale ou bien s'ils y voyaient un intérêt pédagogique, voire motivationnel pour les élèves. Cet aspect du questionnement nous paraissait très important dans le cadre de notre étude au regard des lectures scientifiques faites et, même si nous avons supprimé cette question, nous avons trouvé une autre interrogation plus ciblée sur cet aspect pédagogique et motivationnel qui figure plus loin dans notre questionnaire.</p>
<p>- Que signifie, pour vous, enseigner les arts à l'école ?</p>	<p>Cette question suppose une réponse libre et longue. Nous pensons recueillir des réponses du type : travail de copie d'œuvre,</p>

	<p>inspiration, « à la manière de », travail sur des œuvres d'artistes... Pourtant, nombreuses sont les études montrant que le travail de copies d'œuvres et de productions plastiques, artistiques « à la manière de » sont à proscrire des pratiques de classe puisqu'elles ne permettent pas d'avoir accès à la créativité réelle de l'enfant mais seulement à un travail de copie ne laissant pas apparaître le véritable élève-artiste.</p>
<p>- Quels sont les arts que vous enseignez ? (plusieurs réponses possibles)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> la musique <input checked="" type="checkbox"/> le dessin <input checked="" type="checkbox"/> la peinture <input checked="" type="checkbox"/> la sculpture <input type="checkbox"/> le théâtre <input type="checkbox"/> le cinéma <input checked="" type="checkbox"/> littérature <input type="checkbox"/> autre <input type="checkbox"/> Si autre, précisez : <p>→ Reformuler avec arts vivants, musicaux/sonores...</p>	<p>Après discussion entre les membres du groupe, nous avons décidé de remplacer cette question par une question privilégiant une réponse libre car notre question initiale était à choix multiples mais une réponse libre nous paraissait plus appropriée dans la mesure où cela n'oriente pas les réponses et permet d'obtenir des réponses plus honnêtes. Cela fait appel à la représentation de l'art qu'ils ont.</p> <p>Enfin, trois questions viennent remplacer celle-ci suite à l'étude du programme pour le cycle 1 avec les dénominations d'arts du son, d'arts du spectacle vivant, d'arts du visuel. Dans les réponses proposées, nous avons exactement pris les termes qui figurent dans le Bulletin Officiel n°25 du 24 juin 2021 et avons ajouté la case « Autre » si toutefois un art ne figurait pas dans la liste proposée.</p>

	<p>Il s'agissait de mettre en avant les arts réellement enseignés par les professeurs des écoles en classe (même si nous nous basons encore sur la représentation que ces derniers ont de leur enseignement).</p>
<p>- Quel(s) art(s) du visuel enseignez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Peinture <input type="checkbox"/> Sculpture <input type="checkbox"/> Dessin <input type="checkbox"/> Photographie <input type="checkbox"/> Cinéma <input type="checkbox"/> Bande dessinée <input type="checkbox"/> Arts graphiques <input type="checkbox"/> Arts numériques <input type="checkbox"/> Aucun <input type="checkbox"/> Autre : 	<p>Ainsi, en fonction de nos expériences personnelles d'anciennes élèves de primaire et notre expérience actuelle de stagiaire au sein de classes de primaire, nous avons émis comme hypothèse que l'enseignement de la peinture, du dessin seraient les arts du visuel qui prédomineraient dans les réponses, avec une différence pour les enseignants du cycle 1 qui cocheraient également de façon majoritaire les arts graphiques puisque l'enseignement du graphisme, du geste graphique est un attendu majeur figurant dans les programmes du cycle 1.</p>
<p>- Quel(s) art(s) du spectacle vivant enseignez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Théâtre <input type="checkbox"/> Danse <input type="checkbox"/> Arts du cirque <input type="checkbox"/> Marionnettes <input type="checkbox"/> Mime <input type="checkbox"/> Aucun <input type="checkbox"/> Autre : 	<p>Concernant les arts du spectacle vivant, nous pensions que la réponse « danse » prédominerait car l'enseignement de la danse est une préconisation du Ministère de l'Education Nationale.</p>
<p>- Quel(s) art(s) du son enseignez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Chanson 	<p>Enfin, pour ce qui concerne les arts du son, les deux cases auraient pu être cochées,</p>

<input type="checkbox"/> Musique instrumentale et/ou vocale <input type="checkbox"/> Aucun <input type="checkbox"/> Autre :	l'éducation musicale faisant partie intégrante des programmes scolaires.
<p>- Votre enseignement de l'art est plutôt :</p> <input type="checkbox"/> Porté sur la pratique des élèves (réalisations artistiques par les élèves) <input type="checkbox"/> Porté sur l'étude d'œuvres et/ou d'artistes célèbres <input type="checkbox"/> Porté sur les deux propositions précédentes de manière égale	<p>Il s'agit ici d'une question à valeur vérificatrice sur ce qui a été répondu précédemment en réponse libre à l'interrogation « Que signifie, pour vous, enseigner les arts à l'école ? » posée plus haut. Nous pensons qu'en CM1-CM2, on va découvrir la Tour Eiffel, parler de Picasso (en lien avec l'Histoire des Arts) alors qu'avec les plus petits, il s'agit souvent de l'expression artistique. Cela renvoie aux représentations que l'on a de l'art à l'école en fonction des âges des élèves et de nos propres expériences personnelles.</p> <p>En conséquence, nous pensions recueillir des réponses distinctes entre les enseignants du cycle 1 et ceux des cycles 2 et 3 ; les professeurs de cycle 1 ayant coché la première case, ceux du cycle 2 la troisième case et, enfin, ceux du cycle 3 la deuxième case.</p>
<p>- A quel pourcentage estimez-vous cette dominance ?</p> <input type="checkbox"/> 10% (pour la première réponse) - 90% (pour la deuxième) <input type="checkbox"/> 25% - 75% <input type="checkbox"/> 40% - 60%	Cette question a été retirée car nous la trouvons, après coup, assez complexe à appréhender pour les enquêtés et le pourcentage n'est pas ce qui nous importe ; la raison nous importe plus que le pourcentage. C'est pourquoi, nous avons supprimé cette question et gardé

<input type="checkbox"/> 50% - 50%	<p>uniquement la question qui suit : En lien avec la question précédente : quelle(s) explication(s) donneriez-vous à cette dominance ?</p>
<p>- Accordez-vous autant de temps à la préparation de vos séances artistiques qu'à vos séances sur les enseignements fondamentaux (mathématiques, français...) ?</p> <p><input type="checkbox"/> Moins de temps</p> <p><input type="checkbox"/> Autant de temps</p> <p><input type="checkbox"/> Plus de temps</p>	<p>Cette question est directement liée, pour nous, à celle de l'ancienneté. Nous pensions effectivement que le temps consacré en début de carrière à la préparation des séances artistiques est plus important que pour des enseignants avec des années d'ancienneté. Mais, après quelques échanges entre nous, nous nous sommes rendu compte que cette question n'était pas pertinente. En effet, les enseignants reprennent les séances/séquences des années précédentes donc ce n'est pas un très bon indicateur.</p> <p>Cependant, nous avons décidé de la garder avec l'idée sous-jacente que quelle que soit l'ancienneté de l'enseignant, ils consacrent tous moins de temps à la préparation des séances artistiques qu'à celles portant sur les apprentissages dits « fondamentaux » que sont les mathématiques et le français.</p>
<p>- Considérez-vous l'art comme une matière à part entière ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>	<p>La question ci-contre est liée à la question de l'âge. Elle est aussi liée au temps de préparation accordé, à la durée moyenne des séances d'art en classe et est aussi liée à la question « pensez-vous que l'art pourrait être retiré des écoles et des programmes ? » posée plus loin. En ce sens, elle a un caractère de vérification.</p>

	<p>Elle nous permet de voir si les réponses données par les professeurs ne sont pas discordantes, contradictoires entre elles.</p>
<p>- En lien avec la question précédente : pouvez-vous expliquer pourquoi ?</p>	<p>Cette question nous permet d'avoir plus de détails sur leur opinion et nous intéresse d'autant plus si les enseignants ont répondu « non » à la question « considérez-vous l'art comme une matière à part entière ? ».</p>
<p>- Pensez-vous que l'art pourrait être retiré des écoles et des programmes scolaires sans répercussion majeure ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>	<p>Tout comme les deux questions précédentes, celle-ci nous permet de prendre conscience de l'importance qu'a l'enseignement artistique pour les professeurs des écoles en général. Ainsi, selon les réponses obtenues, nous pourrions valider ou non notre hypothèse à ce sujet. Une hypothèse qui est que les enseignants accordent une importance moindre à cette matière qu'à une matière telle que les mathématiques ou le français.</p>
<p>- Selon vous, pourquoi ?</p>	<p>Cette demande de précision nous permettrait de savoir si les raisons qui les ont poussé à dire « non » (pour ceux qui auront répondu « non ») sont de l'ordre purement scolaire liées à une matière importante et indispensable ou si au contraire elles sont d'un tout autre ordre, plutôt non liées directement avec les apprentissages scolaires.</p> <p>Et dans le cas de réponses positives à la question précédente, l'intérêt de cette question serait de connaître les raisons qui</p>

	<p>les poussent à penser que l'art est, par conséquent, totalement inutile à l'école.</p> <p>Nous avons le sentiment que les réponses seront essentiellement négatives car il est rare de ne trouver aucun intérêt à quelque chose même si nous n'apprécions pas nécessairement cette chose. Si l'on se décentre, nous trouvons, au moins un intérêt pour les autres.</p> <p>Cette question a été retirée et remplacée par la suivante, mais la justification reste valable.</p>
<p>- Que serait, d'après vous, une école sans art ?</p>	<p>Cette question vient compléter une question précédente, à savoir : « Pensez-vous que l'art pourrait être retiré des écoles et des programmes scolaires sans répercussion majeure ? » Il s'agit ici, encore plus que dans la question portant sur la justification, d'avoir accès aux représentations des enseignants sur ce que serait une école sans éducation artistique. Nous nous attendons à avoir des réponses qui vont dans le sens d'une école fade, sans goût, sans saveur.</p>
<p>- A quelle fréquence ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Une fois par période <input type="checkbox"/> Une fois par mois <input type="checkbox"/> Une fois toutes les deux semaines <input type="checkbox"/> Une fois par semaine <input type="checkbox"/> Plusieurs fois par semaine 	<p>Cette question a été modifiée suite à l'étude des prescriptions du Ministère de l'Education Nationale concernant les horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires où il n'est pas question d'échelle aussi vaste mais de 2h par semaine (soit 72h annuelles) pour le cycle 2 et 3. Ainsi, vous trouverez ci-après</p>

<input type="checkbox"/> Tous les jours	la question retenue pour notre questionnaire.
<p>- Quelle durée hebdomadaire moyenne consacrez-vous aux enseignements artistiques ?</p> <input type="checkbox"/> Je n'y consacre pas de temps <input type="checkbox"/> Environ 15 min <input type="checkbox"/> Environ 30 min <input type="checkbox"/> Environ 45 min <input type="checkbox"/> Environ 1 heure <input type="checkbox"/> Environ 1 h 15 <input type="checkbox"/> Environ 1 h 30 <input type="checkbox"/> Environ 1 h 45 <input type="checkbox"/> Environ 2 heures <input type="checkbox"/> Environ 2 h 15 <input type="checkbox"/> Environ 2 h 30 <input type="checkbox"/> Environ 2 h 45 <input type="checkbox"/> Environ 3 heures <input type="checkbox"/> Plus de 3 heures	Ainsi, nous avons pris l'échelle de la semaine pour établir notre question. Nous pensons obtenir une majorité de réponses entre « environ 30 minutes » et « environ 1 heure », ce qui est loin de correspondre aux données horaires recommandées par les Instructions Officielles.
<p>- Quelle est la durée en moyenne de vos séances d'art en classe ?</p> <input type="checkbox"/> Entre 10 et 20 minutes. <input type="checkbox"/> Entre 20 et 30 minutes. <input type="checkbox"/> Entre 30 et 40 minutes. <input type="checkbox"/> Entre 40 et 50 minutes. <input type="checkbox"/> Entre 50 minutes et 1 heure. <input type="checkbox"/> Plus d'1 heure.	Cette question a été retirée car elle est directement liée à celle de la fréquence hebdomadaire (2h dans les prescriptions).
<p>- Quelle périodicité consacrez-vous aux enseignements artistiques ?</p>	Il nous paraissait néanmoins important de trouver une question qui vienne compléter celle sur la durée hebdomadaire. A travers

<input type="checkbox"/> Plusieurs fois par jour <input type="checkbox"/> Tous les jours ou presque <input type="checkbox"/> 2 fois par semaine <input type="checkbox"/> 1 fois par semaine <input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par mois <input type="checkbox"/> Moins souvent <input type="checkbox"/> Jamais	cette nouvelle question trouvée, nous voulions donc savoir si l'enseignement artistique s'inscrit régulièrement dans le temps de classe ou si c'est occasionnel et également si l'art est mis de côté « lorsqu'il n'y a pas le temps » et que d'autres matières sont privilégiées.
---	--

3. Projets, intervenants extérieurs, sorties scolaires

Au sein de cette nouvelle rubrique de questionnements, l'objectif que nous mettions derrière était de voir si les professeurs des écoles étudiaient l'artiste qu'il y a derrière l'œuvre en classe avec les élèves, notamment en les faisant intervenir en classe ou en allant à leur rencontre. Nous nous sommes également intéressées aux liens que pouvaient faire les enseignants entre les domaines artistiques et les domaines d'apprentissage plus fondamentaux ou si l'enseignement artistique était décroché de tout projet interdisciplinaire ; comme dénué de sens pour aborder des notions complémentaires, comme inefficace pour une entrée en matière en mathématiques, par exemple, comme inutile en tant que phase de découverte qui aurait pu être jugée ludique par d'autres.

<p>- Avez-vous déjà fait intervenir des artistes au sein de votre classe ?</p> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Nous avons posé cette question car, d'après nous, rencontrer des artistes permet de réellement découvrir qu'il y a quelqu'un derrière l'œuvre, quelqu'un de bien réel et que ces artistes ne sont pas des personnes inaccessibles. Ce sont des personnes comme nous et donc il ne nous est pas impossible de devenir nous aussi des artistes si nous nous en donnons les moyens.
<p>- En lien avec la question précédente : si oui, quel(s) type(s) d'artiste(s) ?</p>	Cette question permet de préciser la précédente. Il existe de nombreux types d'artistes et nous voulions savoir si

	<p>certaines professions ressortent plus souvent que d'autres. En effet, inviter un artiste en classe permet aux élèves de découvrir de nouvelles activités professionnelles et peut-être faire naître des curiosités qui pourront amener à des passions. Par exemple, inviter un plasticien ou un chanteur n'aura probablement pas le même impact sur une classe. Le travail du chanteur est plus connu du grand public alors que celui du plasticien est beaucoup moins mis en avant de façon générale.</p>
<p>- En lien avec les questions précédentes : si oui, quel(s) étai(en)t l'(les) objectif(s) de cette(ces) intervention(s) ?</p>	<p>Ici, on essaie de comprendre les motivations du professeur des écoles pour accueillir des artistes en classe. Est-ce dans le cadre d'un projet de classe ? D'une séquence sur l'art ? À la suite d'une sortie ?</p>
<p>- Avez-vous déjà réalisé des projets artistiques au sein de votre classe ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>	<p>Cette question aborde le cœur de notre projet. De cette question vont pouvoir découler d'autres pour cerner l'engagement dans l'enseignement des arts de l'enseignant.</p>
<p>- En lien avec la question précédente : si oui, pouvez-vous décrire brièvement le(s) projet(s) ?</p>	<p>Nous attendons ici une réponse de préférence longue détaillant les différents projets mis en place. Nous avons cependant conscience que ces questions demandent plus de temps de réponse et peuvent être souvent ignorées ou décourageantes dans un questionnaire.</p>
<p>- En lien avec les questions précédentes : avez-vous observé des bienfaits de ce projet sur les</p>	<p>Ici, nous entrons vraiment dans notre questionnement. Est-ce que les professeurs des écoles ont vu un changement s'opérer</p>

<p>élèves ? Si oui, lesquels ?</p>	<p>sur leurs élèves ? Ont-ils acquis de nouvelles compétences, connaissances... ? Sur le plan psychologique et émotionnel, ont-ils vu des changements s'opérer ?</p>
<p>- Bénéficiez-vous d'un budget d'école spécifique pour les arts ?</p> <p><input type="checkbox"/> oui</p> <p><input type="checkbox"/> non</p>	<p>Nous avons retiré cette question du questionnaire final car après réflexion, ce n'est pas parce qu'un budget spécifique n'est pas prévu pour les arts que pour autant l'enseignante ne consacre pas une partie de son budget pour l'enseignement de cette matière.</p> <p>De plus, les budgets dont bénéficient les écoles sont rarement répartis matière par matière de ce que nous avons pu observer. La question ci-contre ne nous semblait donc plus pertinente.</p>
<p>- Si oui, pouvez-vous en donner une approximation ?</p>	<p>Le budget n'étant plus un angle d'approche qui correspondait à notre recherche, cette question a, par conséquent, elle aussi été supprimée du questionnaire pour les mêmes justifications que précédemment étant donné qu'elle découle de la question ci-dessus.</p>
<p>- Faites-vous des sorties scolaires en lien avec les enseignements artistiques ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>	<p>L'art peut être étudié en classe mais il est présent dans de nombreux endroits de notre société. On peut donc trouver un bon nombre de sorties scolaires en lien avec l'art. Avec cette question, on peut donc très facilement se rendre compte de la part des enseignants étudiés qui n'a jamais organisé ce genre de sortie.</p> <p>Nous considérons que les sorties scolaires</p>

	<p>sont vraiment déterminantes dans la construction de l'élève. Il y fait des apprentissages qui peuvent être plus marquants en fonction de sa nature. Donc, utiliser les sorties scolaires en les liant aux enseignements artistiques peut impliquer les enfants dans des tâches différentes qui seront peut-être plus présentes dans leurs souvenirs.</p>
<p>- En lien avec la question précédente : si oui, quel(s) intérêt(s), quel(s) objectif(s) y trouvez-vous ?</p>	<p>Nous espérons que les différents enseignants partageront nos convictions sur l'impact de l'art dans le développement de l'enfant. Nos différentes lectures scientifiques nous poussent à persister dans l'idée que l'art peut aider l'enfant à s'ouvrir, à développer de nouvelles compétences.</p> <p>Les sorties scolaires en lien avec les enseignements artistiques ont un double avantage. D'une part, elles permettent d'apporter tout l'éveil culturel et artistique dont nous avons beaucoup parlé. Et d'autre part, elles offrent, comme toutes autres sorties scolaires, une mise à distance par rapport au cadre de l'école. L'enfant peut s'y sentir plus libre et apprendre de nombreuses choses par des biais détournés. Ainsi, lier les sorties scolaires à l'enseignement des arts peut permettre à certains enfants de s'épanouir plus amplement dans les activités proposées.</p>

4. Les effets de l'enseignement artistique sur les élèves

Cette quatrième partie s'inscrit au cœur de notre problématique. Dans celle-ci, nos questions étaient plutôt tournées vers les conséquences directes, observables par les enseignants, de l'art sur leurs élèves, afin de confirmer ou de contredire nos propres représentations liées à nos expériences personnelles et à nos lectures scientifiques.

