



Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

DE QUELLE MANIÈRE L'ÉDUCATION
ARTISTIQUE EST-ELLE IMPLÉMENTÉE À
L'ÉCOLE FONDAMENTALE ?

*Quelles sont actuellement les pratiques, les méthodes et
les logiques courantes dans l'éducation artistique à
l'école fondamentale ?*

Mémoire présenté par **Patricia Vega Fernández** en vue de l'obtention du
grade de Master en Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée en
formation des adultes

Promoteur : Daniel Faulx

Lectrices : Noémie Joris

Sophie Delvaux

Année académique 2017 – 2018

REMERCIEMENTS

Par l'occasion qui m'est donnée, j'adresse mes profonds remerciements et toute ma reconnaissance à ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

Je tiens à remercier à Monsieur Faulx, promoteur de ce mémoire, de m'avoir accordé sa confiance et de m'avoir permis de réaliser cette recherche ayant pour thématique l'éducation artistique.

Je remercie également les lectrices de cette mémoire, Madame Joris et Madame Delvaux pour l'intérêt qu'elles ont porté au sujet de ma recherche.

Je souhaite adresser toute ma gratitude à chaque instituteur/animateur ainsi qu'aux élèves qui ont accepté de prendre part à cette recherche depuis février 2018. Merci pour la confiance que vous m'avez accordée.

Un remerciement tout particulier à Suzanne Aubinet, Sophie Crosset, Elisabeth Crutzen, Julien Furnémont, Marie Anne Muyshondt et Mélissa Lino pour vos corrections, vos conseils et votre soutien moral du début à la fin de la réalisation de ce mémoire.

Je n'oublie pas mon compagnon Gaëtan Lino qui a toujours été présent pour moi et qui m'a permis de terminer cette aventure dans les meilleures conditions possibles. Merci pour ta patience et ta confiance qui ont constitué un apport considérable sans lequel ce travail n'aurait pu être mené à bien.

J'adresse un grand merci à ma famille, particulièrement ma mère, mon père et mon frère, pour leur soutien et leurs gestes d'encouragement, malgré la distance qui existe entre nous. Merci de m'avoir permis de croire en moi et en la réalisation de ce travail.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont fait preuve d'encouragement à mon égard.



Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

DE QUELLE MANIÈRE L'ÉDUCATION
ARTISTIQUE EST-ELLE IMPLÉMENTÉE À
L'ÉCOLE FONDAMENTALE ?

*Quelles sont actuellement les pratiques, les méthodes et
les logiques courantes dans l'éducation artistique à
l'école fondamentale ?*

Mémoire présenté par **Patricia Vega Fernández** en vue de l'obtention du
grade de Master en Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée en
formation des adultes

Promoteur : Daniel Faulx

Lectrices : Noémie Joris

Sophie Delvaux

Année académique 2017 – 2018

SOMMAIRE

I. INTRODUCTION GENERALE	1
II. REVUE DE LA LITTERATURE	5
2.1. QU'EST-CE QUE L'ART ?	5
2.2. QU'EST-CE L'EDUCATION ARTISTIQUE ?	8
2.2.1 <i>Pourquoi parler de l'art dans l'éducation fondamentale ?</i>	10
2.2.2 <i>L'éducation artistique au service du développement sensoriel et de l'imagination</i>	11
2.2.3 <i>De ce que les textes disent, à la réalité du terrain</i>	13
2.3 OUTIL DE REFERENCE DE L'ACTION PEDAGOGIQUE.....	16
2.3.1 <i>Les six déterminants de l'action pédagogique</i>	19
III. PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	42
IV. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	45
4.1. L'OBSERVATION EN SITUATION	45
4.1.1 <i>Les trois principales étapes</i>	46
4.1.2 <i>Les pièges</i>	53
4.2. L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF.....	54
V. HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	56
VI. PRESENTATION DES RESULTATS	58
6.1. DESCRIPTION SUR LA PROCEDURE D'ANALYSE	58
6.2. ANALYSE DE DONNES.....	60
6.2.1 <i>Déterminant 1 : relation au contenu</i>	60
6.2.2 <i>Déterminant 2 : relations formateur-apprenants</i>	73
6.2.3 <i>Déterminant 3 : relations entre apprenants</i>	78
6.2.4 <i>Déterminant 4 : dispositifs pédagogiques</i>	89
6.2.5 <i>Déterminant 5 : médiateurs pédagogiques</i>	96
6.2.6 <i>Déterminant 6 : relation à l'évaluation</i>	100
VII. DISCUSSION DES RESULTATS.....	105
VIII. CONCLUSION ET PERSPECTIVES	116
IX. BIBLIOGRAPHIE	119

X. TABLES DES ILLUSTRATIONS.....	125
---	------------

I. INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'idée de ce mémoire a émergé lors d'une après-midi en activité artistique avec les élèves de la garderie où nous travaillons en tant qu'éducateurs. Lors une visite au musée de la Boverie, nous avons observé comment un groupe d'enfants, entre 8 et 10 ans, s'est arrêté volontairement devant une peinture. Ils l'ont observée, puis ils ont discuté entre eux, leurs visages exprimaient des émotions. Nous étions très étonnés de les voir s'intéresser volontairement à cette œuvre puisque son aspect classique était évident. Ce jour-là, nous nous sommes questionnés sur la place de l'éducation artistique dans les curriculums scolaires, car « les pratiques artistiques individuelles et collectives, peuvent apparaître comme des éléments structurants permettant à nos enfants de vivre et de découvrir ensemble d'autres formes d'expression que celles auxquelles ils sont souvent réduits » (Carasso, s.d., p. 6). Actuellement, nous sommes face à un système scolaire en mutation. Raison pour laquelle les écoles devront chercher les ressources et les méthodes pour adapter leurs pédagogies « aux évolutions du monde, aux nouvelles technologies, aux diversités culturelles des populations et à l'influence croissante de la télévision sur les imaginaires » (p. 6).

Il existe effectivement des textes officiels nationaux et internationaux qui valorisent l'art dans l'éducation. Comme cela a été évoqué par Alain Kerlan (2007) « on ne trouverait guère aujourd'hui d'enseignants, de responsables pédagogiques, d'hommes politiques, qui ne jugeraient bon d'y consentir : l'art doit avoir sa place dans l'école, toute la place qui lui est due et reconnue » (p. 83).

Sur le plan international, l'UNESCO a organisé une première Conférence mondiale en 2006, relative au domaine de l'éducation artistique qui a été célébrée au Portugal. A partir de ce moment, l'UNESCO a élaboré « la Feuille de route » (UNESCO, 2006, p.3) avec l'objectif d'identifier et de promulguer la valeur et le potentiel que les pratiques artistiques ont dans l'éducation. Pendant cette Conférence des stratégies permettant d'améliorer la qualité de l'éducation artistique ont été mises en lumière. Par exemple, les sujets tels que la formation des professionnels prenant en charge les séances du domaine de l'art ainsi que la collaboration entre les différents acteurs du terrain ont été abordés.

Pour aller plus loin, je me suis orientée vers « la Convention internationale des droits de l'Enfant » afin de vérifier si elle prenait en considération le fait que l'art et la culture font partie des composantes nécessaires pour le développement de l'enfant dans la société. Pour y répondre, j'ai découvert que l'article 31 (point 2) de la Convention relative aux droits de l'Enfant (1989) explique que « Les États parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité ». Comme nous pouvons l'observer, cette convention défend le principe que chaque être humain présume du droit de participer activement aux pratiques concernant l'éducation artistique ou culturelle. En même temps, les états doivent s'assurer de fournir les moyens nécessaires pour garantir « un épanouissement complet et harmonieux » (UNESCO, 2006, p. 3). Il est effectivement nécessaire de préciser que l'initiative d'inclure l'éducation artistique comme discipline obligatoire dans les « programmes éducatifs » (p.3) est sans doute influencée par les principes promulgués par cette convention (UNESCO, 2006).

Au niveau national, « le projet d'avis n°3 du Groupe Central » du pacte d'excellence exprime la nécessité d'inclure l'art et la culture dans toute les étapes de l'éducation, en considérant la place restreinte que ces pratiques occupent au sein du milieu scolaire belge¹ (FWB, 2016). Pour atteindre cet objectif, le Groupe Central a élaboré un plan d'action nommé PECA². Ce plan vise à légitimer le droit qu'ont tous les enfants, de la maternelle à l'école secondaire, d'avoir accès à l'art. Car l'éducation artistique est considérée comme une matière travaillant les compétences transversales mais également disciplinaires.³ (FWB, 2016). En même temps, le PECA cite un des principes promulgués par l'UNESCO : celui d'encourager le partenariat entre école et association culturelle ainsi que la participation active des enseignants dans l'éducation artistique.

Cependant, Pedro Mendonça et Alain Savoie (2017) nous amènent à nous questionner sur la place de l'art dans les institutions scolaires. Ceux-ci constatent qu'il est très peu valorisé dans l'enseignement. Pourtant, les bénéfices qu'il pourrait apporter au niveau

¹Voir Pacte pour un Enseignement d'excellence.

²« Parcours d'éducation culturelle et artistique ». Voir Pacte pour un Enseignement d'excellence. Page 91.

³ Idées formulées à partir des orientations promulguées dans le PECA (PP.91-97).

du développement cognitif, de l'estime de soi, du rapport à l'autre ainsi qu'à celui de la réussite scolaire sont éloquentes.

A partir de ces constats, la recherche qui a guidé la rédaction de ce mémoire prend tout son sens. L'objectif serait d'identifier *quelles pratiques, quelles méthodes et quelles logiques sont courantes actuellement dans l'éducation artistique à l'école fondamentale. C'est-à-dire de quelle manière l'éducation artistique est-elle implémentée à l'école fondamentale ?*

Pour atteindre notre objectif, nous proposons d'abord une partie théorique permettant de dégager tous les éléments fondamentaux concernant « la démarche d'apprentissage » (Faulx & Danse, 2015, p.42) durant les séances d'éducation artistique. La manière dont **le contenu** est abordé, comment **les ressources** sont utilisées et comment **les relations** entre élèves et élèves-enseignant sont traitées, seront des thématiques abordées dans ce premier chapitre. La revue de la littérature sera divisée en trois parties : Qu'est-ce que l'art, Qu'est-ce que l'éducation artistique aujourd'hui, Et quels sont les outils de références de l'action pédagogique ?

Ensuite, la méthodologie qui a permis de mener cette recherche sera détaillée. Nous présenterons l'échantillon de l'étude ainsi que le dispositif basé sur « l'observation en situation » (Martineau, 2005 p.5), ceux-ci seront suivis « d'entretiens semi-directifs » (Combessie, 2007, p. 24). Par conséquent, les questions de recherche ainsi que les hypothèses qui en découlent seront exposées dans la suite de ce rapport. Nous vous présenterons également les résultats obtenus à partir de « six déterminants de l'action pédagogique » (Faulx & Danse, 2015) qui constitueront le squelette de référence pour répondre à la question de départ.

Nous discuterons ensuite des résultats obtenus. Nous les analyserons au regard des hypothèses émises sans oublier de les mettre en relation avec les éléments théoriques issus de la littérature.

Pour clôturer, nous présenterons une conclusion générale de la recherche menée et nous reviendrons sur les limites et perspectives de ce travail de recherche.

PARTIE THÉORIQUE

II. REVUE DE LA LITTERATURE

2.1. Qu'est-ce que l'art ?

La recherche d'une définition pragmatique de ce qu'est l'art s'est avérée compliquée puisque la subjectivité et la vision donnée par les auteurs à cette pratique sont toujours présentes lors des descriptions scientifiques issues de la littérature. Cependant, Arthur Danto (1924-2013) nous amène vers une réflexion sur l'évolution de l'histoire de l'art : il est le fruit des « significations » (cité par Olivier Gras, 2015) données par les artistes sur leurs créations ainsi que sur leur environnement quotidien. Selon Gras, Danto offre une définition dite « fermée » (p.3), mais elle présente l'avantage d'être souple et adaptable à toutes les époques et à tous les temps, car elle peut être appliquée aux différentes « périodes » (p.3) de l'histoire de l'art, sans faire de distinction entre « l'art classique, l'art moderne et l'art contemporain » (p. 1).