<p>- Selon vous, à quel point la pratique de l'art impacte-t-elle la motivation de vos élèves ?</p> <p style="text-align: center;">Aucune motivation</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 </p> <p style="text-align: center;">Motivation optimale</p>	<p>Nos expériences personnelles nous ont prouvé que l'art pouvait impacter grandement la motivation scolaire. C'est souvent dans l'art que nous avons trouvé un échappatoire ou une distraction. Nous nous sommes beaucoup questionnées sur la place qu'avait joué l'art dans notre scolarité et c'est ainsi que cette question s'est imposée d'elle-même.</p> <p>Nous partageons le sentiment qu'enfants, les enseignements artistiques ne nous semblaient pas être du « travail ». Les tâches nous paraissaient plus intéressantes, plus plaisantes.</p> <p>De plus, la pratique de l'art comme facteur motivationnel pour les apprentissages a été indubitablement mis en évidence par Pierre Vianin dans son ouvrage <i>La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre</i> (2007). A travers l'exemple de Timothée, qui avait jusqu'alors 3 ans de retard par rapport aux élèves de son âge, la lecture a été un moyen de motiver cet enfant et, par la même occasion, susciter une prise de confiance en soi considérable. C'est ce que nous souhaitons évaluer avec la question qui suit dans notre</p>
--	---

	questionnaire par rapport à ce que différents enseignants peuvent observer eux-mêmes dans leurs classes.
<p>- Selon vous, à quel point la pratique de l'art impacte-t-elle la prise de confiance de l'enfant ?</p> <p>Aucun impact</p> <p><input type="checkbox"/> 1</p> <p><input type="checkbox"/> 2</p> <p><input type="checkbox"/> 3</p> <p><input type="checkbox"/> 4</p> <p><input type="checkbox"/> 5</p> <p><input type="checkbox"/> 6</p> <p><input type="checkbox"/> 7</p> <p><input type="checkbox"/> 8</p> <p><input type="checkbox"/> 9</p> <p><input type="checkbox"/> 10</p> <p>Grande influence</p>	<p>Comme vous avez pu le constater par la lecture de nos lectures scientifiques ainsi que nos représentations, pour nous, l'art est un moyen d'expression, de libération.</p> <p>Notamment, en ce qui concerne les enfants, nous pensons que la pratique de l'art aide l'expression des petits parleurs, et la prise de confiance, l'affirmation des grands timides en s'exprimant autrement que par la parole ou par le parler, en passant par exemple par le dessin ou le théâtre.</p> <p>Par conséquent, cette question nous permettra de voir si les résultats provenant du terrain seront en accord avec ceux théoriques.</p>
<p>- Utilisez-vous l'art pour faire découvrir d'autres cultures ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>	<p>Nous avons décidé de retirer cette question car notre questionnement a évolué. En effet, notre réflexion est passée de la compréhension du monde grâce à l'art à la compréhension de l'artiste derrière l'œuvre. Cette question n'avait donc plus tellement de sens pour les résultats que nous recherchons.</p>
<p>- Pouvez-vous préciser ?</p>	<p>Par extension, cette question a aussi été supprimée.</p>

<p>- Connaisant vos élèves, pensez-vous être capable de reconnaître la production de certains de vos élèves parmi les autres, sans avoir vu qui l'a réalisée ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>	<p>Nous avons imaginé cette question après nous être questionnées sur une expérience que nous voulions mettre en œuvre en classe. Cette question se présente comme un préambule à cette expérience.</p> <p>Si nous réfléchissons sur l'importance de faire comprendre aux élèves qu'il y a un artiste derrière une œuvre, nous sommes convaincues du fait que leurs productions sont uniques et que même s'ils ne sont pas des artistes professionnels, ils ont leur part d'individualité qui rend leurs productions uniques.</p>
<p>- En lien avec la question précédente : en avez-vous déjà fait l'expérience ? Vous êtes-vous déjà fait la remarque « Ah, cette production, je suis persuadé(e) que c'est ... qui l'a faite » ? Et lorsque vous retournez la feuille, c'est bien le prénom de l'élève auquel vous pensiez qui est inscrit.</p> <p><input type="checkbox"/> Cela m'est souvent arrivé.</p> <p><input type="checkbox"/> Cela m'arrive de temps à autre.</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, cela m'est arrivé une fois.</p> <p><input type="checkbox"/> Non, cela ne m'est jamais arrivé.</p>	<p>Cette question est complémentaire de la précédente. Il s'agit de s'intéresser à l'expérience professionnelle des enseignants enquêtés et ne plus être dans ce qui est de l'ordre de leurs représentations mais d'observations réelles faites par eux-mêmes en classe.</p> <p>Pour établir cette question, nous nous sommes essentiellement basées sur nos observations faites en stage au cours du semestre 1 de notre première année de Master. En effet, Florine a notamment observé qu'elle était capable au bout de deux mois (et à savoir deux jours par semaine en classe), de reconnaître, sans retourner la feuille pour voir le prénom de l'élève, qui était à l'origine d'une production artistique consistant dans ce cas précis à dessiner le « bonhomme du mois</p>

	<p>».</p> <p>Nous voulions donc savoir si c'était une observation récurrente chez les professeurs des écoles ou non, puisqu'ils connaissent leurs élèves de façon plus poussée pourrait-on dire puisqu'ils les ont pendant 10 mois d'affilée et 4 jours par semaine dans leur classe.</p>
<p>- Selon vous, l'art rend-il possible une approche pluridisciplinaire ?</p>	<p>Cette question permet de voir l'interdisciplinarité, c'est-à-dire l'art comme une matière en lien avec les autres, appréhendée comme une matière à part entière, ayant sa place à l'école tout comme les autres et non pas comme une matière à la marge.</p>
<p>- Vous est-il déjà arrivé d'utiliser une entrée par l'art pour susciter la motivation et l'engagement des élèves dans un apprentissage d'une autre discipline scolaire ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>	<p>Il s'agit, au travers de cette question, de voir si les enseignants en pratique réelle en classe utilisent l'art comme moyen motivationnel et d'engagement pour les élèves dans un autre domaine disciplinaire ou non. Nous voulions voir, par exemple, si l'art est utilisé comme moyen d'une entrée en matière, d'une phase de découverte, pour d'autres disciplines scolaires ou non.</p> <p>Pour ce qui est de cette question, en lien avec nos propres expériences personnelles, nous émettons l'hypothèse que la réponse négative « Non » sera la plus donnée par les enquêtés. Or, les travaux scientifiques montrant les effets de l'art sur</p>

	<p>l'engagement des élèves sont nombreux.</p> <p>Pour faire découvrir la notion d'angles aux élèves ou pour la faire vivre autrement qu'au travers d'exercices dits « classiques » sur feuille, nous pensons par exemple qu'il pourrait être intéressant de « s'amuser » à faire faire aux élèves différentes amplitudes d'écartement des bras en cours d'EPS. Énormément de travaux montrent à cet égard les bienfaits de l'engagement du corps, de la kinesthésie, pour consolider un apprentissage, ici un apprentissage sur la notion d'angles (obtus, aigus, plats...).</p>
<p>- En lien avec la question précédente : si oui, quelle(s) étai(en)t l'(les) autre(s) discipline(s) scolaire(s) concernée(s) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mathématiques <input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Géographie <input type="checkbox"/> EMC <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> EPS <input type="checkbox"/> Autre : 	<p>Etant donné que nous pensons recueillir énormément de réponses négatives à la question précédente qui est directement liée à celle-ci, nous émettons l'hypothèse que les peu de réponses que nous sommes susceptibles d'obtenir à cette interrogation seront l'histoire (à travers des tableaux révélateurs d'époques historiques variées, notamment) ainsi que le français (au travers d'études d'oeuvres littéraires essentiellement). Là encore, nous nous sommes appuyées sur notre vécu d'anciennes élèves de primaire pour émettre ces hypothèses.</p>
<p>- En lien avec les questions précédentes : quelle était la manière de procéder ?</p>	<p>Il s'agit ici d'avoir accès à la démarche pédagogique de l'enseignant : quel type d'art était choisi ? Pour quels objectifs d'apprentissage envisagés ?</p>

<p>- Complétez cette affirmation : pour vous, l'art est ... dans la transmission de messages.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ...extrêmement important <input type="checkbox"/> ...très important <input type="checkbox"/> ...important <input type="checkbox"/> ...plutôt sans importance <input type="checkbox"/> ...sans importance 	<p>Nous sommes persuadées personnellement que l'art est porteur de messages. Florine, au travers des différentes lectures autobiographiques qu'elle a pu faire, a remarqué que des morales pouvaient être présentes, de façon moins explicites que dans les fables mais elles sont sous-entendues et perceptibles par le lecteur.</p> <p>Les campagnes de sensibilisation contre les violences conjugales, pour prendre cet exemple parmi tant d'autres, s'appuient sur des photographies sans équivoque sur l'ampleur des dégâts causés par la violence sur le physique des femmes (puisque'il s'agit essentiellement de femmes victimes de ces violences, mais il ne faut pas non plus oublier les hommes victimes également, nous en convenons), ce qui n'est que la partie visible de ce traumatisme subi. A travers ces photographies de femmes battues, un message est bien transmis : il faut que cela cesse.</p> <p>Avec des élèves plus spécifiquement, Florine se souvient d'un cours de collège mettant en avant la misère dans le monde au travers de photographies épouvantables mettant en avant des enfants squelettiques puisque'ils n'avaient pas suffisamment de ressources pour pouvoir se nourrir et subvenir à leurs besoins physiologiques</p>
---	--

	<p>primaires (si on se réfère à la pyramide de Maslow, 1943). L'art est donc porteur de messages, reste à savoir s'il est perçu comme tel par les professeurs des écoles dans leur pratique enseignante.</p>
<p>- Complétez cette affirmation : pour vous, travailler avec les élèves sur les liens entre l'artiste (sa vie, son intention) et son œuvre, est...</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ...extrêmement important <input type="checkbox"/> ...très important <input type="checkbox"/> ...important <input type="checkbox"/> ...plutôt sans importance <input type="checkbox"/> ...sans importance 	<p>L'individualité artistique ne peut être niée. L'écriture d'un roman porté sur une problématique particulière, la réalisation d'une oeuvre picturale représentative de telle pensée, <i>etc.</i> rendent indubitablement compte de la vie de l'artiste lui-même, elles s'inscrivent dans un projet artistique propre à l'artiste, à l'humain qu'il y a derrière l'oeuvre.</p> <p>Nous pouvons ainsi prendre l'exemple de plusieurs auteurs de littérature de jeunesse mondialement connus pour illustrer nos propos. Avant de devenir auteur-illustrateur d'albums pour la jeunesse, Philippe Corentin publiait des dessins de presse et concevait des affiches « <i>contre les guerres du Vietnam, de l'Algérie, l'exode rural, la chasse, la pollution et pour l'émancipation des femmes...</i> » (propos de l'auteur lors d'un entretien réalisé le 22 juin 2012 par Yvonne Chenouf). Nous retrouvons ces engagements dans les albums de Philippe Corentin, qu'il a produit par la suite. C'est donc en parcourant le parcours individuel de l'auteur que l'on comprend ses engagements dans les albums destinés à la jeunesse.</p>

	<p>Nous pouvons également donner l'exemple de Claude Ponti, lui aussi auteur-illustrateur pour la jeunesse mondialement connu, pour qui l'enfance n'a pas été très éclatante pourrait-on dire dans le sens où, à l'âge de 6 ans, Claude Ponti a été victime de multiples viols par son grand-père maternel. C'est ainsi que, ce dont parle Ponti dans ses albums, c'est de la souffrance, inhérente à l'existence, mais c'est aux enfants qu'il s'adresse, « <i>à des personnes en construction pour qui tout est possible</i> » (« Le dessin m'a sauvé la vie », propos de Claude Ponti dans un entretien mené par Eric Fourreau et réalisé en confinement le 07 avril 2020, p.130).</p> <p>Mais les enseignants ont-ils conscience de ces dimensions lorsqu'ils abordent des œuvres d'art quelles qu'elles soient avec les élèves ? C'est ce que nous tâchons d'observer au travers de la question posée dans notre questionnaire dont nous rendons compte dans la colonne située à gauche du tableau.</p>
<p>- Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cette affirmation : l'art permet de comprendre les autres, de comprendre le monde au sens large ?</p> <p><input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt d'accord</p>	<p>Cette question est en lien direct avec notre problématique établie au semestre 1 du M1 : En quoi l'enseignement des arts, à l'école, permet à l'enfant de s'ouvrir sur le monde ? De le comprendre ?</p> <p>Il s'agissait donc d'avoir accès aux représentations des enseignants sur ce</p>

<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord	qu'ils pensent du lien entre l'art et l'ouverture au monde au regard de notre problématique initiale, qui s'est avérée mouvante, changeante par la suite.
<p>- Selon vous, l'art est-il porteur de valeurs morales à transmettre aux élèves ?</p> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<p>Cette question nous permet de cerner si l'enseignant utilise l'art aussi pour éveiller les consciences ou non. En effet, l'art est porteur de sens et certaines valeurs peuvent en être déduites. Si nous sommes persuadées que l'art aide au développement de compétences, nous pensons aussi qu'il peut avoir un rôle à jouer dans la passation de valeurs.</p> <p>Dans nos recherches, nous nous sommes intéressées à l'importance du lien entre l'artiste et l'art. Cette connexion sensible s'explique du fait que l'artiste transmet une part de sa personne dans son œuvre et qu'elle est en général liée à ses pensées et convictions. Comprendre une œuvre, c'est comprendre son sens, ce qui a voulu être dit par l'auteur. Cette compréhension du monde permet de questionner les élèves sur les principes fondateurs de ses représentations du monde. Tout un chacun peut être en désaccord avec le message d'une œuvre et dans ce cas il doit pouvoir en justifier.</p>
<p>- En lien avec la question précédente : si oui, pouvez-vous en donner des exemples ?</p>	<p>Cette transmission de valeurs morales dont nous venons juste de parler peut sembler assez vague. Demander un exemple concret aux personnes répondant à notre</p>

	<p>questionnaire nous permet de voir ce qui est ciblé par les enseignants dans la transmission de valeurs.</p> <p>Il serait aussi intéressant d'observer si certaines œuvres sont citées pour l'application de la transmission de valeurs et si certaines reviennent plusieurs fois.</p>
<p>- Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cette affirmation : enseigner l'art, c'est faire accepter la différence ?</p> <p><input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord.</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt d'accord.</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord.</p> <p><input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord.</p>	<p>La question ci-contre a été retirée car le terme de « différence » nous paraissait trop ambigu. En effet, au sein même du groupe, ce mot n'a pas été compris de la même manière, ce qui changeait totalement le sens de cette question.</p> <p>Le mot « différence » peut, ici, être pris dans le sens de la différence observée entre les productions des élèves. Mais il peut également être pris du point de vue des stéréotypes, c'est-à-dire l'acceptation des différences, des particularités de chacun.</p> <p>C'est pourquoi, nous ne pouvions pas nous permettre de laisser une question dont les réponses seraient faussées par l'interprétation des répondants pour ce mot.</p>

5. Un entretien, ça vous dit ?

Dans l'optique de notre seconde phase de recherche (qui n'a pas eu lieu par manque de temps), nous avons créé cette dernière partie afin de pouvoir récolter les contacts des participants disposés pour un entretien plus complet.

<p>- En quoi l'enseignement des arts, à l'école, permet à l'enfant de s'ouvrir sur le monde ? De le comprendre ?</p>	<p>Nous avons pensé poser notre problématique initiale sous forme de question dans le questionnaire afin d'obtenir l'avis, au premier abord, des répondants. Nous pensions que cela pouvait être intéressant d'obtenir, en quelque sorte, leur avis préconçu.</p>
<p>- Si cela vous intéresse, vous pouvez nous laisser votre adresse mail pour passer un entretien, nous en serions ravies. Adresse mail :</p>	<p>Si nous envisageons de réaliser des entretiens à l'issue de la diffusion du questionnaire et de l'analyse de ces réponses, il est important que nous puissions récolter des contacts d'enseignants motivés.</p> <p>Dans un premier temps, nous avons envisagé d'interroger uniquement les enseignants que nous avons chacune croisés dans nos stages respectifs mais nous envisageons aujourd'hui la possibilité d'utiliser ce questionnaire pour agrandir nos horizons de recherches.</p> <p>De plus, le fait d'interroger des personnes ayant déjà répondu au questionnaire nous permet de préparer un entretien au plus près de l'enquête (puisque nous connaissons son âge, le cycle dans lequel il enseigne actuellement, la durée hebdomadaire passée à l'enseignement des arts, <i>etc.</i> nous permettant ainsi d'avoir des questions justes lors de l'entretien avec ce dernier).</p>
<p>- Pour toute remarque ou réflexion pouvant nous être utile, voici un espace dédié. En vous remerciant</p>	<p>Ici, nous restons ouvertes pour tout commentaire aussi bien positif que négatif sur notre questionnaire. Certains</p>

pour vos réponses !

enseignants s'étonneront peut-être de ne pas voir certaines questions ou auront peut-être quelque chose à ajouter sur leur pratique de l'enseignement des arts à l'école et auront donc la possibilité de le faire ici.

Annexe 3 : Questionnaire mémoire définitif (version papier)



Partie n°1 : Questionnaire à visée d'un mémoire de recherche :

Ce questionnaire est à destination des enseignants du premier degré. Il est anonyme et peut être réalisé en une dizaine de minutes et comporte 6 parties.

Nous sommes trois étudiantes en première année de Master MEEF et dans l'optique de devenir professeures des écoles, nous avons rédigé un questionnaire portant sur l'enseignement artistique à l'école primaire. Nous vous remercions de votre participation !

Partie n°2 : Présentation Générale :

Quel âge avez-vous ?

- Entre 20 et 29 ans
- Entre 30 et 39 ans
- Entre 40 et 49 ans
- Entre 50 et 59 ans
- 60 ans et plus

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 9 ans
- Entre 10 et 14 ans
- Entre 15 et 19 ans
- Entre 20 et 24 ans
- 25 ans ou plus

Dans quel(s) cycle(s) enseignez-vous ?

- Cycle 1
- Cycle 2
- Cycle 3

Quelles sont vos passions ?

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....

Partie n°3 : L'art à l'école :

Que signifie, pour vous, enseigner les arts à l'école ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Quel(s) art(s) du visuel enseignez-vous ?

- Peinture
- Sculpture
- Dessin
- Photographie
- Cinéma
- Bande dessinée
- Arts graphiques
- Arts numériques
- Aucun
- Autre :

Quel(s) art(s) du spectacle vivant enseignez-vous ?

- Théâtre
- Danse
- Arts du cirque
- Marionnettes
- Mime
- Aucun
- Autre :

Quel(s) art(s) du son enseignez-vous ?

- Chanson
- Musique instrumentale et/ou vocale
- Aucun
- Autre :

Votre enseignement de l'art est plutôt :

- Porté sur la pratique des élèves (réalisations artistiques par les élèves)
- Porté sur l'étude d'œuvres et/ou d'artistes célèbres
- Porté sur les deux propositions précédentes de manière égale

En lien avec la question précédente : quelle(s) explication(s) donneriez-vous à cette dominance ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Accordez-vous autant de temps à la préparation de vos séances artistiques qu'à vos séances sur les enseignements fondamentaux (mathématiques, français...) ?

- Moins de temps
- Autant de temps
- Plus de temps

Considérez-vous l'art comme une matière à part entière ?

- Oui
- Non

En lien avec la question précédente : pouvez-vous expliquer pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Pensez-vous que l'art pourrait être retiré des écoles et des programmes scolaires sans répercussion majeure ?

- Oui
- Non

Que serait, d'après vous, une école sans art ?

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....

Quelle durée hebdomadaire moyenne consacrez-vous aux enseignements artistiques ?

- Je n'y consacre pas de temps
- Environ 15 min
- Environ 30 min
- Environ 45 min
- Environ 1 heure
- Environ 1 h 15
- Environ 1 h 30
- Environ 1 h 45
- Environ 2 heures
- Environ 2 h 15
- Environ 2 h 30
- Environ 2 h 45
- Environ 3 heures
- Plus de 3 heures

Quelle périodicité consacrez-vous aux enseignements artistiques ?

- Plusieurs fois par jour
- Tous les jours ou presque
- 2 fois par semaine
- 1 fois par semaine
- 2 à 3 fois par mois
- Moins souvent
- Jamais

Partie n°4 : Projets, intervenants extérieurs, sorties scolaires :

Avez-vous déjà fait intervenir des artistes au sein de votre classe ?

- Oui
- Non

En lien avec la question précédente : si oui, quel(s) type(s) d'artiste(s) ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....

En lien avec les questions précédentes : si oui, quel(s) étai(en)t l'(les) objectif(s) de cette(ces) intervention(s) ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Avez-vous déjà réalisé des projets artistiques au sein de votre classe ?

- Oui
- Non

En lien avec la question précédente : si oui, pouvez-vous décrire brièvement le(s) projet(s) ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

En lien avec les questions précédentes : avez-vous observé des bienfaits de ce projet sur les élèves ? Si oui, lesquels ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Faites-vous des sorties scolaires en lien avec les enseignements artistiques ?

- Oui

Non

En lien avec la question précédente : si oui, quel(s) intérêt(s), quel(s) objectif(s) y trouvez-vous ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Partie n°5 : Les effets de l'enseignement artistique sur les élèves :

Selon vous, à quel point la pratique de l'art impacte-t-elle la motivation de vos élèves ?

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Aucune motivation 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Motivation optimale

Selon vous, à quel point la pratique de l'art impacte-t-elle la prise de confiance de l'enfant ?

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Aucun impact 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Grande influence

Connaissant vos élèves, pensez-vous être capable de reconnaître la production de certains de vos élèves parmi les autres, sans avoir vu qui l'a réalisée ?

Oui
 Non

En lien avec la question précédente : en avez-vous déjà fait l'expérience ? Vous êtes-vous déjà fait la remarque "Ah, cette production, je suis persuadé(e) que c'est ... qui l'a faite" ? Et lorsque vous retournez la feuille, c'est bien le prénom de l'élève auquel vous pensiez qui est inscrit.

- Cela m'est souvent arrivé.
- Cela m'arrive de temps à autre.
- Oui, cela m'est arrivé une fois.
- Non, cela ne m'est jamais arrivé.

Selon vous, l'art rend-il possible une approche pluridisciplinaire ?

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....

Vous est-il déjà arrivé d'utiliser une entrée par l'art pour susciter la motivation et l'engagement des élèves dans un apprentissage d'une autre discipline scolaire ?

- Oui
- Non

En lien avec la question précédente : si oui, quelle(s) étai(en)t l'(les) autre(s) discipline(s) scolaire(s) concernée(s) ?

- Mathématiques
- Français
- Histoire
- Géographie
- EMC
- Sciences
- EPS
- Autre :

En lien avec les questions précédentes : quelle était la manière de procéder ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Complétez cette affirmation : pour vous, l'art est ... dans la transmission de messages.

- ...extrêmement important
- ...très important
- ...important
- ...plutôt sans importance
- ...sans importance

Complétez cette affirmation : pour vous, travailler avec les élèves sur les liens entre l'artiste (sa vie, son intention) et son oeuvre, est...

- ...extrêmement important
- ...très important
- ...important
- ...plutôt sans importance
- ...sans importance

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cette affirmation : l'art permet de comprendre les autres, de comprendre le monde au sens large ?

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Selon vous, l'art est-il porteur de valeurs morales à transmettre aux élèves ?

- Oui
- Non

En lien avec la question précédente : si oui, pouvez-vous en donner des exemples ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Partie n°6 : Un entretien, ça vous dit ?

Si cela vous intéresse, vous pouvez nous laisser votre adresse mail pour passer un entretien, nous en serions ravies. Adresse mail :

.....

.....

Pour toute remarque ou réflexion pouvant nous être utile, voici un espace dédié. En vous remerciant pour vos réponses !