L'apport essentiel de cette définition est l'idée que l'art peut être « anesthétique » (p.3), cela veut dire que, du point de vue philosophique, l'art et l'esthétique sont « indépendants » (p.3). Gras n'interprète pas les écrits de Danto en considérant que l'art soit complètement dissocié de la logique esthétique. Ce que Danto essaie de transmettre dans son écrit est que la vision esthétique se met au service de la pratique artistique afin d'atteindre « le but de l'art » (p.3). L'esthétique est utilisée de manière consciente afin d'apporter la beauté dans le processus de construction d'une œuvre d'art. Finalement, Danto définit l'art comme « la signification incarnée » (p.3). « Les sensations » (p.3) peuvent également être utilisées pour s'ouvrir au monde et atteindre des savoirs. Comme Kant le dit : « L'âme est liée de manière interne aux facultés de connaître » (cité par Gras, p.3). Cette idée vient nous interpeller sur le fait que « les connaissances » (p.3) peuvent également se construire à partir des « sens » divers auquel un être humain est exposé. D'une manière philosophique, l'âme est un « médium sensoriel » (p.3) qui nous permet d'interpréter la beauté et ce, à partir de nos propres sensations.

En 1925, Vygotsky, dans son livre écrit traitant la psychologie de l'art, décrit cette science comme « une technique sociale du sentiment dont l'analyse vise l'objectivation des signes esthétiques » (cité par Sève, p. 203, 2005). Le résultat des

actions artistiques se traduit comme un moyen d'organiser « notre comportement futur, nos sentiments et nos catégories de perception » (cité par Sève, p. 204, 2005). Raison pour laquelle Vygotsky considère que l'activité artistique a un impact sur l'éducation des êtres humains puisque, via l'art, les comportements peuvent être modifiables (Vygotsky, cité par Sève, 2005). Selon l'auteur, le cerveau ne fait que reproduire les expériences du passé et, grâce à celles-ci, les personnes élaborent de nouvelles approches. On peut donc dire que, puisque l'activité créatrice de l'homme fait de lui un être capable de se projeter vers le futur, un être humain est capable de créer et modifier le présent (cité par Andueza et al., 2016).

Pour clarifier la conception théorique de ces définitions, je me suis orientée vers le Petit Robert. Il exprime un double sens du mot « art ». D'un côté, il le définit comme « ensemble de moyens, de procédés conscients qui tendent à une fin » et de l'autre, comme la « représentation du beau ». Le premier est lié à l'activité à proprement parlé, la discipline, qui est définie comme « ensemble de connaissances et de règles d'action dans un domaine particulier ». Le deuxième sens quant à lui est lié à « l'expression par les œuvres humaines, d'un idéal esthétique, ensemble des activités humaines créatrices visant à cette expression ». (Petit Robert, p. 147, 2017).

Il y a un aspect commun dans les différentes définitions proposées en ce début de mémoire. **L'art émane de la manière dont nous appréhendons et interprétons notre entourage**, pour ensuite être traduit par nos sensations intimes et personnelles. Selon cette approche, **l'activité artistique s'inscrit dans un contexte social, puisque les différentes œuvres ou productions sont le fruit d'interactions avec l'environnement**, malgré que l'action de créer soit réalisée dans un état de « solitude ». Comme Vigotsky le dit : « Le social est aussi là où il n'y a qu'un individu avec ses vécus personnels » (cité par Sève, p. 203, 2005).

D'un autre côté, la définition proposée par le Petit Robert met en avant un élément qui n'a été considéré ni dans la définition de Danto, ni dans celle de Vygotsky. Il s'agit du fait que **l'ensemble des moyens et des procédés utilisés fait appel à la nécessité de maîtriser les règles issues du domaine artistique** et ce, pour aboutir à un résultat final. Ces règles font référence aux techniques utilisées dans les différents arts pour entrer dans une démarche de création. Selon Muñiz (2016), l'expérience artistique ne

commence qu'à partir du moment où l'artiste matérialise une idée ou une sensation grâce à des méthodes mises à disposition. Comme je l'ai déjà évoqué, cette matérialisation émane d'un processus de perception et de cognition de ce qui est observé. Ceci donnera alors lieu aux représentations que chacun se fait de ses expériences de vie, ce qui est décrit par Danto comme « la signification incarnée » (cité par Oliver Gras, p.3, 2015) expliquée ci-dessous.

Il est également certain que la notion de beauté dépend des époques, des cultures et des caractéristiques personnelles. Par exemple, « l'art grec classique et l'art primitif africain sont beaux l'un comme l'autre » (Hayman, p.10, 1961). Raison pour laquelle il est plus simple de donner un jugement sur des « canons de beauté » (p. 10) que nous connaissons que sur un type de beauté que n'est pas familier à nos regards.

Finalement, l'art permet de travailler **la triangulation entre la capacité d'observer, d'imaginer et de synthétiser** afin de pouvoir créer à partir de ce qui a été senti et imaginé ⁴(Andueza et al., 2016).

En définitive, la façon la plus optimale de définir l'art est de mettre en lumière « les diverses manières dont une expérience artistique semble revêtir une valeur significative pour la vie humaine et son développement, à un moment donné » (Hayman, 1961, p.9). L'art est une pratique en constante évolution telle que la vie même. D'autres auteurs d'aujourd'hui et de demain, décriront la fonction de l'art selon leurs expériences sociales et leurs vécus personnels ⁵ (Muñiz, 2016).

Voici les premières pistes qui nous ont permis de centrer notre attention lors des observations méthodologiques sur le terrain. Une description de **la manière dont les professionnels de l'éducation accompagnent les élèves pour leur permettre de s'imprégner de leur monde, identifier leurs sensations et leurs sentiments** afin de pouvoir les exploiter via l'éducation artistique est, à ce stade, nécessaire pour pouvoir dégager des pistes d'actions cohérentes avec la science de l'art dans l'éducation.