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 4 : Séquence d'expérimentation

Séquence : Réaliser un portrait à partir d'un texte descriptif : *Fifi Brindacier* d'Astrid Lindgren (CM2)

<p><u>Domaines d'activité :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Français ➤ Arts plastiques 	<p><u>Niveau de classe :</u> CM2</p> <p><u>Effectif :</u> 25 élèves + 2 ULIS</p> <p><u>Période :</u> 2</p>
<p><u>Intitulé de la séquence :</u> Réaliser un portrait à partir d'un texte descriptif : <i>Fifi Brindacier</i> d'Astrid Lindgren</p>	
<p><u>Nombres de séances :</u> 3</p>	<p><u>Durée moyenne :</u> 1 heure</p>
<p><u>En lien avec le SCCC :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer :</u> « <i>Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral</i> » (p.6 du B.O.) ; « <i>comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps</i> » (p.7 du B.O.). ❖ <u>Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen :</u> Développement de la sensibilité à travers la « <i>réception sensible des œuvres littéraires</i> » (p.7 du B.O.) ; prise en compte de la formation « <i>d'un lien particulier entre dimension sensible et dimension rationnelle</i> » (p.7 du B.O.) ; « <i>développer la confiance en soi et le respect des autres</i> » (p.7 du B.O.). ❖ <u>Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine :</u> Accéder aux représentations du monde en français à travers la fréquentation d'œuvres littéraires. Il s'agit de contribuer à la formation du « <i>jugement esthétique</i> » (p.9 du B.O.) des élèves ; « <i>distinguer l'intentionnel et l'involontaire, ce qui est contrôlé et ce qui est le fruit du hasard, de comprendre le rôle qu'ils jouent dans les démarches créatrices</i> » (p.9 du B.O.). 	
<p><u>Objectif en lien avec le mémoire de recherche (hypothèse n°2) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Amener les élèves à comprendre que l'étude et l'observation d'une œuvre d'art nous donnent des indications sur la personne, l'artiste, qui en est à l'origine. En effet, chaque artiste laisse une part de lui-même lorsqu'il crée. Ainsi nous le comprenons, en partie du moins, au travers de son œuvre et ainsi l'élève à travers l'art peut trouver une place pour l'expression de sa subjectivité. (Notions : S'exprimer via les arts, auteur). ➤ Est visée, en lien avec le B.O., la « <i>découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation</i> » (p.44 du B.O.) à partir d'une même consigne donnée. 	
<p><u>Croisement entre enseignements :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Puisque la littérature constitue une part essentielle de l'enseignement du français en ce qu' « <i>elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi</i> » (p.10 du B.O.), elle a tout à fait sa place au sein de cette séquence. La séance 1 de cette séquence participe à l'acquisition d'une « <i>première culture littéraire et artistique</i> » (<i>ibid.</i>) chez les élèves au travers de la découverte d'un extrait descriptif de <i>Fifi Brindacier</i> d'Astrid Lindgren. ★ Le langage oral (en lien avec l'enseignement du français) est au cœur de cette séquence à visée expérimentale dans la formulation de son ressenti post-activité et dans les entretiens focus-group menés en séance 2 où les élèves sont amenés à réagir sur leur production et celles de leurs pairs. ★ La compréhension de l'écrit, au sein de cette séquence, est fondamentale ; elle est le ciment sur lequel s'appuient toutes les séances. ★ A travers cette séquence relative à la réalisation artistique d'un portrait, est poursuivi l'enjeu de « <i>développement du potentiel d'invention et de création</i> » (p.42 du B.O.) des élèves. « <i>La pratique plastique exploratoire et réflexive, toujours centrale dans les apprentissages, est privilégiée</i> » (p.42 du B.O.) 	
<p><u>Compétences travaillées (en arts plastiques) :</u></p> <p><u>Mettre en oeuvre un projet artistique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ « <i>Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur</i> » (p.42 du B.O.). <p><u>S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs :</u></p>	<p><u>Compétences travaillées (en français) :</u></p> <p><u>Ecouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ « <i>Mobiliser son attention en fonction d'un but</i> » (p.12 du B.O.). ➤ « <i>Identifier et mémoriser des informations</i>

établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité :

- « Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe » (p.43 du B.O.).
- « Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation » (p.43 du B.O.).
- « Décrire des œuvres d'art, en proposer une compréhension personnelle argumentée » (p.43 du B.O.).

importantes, leurs enchaînements, mettre en relation ces informations, avec les informations implicites » (p.12 du B.O.).

Parler en prenant en compte son auditoire :

- « Justification d'un choix, d'un point de vue » (p.13 du B.O.).
- « Partage d'émotions, de sentiments » (p.13 du B.O.).

Comprendre un texte littéraire et se l'approprier :

- « Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens » (p.16 du B.O.).
- « Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles » (p.16 du B.O.).

En lien avec la culture littéraire et artistique... :

- « Découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des types de héros/héroïnes, des héros/héroïnes bien identifiés ou qui se révèlent comme tels » (p.27 du B.O.).

Progressivité des séances :

- Séance 1 (en classe entière) : Passation de consigne de dictée dessinée et production.
- Séance 2 (en groupes restreints) : Entretiens focus-group.
- Séance 3 (en parallèle, avec le PEMF) : Association des productions aux noms des élèves-artistes correspondants.

Bibliographie :

- Hébert-Loizelet, S. (dir.) ; Ouvrard, E. (dir). (2019) *Les carnets aujourd'hui : Outils d'apprentissage et objets de recherche*. Caen : Presses universitaires de Caen.

Sitographie :

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche. (2020). *Programme du cycle 3*. URL : [Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf](https://www.education.gouv.fr/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf)
- Rédiger un portrait. URL : <https://laclasseemallory.files.wordpress.com/2017/04/rediger-un-portrait-emilie.pdf>

Séance 1: Passation de consigne de dictée dessinée et production (14 novembre 2022)

Rémi
 pas là.
 Gabriel
 De 11h00 à 11h35.
 + Quart d'heure lecture.

Place de la séance dans la séquence : 1/3

Séance faisant partie de la séquence : Réaliser un portrait à partir d'un texte descriptif : Fifi Brindacier d'Astrid Lindgren

Objectifs de l'enseignant (en vue du mémoire de recherche) :

- Amener les élèves à voir les différences flagrantes entre les productions.
- Amener les élèves à voir qu'avec une consigne identique, chacun met sa patte. Pour cela, on fait identifier par les élèves leur ressenti vis-à-vis de la production finale, du dessin réalisé. Cela permet de travailler la prise de conscience-élève de la subjectivité de chacun et donc la prise de conscience de l'autre.

Remarque : Tout au long de la séance, l'enseignant utilise sa grille d'observation de motivation et la complète en fonction des comportements des élèves ciblés.

DÉROULEMENT						
Etapes	Durée	Consignes	Matériel et support utilisés	Modalités de travail	Activités des élèves	Activités de la PE
1	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Je vais vous lire un texte descriptif d'un personnage. Dans un premier temps, vous allez uniquement écouter la dictée pour me dire ensuite s'il y a des incompréhensions notamment au niveau du vocabulaire, s'il y a des mots ou expressions que vous ne comprenez pas. • L'objectif de l'activité est que vous dessiniez le personnage dont la description vous est lue, que votre représentation plastique soit la plus proche possible du texte lu. • Le seul matériel autorisé est le suivant : un crayon à papier, des crayons de couleur et une feuille blanche A4. Donc vous pouvez déjà préparer le matériel qu'il vous faut sur la table et enlever de votre table tout ce qui n'est pas nécessaire. Commencez par écrire votre prénom 	<p>Texte de la dictée dessinée.</p> <p>Crayons de couleur, crayon à papier, feuilles A4 blanches.</p>	<p>Classe entière</p>	<p>Écoute attentive.</p> <p>Préparation du matériel autorisé et nécessaire pour la réalisation de l'activité.</p>	<p>Présentation du concept de la dictée dessinée aux élèves, explication du déroulé, de l'objectif de l'activité et du matériel autorisé pour réaliser l'activité.</p> <p><i>Ils ont lu l'histoire l'année dernière avec PEMF.</i></p> <p><i>Carla</i></p>
2	5 min.	Lecture du texte descriptif.	<p>Projection du texte sur le tableau.</p> <p>Texte dicté</p>	<p>Classe entière</p>	<p>Interrogation de l'enseignant sur le vocabulaire incompris.</p>	<p><i>Dès la première lecture de la dictée afin d'éliminer les soucis de vocabulaire et projection du texte au tableau. L'enseignant répond aux questions des élèves s'il y en a. C'était Fifi Brindacier</i></p>

vous réalisez le texte

de mélanger

3	<p>Une stratégie possible : plutôt que directement dessiner en même temps que la dictée, privilégier le fait de <u>écrire au crayon</u> à papier sur une feuille de brouillon les éléments caractéristiques du portrait pour ne rien oublier. Qui désire une feuille de brouillon ?</p>	<p>Feuilles de brouillon Textes individuels de dictée diverses.</p>	<p>Classe entière</p>	<p>Mise en avant d'une stratégie possible par l'enseignant pour la production plastique. Distribution de feuilles de brouillon aux élèves demandeurs.</p>
4	<p>Lecture phrase par phrase du texte descriptif.</p>	<p>Texte de la dictée dessinée. Crayons de couleur, crayon à papier, feuilles A4 blanches, feuilles de brouillon.</p>	<p>Individuelle</p>	<p>Écoute attentive. Lever la main pour demander une feuille de brouillon.</p>
5	<p>Comment avez-vous trouvé cette activité ? Est-ce que c'est plus stimulant, intéressant qu'une séance de français ordinaire, par exemple ? → Cibler sur <u>Remi, Gabriel, Paul</u>. J'ai affiché différentes productions d'élèves-artistes au tableau. Je ne veux pas savoir qui les a réalisées, ça ne m'intéresse pas pour le moment. Par contre, je vais vous demander d'observer les productions et d'émettre des rapprochements entre plusieurs productions tout en m'expliquant pourquoi vous mettez telle et telle productions ensemble. Que remarquez-vous ? Quelles productions pourrait-on mettre ensemble ? Pourquoi ?</p>	<p>Productions plastiques des élèves. Texte de la dictée Dichapone</p>	<p>Les élèves expriment leur ressenti vis-à-vis de l'activité. Les élèves sont encouragés à verbaliser ce qu'ils observent au tableau, à émettre des rapprochements entre différentes productions et à expliquer pourquoi.</p>	<p>L'enseignant récupère les productions de l'ensemble des élèves. L'enseignant entame une première amorce de la séance 2 en demandant aux élèves, à chaud, leur ressenti vis-à-vis de cette activité. L'enseignant cible les élèves qu'elle interroge : elle demande prioritairement aux élèves qui ont du mal à rester concentrés tout au long de l'activité leur ressenti, si c'est plus stimulant qu'une séance de français ordinaire par exemple. → Enregistrement audio. Affichage des productions pertinentes au tableau selon les critères sélectionnés suivants : des personnages de tailles différentes, des éléments descriptifs manquants dans les productions ou, à l'inverse, des éléments qui ont été ajoutés sans qu'ils ne soient notifiés dans la dictée.</p>

Après l'écoute de l'audio.
Rouge lecture d'élèves.

Nadia Valentim
- Zélie et ~~Adam~~ ont demandé le portrait ou paysage.
Lecture phrase par phrase du texte et observation des productions en cours (ce qui permettra également d'adapter la vitesse de lecture et laisser des temps de pause lorsque le besoin se fait sentir de ~~part~~ des élèves).
Hector, Adam, ~~Adam~~ : 2ème essai.
Nadia : "Est-ce qu'elle a du bleu sur sa robe ?"
Hector : "Elle avait la formule du post pb."

L'enseignant fait verbaliser les élèves sur ce qu'ils observent au tableau. → **Enregistrement audio**.

Séance 2 : Entretiens focus-group (X novembre 2022)

Place de la séance dans la séquence : 2/3

Séance faisant partie de la séquence : Réaliser un portrait à partir d'un texte descriptif : Fifi Brindacier d'Astrid Lindgren

Objectifs de l'enseignant (en vue du mémoire de recherche) :

- Faire comparer les productions par les élèves. Par cette expérience, le but est de faire reconnaître par les élèves les productions de leur camarade sans qu'ils ne les aient vus les produire.
- En limitant le nombre de matériel artistique, centrer la production sur la personnalité de chaque enfant, ce qui fait le « Moi » de chaque enfant au sens freudien.

Remarque : Chaque entretien sera enregistré à l'aide du téléphone de l'enseignant.

Critères de formation des groupes : Élèves avec des productions « contraires » (petit VS grand personnage...) + 1 élève ciblé en difficulté d'attention dans l'ensemble des apprentissages. Le but n'étant pas de stigmatiser les élèves en difficulté, les groupes seront hétérogènes, avec 1 élève considéré comme étant en difficulté d'attention dans chaque groupe constitué (dans ma classe, il s'agira de Raphaël, Gabin et peut-être Pierre).

Cette fiche de préparation a une focale sur les entretiens focus-group. Il convient de noter que les élèves qui ne sont pas choisis pour les entretiens focus-group restent en autonomie dans la classe avec une tâche prévue à cet effet et qui fait l'objet d'une autre fiche de préparation de séance.

Anticipation d'une difficulté éventuelle : Certains élèves peuvent ne pas donner leur accord pour être enregistrés. Dans ce cas, prévoir une feuille de prises de notes des différents échanges et/ou demander à d'autres élèves de venir « remplacer » ces élèves qui ne souhaitent pas être enregistrés si ces élèves ne sont pas les élèves ciblés prioritairement.

DÉROULEMENT						
Etapes	Durée	Consignes	Matériel et support utilisés	Modalités de travail	Activités des élèves	Activités de la PE
1	5 min.	Je vais demander à des groupes d'élèves que je vais constituer de venir avec moi pour revenir sur les productions que vous avez réalisées hier à propos de la dictée dessinée. Les autres, une feuille vous a été distribuée sur votre table, vous allez travailler en autonomie, je ne veux pas	Feuille de travail autonome pour les élèves qui restent en classe pour travailler en autonomie.	Classe entière	Écoute attentive des consignes. Les élèves posent leurs questions si besoin.	L'enseignant donne la consigne, nomme un élève responsable du calme de la classe et répond aux questions des élèves si besoin.

		<p>être dérangée pendant que je passe les entretiens avec vos camarades sauf s'il y a une urgence extrême. X tu seras chargé de venir me voir s'il y a des problèmes en classe, s'il y a trop de bavardages. Donc, si vous avez des questions c'est maintenant.</p> <p>Si vous avez fini votre travail avant la récréation, vous pouvez prendre un livre ou votre cahier d'écriture libre.</p>			
2	20 min.	<p>Se référer au guide d'entretien.</p>	<p>Téléphone portable : magnétophone.</p> <p>Productions plastiques réalisées la veille : portraits de Fifi.</p> <p>Texte imprimé de la dictée dessinée.</p>	<p>Groupes</p>	<p>Les élèves se mettent en demi-cercle, assis sur le sol pour une posture propice aux échanges.</p> <p>Les élèves répondent aux questions posées par l'enseignant, échangent entre eux et partagent leur ressenti/point de vue.</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de venir pour l'entretien.</p> <p>L'enseignant enrôle les élèves dans les échanges afin qu'ils soient constructifs. L'enseignant s'appuie sur le guide d'entretien établi en amont et qui a été enrichi de questions en lien avec les productions des élèves réalisées la veille (notamment pour les questions personnalisées).</p>
3	20 min.	<p>Se référer au guide d'entretien.</p>	<p>Téléphone portable : magnétophone.</p> <p>Productions plastiques réalisées la veille : portraits de Fifi.</p> <p>Texte imprimé de la dictée dessinée.</p>	<p>Groupes</p>	<p>L'enseignant demande au groupe suivant d'élèves de venir pour l'entretien.</p> <p>L'enseignant enrôle les élèves dans les échanges afin qu'ils soient constructifs. L'enseignant s'appuie sur le guide d'entretien établi en amont et qui a été enrichi de questions en lien avec les productions des élèves réalisées la veille (notamment pour les questions personnalisées).</p>
4	15 min.	<p>Pour clôturer la séance, avez-vous des questions ? Est-ce que je peux ramasser vos feuilles de travail ?</p>	<p>Feuille de travail autonome pour les élèves qui restent en classe pour travailler en autonomie.</p>	<p>Classe entière</p>	<p>L'enseignant retourne en classe avec les élèves. L'enseignant récupère les feuilles de travail autonome, répond aux questions des élèves s'il y en a.</p>

Guide d'entretien pour le focus-group :

- Demande d'accord préalable pour l'enregistrement audio : J'aimerais enregistrer les échanges qu'on aura tous ensemble. Cela ne sera pas divulgué, c'est juste pour moi, cela va me servir dans ma formation personnelle. L'enregistrement sera supprimé ultérieurement et ne sera divulgué à personne. Êtes-vous d'accord pour que je vous enregistre ?
- Ressenti : Qu'avez-vous pensé de l'activité de dictée dessinée d'hier ? Qu'avez-vous éprouvé pendant l'activité ? La tâche demandée vous semblait-elle réalisable ?
- Comparaison des productions : Que remarquez-vous dans l'ensemble des productions ? Les productions sont-elles toutes identiques ? Pourtant, on est bien d'accord que le texte lu et projeté était le même pour tous ? Dans ce cas, comment peut-on expliquer le fait que toutes les productions ne sont pas les mêmes ? Toutes les productions respectent-elles le texte descriptif ?
- Regroupement de productions et recherche de l'élève-artiste : Quels regroupements de productions pourrait-on faire ? Selon quels critères ? Pourquoi mettez-vous ces productions ensemble ? Dans les productions qui sont à votre disposition, quels sont les élèves qui en ont été à l'origine ? A quoi reconnaissez-vous que cette production est celle de X ? Qu'est-ce qui vous fait dire que ce portrait est celui qui a été réalisé par X ? En quoi la connaissance de X vous permet de dire que cette production (n°) est (pas) la sienne ?
- Faire rebondir les élèves sur leur propre production (questions personnalisées) : Exemple de question : pourquoi le visage du personnage que tu as réalisé est-il aussi petit ? Toi X, au contraire, le visage de ton personnage prend la plus grande partie de la feuille, comment l'expliques-tu ? Était-ce volontaire ? Quel était l
- Bilan : Que peut-on dire pour résumer nos échanges ? Si nous devions retenir une seule chose de nos échanges, que serait-ce ? Avez-vous reconnu à quel personnage de roman faisait référence la description ?

Bilan auquel nous souhaitons aboutir avec les élèves dans le but de la validation de la deuxième hypothèse de recherche (nous partons donc du postulat que l'hypothèse sera validée) : Il existe des différences flagrantes entre les productions des élèves. Avec une consigne identique, chacun a mis sa patte.

Séance 3 : Association des productions aux noms des élèves-artistes correspondants

Place de la séance dans la séquence : 3/3

Séance faisant partie de la séquence : Réaliser un portrait à partir d'un texte descriptif : *Fifi Brindacier* d'Astrid Lindgren

Objectifs de l'enseignant (en vue du mémoire de recherche) :

- Vérifier la cohérence entre les résultats obtenus et les réponses données aux questions suivantes de notre questionnaire :
 - *Connaissant vos élèves, pensez-vous être capable de reconnaître la production de certains de vos élèves parmi les autres, sans avoir vu qui l'a réalisée ?*
 - *En avez-vous déjà fait l'expérience ? Vous êtes-vous déjà fait la remarque « Ah, cette production, je suis persuadé(e) que c'est ... qui l'a faite » ? Et lorsque vous retournez la feuille, c'est bien le prénom de l'élève auquel vous pensiez qui est inscrit.*

Remarque : L'entretien avec le PEMF/MAT sera enregistré à l'aide du téléphone de l'enseignant.

Au préalable : En amont de la séance, un exemplaire papier du questionnaire à visée du mémoire de recherche aura été distribué au PEMF/MAT et récolté par l'étudiante enquêtrice qui l'aura bien évidemment lu avant cette séance.

Grille d'entretien semi-directif :

<p>Introduction</p>	<p>J'ai bien lu les réponses que vous avez apportées au questionnaire concernant l'enseignement de l'art à l'école primaire. J'aimerais maintenant vous proposer une mise en situation visant à valider ou invalider une hypothèse que mes collègues de formation et moi-même avons établie dans le cadre de notre mémoire de recherche. Dans cette optique, j'ai besoin de vous enregistrer, pour garder une trace de cet entretien, ça m'évitera de tout prendre en notes. Êtes-vous d'accord ? Je tiens à préciser que c'est dans une visée de recherche et que je serai la seule à écouter cet enregistrement. Merci pour votre accord. Je vais vous présenter des productions artistiques de portraits qui ont été réalisées par vos élèves à partir d'un texte dicté par moi-même et projeté au tableau également. Voici le texte qui leur a été donné (<i>l'étudiante transmet le texte en version papier au PEMF/MAT</i>). Il s'agit d'un texte descriptif de Fifi Brindacier.</p>
<p><u>Mise en œuvre de l'expérimentation :</u> Expérimentation libre des œuvres par le PEMF/MAT pour qu'il s'en imprègne. Puis, l'étudiante place 5 productions d'élèves sur la table. Elle nomme les élèves-artistes qui ont été à l'origine de ces productions et le PEMF/MAT doit associer les productions aux élèves-artistes correspondants en justifiant ses choix. L'étudiante donne le bon nom de l'élève après essai du PEMF/MAT.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (<i>L'étudiante donne les productions réalisées par les élèves au PEMF/MAT</i>) Vous avez à votre disposition l'ensemble des œuvres réalisées par les élèves. Je vous laisse les observer. N'hésitez pas à me faire part de vos réflexions. • Qui, d'après vous, est à l'origine de chaque production ? Pourquoi ? • Il n'y a pas une production où vous êtes quasiment sûr que c'est tel élève qui l'a réalisée ? • Pour vous aider, voici 5 productions d'élèves. Les élèves qui les ont réalisées sont X1, X2, X3, X4 et X5. • Je vais vous demander d'associer chaque production à l'élève qui, selon vous, l'a réalisé et vous devrez m'expliquer votre choix. • Pourquoi pensez-vous que c'est X qui a réalisé ce portrait ? • Quels sont les indices qui vous font dire que c'est X qui est à l'origine de cette production artistique ?
<p>Conclusion</p>	<p>Merci pour le temps que vous m'avez accordé.</p>

- Peindre autrement : *artistes, aux côtés de l'œuvre.* - adorer l'art.
- Écrit sur livre sur la musique. - mais depuis l'émersion, en fait ☹️.
- à cause de PETF : *minutes 3x/sem.*

Texte de la dictée dessinée distribué aux élèves avec différenciation :

Ses cheveux roux comme des carottes étaient tressés en deux nattes qui se dressaient de chaque côté de la tête. Son nez, parsemé de taches de rousseur, avait la forme d'une petite pomme de terre nouvelle. Sous ce nez, on voyait une grande bouche aux dents saines et blanches. Sa robe était fort curieuse. Elle l'avait faite elle-même. Elle aurait dû être bleue mais, à court de tissu bleu, elle avait décidé d'y coudre des petits morceaux rouges çà et là. Elle portait des bas - un marron, un noir - sur ses grandes jambes maigres. Et puis, elle était chaussée de souliers noirs deux fois trop grands pour elle.