⁴Traduction de l'espagnol à au français. « Didáctica de las artes plásticas y visuales ».

⁵Reformulation de l'espagnol au français. Idée issue du livre « Didáctica de las artes plásticas y visuales ».

2.2. Qu'est-ce l'éducation artistique ?

Au début des années 2000, des institutions internationales⁶ commandent une étude pour analyser l'impact des curriculums artistiques sur « l'éducation des enfants » (Bamford, 2006) de toutes les sociétés. De précieuses réflexions sur les bénéfices tirés de ces pratiques, tels que « le bien-être, l'attitude vis-à-vis de l'école et la perception de l'apprentissage », sont mises en lumière dans cette étude (p. 119). Cependant, ce qui est relevé dans l'étude est que la manière dont l'éducation artistique est pratiquée dans les sociétés développées et celles en voie de développement, varie considérablement d'un pays à l'autre.

De manière générale, l'éducation artistique peut être définie comme « **l'ensemble des activités qui visent à transmettre un héritage culturel aux jeunes et leur permettre de comprendre et de créer leur propre langage artistique** » (p.120). Le rapport Eurydice considère les activités artistiques suivantes comme pratiques récurrentes dans le domaine scolaire (Eurydice, p. 2, 2008):

- l'art visuel ;
- la musique ;
- l'art dramatique ;
- la danse ;
- l'art de la communication (la photographie, le film, la vidéo et l'animation par ordinateur)
- l'artisanat (l'art du textile et l'art de création des bijoux).

Bamford nous amène à réfléchir sur le fait que, malgré que l'éducation artistique soit en étroite liaison avec le contexte politique et social d'une société donnée, il existe **des pratiques universelles telles que la musique et l'art plastique**, considérées comme les plus fréquentes dans l'enseignement.

Malgré que l'intérêt de ce travail ne porte pas sur les pratiques artistiques réalisées hors des frontières belges, **il nous semble nécessaire de souligner que les pratiques en éducation artistique varient selon le contexte social, culturel et économique de chaque civilisation**. Par exemple, dans les pays développés, l'utilisation de la technologie a été un pilier important pour les pratiques artistiques dans le milieu éducatif (photographie, vidéo, etc.). Dans les pays en voie de développement, il existe une multitude de pratiques associées à l'éducation artistique en milieu scolaire. Elles se

⁶UNESCO, L'Australie Council for des Arts et L'International fédération of arts Council and Culture Agencies. (Bamford, 2016).

distinguent par la place que celles-ci occupent dans la vie sociale et culturelle de la société. Nous pouvons trouver des pratiques de « chants et de danses » traditionnels dans les programmes scolaires des Iles de la Barbade, comme des pratiques liées à « l'art floral, la céramique, le conte oral ou la fabrication d'accessoires vestimentaires » au Sénégal (p. 120).

Le terme « Ngoma » (p.120), issu de la culture namibienne, sous-entend que « l'acte artistique » (p.120) a une fonction considérable dans la société puisqu'elle prépare le citoyen à l'action de travailler en lui apportant « un éclairage spirituel et éducatif » (p.120). Par contre, dans la société moderne, « les attentes » (Kerlan & Langar, p. 26, 2015) de l'éducation artistique sont envisagées comme un moyen de palier les manques et les problèmes présents dans le système éducatif. **Apprendre par le biais de l'art a pour but d'amener les élèves à apprendre de manière différente, en développant d'autres compétences liées à « l'affectif, à l'intelligence sensible et à l'émotion » (p.27).** Kerlan & Langar (2015) soulignent que l'éducation artistique est fondamentale pour les élèves et la construction d'une identité et d'une personnalité équilibrée. De plus, l'art est considéré comme une pratique qui se met au service de la socialisation. Dans les cultures d'Amérique du Sud et des Caraïbe, entre autre, l'éducation artistique a une finalité thérapeutique car elle permet à l'élève de développer une bonne estime de soi. Dans d'autres régions, comme dans les pays de l'hémisphère nord, l'art a une finalité citoyenne en donnant « un sens d'appartenance à une communauté et à une démocratie » (Bamford, 2006, p. 121).

Grâce à ces quelques exemples, nous pouvons dire que les pratiques artistiques diffèrent d'une culture à l'autre et que le sens donné à celles-ci peut également être variable. Cependant, il y a un aspect commun à l'utilité donnée à l'art et à l'ensemble de pratiques existantes dans le monde, **celui de « la construction individuelle et l'identité culturelle de l'enfant »** (Bamford, 2006, p.121).

2.2.1 Pourquoi parler de l'art dans l'éducation fondamentale ?

D'abord, il faudrait souligner que l'éducation artistique au niveau fondamental commence à être reconnue à partir du XIX siècle avec l'influence exercée par « le professeur et artiste Cizek (1865-1946) »⁷ (Muñiz, 2016, p.30). À partir de ses apports, la méthodologie liée à l'enseignement de l'art évolue **vers une démarche plus « progressiste »** (p.30) laissant au second plan « la perspective académiste » (p.30). D'autres artistes ont également porté un intérêt pour l'éducation artistique dans l'étape infantile tel que Paul Klee ou Kandinsky (Muñiz, 2016, p.30). Lors de la période de la modernité, au début du XX siècle, l'auto-expression était très valorisée en laissant aux élèves une large marge de liberté dans le domaine artistique⁸ (Muñiz, 2016). A l'époque actuelle, l'éducation artistique est influencée par une autre orientation, qui est sans doute liée à la réalité sociale de notre société post-moderne. « Le modèle artistique actuel se base sur **la coopération, l'inclusion de la multiculturalité, les questions de genre, le développement environnemental et autre...** »⁹ (p.31). Selon Muñiz (2016), ces nouvelles influences ne remplacent pas la finalité d'auto-expression qui se développe grâce à l'éducation artistique. Au contraire, celles-ci sont des thématiques qui pourraient être travaillées via l'enseignement de l'art en considérant l'évolution et les particularités de notre société.