Ses cheveux roux comme des carottes étaient tressés en deux nattes qui se dressaient de chaque côté de la tête. Son nez, parsemé de taches de rousseur, avait la forme d'une petite pomme de terre nouvelle. Sous ce nez, on voyait une grande bouche aux dents saines et blanches. Sa robe était fort curieuse. Elle l'avait faite elle-même. Elle aurait dû être bleue mais, à court de tissu bleu, elle avait décidé d'y coudre des petits morceaux rouges çà et là. Elle portait des bas - un marron, un noir - sur ses grandes jambes maigres. Et puis, elle était chaussée de souliers noirs deux fois trop grands pour elle.

Différenciation : Ses **cheveux roux** comme des carottes étaient tressés en **deux nattes** qui se dressaient de chaque côté de la tête. Son **nez**, parsemé de **taches de rousseur**, avait la forme d'une **petite pomme de terre** nouvelle. Sous ce nez, on voyait une **grande bouche** aux **dents** saines et **blanches**. Sa **robe** était fort curieuse. Elle l'avait faite elle-même. Elle aurait dû être bleue mais, à court de tissu bleu, elle avait décidé d'y coudre des **petits morceaux rouges çà et là**. Elle portait des **bas - un marron, un noir** - sur ses **grandes jambes maigres**. Et puis, elle était chaussée de **souliers noirs deux fois trop grands** pour elle.

Annexe 5 : Exemples de productions des élèves de la classe de Florine

Vous trouverez ci-dessous des exemples de productions des élèves suite à la séance 1 de la séquence d'expérimentation. Ces exemples font référence aux échanges qu'il y a eu entre les élèves et Florine lors de la séance 2 et de Florine avec son PEMF en séance 3. Chaque prénom a été anonymisé pour des raisons de confidentialité.

Production d'Inès reconnue par Basil du fait de la présence de contours noirs :



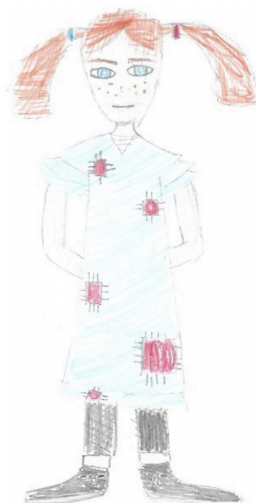
Production d'Hector reconnue par Valentin « parce que ses chaussures il fait toujours une carotte avec des traits » :



Production d'Adam reconnue par Victorien « parce qu'en fait la tête de ses bonhommes il l'a fait toujours pareille » :



Production de Paul reconnue par Léonard et Hector car « il appuie pas très fort avec le crayon » et « aussi parce qu'il dessine très très bien » :



Production de Julie reconnue par Victorien car « elle lit beaucoup de mangas et ça ressemble à un manga » :



Production de Cédric reconnue par Paul « parce que quand on dit quelque chose à Cédric, admettons “petit”, il fait vraiment minuscule. Quand on dit “grand”, ça fait la taille de la feuille. Et là c’était marqué “grand” sur la fiche et là les chaussures elles font la taille de la tête » :



Production de Clara reconnue par Rosa « parce qu’il y a les yeux kawai et Clara c’est la pro des yeux kawai » :



Production de Rosa reconnue par Clara parce qu’elle fait souvent des têtes rondes :



Production de Sullivan reconnue par Basil « parce qu'il fait des trucs simples. Genre les jambes c'est assez simple, il y a la tête c'est simple » :



Production de Valentin reconnue par Nathanaël car il sait que Valentin dessine bien et là c'est bien dessiné :



Production de Julien reconnue par Paul car ils se connaissent depuis très longtemps et a reconnu son style. ; pour lui, « c'est du Julien tout craché » :



Production de Basil reconnue par Cédric parce qu'il fait tout le temps cette forme de visage quand il dessine des personnages de mangas :



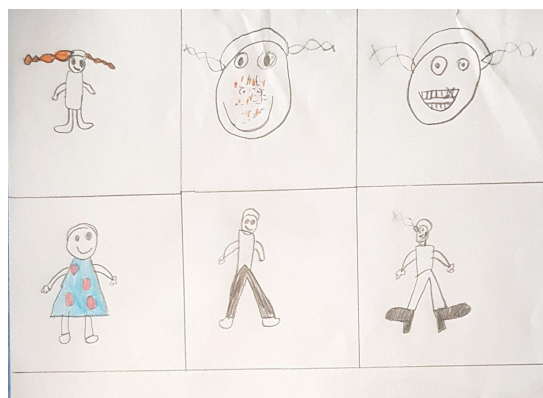
Production d'Eva reconnue par Nadia parce qu'elle « fait tout le temps les mains comme ça » :



Annexe 6 : Exemples de productions des élèves de la classe de Romane

Vous trouverez ci-dessous des exemples de productions des élèves d'une classe de CM1-CM2 suite à la séance 1 de la séquence d'expérimentation. Ces exemples ont été choisis afin d'illustrer les propos concernant des productions obtenues semblables ainsi que les productions ayant été reconnues par les élèves ou par la MAT de Romane. Tous les noms des élèves donnés ci-dessous ont été anonymisés.

Productions avec des points de similitudes de Ayah et Charles :



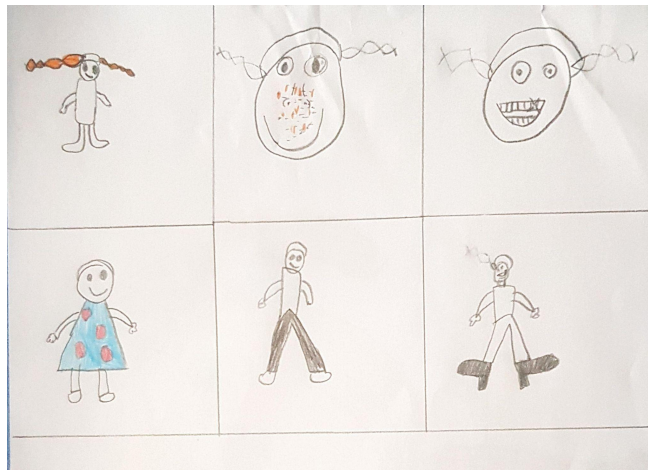
Production de Charly reconnue par Perrine « parce qu'il a dit qu'il allait faire une caricature et c'est le dessin que je trouve le plus drôle et aussi car il fait toujours ses bonhommes assis » :



Production d'Amine non reconnue mais qui a beaucoup fait parler de par son originalité :



Production de Charles reconnue par Ayah dû à la présence de cases faisant penser à l'organisation en Bande Dessinée dont il avait parlé auparavant :



Production de Kenan reconnue par l'enseignante « parce qu'il y a une posture et sa façon de faire les yeux » :



Production de Thia reconnue par l'enseignante car elle connaît « son coup de patte » :



Production d'Anastasia reconnue par l'enseignante « parce qu'on voit la silhouette et elle a un style » :



Annexe 7 : Retranscription de l'entretien avec les élèves de la classe de

Florine

Cet entretien a duré 23 minutes et 43 secondes. Tous les prénoms que vous trouverez ci-après (à part celui de Florine) ont été anonymisés pour des raisons de confidentialité. Voici la retranscription des prises de parole durant cet échange qui a fait suite à la première séance de production entre Florine et les élèves de la classe :

Florine : « Si je vous demande ce que vous avez pensé de l'activité de ce matin avec le texte descriptif et le dessin à faire, qu'est-ce que vous pouvez me dire ? On lève la main. »

Clara : « C'était cool. »

Nadia : « Bah moi j'ai trouvé que c'était bien mais quand même il fallait bien comprendre le texte. »

Florine (s'adressant à Nadia) : « Ça t'a posé problème la compréhension du texte ? »

Nadia : « Ouais. »

Florine : « A qui la compréhension du texte a posé problème ? Basil, Nadia. Alors, qu'est-ce qui vous a posé problème ? »

Nadia : « Bah moi par exemple dans le texte, je sais que la robe était en fond de tissu bleu avec du rouge. Et moi je savais pas vraiment si en fait il y en avait du coup du bleu. »

Basil : « Moi aussi je savais pas. Et aussi le nez je n'avais pas compris en forme de pomme de terre nouvelle. »

Florine : « On vous disait pour le nez : "son nez parsemé de tâches de rousseur avait la forme d'une petite pomme de terre nouvelle." Donc, avant de commencer la dictée, je vous ai demandé si tout le monde savait ce que c'était une pomme de terre nouvelle. Vous m'aviez dit oui. Donc, j'avais considéré que c'était acquis. »

Hector : « Et du coup la robe, elle était bleue ou pas ? »

Basil : « Oui, elle était bleue avec des tâches rouges. En fait, de base c'était une robe bleue sauf que comme il lui manquait des parties de sa robe, des morceaux de tissu, elle a rajouté des morceaux de tissu rouge. »

Florine : « On vous a mis : "sa robe était fort curieuse. Elle l'avait faite elle-même. Elle aurait dû être bleue mais à court de tissu bleu, elle avait décidé d'y coudre des petits morceaux rouges çà et là." Donc il faut entendre qu'elle aurait dû être bleue, c'est qu'elle aurait dû être toute bleue. Mais comme il lui manquait du tissu bleu pour terminer sa robe, elle a mis des morceaux rouges à la place. Est-ce que c'est plus clair Hector ? »

Hector : « Oui. »

Florine : « Est-ce que vous avez préféré ça comme activité plutôt que, par exemple, de faire du français ? »

Classe entière : « Ouiiii ! »

Florine : « Pourquoi ? On lève la main. »

Gabriel : « Je préfère ça que n'importe quelle matière. »

Florine : « Tu préfères ça plutôt que n'importe quelle matière, pourquoi ? »

Gabriel : « A part la musique, la musique j'aime bien. »

Florine : « Pourquoi Gabriel ? »

Gabriel : « Bah parce que c'est bien en fait. C'est une bonne idée. »

Nikolas : « Moi j'aurai préféré des maths. »

Florine : « Maintenant, si je vous demande d'observer toutes les productions que j'ai mises au tableau, qu'est-ce que vous pouvez remarquer ? »

Adam : « Qu'il y a pas beaucoup de personnes qui ont mis des euh, qui ont coloré le t-shirt en bleu. »

Sullivan : « Y en a qui sont beaucoup plus petits que les autres. »

Basil : « Et aussi y en a qui ont les tresses en l'air ou même sur les côtés mais c'est pas possible, avec la gravité ça va forcément être comme ça (*en mimant des tresses retombées sur les épaules avec ses mains*). »

Hector : « Y en a même qui ont même pas fait de tresses, qui ont fait des cornes de Diable, des couettes. Et aussi y en a qui ont pas fait les jambes toutes maigres et toutes longues. »

Paul : « Maîtresse, y en a une en fait ses chaussures c'est des briques Lego. »

Cédric : « Mais arrêtez de vous moquer des chaussures des autres en fait. »

Florine : « On reconnaît quand même que ce sont des chaussures donc qu'elles soient carrées ou en forme de briques Lego, rectangulaires, ça on s'en fiche. On reconnaît que ce sont des chaussures. Donc, moi ça me va. »

Rosa : « Après ce qu'a dit Basil, il a dit que des fois c'était impossible d'avoir des couettes au-dessus de la tête oui mais c'est quand même un livre donc après dans le texte c'était marqué qu'elles s'élevaient au-dessus de sa tête. En plus on a lu le livre donc elles sont comme ça les tresses de Fifi Brindacier. »

Florine : « Si vous voulez parler vous levez la main. On s'écoute les uns les autres. Nikolas ? »

Nikolas : « En fait, ce qu'il faut savoir c'est qu'elles sont toutes différentes. »

Hector : « Exact. »

Florine : « Elles sont toutes différentes et pourquoi d'après vous ? »

Gabriel : « Parce que c'est une personne différente qui l'ont fait. »

Florine : « Ce sont des personnes différentes qui les ont faites, très bien Gabriel. Basil ? »

Basil : « Bah aussi parce qu'on a dit qu'on copiait pas. Donc chacun a fait comme il pensait. »

Florine : « Oui, on ne copiait pas chez le voisin. On essayait vraiment de se concentrer sur sa feuille. »

Valentin : « Euh je sais pas mais les deux qui sont en bas dans l'angle elles sont exactement pareilles. »

Basil : « C'est Hector et Nikolas, comme par hasard. »

Florine : « Si je vous demandais de me dire, d'après vous, qui a fait ce dessin-là ? (*en montrant un dessin affiché au tableau.*) Ceux qui ont vu la personne faire, vous ne dites rien mais d'après vous, qui est l'élève qui a fait ce dessin-là ? Je l'ai prise au hasard. Je vais en prendre d'autres après. »

Cédric : « Je pense que c'est Clara parce que la personne est en train de se mordre le doigt. »

Florine : « Pourquoi tu dis que c'est Clara ? Si c'est juste parce qu'elle se mord le doigt, moi ça ne me va pas. »

Paul : « Euh ça doit être Eva. »

Florine : « Alors pourquoi ça serait Eva d'après toi ? »

Basil : « Moi je dirais que c'est Julien. »

Florine : « Pourquoi ? »

Paul : « Bah non, ça se voit le style de Julien, c'est pas comme ça. »

Florine : « Voilà, essayez de regarder le style. Donc, ça c'était Nadia. »

Valentin : « Bah oui c'était sûr, c'est ce que j'allais dire. »

Gabriel : « Je croyais que c'était Nadia en plus. »

Hector : « Mais comment on peut savoir c'est qui en fait ? »

Florine : « Ah alors comment on peut savoir qui est l'élève qui a fait ce dessin ? Comment est-ce qu'on reconnaît un dessin ? »

Clara : « Bah en fait l'année dernière j'ai déjà vu des dessins. Et celui-là (*en montrant du doigt un autre dessin*) je dis que ça fait un peu Valentin. »

Florine : « Là je vous demande, je ne vous montre pas de dessin, comment est-ce qu'on peut reconnaître que ce dessin-là c'est tel élève, ce dessin-là c'est tel élève, ce dessin-là c'est tel élève ? Quels sont les indices qu'on peut prendre dans le dessin pour nous aiguiller un petit peu ? »

Valentin : « Bah celui qui est à côté des deux dessins pareils, je sais que c'est Hector parce que ses chaussures il fait toujours une carotte avec des traits. »

Florine : « Alors Hector, les chaussures tu fais toujours des carottes avec des traits ? »

Hector : « Jamais. J'ai juste voulu faire des lacets mais totalement ratés. »

Basil : « Ouais, ouais. »

Hector : « Mais je dessine très mal, je le reconnais. »

Inès : « Mais si, l'année dernière tu faisais tes chaussures comme ça. »

Victorien : « Moi, la dernière ligne, je dis que c'est Adam parce qu'en fait la tête de ses bonhommes il l'a fait toujours pareille. »

Hector : « Oui, exact. »

Florine : « Adam, la tête de tes bonhommes, tu l'as fait toujours pareille ? »

Adam : « Pas forcément, souvent je les fais petites. »

Victorien : « Oui mais par exemple, c'est des yeux, un nez carré et une bouche avec plein de dents. »

Florine : « Est-ce que vous reconnaissez d'autres productions ? »

Léonard : « Le septième de la deuxième ligne, c'est Paul. »

Florine : « Pourquoi c'est Paul d'après toi ? Il a quel style de dessin Paul ? »

Léonard : « Il appuie pas très fort avec le crayon. »

Florine : « Donc celui-ci c'est Paul ? *(en montrant le septième dessin de la deuxième ligne affiché au tableau.)* »

Hector : « Oui, aussi parce qu'il dessine très très bien. »

Victorien : « Moi je dis que le dernier de la dernière ligne c'est Julie parce qu'en fait elle lit beaucoup de mangas et ça ressemble à un manga. »

Florine : « Alors Julie lit beaucoup de mangas et ça ressemble à un manga, vous êtes d'accord les autres ? »

Classe entière : « Ouiii ! »

Sullivan : « Le tout dernier là-bas c'est à Gabriel. »

Florine : « Et pourquoi ? »

Sullivan : « Bah parce que je l'ai vu. »

Florine : « Mais moi je ne veux pas que la justification ce soit “parce que je l’ai vu”. Paul ? »

Paul : « Mais moi maîtresse c’est pas parce que j’ai vu. Euh le quatrième de la première ligne moi je pensais que c’était Cédric parce que quand on dit quelque chose à Cédric, admettons “petit”, il fait vraiment minuscule. Quand on dit “grand”, ça fait la taille de la feuille. Et là c’était marqué “grand” sur la fiche et là les chaussures elles font la taille de la tête. »

Florine : « Les chaussures sont gigantesques, oui. Mais au moins est-ce qu’il a respecté ? »

Classe entière : « Oui. »

Florine : « Ah bah oui, c’est très bien ! Qui d’autre ? Rosa ? »

Rosa : « Le septième de la dernière ligne, c’est à Clara parce qu’il y a les yeux kawaiï et Clara c’est la pro des yeux kawaiï. »

Florine : « Est-ce que vous êtes d’accord ? Clara c’est la pro des yeux kawaiï ? »

Classe entière : « Oui. »

Florine : « Qui reconnaît un autre ? Alors stop, on fait un point. *(La classe est agitée, il y a beaucoup de rires et de moqueries, Cédric est les bras croisés sur sa table car il n’a pas apprécié la remarque de son camarade sur sa production.)* Si j’ai affiché les productions au tableau, ce n’est pas pour qu’on se moque des productions. Ce n’est pas du tout l’intérêt de la séance et je ne veux pas que ça se fasse ici dans la classe. »

Gabriel : « Mais quand même il a une grosse tête le premier. »

Florine : « Et alors ? Même s’il a une grosse tête Gabriel, est-ce qu’on se moque ? »

Gabriel : « Non, moi je me moque pas. »

Basil : « Parce que le tien, peut-être qu'il est mieux ? »

Florine : « Stop ! Basil ! Moi, par exemple, si je vous avais fait un dessin, je sais très très mal dessiner. Donc, peut-être que ça aurait été le plus moche de tous, mais est-ce que j'aurais aimé qu'on se moque de mon dessin ? Bah non, parce que personne n'aime qu'on se moque de son dessin. Donc là, l'activité, c'est comment on reconnaît d'après vous qui est l'élève derrière chaque production. Et on ne rigole pas, ça ne sert à rien de se moquer. Donc maintenant, qui a une autre idée ? Clara ? »

Clara : « Je pense que le troisième de la dernière ligne c'est Rosa parce qu'elle avait déjà mis un dessin dans mon cartable à cause d'une dispute et je reconnais comment ils sont. En fait, elle met les têtes rondes, elle met des trucs comme ça donc euh je pense que c'est elle. »

Florine : « Rosa est-ce que c'est toi ? »

Rosa : « Oui. »

Florine : « Très bien. Vous êtes forts. Basil ? »

Basil : « Euh, le premier de la deuxième ligne, je pense que c'est Sullivan parce qu'il fait des trucs simples. Genre les jambes c'est assez simple, il y a la tête c'est simple. »

Florine : « Tout est simple. Sullivan, est-ce que c'est toi ? »

Sullivan : « Oui. »

Florine : « Très bien. Nathanaël ? »

Nathanaël : « Je dirai le cinquième de la deuxième ligne, je dirai que c'est Valentin. »

Florine : « Alors pourquoi tu dis que ce dessin est à Valentin, Nathanaël ? »

Nathanaël : « Bah déjà parce que c'est bien dessiné. Oui parce qu'en fait je sais que Valentin il dessine bien. »

Hector : « Est-ce que c'était Valentin ? »

Florine : « Oui, c'était Valentin. Bravo. Paul tu avais une autre idée ? »

Paul : « Je pense que celui-là (*en montrant un dessin au tableau*) est à Julien. Parce qu'en fait ça fait depuis hyper longtemps que je le connais donc ouais ça a bien l'air d'être le style de Julien. C'est du Julien tout craché. »

Hector : « Est-ce que c'est Julien ou pas ? »

Florine : « Oui, c'est Julien. »

Inès : « Euh le troisième de la dernière ligne c'est Victorien. »

Florine : « Celui-ci (*en montrant le dessin*) ? Alors pourquoi Inès ? »

Inès : « Bah parce que tout à l'heure il m'a montré son dessin. »

Florine : « Non, moi je veux que sans l'avoir vu, vous arriviez à me dire pourquoi. »

Rosa : « Bah moi le quatrième de la première ligne, je sais que c'est Inès parce que y a son nom de marqué dessus. »

Florine : « Bah oui mais j'avais dit de l'écrire au dos de la feuille. Mais je veux que vous disiez pourquoi sans l'avoir vu. Basil ? »

Basil : « Bah si je vois bien, elle a fait des contours au noir. Et elle fait souvent ça. »

Cédric : « Alors moi je pense que le troisième de la première ligne c'est Basil parce que ce visage, quand il dessine des persos mangas c'est quasiment, fin la forme de visage ça ressemble à ceux qu'il fait quand il dessine des personnages de mangas. »

Basil : « Parce qu'en fait moi ce que je fais pour dessiner des mangas c'est que je fais un cercle le plus rond possible, après je trace l'axe de symétrie, après je rejoins le [...] : mot incompris par Florine lors de la retranscription] au bout de l'axe. »

Florine : « On lève la main. Une autre idée ? Nadia ? On écoute Nadia. »

Nadia : « Alors bah moi, maintenant le premier de la deuxième ligne, bah je sais que c'est Eva. »

Florine : « Alors pourquoi tu sais que c'est Eva ? »

Nadia : « Bah depuis que je la connais, elle fait tout le temps les mains comme ça. »

Florine : « J'aimerais qu'on s'écoute les uns les autres. Alors Eva ? »

Eva : « Mais qui sait faire des mains ? C'est compliqué. »

Nadia : « Est-ce que c'est Eva du coup ? »

Florine : « Oui. Maintenant, si je vous demande ce qu'on peut retenir de l'exercice qu'on vient de faire, de tout ce qu'on a dit, quel bilan on peut faire ? Est-ce que toutes les productions sont les mêmes ? »

Classe entière : « Nooon. »

Nikolas : « Elles sont toutes différentes. »

Florine : « Et comment est-ce que ça peut s'expliquer ? Parce qu'on est d'accord, je vous avais donné le même texte à chacun. A chacun, j'ai donné les mêmes indications. J'avais lu, on a expliqué les mots compliqués s'il y en avait. Donc, comment expliquer que les productions soient différentes ? Vous aviez le même matériel : une feuille, un crayon à papier, des crayons de couleur. Valentin ? »

Valentin : « Bah tout le monde ne sait pas dessiner pareil. On a chacun notre manière de faire. »

Basil : « Bah par exemple, moi, mon corps il était mal fait parce que moi je sais mieux dessiner un portrait donc juste la tête et du coup le fait de devoir faire le corps c'était difficile. »

Nadia : « Bah aussi ils sont pas tous pareils parce qu'aussi on n'a pas tous la même façon de voir ou de lire aussi. »

Annexe 8 : Réponses au questionnaire du PEMF de Florine

L'art à l'école !