L'école fondamentale est une étape primordiale pour le développement de la personnalité des jeunes enfants. Parmi les finalités attendues dans cette étape, nous rencontrons « le développement physique, affectif social et intellectuel des jeunes enfants »¹⁰ (Muñiz, 2016, p. 31). En plus, les professionnels ont la mission d'accompagner les élèves dans la construction de leur personnalité avec un niveau d'estime de soi favorable afin d'atteindre l'autonomie nécessaire pour devenir des acteurs sociaux de leur environnement¹¹ (Muñiz, 2016). L'art est une discipline qui permet d'exercer « **les sens, la perception, l'expression ainsi que les relations sociales** » (p.31)¹² sans oublier que dans l'enseignement fondamental, les enseignants doivent compter avec des méthodes où **le jeu se met au service de l'imagination** (Coubetergues et al., 2003).

⁷Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales".

⁸Reformulation de l'espagnol au français. Idée issue du livre "Didáctica de las artes plásticas y visuales".

⁹Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales".

¹⁰Traduction de l'espagnol au français. "El arte y la creación de la mente".

¹¹Reformulation de l'espagnol au français. Idée issue du livre "Didáctica de las artes plásticas y visuales".

¹²Traduction de l'espagnol au français. "El arte y la creación de la mente".

D'un autre côté, l'art a une fonction « **inclusive** »¹³ (Muñiz, 2016, p. 33) si l'enseignant oriente son apprentissage « à travers le processus » (p.31) au lieu d'attendre un « résultat final » (p.31). Utiliser cette science de manière critique et adaptable aux compétences des élèves pourrait être un moyen pour identifier les possibles difficultés rencontrées par certains enfants. En plus, l'art a éventuellement des effets thérapeutiques sur les élèves qui montrent des déficiences ainsi que des troubles de l'apprentissage ou du comportement¹⁴ (Muñiz, 2016). Raison pour laquelle il est nécessaire de relever les pratiques artistiques actuelles utilisées dans le cadre de l'éducation formelle afin **d'identifier la/les méthodologies(s) à adopter pour garantir une éducation artistique de qualité.**

2.2.2 L'éducation artistique au service du développement sensoriel et de l'imagination

L'art se présente comme une pratique nécessaire pour développer « la pensée symbolique, la perception visuelle ainsi que la pensée divergente » (Muñiz, p.22, 2016). Il s'agit de concepts clés pour favoriser de manière générale tout type d'apprentissage (Muñiz, 2016)¹⁵. En même temps, favoriser l'éducation des divers sens, et plus précisément celui de la « vue » (p.22), est fondamental pour comprendre notre entourage et le monde auquel nous appartenons. Comme l'a dit Eisner (2014), « les sens sont nos premières voies vers la conscience »¹⁶ (p.18). Ce qui vient à préciser que **le système sensoriel est un moyen qui favorise le développement personnel.** Cependant, pour faire émerger les sensations chez les élèves, les professionnels doivent faire appel aux outils « de la culture, du langage, de la science, des valeurs ainsi que de l'art »¹⁷ (Eisner, 2014, pp.18-19). En ce qui concerne ce dernier, l'art est un processus qui permet d'éduquer les élèves en les accompagnant à amplifier leurs consciences, en identifiant leurs attitudes ainsi qu'en satisfaisant leurs recherches de significations (Eisner, 2014) par le biais du partage d'une culture et des liens relationnels avec leur milieu scolaire et autres. Ce qui vient à préciser que l'éducation artistique ne se limite pas uniquement à la production d'une œuvre ou à la représentation d'un spectacle à la fin de l'année scolaire. L'art permet d'apprendre à « voir » (Muñiz, p. 22, 2016) le

¹³Traduction de l'espagnol au français. «El arte y la creación de la mente».

¹⁴Reformulation de l'espagnol au français. Idée issue du livre « Didáctica de las artes plásticas y visuales ».

¹⁵Reformulation de l'espagnol au français. Idée issue du livre « Didáctica de las artes plásticas y visuales ».

¹⁶Traduction de l'espagnol au français. « El arte y la creación de la mente ».

¹⁷Traduction de l'espagnol au français. « El arte y la creación de la mente ».

monde sous différentes perspectives en enrichissant le reste des sens nécessaires pour devenir des personnes intègres. C'est pourquoi l'éducation artistique se présente de nos jours comme une pratique nécessaire pour accompagner les futures générations à se développer de manière harmonieuse afin de devenir des citoyens responsables dans une société en évolution continue. Comme Muñiz (2016) l'a dit : « Si les élèves sont spectateurs des œuvres d'art ou s'ils sont acteurs dans le processus de création, une manière de voir est une manière de vivre, d'interpréter le monde extérieur et le propre monde intérieur »¹⁸ (p.23).

L'éducation artistique a également un rôle crucial pour « cultiver notre capacité d'imagination »¹⁹. L'activité artistique permet à l'enfant de participer à l'exploration de son monde imaginaire. Voilà pourquoi l'art est un outil fondamental **pour réveiller « une pensée qui imagine et se concrétise dans des représentations »** (Coubetergues et al., 2003). Par le biais de l'imagination, les élèves peuvent tester des nouvelles expériences sans pour autant s'exposer au risque qu'ils pourraient rencontrer s'ils devaient le tester « de manière empirique »²⁰ (Eisner, 2014, p.21). Pour ce motif, Muñiz (2016) précise que **l'expérience artistique commence avant de passer à l'action de produire**. « Le processus de perception et cognition » (p.23) commence avec la matérialisation des idées imaginées. Ceci correspond aux représentations que les enfants développent dans leur esprit à partir de leurs propres expériences de vie. Cette étape est considérée fondamentale pour l'évolution de l'enfant ainsi que pour « son développement globale au niveau émotionnel ainsi que cognitif » (Muñiz, 2016, p.23). Dans ce sens, et comme Vygotsky l'a dit (cité par Muñiz, 2016, p.23) le cerveau est un organe qui reproduit les expériences du passé et élabore à partir de celles-ci des nouvelles manières de concevoir l'entourage. Raison pour laquelle nous pouvons affirmer que ce que l'être humain crée passerait d'abord par le processus d'imagination avant d'être matérialisé dans une idée concrète. **Ce qui explique que l'imagination est sans doute la base de l'activité artistique.**

Ces réflexions nous amènent à penser que l'éducation artistique semble indispensable dans l'élaboration des curriculums scolaires. **En plus de permettre aux élèves de développer leur dimension émotionnelle en exploitant leur imaginaire, l'art est un**

¹⁸Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales".