Partie n°1 : Questionnaire à visée d'un mémoire de recherche :

Ce questionnaire est à destination des enseignants du premier degré. Il est anonyme et peut être réalisé en une dizaine de minutes et comporte 6 parties.

Nous sommes trois étudiantes en première année de Master MEEF et dans l'optique de devenir professeurs des écoles, nous avons rédigé un questionnaire portant sur l'enseignement artistique à l'école primaire. Nous vous remercions de votre participation !

Partie n°2 : Présentation Générale :

Quel âge avez-vous ?

- Entre 20 et 29 ans
- Entre 30 et 39 ans
- Entre 40 et 49 ans
- Entre 50 et 59 ans
- 60 ans et plus

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 9 ans
- Entre 10 et 14 ans
- Entre 15 et 19 ans
- Entre 20 et 24 ans
- 25 ans ou plus

Dans quel(s) cycle(s) enseignez-vous ?

- Cycle 1
- Cycle 2
- Cycle 3

Quelles sont vos passions ?

Art : ~~Sculpture~~ Peinture et Musique (principalement) et Jardin

.....

.....

.....

.....

.....

.....

En lien avec la question précédente : quelle(s) explication(s) donneriez-vous à cette dominance ?

I.P. est très difficile en cycle III de pratiquer la peinture : la salle d'art visuel (quand il y en a une dans l'école) n'est pas très disponible et surtout il faut la nettoyer après. Ce même travail est beaucoup plus facile en maternelle avec l'ATSEOT.

Accordez-vous autant de temps à la préparation de vos séances artistiques qu'à vos séances sur les enseignements fondamentaux (mathématiques, français...) ?

- Moins de temps
 Autant de temps
 Plus de temps

Considérez-vous l'art comme une matière à part entière ?

- Oui
 Non

En lien avec la question précédente : pouvez-vous expliquer pourquoi ?

Non car l'art n'est pas obligatoire pour réussir les concours et examens. I.P. est plus intéressant dans notre société d'être inculte dans le domaine de l'art plutôt que d'être illettré. Même chose en math. L'art n'est pas indispensable pour gagner sa croûte, ce n'est pas le cas pour les maths ou français voire en ce qui concerne les aptitudes manuelles.

Pensez-vous que l'art pourrait être retiré des écoles et des programmes scolaires sans répercussion majeure ?

- Oui
 Non

Que serait, d'après vous, une école sans art ?

Le mot "major" est trop fort. L'art est à même de développer la sensibilité ~~ou~~ principalement l'esprit critique peut être développé lors de débat réglé en ETC ou histoire. La pratique de l'art est très important pour le développement de la culture générale.

.....
.....
.....
.....

Quelle durée hebdomadaire moyenne consacrez-vous aux enseignements artistiques ?

- Je n'y consacre pas de temps
- Environ 15 min
- Environ 30 min
- Environ 45 min
- Environ 1 heure
- Environ 1 h 15
- Environ 1 h 30
- Environ 1 h 45
- Environ 2 heures
- Environ 2 h 15
- Environ 2 h 30
- Environ 2 h 45
- Environ 3 heures
- Plus de 3 heures

Quelle périodicité consacrez-vous aux enseignements artistiques ?

- Plusieurs fois par jour
- Tous les jours ou presque
- 2 fois par semaine
- 1 fois par semaine
- 2 à 3 fois par mois
- Moins souvent
- Jamais

Partie n°4 : Projets, intervenants extérieurs, sorties scolaires :

Avez-vous déjà fait intervenir des artistes au sein de votre classe ?

- Oui
- Non

En lien avec la question précédente : si oui, quel(s) type(s) d'artiste(s) ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Artistes peintres, sculpteurs et intervention Musée
des Beaux Arts de Caen.

En lien avec les questions précédentes : si oui, quel(s) étai(en)t l'(les) objectif(s) de cette(ces) intervention(s) ?

- Projet fresque murale (école primaire St Pierre)
- Initiation à la peinture ou la sculpture permettant une initiation de diverses techniques pratiques.
- Relation avec un^(s) artiste.

Avez-vous déjà réalisé des projets artistiques au sein de votre classe ?

- Oui
 Non

En lien avec la question précédente : si oui, pouvez-vous décrire brièvement le(s) projet(s) ?

Projet fresque murale. L'artiste intervenant prenant des groupes d'élèves (5-6 élèves) pour peindre un mur du pérou.

En lien avec les questions précédentes : avez-vous observé des bienfaits de ce projet sur les élèves ? Si oui, lesquels ?

Des enfants fiers d'avoir participé à un projet ambitieux.

Faites-vous des sorties scolaires en lien avec les enseignements artistiques ?

- Oui
 Non

En lien avec la question précédente : si oui, quel(s) intérêt(s), quel(s) objectif(s) y trouvez-vous ?

Découverte d'un thème, d'une collection au musée des Beaux Arts par un intervenant spécialisé ou connaisseur.

et
 Pratique des élèves sur le thème dans l'atelier du musée.

Partie n°5 : Les effets de l'enseignement artistique sur les élèves :

Selon vous, à quel point la pratique de l'art impacte-t-elle la motivation de vos élèves ?

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Aucune motivation 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Motivation optimale

Selon vous, à quel point la pratique de l'art impacte-t-elle la prise de confiance de l'enfant ?

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Aucun impact 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Grande influence

Connaissant vos élèves, pensez-vous être capable de reconnaître la production de certains de vos élèves parmi les autres, sans avoir vu qui l'a réalisée ?

- Oui
 Non

En lien avec la question précédente : en avez-vous déjà fait l'expérience ? Vous êtes-vous déjà fait la remarque "Ah, cette production, je suis persuadé(e) que c'est ... qui l'a faite" ? Et lorsque vous retournez la feuille, c'est bien le prénom de l'élève auquel vous pensiez qui est inscrit.

- Cela m'est souvent arrivé.
 Cela m'arrive de temps à autre.
 Oui, cela m'est arrivé une fois.
 Non, cela ne m'est jamais arrivé.

Selon vous, l'art tend-il possible une approche pluridisciplinaire ?
 C'est possible mais c'est à éviter. Je pense à un manuel de dictées portant sur l'histoire de l'art... Quel rapport entre des règles de grammaire et conjugaison à appliquer rigoureusement et la beauté d'une œuvre ou l'intérêt pour un style artistique ?

On enseigne l'art pour l'art ou pour construire une culture générale ou permettre aux enfants d'exprimer leur sensibilité.

Vous est-il déjà arrivé d'utiliser une entrée par l'art pour susciter la motivation et l'engagement des élèves dans un apprentissage d'une autre discipline scolaire ?

- Oui
 Non

En lien avec la question précédente : si oui, quelle(s) étai(en)t l'(les) autre(s) discipline(s) scolaire(s) concernée(s) ?

- Mathématiques
 Français
 Histoire
 Géographie
 EMC
 Sciences
 EPS
 Autre :

En lien avec les questions précédentes : quelle était la manière de procéder ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Complétez cette affirmation : pour vous, l'art est ... dans la transmission de messages.

- ... extrêmement important
 ... très important
 ... important
 ... plutôt sans importance
 ... sans importance

Complétez cette affirmation : pour vous, travailler avec les élèves sur les liens entre l'artiste (sa vie, son intention) et son oeuvre, est...

- ... extrêmement important
 ... très important
 ... important

- ...plutôt sans importance
- ...sans importance

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cette affirmation : l'art permet de comprendre les autres, de comprendre le monde au sens large ?

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Selon vous, l'art est-il porteur de valeurs morales à transmettre aux élèves ?

- Oui
- Non

En lien avec la question précédente : si oui, pouvez-vous en donner des exemples ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 9 : Retranscription de l'entretien avec le PEMF de Florine

Cet entretien a duré 4 minutes et 48 secondes mais avec beaucoup de « blancs » dans la discussion (symbolisés ci-dessous par des points de suspension), l'enquêtrice voulant laisser le temps de la réflexion à l'enquêté et ce dernier ne disant pas tout haut ce qu'il disait dans son for intérieur. Les prénoms figurant dans le dialogue retranscrit ci-après ont tous été anonymisés et respectent le même anonymat donné lors de la retranscription de l'entretien avec les élèves de la classe de Florine. Voici la retranscription de l'entretien, se référant à la troisième séance d'expérimentation prévue :

Florine : « Je vous donne les productions des élèves. Vous avez lu juste avant le texte descriptif que j'avais donné aux élèves. Maintenant, j'aimerais que vous me disiez qui, d'après vous, est à l'origine de chaque production et pourquoi. Donc est-ce qu'il y a une ou plusieurs productions où vous êtes quasiment certain que c'est tel élève qu'il l'a réalisée ? »

PEMF : « Euh, non parce que je vais te dire je ne fais pas suffisamment de dessins et de productions écrites avec les élèves pour savoir qui a fait chaque dessin. Mes élèves alors euh... Déjà ils sont bien réussis, c'est bien. Alors une petite gamine comme ça euh... Dans les détails comme ça... Nan je peux pas savoir hein. (*Prenant un autre dessin.*) Oh ça, ça doit être un gars déjà. Ouais nan nan, je suis incapable. Là je vois Rebecca mais je suis incapable de dire. (*Prenant un autre dessin.*) Alors si, ça je dirai Léonard hein. A cause des dessins, des détails qu'il ne peut pas s'empêcher de faire à côté. »

Florine : « Et c'est bien lui ? »

PEMF : « Non. (*Rire.*) Euh bon... Euh non non, je suis incapable, incapable, incapable. Nan et puis c'est bien fait en plus de ça. (*Feuillette les productions des élèves.*) Ça je dirais Clara. »

Florine : « Pourquoi ? »

PEMF : « Alors pourquoi ? Parce que bah là aussi il y a un manque de soin sur la feuille mais il y a une forme d'originalité de la gamine qu'on retrouve là. Bah si tu veux je vois les petits yeux avec le blanc au milieu bah là elle en fait deux, les couettes en l'air. Voilà.

Donc il y a quand même une forme d'originalité qu'il n'y a pas forcément, forcément ailleurs. Et puis en plus de ça, le manque de soin typique. Et puis, il y a son nom qui est marqué là, ça je ne l'ai pas vu hein je te jure. Voilà, donc voilà. Est-ce que j'en reconnais d'autres ? (*Feuillette de nouveau les dessins jusqu'à épuisement du paquet de productions.*) »

Florine : « Donc il y avait juste celle de Clara... »

PEMF : « Oui voilà, une seule quoi. Tu vois, sur l'ensemble ça fait pas beaucoup. »

Florine : « Après il y en a qui sont particulières, enfin celle-ci par exemple a été trouvée par Valentin. »

PEMF : « D'accord. »

Florine : « Directement pour le style. »

PEMF : « Oui, oui, c'est ça. Oui, oui il y a peut-être un style *Donjons & dragons*, en référence au... »

Florine : « Mais c'est Julie qui l'avait fait. »

PEMF : « Et ça c'est Julie qui l'a fait ? »

Florine : « Oui, parce qu'elle lit beaucoup de mangas et c'était le style manga... »

PEMF : « Oui, voilà. Je pensais à *Donjons & Dragons* mais c'est plutôt manga. Ouais d'accord. »

Florine : « Et il y en a d'autres, bah pareil Clara a été trouvée dans les premières pour les yeux kawaiï. »

PEMF : « Ouais c'est ça. Ouais avec le blanc à l'intérieur. »

Florine : « Ils appellent cela les yeux kawaiï. »

PEMF : « Ah ouais d'accord, sauf qu'elle a fait deux ronds blancs au lieu d'un. »

Florine : « Et puis bah là on avait euh... Il y en avait deux qui se ressemblaient comme ça. »

PEMF : « Ah oui d'accord, voisins-voisines peut-être nan ? »

Florine : « Bah exactement, Hector et Nikolas. »

PEMF : « D'accord, ouais... »

Florine : « Ils aiment bien se copier. Donc ça a été trouvé. »

PEMF : « Ça, les petites tâches de rousseur qu'on retrouve ailleurs aussi j'ai vu euh... Ça, c'est bien vu parce que c'est pas évident. C'était peut-être le dessin d'à côté que tu viens de me montrer. »

Florine : « Oui, ça c'était Eléna (*en montrant le dessin de l'élève concernée*). »

PEMF : « D'accord. »

Florine : « Et celle de Paul avait été trouvée et celle d'Hector aussi ils l'avaient reconnu pour les chaussures. »

PEMF : « Chaussures de foot ? »

Florine : « Euh non, les chaussures avec des traits dessus comme ça et apparemment il fait souvent ça sur ses dessins. »

PEMF : « Ah voilà, d'accord ok. Donc ça c'est un truc qu'ils connaissent entre eux, d'accord, ouais, ok. »

Florine : « Bah merci. »

PEMF : « Bah je t'en prie. »

Annexe 10 : Retranscription de l'entretien avec les élèves de la classe de Romane

Cet entretien a duré 14 minutes et 42 secondes. Tous les prénoms que vous trouverez ci-après (à part celui de Romane) ont été anonymisés pour des raisons de confidentialité. Voici, ci-dessous, la retranscription des échanges entre Romane et les élèves de la classe qui a eu lieu après la séance de production. Durant ces échanges, les productions étaient affichées au tableau et les élèves étaient regroupés près de celui-ci, assis sur le sol.

Romane : « Alors, que peut-on remarquer quand nous regardons tous les dessins affichés au tableau ? »

Rahnia : « Déjà, les deux premiers, il n'y a pas les taches de rousseur. »

Romane : « D'accord, alors ça, c'est une différence par rapport aux autres productions. Quelqu'un d'autre veut intervenir par rapport aux dessins ? »

Djouliann : « Ils ont tous respecté la consigne des cheveux sauf un. »

Romane : « Par rapport à la couleur, tu veux dire ? »

Djouliann : « Oui. »

Romane : « D'accord. Oui, c'est vrai. »

Méline : « Là, il y a une robe orange alors que c'était pas demandé orange. »

A la prononciation de cette phrase, les élèves se sont mis à rire, se moquant de la production désignée et réalisée par Amine, un élève du dispositif ULIS. L'annexe 6 permet de voir cette production.

Romane : « On ne se moque pas ! Chaque artiste a sa patte. »

Rahnia : « Oui, mais sur le même dessin qu'elle a dit, il y a quelqu'un qui n'a pas écouté parce qu'on avait dit que cheveux roux ça voulait dire orange. »

Romane : « Oui, alors, peut-être qu’il n’a pas écouté ou peut-être que son âme d’artiste lui a dit de ne pas les faire en orange mais de les faire bruns. Il a bien interprété l’expression du texte “comme des carottes” en faisant une robe en forme de carotte et non pas comme la couleur des cheveux. »

Méline : « C’est trop bizarre. »

Les rires repartaient alors, essayant d’être discrets sans vraiment l’être. Avant même que Romane n’ait le temps d’intervenir, Thia, qui est une élève très sensible au respect de chacun, a réagi tout de suite commençant à s’agacer de ces moqueries.

Thia : « On va changer de processus... On va changer, on a assez de trucs à dire sur cette production et on va arrêter. »

Ses camarades, à cet appel, se sont stoppés quelques secondes. Puis les moqueries sont reparties de plus belle.

Romane : « Alors, vous allez m’écouter deux minutes parce que parfois, j’en entends qui rient par rapport à certains dessins. Moi, je ne suis pas d’accord avec ça parce que ce n’est pas bien de se moquer ! Un dessin n’est jamais raté ou réussi. La beauté d’une œuvre, c’est subjectif, comme on dit. Ça veut dire que chacun décide pour lui-même ce qu’il pense de ce dessin. Donc il n’y a jamais d’erreur dans le dessin. D’accord ? Qu’est-ce que vous avez à dire sur les autres dessins ? »

Cleia : « Il y a une robe toute rouge. »

Romane : « Il y a une robe toute rouge, donc la personne a interprété la phrase “elle aurait dû être bleue mais à court de tissu bleu, elle avait décidé d’y coudre des petits morceaux rouges çà et là” comme quoi elle n’avait plus de tissu bleu donc elle a fait une robe toute rouge. »

Un brouhaha commençait à s’installer. Un premier rappel à l’ordre a dû être prononcé par Romane.

Romane : « On peut s’écouter les uns les autres s’il vous plaît ? On t’écoute Ayah. »

Ayah : « Celui-là, il a fait des cases. » *(Le dessin désigné ici est celui de Charles présent dans l’annexe 6.)*

Rahnia : « Il n'a pas collé tout. »

Romane : « Oui, il a construit son dessin par étapes qu'il a organisé dans des cases. C'est une grosse différence qui nous permet de le repérer parmi tous les autres. Est-ce qu'on peut dire, si on regarde le tableau, qu'il y a deux productions exactement identiques ? »

Le groupe-classe : « Nooon ! »

Rahnia : « Ils sont tous uniques. »

Romane : « Vous êtes tous d'accord avec l'affirmation de Rahnia ? »

Le groupe-classe : « Ouiii ! »

Romane : « Effectivement, c'est ce qu'on peut remarquer. Ils sont tous uniques ! Et pourtant, la consigne, qu'avait-elle de particulier ? »

Thia : « C'était la même pour tout le monde. »

Romane : « Tout à fait ! C'était la même pour tout le monde et en plus de ça, elle était très détaillée et vous aviez tous le droit au même matériel. A quoi c'est dû, d'après-vous, que tous les dessins soient quand même différents ? »

Kenan : « Tout le monde a sa manière de dessiner. »

Charly : « C'est vrai, je suis d'accord avec Kenan. Par exemple, il y en a qui ont fait de larges chaussures et d'autres des petites. »

Romane : « Est-ce que certains d'entre vous pensent pouvoir reconnaître qui a fait tel dessin ? Attention, il faudra m'expliquer pourquoi. »

Ayah : « Je pense que celui-là, c'est celui de Charles. »

Romane : « Pourquoi ? »

Ayah : « Parce qu'il a demandé si on pouvait faire une BD comme dessin et celui-là, il a des cases comme une BD. »

Romane : « Charles, c'est le tien ? »

Charles : « Oui »

Kenan : « Celui tout en bas à gauche, je crois que c'est Perrine parce qu'elle a dit qu'elle ne savait pas dessiner des tresses et il n'a pas de tresses. »

Perrine : « Non, ce n'est pas le mien. Le mien, il est là. Par contre, je sais lequel est à Charly. C'est le deuxième, là-bas. »

Romane : « C'est bien celui de Charly mais comment tu as su que c'était le sien ? »

Perrine : « Bah, parce qu'il a dit qu'il allait faire une caricature et c'est le dessin que je trouve le plus drôle. En plus, j'étais dans sa classe l'année dernière et il fait toujours ses bonhommes assis. »

Romane : « D'accord, est-ce que quelqu'un d'autre veut faire une proposition ? Non ? Dans ce cas, j'ai une autre question pour vous. Est-ce que vous avez trouvé cette séance plus motivante qu'une séance de calcul ou de français habituelle, par exemple, une vraie dictée ou autre ? »

La majorité de la classe : « Ouiii ! »

Kenan : « C'était le plus beau jour de ma vie !! »

Romane : « Levez la main, ceux qui préfèrent une séance de français plus banale, une dictée normale, une vraie dictée ? »

4 élèves levèrent la main sur les 21 élèves présents ce jour. 80,9 % des élèves de cette classe ont donc préféré cette séance mêlant art et français à une séance de français plus traditionnelle.

Romane : « Pouvez-vous m'expliquer pourquoi vous préférez des activités comme une vraie dictée ? »

Perrine : « Je suis nulle en dessin alors qu'en dictée, j'ai toujours des bonnes notes. »

Djouliann : « Ça m'énerve quand j'arrive pas à faire quelque chose et j'arrive jamais à dessiner comme je veux. »

Nadja : « Je ne sais pas. »

Saif : « Je n'aime pas trop montrer mes dessins parce que je ne suis pas doué et j'ai peur qu'on se moque. »

Romane : « D'accord, bon, comme je le disais tout à l'heure, ce n'est pas de la beauté de votre production qu'on discute parce que la beauté d'une œuvre ça dépend de chacun mais plutôt de techniques et de ressentis. Et si vous ne vous pensez pas doué, c'est peut-être juste parce que personne ne vous a jamais appris de méthodes ou de techniques de dessin. Donc, si vous avez quelque chose à retenir de cette séance, qu'est ce que ce serait ? Qu'est-ce que j'ai voulu vous montrer d'après vous ? »

A cela, un élève a donné une réponse pour amuser le reste de la classe, ce qui va fonctionner. La classe va s'agiter de nouveau, n'écoutant plus les consignes données, et le volume montant en même temps que l'agitation.

Charles : « Qu'il faut mettre son prénom derrière la feuille. »

Rahnia : « A part ça Charles !! »

Romane : « Ça suffit, c'est la fin de la journée, on se concentre, s'il vous plaît ! Il faut tenir encore cinq minutes. »

Charly : « Maîtresse ? »

Romane : « Non, moi, c'est terminé, je ne fais plus rien, j'attends le calme. »

A la prononciation de cette phrase, il y a eu un silence. Puis la classe s'est auto-régulée.

Romane : « Merci. Alors est-ce que quelqu'un peut me dire ce qu'il retiendra de cette séance ? »

Rahnia : « Qu'on dessine différemment. »

Romane : « Voilà, exactement ! Avec tous ces dessins, on a vu que vous aviez une consigne très précise, avec des caractéristiques très précises pour un personnage et que pourtant, nous n'avons aucun dessin identique parce que vous avez tous votre manière de dessiner. En fait, quand vous faites un dessin, vous mettez une petite partie de vous-même. Est-ce que vous avez reconnu, par hasard, la description du personnage ? Parce que c'est tiré d'un livre pour enfant. »

Billy : « *Alice au pays des merveilles* ? »

Romane : « Non, ce n'est pas *Alice au pays des merveilles*. Elle n'a pas de nattes Alice. »

Kenan : « *Le magicien d'Oz* ? »

Romane : « Non plus ! Si je vous dis "Fifi" ? Personne ne sait ? Il s'agissait de *Fifi Brindacier*. »

Annexe 11 : Retranscription de l'entretien avec la MAT de Romane

Cet entretien a duré 3 minutes et 35 secondes. Un certain nombre de « blancs » constitue cet entretien et sont représentés, ici, par des points de suspension. Ils sont dus aux réflexions internes de la MAT. Les prénoms des élèves cités sont tous anonymisés pour préserver leurs identités et respectent le même anonymat que celui donné pour la constitution de l'annexe 6, comme de l'annexe 10. Pour une visualisation des productions dont il est question ci-dessous, il faut se référer à l'annexe 6.

Romane : « Pensez-vous pouvoir associer le bon dessin à l'élève qui l'a dessiné ? »

MAT : « Honnêtement, je ne pense pas. Je n'ai jamais fait de dessins avec mes élèves cette année, il aurait fallu que je les fasse dessiner avant pour pouvoir savoir qui a fait quel dessin. Je vais tout de même essayer. Et bien, je pense qu'à droite, c'est Thia mais parce que je connais son coup de patte. »

Romane : « Alors, non, ce n'est pas Thia. »

MAT : « Ah non ! C'est Kenan. »

Romane : « C'est bien ça. »

MAT : « Bah, là, je reconnais parce que y a une posture et sa façon de faire les yeux. Alors pour le coup, je pense que Thia, c'est là-haut à gauche. »

Romane : « Tout à fait. »

MAT : « Je reconnais son coup de patte. D'accord, ... Eh bien, ... Non, je ne sais pas... »

Romane : « Après, je peux éventuellement dire les prénoms des enfants d'un petit groupe de productions. Comme ça, vous pouvez essayer d'associer les prénoms aux quatre ou cinq productions désignées. »

MAT : « Non, je ne saurais pas te dire... Je ne connais pas assez leurs façons de dessiner. »

Romane : « Dans les quatre, ici, on a Nadja, Charles, Ayah et... »

MAT : « Non, je ne sais pas. Je ne peux pas te dire. Je ne sais pas comment ils dessinent. »

Romane : « Ok, donc dans ce lot, vous n'en reconnaissez que deux ? »

MAT : « J'en,... Ouais... Ce que je vois, c'est qu'il y en a qui ont mis des points rouges et d'autres pas. Ça veut dire qu'il y en a à qui une consigne a échappé sur la robe. »

Romane : « Oui, c'est là aussi que nous pouvons voir que tout être qui dessine, dessine différemment. »

MAT : « ... En fait, on a jamais trop encore dessiné comme ça, ce qui fait que je ne connais pas leur coup de patte. A part un ou deux élèves qui m'ont fait des dessins. En l'occurrence, Kenan et Thia, parce qu'ils m'ont donné des dessins de moi mais sinon les autres... Ah, je sais qu'Anastasia est en bas. »

Romane : « Oui, c'est bien son dessin. »

MAT : « Parce qu'on voit la silhouette et elle a un style. En fait, ce que je veux dire, c'est qu'il y a des enfants qui ont un style de dessin qu'on reconnaît tout de suite. Après... Maintenant... Peut-être qu'une prochaine fois, je pourrais reconnaître leur style de dessin. Après, les yeux... C'est souvent les yeux qui font la différence. Thia et Kenan, ils ont une façon de faire les yeux que je reconnais tout de suite. »

Romane : « D'accord, merci. »

MAT : « Pas de soucis. »

Annexe 12 : Résultats du questionnaire

Commençons par une rapide présentation générale des enquêtés ayant répondu à notre questionnaire.

Contrairement à ce que nous aurions pu penser, les tranches d'âges 40-49 ans et 50-59 ans dans le profil des répondants sont celles qui apparaissent de loin dominantes avec 39,1% des voix d'un côté et 34,8% de l'autre, soit 68 répondants sur 92 ont entre 40 et 59 ans. Le questionnaire étant diffusé en ligne sur les réseaux sociaux et par mail, nous pensions recueillir essentiellement des réponses de la part d'enseignants plus jeunes, or ce n'est pas le cas.

Le temps d'enseignement des différents enquêtés est assez diversifié, on compte aussi bien des enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience que d'enseignants en ayant 25 ou plus.

Les professeurs répondants enseignent en plus grande partie au cycle 1 (avec 43,5%), puis au cycle 2 (avec 38%) et enfin au cycle 3 (avec 29,3%). Ces chiffres nous permettent de déduire que certains professeurs enseignent en double niveau étant donné que le nombre de réponses dépasse le nombre de répondants. On peut aussi envisager que certains enseignants aient changé de cycle entre temps puisque le questionnaire a été diffusé sur deux années scolaires distinctes et que nous n'avons pas possibilité de dater les réponses.

Au départ, nous émettions l'hypothèse que les enseignants du cycle 1 étaient plus sensibles à l'enseignement de l'art à l'école que les enseignants des cycles 2 et 3. Ici, le cycle 1 semble dominer dans les réponses. Ainsi, cette proportion dans la répartition en cycle peut tout à fait être une coïncidence, mais notre hypothèse consistait à dire que la thématique de l'enseignement de l'art (qui est ici clairement affichée dans le titre du questionnaire) touchait plus grandement les enseignants du cycle 1 où l'art semble être plus pratiqué que dans les autres cycles.

Pour ce qui concerne les passions que déclarent avoir les enquêtés, le sport apparaît comme majoritaire (en apparaissant dans 40 réponses au travers de l'équitation, du ski, VTT, golf, tennis, randonnée en montagne ou de la réponse « sport » en général), la lecture intervient ensuite (en apparaissant dans 30 réponses). Une enquêtée a répondu « arts » comme seule passion. Il s'agit d'une enquêtée âgée entre 40 et 49 ans, enseignant depuis moins de 5 ans dans une classe à double niveau (cycle 2/cycle 3). Il s'agit d'ailleurs d'une femme directrice d'école nous ayant laissé son adresse-mail à la fin du questionnaire pour un éventuel entretien, prouvant son intérêt pour le sujet en question. Le fait que sa passion

(qui se laisse présagée comme unique passion) soit les arts en général explique sans doute l'engagement aussi fort de cette directrice d'école vis-à-vis de notre questionnaire traitant de la thématique des arts à l'école et de leur enseignement.

Avant de rentrer dans l'analyse plus précise question par question des réponses des enquêtés, nous tenons à préciser que chaque questionnaire ne nous est pas parvenu complété en intégralité. Certaines personnes n'ont pas souhaité prendre le temps de répondre plus en détail sur des questions ouvertes, surtout sur la fin du questionnaire, n'indiquant qu'un point comme seule réponse pour passer à la suivante. Il a d'ailleurs été souvent souligné dans la partie laissée libre aux retours à la fin que notre questionnaire était trop long. C'est un point important à prendre en compte dans l'analyse de nos réponses et pour de potentiels futurs questionnaires.

Analysons, tout d'abord, la première partie de ce questionnaire qui est intitulée « l'art à l'école ».

À la question « Que signifie, pour vous, enseigner les arts à l'école ? », deux grands types de réponses se dégagent des avis des enquêtés. D'un côté, nous retrouvons des réponses reprenant les deux grandes activités scolaires possibles concernant l'art : découvrir différents types d'arts via l'étude d'œuvres et/ou d'artistes célèbres ainsi que la pratique des élèves, leur expérimentation des techniques, des outils, *etc.*. De l'autre côté, nous obtenons des réponses listant plutôt les conséquences de cet enseignement sur les élèves. Ci-dessous, vous pourrez trouver un panel de réponses obtenues mot pour mot représentant bien l'ensemble des 85 définitions données par les enquêtés, mais parfois scindées et triées en deux catégories.

Les effets positifs sur les élèves :	La découverte et la pratique des arts :
<ul style="list-style-type: none"> - « Ouvrir l'esprit des élèves. » - « Stimuler la créativité des enfants. » - « Permettre aux enfants de s'exprimer par la pratique. » - « Donner le goût. Changer le regard des élèves et les ouvrir. » 	<ul style="list-style-type: none"> - « Faire découvrir des artistes. » - « Découvrir différents styles d'arts en parler etc. » - « Amener l'élève à découvrir des œuvres d'art et expérimenter des techniques, des outils pour réaliser ses propres œuvres. »

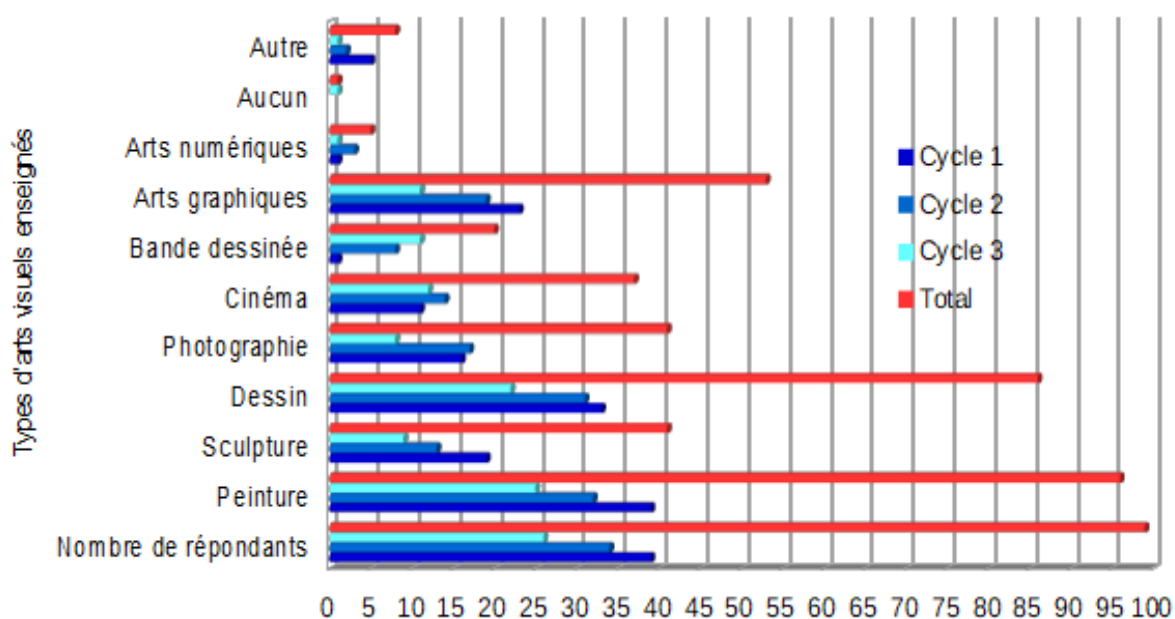
<ul style="list-style-type: none"> - « Avoir le goût du beau, éveiller leur sens critique, éveiller la curiosité des élèves. » - « Permettre aux élèves de s'exprimer par un biais différent de la parole, de s'ouvrir aux autres et à leur perception différente de ce qui les entoure. » - « C'est aussi un moyen de s'ouvrir au monde et d'avoir les codes pour le comprendre. » - « Développer une sensibilité. » - « C'est vital. Sans art, pas de vie. » - « Développer l'imaginaire. » 	<ul style="list-style-type: none"> - « Faire découvrir toutes les sortes d'arts du cinéma, en passant par l'art pictural, la sculpture sans oublier la BD. » - « Faire connaître artistes, œuvres mais surtout faire pratiquer (techniques et matières). » - « Découverte d'une œuvre, d'un courant, reproduire à la manière de... » - « Découvrir des œuvres, créer une culture commune. » - « Travailler différentes techniques. Travailler la motricité fine. » - « Porter un regard sur des œuvres. » - « Histoire de l'art + Pratiquer »
---	--

Sur 92 répondants, 18 d'entre eux nous ont fourni des réponses combinant les deux grands types cités ci-dessus, soit 19,57 % des participants partageant des réponses semblables. Autrement dit, moins du quart du public interrogé a conscience de ces deux aspects. 50 enquêtés considèrent qu'enseigner l'art passe par la découverte et la pratique des arts, soit 54,35 % de ces personnes sont d'accord sur ce point. Alors qu'ils ne sont que 46 à penser qu'enseigner les arts c'est, avant tout, avoir des effets positifs sur les élèves tels que l'ouverture d'esprit, soit 50 %. C'est tout de même la moitié des avis.

Comme nous le craignons, parmi ces réponses, nous avons reçu la réponse suivante « Découverte d'une œuvre, d'un courant, reproduire à la manière de... » ce qui est, comme nous l'avons dit plus haut dans l'annexe 2, des pratiques à proscrire selon plusieurs études scientifiques car elles ne permettent pas d'avoir accès aux conséquences positives liées à la pratique de l'art dont parlent 50 % des enquêtés. Là où, au contraire, nous sommes agréablement surprises, sur 92 personnes, seulement 2 ont répondu cela.

Pour finir, 7 enquêtés ont fait le choix de ne pas répondre à cette question, soit 7,61 % de non-réponses.

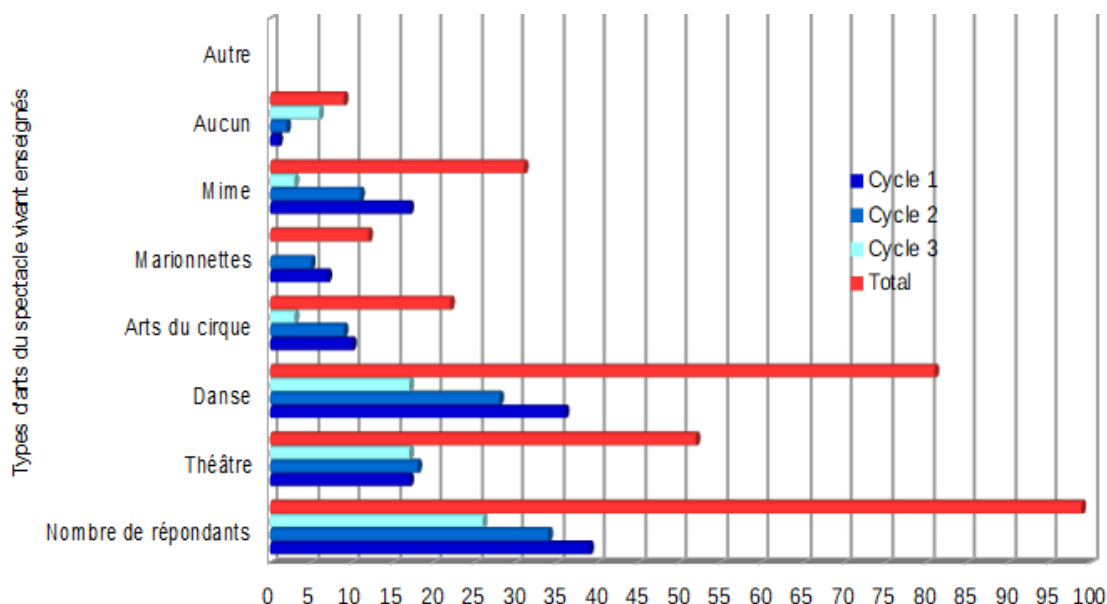
La question suivante demandait aux participants de nous indiquer les différents arts du visuel qu'ils enseignent à leurs élèves. Ci-dessous, voici un diagramme des résultats obtenus et triés par cycles.



Nous imaginions obtenir majoritairement des réponses pour l'enseignement de la peinture et du dessin de par nos expériences personnelles. Comme nous pouvons le constater, d'après le diagramme ci-dessus, la peinture a reçu 96,97 % des voix, autrement dit pratiquement tous les participants, excepté deux enseignants du cycle 2 et un enseignant du cycle 3. De même que le dessin qui obtient 86,87 % de votes, les 13,13 % manquants viennent aussi bien du cycle 1 que du cycle 2 ou du cycle 3. C'est donc bien l'enseignement de la peinture et du dessin qui prime dans tous les cycles pour les arts du visuel.

Les arts graphiques que nous pensions également majoritaires pour le cycle 1, au regard des programmes, n'ont été cochés qu'à une hauteur de 58,97 % par les enseignants de ce cycle. Ce qui est un pourcentage assez fort mais insuffisant au regard des programmes. Cependant, c'est bien au cycle 1 que cet art est le plus enseigné puisque seulement 55,88 % des enseignants du cycle 2 affirment le pratiquer avec leurs élèves quant au cycle 3, ce nombre chute encore avec 42,31 %.

Après les arts du visuel, les répondants étaient questionnés sur la nature de leurs enseignements des arts du vivant. Le diagramme ci-dessous résume l'ensemble des résultats obtenus, également triés par cycle afin que ce soit plus parlant.



Nous pouvons remarquer que la préconisation du Ministère de l'Éducation Nationale est suivie par la majorité des enseignants répondants ; ils ont été 81,82 % à répondre la danse, juste devant le théâtre. Le théâtre qui, contre toute attente, obtient plus de la moitié des voix (52,53 %). C'est un art qui semble compliqué à mettre en place avec de jeunes enfants et pourtant 43,59 % des professeurs du cycle 1 affirment le pratiquer dans leurs classes, pratiquement la moitié tout de même. Plus de 9 % des participants assument de ne pratiquer aucun art du vivant avec leurs élèves. La danse étant dans les programmes, tout comme le théâtre de manière moins officielle, cela aurait été intéressant de connaître les raisons qui poussent ces professeurs à exclure totalement ces arts du spectacle vivant.

Concernant les arts du son, l'enseignement de chansons et de la musique instrumentale figure bel et bien dans les programmes. Malgré cela, un enquêté a avoué n'enseigner à ses élèves aucun art du son. Cela nous pose beaucoup de questions qu'il aurait été intéressant d'approfondir lors d'un entretien, d'autant plus que ce professeur enseigne au cycle 1. Au cycle 1, l'apprentissage de chansons, de comptines, le développement de l'écoute, habituer son oreille aux instruments, tout cela est très important pour le développement de l'enfant. Il aurait donc été intéressant de comprendre pourquoi cet enseignant a fait ce choix, malgré les programmes.

En dehors de cette personne et de quelques enseignants des cycles 2 et 3, tous les répondants pratiquent la chanson en classe (92,93 %). 70,71 % enseignent également la musique instrumentale. A cela, il faut ajouter les 4 répondants qui l'enseignent à l'aide d'un intervenant diplômé universitaire de musicien intervenant (DUMI). Les 25,25 % restants ne respectent donc pas les programmes concernant cet enseignement.