¹⁹Reformulation et traduction de l'espagnol au français. "El arte y la creación de la mente".

²⁰Traduction de l'espagnol au français. "El arte y la creación de la mente".

outil qui recourt à la dimension sociale où les interactions avec les autres émergent de la pratique. Comme Muñiz (2016) l'explique, « l'art nous parle des sentiments, de la nature, de l'être humain, de la multiculturalité, du monde virtuel et du monde réel, du passé, du présent et du futur »²¹ (p.26) à travers diverses formes d'expressions artistiques²². Nous ne pourrions pas concevoir une éducation excellente sans y inclure cette discipline de manière formelle dans les pratiques quotidiennes du corps des professionnels de l'école fondamentale.

2.2.3 De ce que les textes disent, à la réalité du terrain

En suivant le rapport d'Anne Bamford (2006), nous pouvons constater que la place de l'art dans la fonction éducative est valorisée dans l'ensemble des pays de notre planète (p.112). Cependant, l'écart entre ce qui est décrit par les documents officiels et ce qui se réalise dans la pratique quotidienne des terrains est éloquent. Bamford a précisé « qu'il y a toujours une différence considérable entre ce qui est obligatoire dans un pays et la nature et la qualité du programme d'enseignement artistique que les enfants reçoivent réellement dans les écoles » (pp.122-123).

Selon Bamford, l'enseignement de l'art comme finalité en soi est obligatoire dans plus de 80% des écoles (p.123). Selon son rapport, « 176 heures annuelles » (p.123) devront être dédiées à l'apprentissage de l'art à l'école primaire, sans citer celles qui correspondent à l'école maternelle. Malheureusement, cette exigence est loin d'être réalisée dans les écoles des pays développés. Par exemple, aux EEUU, le rapport de Bamford prouve que les pratiques en termes d'éducation artistique dépendent des écoles ainsi que des communautés auxquelles appartiennent les établissements scolaires. Dans la même lignée, en Australie, enseigner l'art est une pratique obligatoire dans toutes les étapes de l'école obligatoire. Cependant, l'enseignement de cette discipline dans les écoles primaires représente un choix arbitraire influencé par l'intérêt que l'établissement scolaire ainsi que l'enseignant présentent pour l'art. En Belgique, « l'art et la culture occupent une place particulièrement limitée dans les cursus scolaires » (FWB, 2016, p.91). Enseigner l'art dépend également de l'intérêt

²¹Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales".

²²Voir page 8. Les activités artistiques récurrentes dans le domaine scolaire selon le rapport Eurydice.

porté par le milieu éducatif pour cette discipline. Comme le dit le Projet d'avis n°3 du Pacte d'excellence, dans notre pays, il n'existe pas d'obligation explicite sur l'intégration de l'éducation artistique dans les étapes de l'école fondamentale, malgré l'existence d'un socle de compétences marquant les lignes conductrices pour le développement d'une éducation artistique de qualité. Actuellement, le corps enseignant a la liberté de choisir la mise en place ou pas des périodes consacrées à cet enseignement. Au contraire, il y existe uniquement « une période obligatoire dans le premier cycle du secondaire » (p.91).

Néanmoins, l'enseignement de la FWB compte avec un référentiel : « Le cadre d'intégration du développement artistique » (Ministère de la Communauté française, 2008, p.66) qui présente « un ensemble de domaines et de capacités, des compétences transversales à exercer et des compétences disciplinaires » (p.67) qui devront être enseignés dans les établissements scolaires francophones en Belgique.

Il s'agit de deux compétences disciplinaires clés dans l'éducation artistique :

- « Percevoir et s'appropriier les langages artistiques pour s'exprimer » (p. 70), ce qui consiste à sensibiliser les élèves aux différentes formes d'expressions artistiques en exerçant la « perception visuelle et auditive » (p.67).
- « Agir, exprimer, transformer et créer » (pp.71-72) dans les différents domaines artistique. L'objectif est de pratiquer les techniques perçues dans l'étape précédente. C'est-à-dire, s'exercer via des actions actives afin de se familiariser avec les différents types d'expressions artistiques.

L'ensemble des compétences transversales cherche à amener l'élève à développer sa propre identité, personnelle et culturelle, en pratiquant l'esprit critique. Pour cela, les enseignants doivent accompagner les élèves à construire leurs propres arguments qui leur permettront de développer leurs avis sur des « productions, évènements et des moyens de diffusion » (p. 69) artistiques.

Lors de l'analyse du dispositif pédagogique utilisé dans les séances d'éducation artistique observées, nous centrerons également notre attention afin de vérifier si les enseignants/animateurs mobilisent les compétences citées ci-dessus. Pour l'instant, **ce référentiel est l'unique repère accessible aux professionnels de l'éducation de la FWB** pour construire leurs préparations suivant les conseils dictés par les politiques éducatives enseignés dans les établissements scolaires francophones en Belgique.

D'un autre côté, corroboré par les apports théoriques de Muñiz (2016), nous arrivons à la conclusion que les enseignants doivent se sentir soutenus par le système d'enseignement ainsi que par les institutions culturelles afin de mener des actions de qualité en accord avec les compétences ciblées par les curriculums scolaires²³. La formation des professionnels de l'éducation dans les matières artistiques est sans doute un des défis majeurs des politiques internationales. De manière générale, l'enseignant doit s'approcher du rôle du chercheur scientifique en amplifiant, en questionnant et en faisant évoluer ses connaissances grâce au modèle de formation continue²⁴ (Muñiz, 2016). Ces formations pourront être d'un grand bénéfice pour être mieux préparé sur le terrain de l'éducation artistique (Muñiz, 2016). Cependant, la qualité de ces formations est aujourd'hui synonyme d'un grand débat, ce qui pose question sur leur impact lors des apprentissages ciblés.

Comme nous pouvons le constater, les écoles éprouvent encore des difficultés à intégrer l'éducation artistique dans leurs pratiques quotidiennes. Néanmoins, l'inclusion de l'art comme noyau de créativité dans les apprentissages pourrait amener de grands bénéfices au niveau : « développemental, psychocognitif, émotif, kinesthésique et social » (Mendoza et Savoie, p.2, 2017) comme nous l'avons déjà abordé. Cependant, cette fonction de transversalité ne doit pas s'opposer à la fonction primaire de l'éducation artistique liée à la capacité « expressive, esthétique, réflexive et d'auto-connaissance au niveau individuel et groupal »²⁵ (Muñiz, 2016, p.27). L'éducation artistique peut être représentative de deux approches fondamentales (Muñiz, 2016) :

- L'art comme finalité en soi
- L'art comme discipline transversale au service des autres matières scolaires.

Mettre l'éducation artistique au bénéfice de ces deux approches pourrait provoquer des effets positifs lors de l'éducation des jeunes enfants. **La qualité des pratiques** est une exigence indispensable pour atteindre la finalité recherchée dans les actions éducatives. En effet, si la qualité de ces pratiques est jugée médiocre, en lien avec la première

²³Reformulation de l'espagnol au français. « El arte y la creación de la mente ».

²⁴Traduction de l'espagnol au français. « Didáctica de las artes plásticas y visuales ».

²⁵Traduction de l'espagnol au français. « Didáctica de las artes plásticas y visuales ».

approche, nous serions face « aux schémas du XX siècle »²⁶ (Muñiz, 2016, p.28) où l'on se contente, comme activité artistique, de réaliser un bricolage. Cela est influencé par l'idéologie du XIX siècle où le sens donné à ce type d'activité correspondait à l'apprentissage véhiculé par les métiers manuels (Muñiz, 2016)²⁷.

En lien avec la deuxième approche, si la qualité n'est pas considérée dans l'action de l'éducation artistique, la finalité transversale pourrait perdre son sens en créant un chaos lors de l'identification des « apprentissages significatifs »²⁸ (Ausbel, 2002, cité par Muñiz, 2016, p.32). Raison pour laquelle il est nécessaire de connaître de manière critique la relation existant entre les matières et leur pertinence.

Il est aussi intéressant de savoir que les actions que nous avons observées s'inscrivent dans la première approche : l'art comme finalité en soi. Par contre, il serait surprenant de trouver des actions qui font appel aux autres matières afin d'ancrer un apprentissage en profondeur en mobilisant les expériences cognitives des élèves. Comme Marcel Rioux²⁹ l'a dit, l'éducation artistique a un caractère « transdisciplinaire » (cité par Mendonça & Savoie, 2017, p.1) puisque d'autres disciplines éducatives, telles que le français, les mathématiques ou les sciences pourront être liées à différents degrés afin de faciliter leur apprentissage.

2.3 Outil de référence de l'action pédagogique

Ce dernier chapitre concernant la littérature scientifique sera consacré aux éléments théoriques qui nous permettront de dégager **les méthodes, les actions ainsi que les « logiques », « les effets »** (Faulx & Danse, 2015, p.38) **et les principes** qui orientent la mise en place des activités concernant l'éducation artistique.

Pour une meilleure clarification des concepts théoriques à mobiliser, nous tenons à préciser que nous poursuivrons cette recherche à partir des « six déterminants de l'action pédagogique » (Faulx & Danse, 2015, p.38).

²⁶Traduction de l'espagnol au français. « Didáctica de las artes plásticas y visuales ».

²⁷Reformulation et traduction de l'espagnol au français. "El arte y la creación de la mente".

²⁸Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales".

²⁹Auteur du rapport « Le Rapport Rioux ». Document révolutionnaire pour pointer avec précision la valeur et les bénéfices de l'apprentissage des arts dans le milieu éducatif.

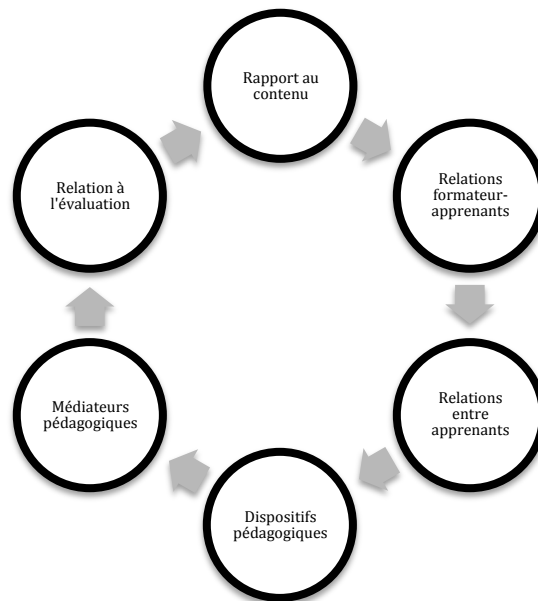


Figure 1 - Les six déterminants de l'action pédagogique. Faulx & Danse (2015).

Cependant, il est nécessaire de souligner que la théorie dégagée par Faulx & Danse (2015) est orientée vers la formation des adultes. Le contenu proposé dans chaque paramètre est sans doute propre aux besoins et aux caractéristiques des adultes en situation d'apprentissage. Néanmoins, le modèle en soi occupe une fonction générique qui peut être transposable à toutes pratiques pédagogiques afin d'observer et identifier « les stratégies globales mais également des actions et des gestes professionnels » (p.14) qui permettront aux responsables de l'éducation d'atteindre les objectifs poursuivis (Faulx & Danse, 2015).

En même temps, la théorie dégagée par les six déterminants sera complétée avec des références issues du livre « Didáctica de las artes plasticas y visuales »³⁰ dans l'éducation infantile. Un autre élément à préciser est que ce livre vise à dégager les principes didactiques et pédagogiques des pratiques artistiques liées à l'art plastique et visuel avec des élèves de 2 à 6 ans. Cependant, les auteurs de cette référence bibliographique citent à diverses occasions les principes généraux pour favoriser une éducation artistique de qualité qui peut être applicable à l'enseignement de l'art à l'école primaire.