A la question « *Votre enseignement de l'art est plutôt porté sur la pratique des élèves, sur l'étude d'œuvres et/ou d'artistes célèbres ou sur les deux propositions précédentes de manière égale ?* », nous nous attendions à une majorité de réponses pour la pratique des élèves, en cycle 1. Étonnamment, ce n'est pas ce que nous avons obtenu, seulement 40 % des enseignants du cycle 1 ont opté pour cette option. Deux grandes justifications ressortent des réponses de ces enseignants sur leur choix. L'une est que l'élève de maternelle a besoin d'être actif, de ressentir, d'obtenir un résultat, de s'épanouir par la pratique, de travailler la motricité fine et de tout simplement vivre l'art pour permettre leur investissement. La seconde est que la pratique est au service de la découverte d'œuvres et d'artistes. Or, à cet âge, ils doivent avant tout acquérir une expérience de pratique sans laquelle ils ne peuvent pas étudier convenablement les œuvres qui leur sont proposées. Un point moins surprenant au contraire, est que seulement un enseignant de ce cycle a voté pour une dominance de l'étude d'œuvres et d'artistes, soit 2,5 %. Nous ne nous attendions pas à cette réponse au cycle 1, car l'étude d'une œuvre célèbre nous apparaît comme un peu complexe pour ce jeune âge. Donc ce faible pourcentage ne nous surprend pas. Mais la raison donnée n'en est pour autant pas farfelue, celle-ci est « qu'il est difficile de s'appuyer sur une réalisation libre d'un enfant de petite section. Et lorsqu'ils produisent quelque chose qui peut le permettre c'est parce que la consigne le souhaite. » 55 % des enseignants, eux, affirment enseigner les deux propositions à parts égales. Une justification formulée de manière différente mais signifiant la même chose revient majoritairement concernant ces 55 %. Celle-ci est qu'il existe un « lien étroit » indispensable entre la pratique et l'approche de l'œuvre. « L'étude d'œuvres permet de mieux comprendre sa pratique. La pratique permet de rendre plus concret l'étude d'œuvres. »

Concernant le cycle 2, étant le cycle central entre le premier cycle de l'école et le dernier avant le collège, cela nous paraissait naturel d'obtenir des pratiques équilibrées entre études d'œuvres et pratique. Et c'est bien ce que nous obtenons, notre hypothèse correspond à 71,43 % des réponses pour ce cycle. Les 28,57 % restants ont tous opté pour une dominance de la pratique. Ce résultat nous laisse penser que peut-être l'étude d'œuvres est encore quelque peu complexe pour des élèves de cycle 2. Certaines justifications nous montrent cela quand d'autres nous parlent d'un manque de formation, ou bien encore d'une conviction que les élèves prennent plus de plaisir à pratiquer et privilégient donc cela.

Pour finir sur cette question, notre hypothèse d'une dominance pour l'étude d'œuvres et d'artistes au cycle 3 n'était pas la bonne car 81,48 % des réponses se sont

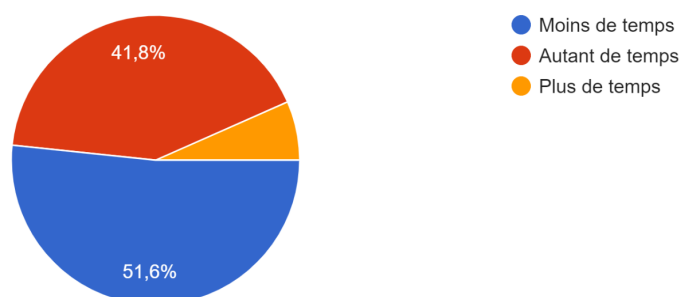
portées sur un juste équilibre entre la pratique et l'étude d'œuvres. Cependant, le cycle 3 représente notre plus fort pourcentage concernant une dominance pour l'étude d'œuvres et d'artistes. En effet, 11,11 % des enseignants de ce cycle ont affirmé enseigner davantage l'art via l'étude d'œuvres et d'artistes. Les raisons de cela sont assez surprenantes. Nous nous attendions à des justifications telles que le contenu des programmes qui est plus accès sur l'étude des œuvres avec l'histoire des arts au cycle 3 mais les raisons données sont un manque de formation ainsi qu'un manque de temps pour la pratique des élèves. Nous avons tout de même 7,41 % des répondants qui enseignent majoritairement l'art grâce à la pratique de leurs élèves.

Pour conclure, nous pouvons tout de même constater que 64,8 % de l'ensemble des enquêtés, quel que soit le cycle, optent pour des proportions égales entre pratiques et études d'œuvres. Ce qui est plutôt rassurant.

Le résultat de la question suivante est sans appel. Le diagramme circulaire ci-dessous en atteste la dominance. Comme nous pouvons le voir, 51,6 % des enquêtés ont avoué passer moins de temps lors de la préparation de leurs séances artistiques que pour leurs séances de mathématiques ou de français, par exemple. Moins de 7 % (= 6,6 %) des enseignants répondants déclarent y consacrer plus de temps.

Accordez-vous autant de temps à la préparation de vos séances artistiques qu'à vos séances sur les enseignements fondamentaux (mathématiques, français...)?

91 réponses



Nous avons émis l'hypothèse que tous passaient moins de temps à la préparation de ces séances d'enseignements artistiques avec l'idée que tous considéraient cela moins important que les matières fondamentales. Les pourcentages tendent à nous donner raison sur ce point mais il ne s'agit pas d'une vérité générale. En effet, cette hypothèse n'a pas obtenu 100 % des voix. Nous pouvons donc en conclure que notre idée préconçue n'est pas partagée par tous les enseignants du premier degré.

Cependant, cette première réponse nous pose d'autres questions qu'il serait bon de préciser si nous faisons de futurs entretiens. Effectivement, nous n'avons pas de réponse aux raisons qui poussent la majeure partie des enseignants à passer moins de temps à cette préparation. Nous avons pensé que cette dominance était due à un manque de considération de cette matière qu'est l'enseignement artistique mais cela pourrait être simplement dû à une appétence du professeur pour les arts qui lui facilite la préparation de ces séances dans ce domaine, par exemple.

Sur la question, « *Considérez-vous l'art comme une matière à part entière ?* », il est assez déstabilisant de voir que des professeurs des écoles, qui ont le devoir d'initier leurs élèves à l'enseignement artistique, ne voient pas cette matière comme une réelle matière au même titre que les mathématiques. Et pourtant, bien qu'une large majorité (92,4 %) ait répondu positivement, 7,6 % des enseignants interrogés ont affirmé ne pas considérer l'art comme une matière à part entière.

Afin d'en comprendre les raisons, il est important de mettre cette question en lien avec la suivante qui est « *Pouvez-vous expliquer pourquoi ?* ». Les justifications apportées ont toutes été cohérentes avec la précédente question excepté une, qui a répondu considérer l'art comme une matière à part entière mais qui affirme que l'art n'est pas une matière mais une façon d'être. Les raisons pour lesquelles certains enquêtés ont répondu négativement ne sont pas très surprenantes. Deux de ces professeurs privilégient les fondamentaux tels que le français et les mathématiques qu'ils trouvent bien plus importants et prioritaires que les arts. Un autre enquêté ne considère pas l'art comme une matière à part entière car il a « moins de temps pour la pratiquer ». Mais nous pouvons penser que s'il a moins de temps pour pratiquer les arts, c'est certainement car il privilégie lui aussi les autres enseignements et ne se fixe pas un temps dédié pour la pratique des arts. Une autre justification est donnée par deux autres enseignants. Ils considèrent que l'art est un médiateur, un outil au service d'autres matières permettant de travailler d'autres compétences et non une matière à elle seule. Pour finir, deux professeurs répondant n'ont pas souhaité nous confier leur avis sur la question. Pour ce qui est des justifications des réponses positives, elles sont pour la plupart très intéressantes et variées. Les réponses suivantes permettent de le démontrer : « Certains élèves sont plus à l'aise dans les arts que dans les bases du français et des maths. Mais on peut se servir de l'un pour enseigner l'autre. » ; « C'est un domaine tout comme les autres qui permet aux enfants de s'évader, se construire, réfléchir, s'exprimer et manipuler.... C'est très complet ! » ; « [C'est] Essentiel au bon développement de l'enfant, [il] développe des capacités motrices » ; « Je mets en lien les apprentissages autour de

projets. [...] Donner du sens, de la motivation c'est créer du lien. Les élèves font très vite les rapprochements eux-mêmes. ». Ces réponses, majoritaires donc, confortent nos représentations en lien avec notre propre expérience mais aussi en lien avec nos lectures scientifiques. Nous retrouvons, ainsi, la motivation de l'élève évoquée notamment dans *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre* (2007) de Pierre Vianin. Mais aussi s'exprimer via l'art comme nous l'avions évoqué avec l'art-thérapie dans l'article intitulé « L'art-thérapie en soins palliatifs : une étude qualitative » tiré de la revue *Médecine Palliative* (2012) ou encore avec le concept d'échec scolaire, puisqu'un enseignant a écrit se servir de l'art pour travailler les mathématiques ou le français aidant ainsi les élèves plus à l'aise avec l'art et en difficulté face à ces matières fondamentales. Ce dernier se rapproche étroitement de l'article « L'art pour sortir de l'échec scolaire » de Julie Déborde (2020).

Les deux questions suivantes sont liées avec les deux précédentes puisqu'elles interrogent les enseignants sur une école imaginaire sans art.

Les enquêtés devaient répondre à la question « *Pensez-vous que l'art pourrait être retiré des écoles et des programmes scolaires sans répercussion majeure ?* ». Dans notre hypothèse, nous pensions que les personnes ayant répondu « non » à la question « *Considérez-vous l'art comme une matière à part entière ?* » seraient celles qui, logiquement, répondraient « oui » à cette question. Aussi, le pourcentage de « non » à cette question (93,5 %) est pratiquement le même que le pourcentage de « oui » à la précédente question (92,4 %). Cela représente donc une personne de différence. 86 personnes ont répondu « oui » à cette question pour 85 « non » à la question précédente. Ce qui signifie qu'une personne pense à la fois que l'art n'est pas une matière à part entière mais qu'elle ne peut pas être retirée des écoles sans répercussion majeure. Et, lorsque nous observons les réponses répondant par répondant, nous pouvons constater que ce n'est pas un cas isolé. Une seule et unique personne a répondu à la fois « Non, je ne considère pas l'art comme une matière à part entière » et « Oui, l'art pourrait être retiré des écoles et des programmes scolaires sans répercussion majeure. ». Cela signifie que les autres réponses positives à cette question ont été données par les répondants pensant que l'art est une matière à part entière. Ce qui semble plutôt incohérent puisqu'ils pensent que l'art est assez important pour être une matière au même niveau que les mathématiques mais que malgré tout, nous pourrions la supprimer sans que cela ne pose de réels problèmes. A l'inverse, les personnes qui ont répondu que l'art n'est pas, pour eux, une matière à part entière (à l'exception de la

précédente déjà citée) pensent que ce serait impensable de supprimer l'art de l'école sans de graves conséquences. Ce qui est tout aussi incohérent que le cas précédent.

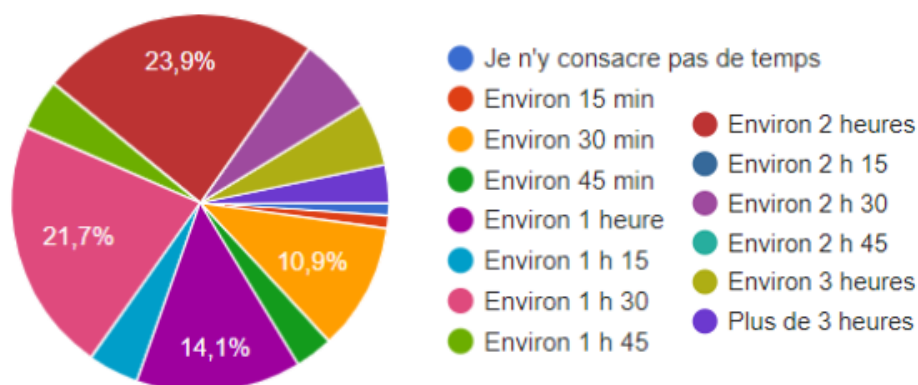
Heureusement, la majorité des répondants sont cohérents dans leur propos et en accord pour dire que, d'après eux, oui l'art est une matière au même niveau que le français et non, une école sans art ne serait pas sans conséquence.

Venait donc ensuite, la question « Que serait, d'après vous, une école sans art ? ». Aucune réponse n'a été dans un sens positif, tous les enseignants ayant répondu voient la disparition de l'art comme une énorme perte pour l'école. Cela démontre donc une incohérence de plus puisque les personnes qui pensent que l'art pourrait être retiré des écoles et des programmes scolaires sans répercussion majeure, trouvent quand même des déconvenues à une école sans art.

Une réponse s'est largement démarquée, et pourtant, c'était une question à la réponse libre. 52 enquêtés sur 92, soit 56,52 % ont répondu que ce serait une école **triste**. Et ce, quelle que soit la réponse à la question précédente. 27,17 % est le pourcentage de réponses obtenues parlant toutes d'un manque d'ouverture à la culture et de la création d'inégalité sociale. Il s'agit du second type de réponses les plus données sur cette question libre. Les dernières réponses représentent 9,78 %, et sont également dirigées dans un même esprit, celui d'une absence d'un moyen d'expression pour les élèves et de remédiation pour les autres matières. 9 enquêtés ont décidé de ne pas répondre à cette question.

Les deux dernières questions de cette partie se complètent.

La première est « *Quelle durée hebdomadaire moyenne consacrez-vous aux enseignements artistiques ?* » dont voici les résultats sous forme de diagramme circulaire.



Comme nous pouvons le constater, les résultats sont bien plus disparates que ce que nous avons imaginé. Cela peut donner le sentiment que les professeurs font comme bon leur semble concernant cette matière sans vraiment suivre les prescriptions du Ministère de

l'Education Nationale qui parlent de 2 heures par semaine. Néanmoins, nous pouvons remarquer que 23,9 % des enseignants répondants pensent se conformer aux prescriptions et prodiguer 2 heures d'enseignements artistiques par semaine à leurs élèves.

Quant à notre hypothèse d'obtenir majoritairement des réponses entre 30 minutes et 1 heure, elle n'est pas écrasante mais elle reste malgré tout confirmée. En effet, 14,1 % des participants ont répondu 1 heure ainsi que 10,9 % pour 30 minutes, soit 25 % des enquêtés.

Pour ce qui est des 21,7 % de réponses 30 minutes en dessous des prescriptions du Ministère de l'Education Nationale, à partir du moment où ces réponses proviennent essentiellement d'enseignants des cycles 2 et 3, cela peut paraître moins étonnant. En effet, cela pourrait s'expliquer car avec de très jeunes enfants le temps de mise en place, de rangement et de lavage des mains est nettement plus long qu'avec des élèves des cycles supérieurs.

La seconde question est « Quelle périodicité consacrez-vous aux enseignements artistiques ? ». Les réponses à cette question sont pour le moment assez rassurantes. Pour rappel, le but de cette question était de vérifier si l'enseignement des arts était réalisé de manière régulière ou plutôt lorsqu'il reste un peu de temps dans l'emploi du temps. Or, nous avons obtenu 39,6 % de réponses concernant une pratique journalière, 36,3 % pour une pratique 2 fois par semaine ainsi que 15,4 % en ce qui concerne une pratique hebdomadaire. En somme, 91,3 % des répondants enseignent les arts de manière régulière. Sans oublier que nous pouvons ajouter à cela le professeur des écoles qui affirme enseigner cette matière plusieurs fois par jour. Ce qui nous donne 93,5 % des classes dont l'enseignant a été interrogé recevant un enseignement artistique régulier.

5,5 % des répondants, tout de même, avouent que cet enseignement n'a lieu que 2 à 3 fois par mois. La réponse restante représente 1,1 % des votes, l'enseignant répondant affirme enseigner cette matière moins souvent que 2 à 3 fois par mois, autrement très rarement. Cela nous donne donc 6,6 % des classes dont l'enseignant a été interrogé recevant un enseignement artistique totalement irrégulier, voire pratiquement inexistant pour certaines.

Maintenant, penchons nous plus en détails sur la partie du questionnaire concernant « les projets, intervenants extérieurs, sorties scolaires ».

La première question de cette partie est la suivante : « *Avez-vous déjà fait intervenir des artistes au sein de votre classe ?* » L'opposition entre les enquêtés ayant répondu « oui

» à cette question et ceux ayant répondu « non » semble bien délimitée. En effet, on compte une majeure partie de « oui », laissant entendre que 67,4% des enquêtés ont déjà invité des artistes en classe. C'est donc environ un tiers de l'effectif qui, à l'inverse, n'y a jamais eu recours.

A la lecture de ces réponses, une question s'impose. Pourquoi ? Pourquoi ces 45,5% d'enseignants n'ont jamais accueilli d'artistes dans leurs classes ? Y a-t-il une raison ? Est-ce par manque de temps, de contacts, d'intérêt... ?

L'analyse de ces premières réponses nous permet donc déjà de souligner un manque dans ce questionnaire. Il est important de s'intéresser aux raisons pour lesquelles certaines personnes accueillent des artistes en classe mais il pourrait aussi être pertinent de s'inquiéter à pourquoi d'autres ne le font pas. Cette question pourra donc être utilisée pour des entretiens futurs ou si nous décidons de modifier notre questionnaire.

Les enseignants ayant répondu « oui » à la question nous poussent à penser que l'école peut toujours être un lieu intimement lié avec le monde qui l'entoure. L'art est toujours invité au sein des classes par le biais de l'artiste offrant une approche différente de la discipline.

La question suivante, « *quel(s) type(s) d'artiste(s) ?* » s'adresse donc uniquement aux personnes ayant répondu « oui » à la question précédente. Trois grands domaines artistiques se démarquent des 63 réponses que nous avons eues : la musique, les arts du spectacle et le dessin. Ces domaines sont déclinés en différentes spécificités. La musique semble beaucoup revenir dans les réponses, elle apparaît au travers des musiciens, des orchestres ou encore des chanteurs.

Dans les types d'artistes invités, nous constatons que les métiers visés restent sensiblement les mêmes. Les artistes présentés ont des professions plutôt connues du grand public comme les chanteurs ou les peintres. La vision des artistes est encore générale et peu spécifique.

Il semble intéressant de prendre en compte que dans beaucoup de réponses, les répondants expliquent que les interventions d'artistes en classe sont souvent liées à l'activité communale. En effet, beaucoup d'enseignants semblent profiter des partenariats avec les mairies, les villes pour faire venir des artistes en résidence, des auteurs du quartier ou des musiciens intervenants déjà dans le conservatoire de la ville dans laquelle se situe l'école. Les rencontres sont ainsi facilitées.

La question suivante repose sur les objectifs de ces interventions : « *Quels étaient-ils ?* ». Ici, la diversité des réponses est des plus intéressantes. Deux grands thèmes se distinguent, celui de l'apprentissage et celui de la pratique. On pourra citer ces exemples d'objectifs : « découverte des familles d'instruments », « initiation à la culture africaine »... On voit donc ici, que la découverte, l'ouverture sur le monde sont au centre de ces interventions. L'intervention sert de support didactique pour apporter ou compléter les enseignements vus en classe. C'est une manière plus ludique, plus démonstrative et représentative de présenter les apprentissages.

De l'autre côté, la pratique semble être souvent retenue comme objectif pour les interventions. Voici certains exemples que nous avons récoltés : « préparation d'une pièce de théâtre », « guider les enfants vers leur propre création », « reproduire une chorégraphie »... Les interventions ici sont utilisées dans un but pratique. L'artiste va pouvoir guider, aider, montrer pour que l'enfant s'investisse dans un travail différent de celui qu'il rencontre tout au long de sa journée. Ces pratiques sont un bon moyen de donner le goût de l'art aux enfants surtout quand il est encadré par un professionnel. Pour résumer, l'un des répondants définit ses objectifs comme « servir des projets culturels sur des thèmes variés, permettre aux élèves de toucher de plus près le monde de l'art, de rencontrer les artistes, de participer avec eux à la production d'une œuvre (théâtrale, musicale, graphique...) ». L'idée de « faire toucher de près le monde de l'art » est assez pertinente et résume bien ce travail de recherche, en effet on retrouve l'idée que l'enfant doit être au contact proche de l'artiste pour sentir l'importance de l'art. Ainsi, le travail de l'auteur, du dessinateur, de l'acteur, *etc.* prend plus de sens par la représentation concrète de ce travail pour l'enfant.

A la question, « *Avez-vous déjà réalisé des projets artistiques au sein de votre classe ?* », la grande majorité des enquêtés a répondu « oui ». Sur 91 réponses seuls 8,8% des répondants n'en ont jamais organisé.

Nous pouvons, encore une fois s'interroger sur les limites de notre questionnaire et sur l'absence d'une question « *pourquoi ?* » à destination des personnes ayant répondu « non ». Nous avons cherché la justification qui allait dans le sens de nos hypothèses et pas celles allant dans le sens inverse. De plus, les deux questions suivantes sont directement liées avec les projets artistiques excluant donc grandement une partie des répondants.

Pour y faire suite, nous demandons à nos enquêtés de décrire brièvement le(s) projet(s) qu'ils ont déjà pu mettre en place en classe. Nous avons récolté 78 réponses et en voici certaines :

- *Réalisation d'une sculpture à partir d'objets du quotidien usagés.*
- *Apprentissage d'une chanson, intervention d'un groupe du conservatoire, découverte des instruments, familles d'instruments.*
- *Réaliser des instruments avec des matériaux recyclés et faire de la musique.*
- *Projet plastique mêlé au langage : on part du dessin pour réaliser une œuvre en 3D en créant un paysage, des personnages, etc...*
- *Grande lessive, les ombres, fond de couleurs et ombre d'un enfant collé dessus.*
- *Mise en BD des fables de la Fontaine.*
- *Participation à des concours.*
- *Projet danse autour de la marelle.*
- *Projet cirque.*
- *Projet théâtre pour « jouer » un livre étudié en classe.*
- *Projet livre numérique sur iPad avec Bookcreator.*
- *Ecole et cinéma.*
- *Théâtre d'improvisation.*

Ces différentes réponses sont particulièrement intéressantes car elles présentent une grande diversité. On ne retrouve pas qu'un seul art mais plusieurs. Les tâches demandées aux élèves sont multiples. Cette diversité prouve une certaine inventivité des professeurs, peu de projets se ressemblent prouvant que les possibilités sont infinies pour proposer un projet artistique en classe.

A l'échelle d'une école, si chaque année, les élèves d'une classe sont confrontés à un projet issu des exemples proposés ci-dessus, à leur entrée au collège, ils auront rencontré une diversité d'arts importante et auront de nombreuses représentations artistiques en tête. Ces réponses permettent vraiment de rendre compte de la diversité culturelle qui est amenée en classe par bon nombre de professeurs.

Si ces réponses sont très satisfaisantes car plurielles, aucun professeur n'a pu nous décrire son projet dans son ensemble. Nous ne savons pas sur combien de temps ils ont été mis en place, s'ils ont été encadrés uniquement par le professeur, si c'était un projet en lien avec celui de l'établissement... Ces questions supplémentaires seraient nécessaires pour cibler au mieux la démarche des enseignants et comprendre la place accordée à l'art en classe. Nous aurions pu aussi confronter les projets artistiques aux autres projets mis en œuvre dans les classes pour juger de leur importance.

A la question suivante, « *Avez-vous observé des bienfaits de ce projet sur les élèves ? Si oui, lesquels ?* », si certaines réponses ne considèrent les projets uniquement comme

un moyen de découverte, d'autres voient le développement de compétences majeures pour l'enfant. Ces réponses sont extrêmement positives dans l'ensemble. Elles illustrent vraiment le cœur de notre recherche de mémoire et ce que nous essayons de souligner dans nos lectures et observations : le développement de compétences inédites pour l'enfant grâce à l'art. Nous citerons ces différents exemples recueillis dans les réponses : « motivation, réflexion, coopération, implication ». Ici, nous pouvons faire un lien direct avec l'une de nos lectures, *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre* (2007) de Pierre Vianin. L'exemple de Timothée avait prouvé que l'art, la lecture, pouvait aider un élève en difficulté dans les apprentissages et notamment en gagnant en motivation, en confiance, en développant des capacités sociales... Les projets artistiques relèvent donc ici d'une expérience très positive sur les élèves impliquant le développement de capacités et de compétences.

Deux des réponses nous ont particulièrement intéressées. L'un des enseignants considère que les projets artistiques permettent de « mettre en avant des compétences chez des enfants en difficultés », de voir naître « la satisfaction de créer et de finir un objet, de le voir admiré aussi » et participe à mieux « prendre confiance en soi ». Cette réponse développe bien le processus que nous avons analysé dans nos diverses lectures. Pratiquer l'art à l'école, c'est remettre « au même niveau » tous les élèves. Nous pouvons faire ainsi écho à une autre réponse qui voit l'intérêt de ces projets dans le fait que « les élèves en difficulté scolaire ont souvent une belle réussite » du fait de l'exploitation « d'autres compétences... ». De fait, cet enseignant note que les différentes approches des compétences sont bienfaisantes pour voir aussi la réussite des élèves en difficulté scolaire. L'entrée par l'art est plus simple pour certains et plus complexe pour d'autres mais elle n'en reste pas moins différente et peut donc revaloriser certains élèves s'identifiant mieux à ces méthodes. Dans l'art, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, c'est pourquoi cette discipline peut aider à la prise de confiance. L'art semble accessible à tous et ouvre donc de nombreuses portes vers les apprentissages.

A la question, « *Faites-vous des sorties scolaires en lien avec les enseignements artistiques ?* », nous retrouvons un écart un peu plus important entre l'affirmative et la négative que celui pour l'accueil en classe d'intervenants extérieurs. Ici, sur 91 réponses, 81,3% organisent des sorties scolaires artistiques contre 18,7 %. Ne sachant pas pourquoi les enseignants se refusent à ce genre de sorties scolaires, nous ne pouvons que dresser des hypothèses sur ce genre de sorties, comme le manque de moyens alloués pour les sorties... Il aurait pu être intéressant de demander pourquoi les enseignants se refusent à organiser

des sorties en lien avec les enseignements artistiques pour valider ou invalider ces hypothèses.

Nous pouvons tout de même remarquer que les enseignants n'ayant jamais invité d'artistes en classe ne sont pas forcément systématiquement ceux qui n'organisent pas de sorties scolaires artistiques donc nous ne pouvons dresser un lien entre les deux.

Enfin pour conclure cette partie, concernant la question sur les objectifs ou les intérêts qu'y trouvent les enseignants, il est intéressant de constater que beaucoup de réponses sont en lien avec les musées. Ils apparaissent comme l'endroit où se concentre l'art, où il s'observe. Certains enseignants considèrent donc que la sortie scolaire va permettre de clore une séquence artistique, un projet. C'est un prolongement à ce qui a été vu en classe mais sur le terrain pour observer un objet vivant, palpable.

A cela, certains ajoutent l'intérêt culturel des lieux artistiques. Il ressort beaucoup des réponses que l'école doit permettre un accès à la culture en prolongement ou en remplacement de celui fait par la famille. Pour certains enfants, le théâtre ou le musée sont des lieux peu ou pas fréquentés dans le cercle familial et l'école doit jouer le rôle d'instructeur pour développer la culture générale de l'enfant dans ces domaines artistiques. L'un des enquêtés perçoit ces sorties comme une possibilité « d'ouvrir le monde des arts à tous quelque soit le milieu social ». Cette notion d'accessibilité est au cœur des réponses des enquêtés et rejoint nos représentations initiales sur l'art à l'école, comment celui-ci permet l'ouverture de l'enfant sur quelque chose auquel il n'a jamais été confronté dans son cercle familial ou personnel.

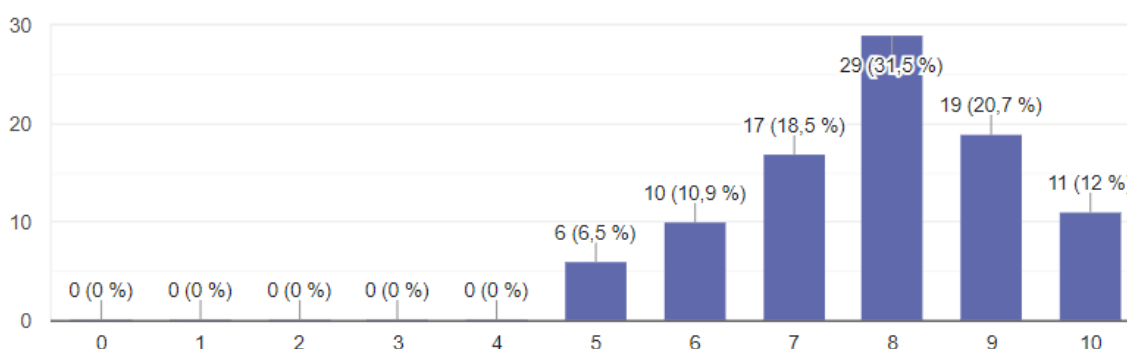
A la vue des réponses extrêmement orientées sur la visite de l'espace muséal (visite qui figure comme exemple dans le B.O. du cycle 3 notamment), nous pouvons nous interroger sur les différentes sorties artistiques qui sont mises en place dans les écoles. Le musée est-il un lieu artistique plus accessible aux classes ? Quels sont les autres lieux qui font l'objet d'une sortie scolaire artistique ?

Enfin, voyons ce que nos enquêtés ont répondu dans notre partie de questionnaire sur « les effets de l'enseignement artistique sur les élèves ».

A la question « *Selon vous, à quel point la pratique de l'art impacte-t-elle la motivation de vos élèves ?* », nous avons récolté 92 réponses réparties entre le chiffre 4 et le chiffre 10. Le chiffre 8 apparaît comme réponse majoritaire (avec 31 voix), suivi de près par le chiffre 7 (avec 22 voix) et le chiffre 9 (avec 16 voix). Cela nous conforte dans l'idée

que l'art peut être utilisé comme facteur motivationnel pour faire entrer les élèves dans les apprentissages, encore faut-il savoir comment s'y prendre, comme pour le petit Timothée (exemple emprunté à Pierre Vanin dans *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*, 2007).

Concernant la question propre à l'impact de l'art sur la prise de confiance de l'enfant, les réponses restent toutes positives mais plus nuancées que pour la motivation. D'ailleurs, « prise de confiance de l'enfant » n'est-ce pas un peu vague comme expression ? Qu'entendent les enquêtés par « prise de confiance de l'enfant » ? Est-ce la prise de confiance de l'enfant en ses capacités, en ses compétences, en ses connaissances, en ses habiletés manuelles/motrices, en ses facultés de langage ? Est-ce totalement autre chose ? Peut-être aurait-il fallu que nous explicitions plus clairement cette expression de « prise de confiance de l'enfant ». Nous pouvons tout de même noter que les réponses sont toutes comprises entre le chiffre 5 et le chiffre 10 donc semblent indiquer un impact fort de la pratique artistique.



La question qui suit dans le questionnaire est la suivante : « *Connaissant vos élèves, pensez-vous être capable de reconnaître la production de certains de vos élèves parmi les autres, sans avoir vu qui l'a réalisée ?* ». Il nous semble davantage pertinent d'analyser les réponses en lien avec la question suivante qui est « *en avez-vous déjà fait l'expérience ? Vous êtes-vous déjà fait la remarque "Ah, cette production, je suis persuadé(e) que c'est ... qui l'a faite" ? Et lorsque vous retournez la feuille, c'est bien le prénom de l'élève auquel vous pensiez qui est inscrit.* ». Tandis que 22,5% des enseignants interrogés pensent ne pas être dans la capacité de reconnaître une production d'élève parmi tant d'autres, seuls 6,8% déclarent n'en avoir jamais fait l'expérience. Aussi, 52,3% ont constaté être capables de reconnaître le travail de leurs élèves de temps à autre et 38,6% en ont souvent été capables. C'est donc un total de 90,9% d'enquêtés. Cela suscite donc des questionnements pour

nous, enquêtrices : les réponses négatives à la première question résultent-elles d'un manque de confiance en soi de l'enseignant en ses capacités d'observation ? Doit-on interpréter les réponses à la deuxième question au regard du fait qu'il s'agit peut-être de travaux d'un enfant en particulier que les professeurs arrivent à repérer, pas les productions de n'importe quel enfant ? Cela nécessiterait une question à poser en entretien individuel pour éclaircir ce point d'interprétation dont une partie nous échappe.

A la question « *Selon vous, l'art rend-il possible une approche pluridisciplinaire ?* », les réponses sont unanimes : « oui ». Ces réponses laissent présager que tous les professeurs des écoles participant à notre enquête considèrent l'art comme une matière en lien avec les autres, appréhendée comme une matière à part entière, ayant sa place à l'école tout comme les autres et non pas comme une matière à la marge.

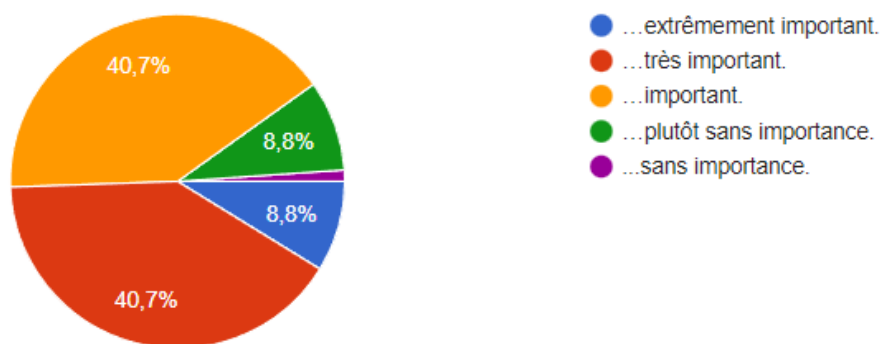
La question « *Vous est-il déjà arrivé d'utiliser une entrée par l'art pour susciter la motivation et l'engagement des élèves dans un apprentissage d'une autre discipline scolaire ?* » permet de faire du lien avec toutes les questions précédentes de la rubrique sur les effets de l'enseignement artistique sur les élèves. Elle nous informe, au regard des réponses, que la plupart des enseignants enquêtés (80,2%) ont déjà utilisé une entrée par l'art pour susciter motivation et engagement des élèves dans un apprentissage relatif à une discipline scolaire autre que l'enseignement artistique. Nous sommes donc plutôt agréablement surprises par ces réponses positives. La discipline scolaire concernée arrivant en tête des réponses est le français (53 votes), suivie de près par l'histoire (42 votes) et les mathématiques (39 votes). Le fait d'utiliser une entrée par l'art pour un apprentissage relevant du domaine du français et de l'histoire est révélateur de notre propre parcours scolaire comme nous avons pu le développer dans le tableau relatif aux hypothèses présenté quelques pages plus haut. La réponse « mathématiques » nous étonne un peu plus mais les explications données par la suite dans le questionnaire concernant la démarche nous aiguillent un peu plus : calcul des besoins et des coûts pour un projet de sculpture avant application ou encore art et géométrie avec utilisation des outils. Un professeur met en évidence quant à lui, dans la manière de procéder, qu'à partir d'une lecture de poème en classe, les élèves devaient écrire un poème dans le même style et que cela a « décoincé » ses élèves dans la production d'écrits. Ce témoignage d'expérience est très révélateur des bienfaits de l'art sur la prise de confiance des élèves, ce que nous tentions de voir au travers d'une question précédente mais qui se révèle au grand jour finalement par l'intermédiaire de cette question.

Concernant l'affirmation à échelle suivante : « *Complétez cette affirmation : pour vous, l'art est ... dans la transmission de messages* », la réponse est positive voire très positive sur le fait que l'art est important (voire très important) dans la transmission de messages. Nous partageons donc le point de vue de nombreux enseignants du premier degré. 21 professeurs vont même jusqu'à affirmer que, pour eux, l'art est extrêmement important dans la transmission de messages.

Les réponses sont plus nuancées quant à l'affirmation suivante : « *Complétez cette affirmation : pour vous, travailler avec les élèves sur les liens entre l'artiste (sa vie, son intention) et son œuvre, est...* ». Voici un diagramme circulaire mettant en évidence les pourcentages de réponses données par les enquêtés pour illustrer nos propos :

Complétez cette affirmation : pour vous, travailler avec les élèves sur les liens entre l'artiste (sa vie, son intention) et son œuvre, est...

91 réponses



Or, il nous apparaît que si l'art est perçu comme important, très important voire extrêmement important dans la transmission de messages par les enseignants enquêtés, il est donc primordial de s'intéresser à la vie de l'artiste et à son intention pour comprendre le message qui se voulait être transmis par l'artiste. Pourtant, pour 9,9% des enquêtés, cela est sans importance ou plutôt sans importance. Une piste de question peut être amorcée pour d'éventuels entretiens avec les enquêtés pour comprendre leurs réponses : Comment faire percevoir aux élèves que dans telle œuvre, tel message veut être passé si on ne travaille pas avec eux sur les intentions de l'artiste à travers cette œuvre, sur ce qui a pu motiver l'artiste à produire cette œuvre ?

Intéressons-nous désormais à la question suivante qui figurait dans le questionnaire : « *Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cette affirmation : l'art permet de comprendre les autres, de comprendre le monde au sens large ?* ». Cette question,

étroitement liée à notre problématique initiale, a donc été conservée comme vous pouvez le constater. Une large part de répondants (46) sont plutôt d'accord avec cette affirmation. Ce qui est plus étonnant est que 5 répondants sont plutôt en désaccord avec cette affirmation. Ce qui est dommage avec notre questionnaire, c'est que nous n'avons pas prévu l'éventualité pour les enquêtés de pouvoir justifier leur réponse à cette question. Cela aurait été d'autant plus intéressant que nous avons trois types de réponses différentes données par les professeurs répondant à cette question : « *tout à fait d'accord* » (40), « *plutôt d'accord* » (46) et « *plutôt pas d'accord* » (5). Cela aurait donc pu être intéressant de comparer notamment la justification donnée par les enseignants qui ont exprimé le fait qu'ils étaient tout à fait d'accord, avec les justifications des cinq autres enseignants étant plutôt en désaccord avec le fait que l'art permet de comprendre les autres, de comprendre le monde au sens large. C'est un point qu'il serait pertinent de mettre en avant lors d'une éventuelle question en entretien.

Nous pensions que la question « *Selon vous, l'art est-il porteur de valeurs morales à transmettre aux élèves ?* » était en lien direct avec la question traitant de l'importance de l'art dans la transmission de messages ; mais il faut croire qu'au regard des réponses obtenues, nous nous sommes trompées ou alors figurent des incohérences dans les réponses des enquêtés. En effet, alors que 98,9% déclarent l'art comme important, très important voire extrêmement important dans la transmission de messages, ils sont 13,6% à affirmer que l'art n'est pas porteur de valeurs morales à transmettre aux élèves. La question se pose de savoir : quelle(s) différence(s) les enquêtés font-ils entre « *transmissions de messages* » et « *valeurs morales à transmettre* » ? Pourquoi un si gros écart de différences entre les réponses obtenues à ces deux questions qui nous paraissent en tant qu'enquêtrices très proches l'une de l'autre ? Si nous avons envisagé une question supplémentaire pour les enquêtés ayant répondu positivement à cette question de transmission de valeurs morales, nous n'avons pas envisagé de question particulière le cas échéant, pour les réponses négatives, ce qui aurait pu être intéressant pourtant. Il convient donc de se contenter, pour le moment, des exemples donnés par les enseignants qui pensent que l'art est porteur de valeurs morales à transmettre aux élèves. Ainsi, pour un enquêté, l'art permet aux élèves d'ouvrir les yeux sur la « valeur de respect de la production, s'appliquer, conscience du temps et du soin pour produire ». Pour un autre enseignant, l'art permet d'ouvrir le regard des enfants sur la « différence » (cela fait directement sens pour nous, notamment au regard d'une question que nous avons décidé de supprimer en considérant le terme de « différence » comme trop ambigu et ambivalent, cette question était pour

rappel : « *enseigner l'art, c'est faire accepter la différence ?* »). Cet enquêté y répond ouvertement avec ces termes : l'art c'est aussi apprendre l'« altérité » pour ce même professeur enquêté. Il va même jusqu'à écrire que l'art permet de « *mettre en confiance, valoriser et faire grandir* ». Nous n'avons rien de mieux à dire, ces mots sont à eux seuls représentatifs du cœur de notre recherche, de ce que nous essayons de mettre en évidence et de montrer à chaque professeur.

Pour résumer l'analyse de ce questionnaire, il semble évident de dire que bon nombre d'enseignants semblent partager notre point de vue sur l'art et sur ses bienfaits en classe. Cependant, on ne peut pas conclure sur une majorité car des écarts existent toujours.

Nos différentes hypothèses semblent trouver du sens dans les réponses que nous avons pu obtenir.

Tout d'abord, concernant la première hypothèse sur l'art comme moyen de remédiation ou moyen d'entrainement des élèves en difficulté, les données que nous avons pu récolter semblent aller en faveur de cette hypothèse. En effet, il ressort des réponses que l'art a pour bienfait d'agir sur la motivation des élèves, leur confiance en soi ou encore d'impliquer les élèves en difficultés dans des tâches où ils peuvent développer des compétences pour les placer dans une posture de réussite car l'art ne présente ni bonne ni mauvaise réponse de par sa subjectivité.

De plus, il est intéressant de retenir qu'environ 80% de notre public interrogé utilise l'art comme entrée vers d'autres apprentissages pour justement susciter de la motivation et impliquer les élèves de manière différente et 100% des interrogés y voient la possibilité d'une approche pluridisciplinaire.

Notre deuxième hypothèse concernant la prise en compte de la subjectivité de l'auteur ou de l'élève par le biais de l'art est plus difficile à évaluer ici. En effet, les répondants semblent avoir du mal à se positionner eux-mêmes sur leur propre habileté à reconnaître le travail de certains de leurs élèves « à l'aveugle », c'est pourquoi nous avons envisagé de poursuivre ce questionnement et ces analyses dans l'expérimentation que nous avons faite dans deux classes différentes de cycle 3. De plus, si une majorité d'enseignants semble d'accord pour dire que l'art permet d'aider les élèves à mieux comprendre le

monde ou les autres, une ambiguïté dans les réponses persiste, ce qui nous pousse à prolonger ce questionnaire.

Pour finir, si notre dernière hypothèse consistait à affirmer que l'art était trop souvent délaissé des emplois du temps scolaires à défaut d'autres matières, notre questionnaire semble vérifier cette affirmation. Tout d'abord, plus de la moitié du public interrogé consacre moins de temps à la préparation de leurs séances artistiques qu'à leurs séances sur les enseignements fondamentaux. Cette analyse est assez révélatrice et peut d'ailleurs rejoindre le fait que seuls 23,9% des répondants respectent les préconisations ministérielles de deux heures de pratique artistique hebdomadaire.

Cependant, une grande majorité d'enseignants considère l'art comme une matière à part entière et n'envisage pas qu'elle puisse être retirée des programmes scolaires.

Résumé : Cet écrit de recherche résulte d'un travail et d'un questionnement collaboratifs autour de la place qu'occupe l'art à l'école primaire. Il tente de déterminer si l'art peut jouer un rôle essentiel dans la compréhension de l'Autre, artiste, et si l'art peut être source d'épanouissement et de remédiation des difficultés scolaires des élèves. Pour creuser ce sujet, des données ont été recueillies par le biais de lectures, d'un questionnaire de recherche et d'une expérimentation menée dans deux classes différentes de cycle 3.

Mots-clés : Art - Motivation - Expression - Compréhension - Altérité - Apprentissage -
Forme scolaire

Abstract : This document of research is the result of collaborative work and questioning around the place of art in the elementary school. It attempts to determine if art can play an essential role in the understanding of the Other, artist, and if art can be a source of growth and remediation of pupils' academic difficulties. To explore this topic, data was collected through readings, a research questionnaire, and an experiment conducted in two different classes in the elementary school.

Key words : Art - Motivation - Expression - Understanding - Alterity - Learning - School
form