³⁰Livre issu de l'Université internationale de la Rioja, Espagne.

Andueza (2016) articule ses propos à partir de **la place que l'enseignant** occupe dans la gestion du contenu (relation au contenu) ainsi que dans la relation harmonieuse qui devrait se créer avec l'élève (Andueza, 2016). En définitive, l'auteur défend l'idée que « les approches, les contenus et les méthodologies » (p.151)³¹ de l'éducation artistique sont plus « ouverts » (p.151), contrairement à d'autres disciplines d'apprentissage. Raison pour laquelle, selon Andueza (2016), il est nécessaire de créer des « ponts » (Faulx & Danse, 2015, p. 63) entre l'apprentissage ciblé lors de la séance d'éducation artistique et « les stimulations » (Andueza, 2016, p. 151) que les élèves reçoivent hors des murs de l'école. Voici une première approche qui sera traitée ci-dessous lors de la description du « déterminant rapport au contenu » (Faulx & Danse, 2015, p. 42).

Finalement, il faut préciser qu'Andueza considère l'action éducative comme l'articulation de **plusieurs facteurs**. A part celui qui est lié au **rôle de l'enseignant**³², Andueza accentue l'importance portée sur l'intérêt éprouvé par **les établissements scolaires**, sur les matières artistiques ainsi que sur **la dynamique** existant entre les élèves : « la régulation des relations entre les apprenants » (p. 97) comme facteur dominant pour la réussite des actions liées à l'éducation artistique³³.

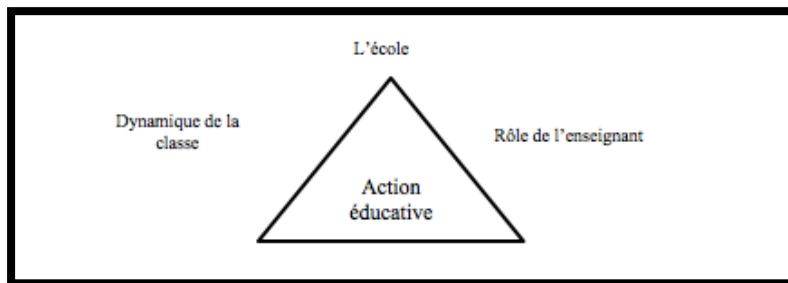


Figure 2 - Confluence des facteurs de l'action éducative. Andueza (2016)

Il est certain que ce mémoire ne fait pas l'objet d'analyse sur la position engendrée par les institutions lors de la valorisation de l'éducation artistique dans les programmes scolaires propres de chaque établissement. Cependant, il nous semble intéressant de signaler ce propos en considérant comment Bamford (2006) a relevé dans son rapport que le choix d'inclure des activités artistiques à l'école fondamentale est lié au rapport que la direction, ainsi que le corps enseignant, ont avec l'art et sa valorisation par ces professionnels. Comme nous l'avons déjà évoqué, le pacte d'excellence et le « projet

³¹Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales".

³²Lié à la relation au contenu ainsi qu'à la relation élève-enseignant expliquée dans le paragraphe précédent.

³³Reformulation du propos issu des réflexions émises par Andueza (2016). Didácticas de las artes plásticas y visuales.

d'avis n°3 » (FWB, 2016) précisent également que l'organisation en matière artistique est compétence exclusive des établissements scolaires. C'est pourquoi il nous semble légitime d'introduire une brève allusion à ce facteur qui, selon ces textes publics, prend une ampleur considérable lors de l'inclusion ou non des arts dans l'enseignement.

D'un autre côté, nous aborderons à quelques reprises le modèle du « Diamant » (Leclercq, Denis et al. (2009) qui est un outil à 16 facettes permettant de « concevoir un dispositif de formation dans la mesure où il propose une analyse de ses éléments en recourant à une série de question » (Denis, p.1, 2013). Cet outil nous permettra uniquement de compléter ou renforcer des informations concernant les déterminants afin de rassembler de la manière la plus exhaustive possible les concepts nécessaires pour analyser rigoureusement chaque déterminant. Ce modèle est utilisé avec l'objectif « d'instrumentaliser » (Leclercq, Denis et al., 2000) les actions des enseignants et de conceptualiser les différents éléments qui organisent les activités éducatives en générale. Dans ce cas, il nous permettra de compléter chaque « déterminant de l'action pédagogique » (Faulx & Danse, 2015) avec des informations précieuses provenant de ce modèle.

2.3.1 Les six déterminants de l'action pédagogique

Afin de mieux comprendre en quoi consiste chaque déterminant (p.39), nous avons pris le temps de les clarifier de manière détaillée.

I. Le premier déterminant « rapport au contenu » (Faulx & Danse, 2015, p.42)

Ce premier élément d'analyse fait référence **aux actions** et aux savoirs utilisés pour favoriser « la motivation, l'engagement et la compréhension de l'apprenant » (p.42) lors de l'activité d'expression artistique. L'essentiel est d'analyser comment l'enseignant utilise son contenu pour amener les élèves à identifier le « sens » (Faulx & Danse, 2015, p.42) véhiculé par l'activité d'apprentissage. Cependant, nous devons

d'abord identifier « Le QUOI » (Leclercq, Denis et al., 2000) afin d'expliciter dans un premier temps la matière abordée lors de la séance d'éducation artistique.³⁴

González³⁵ (2016) considère que l'éducation artistique doit être réalisée dans un cadre « didactique d'apprentissage actif »³⁶ (p.41). Cela fait référence à **la participation active** des élèves dans leurs processus d'apprentissage afin que ceux-ci acquièrent « le contrôle de ses propres apprentissages »³⁷ (p.41). Selon l'auteur, toute activité éducative doit promouvoir « les éléments »³⁸ (p.41) suivant :

- chercher l'autonomie,
- favoriser la sécurité ainsi que la confiance en soi même,
- fomentier le jeu comme moyen motivateur pour favoriser l'apprentissage.

Utiliser le jeu comme moyen d'apprentissage est un élément clé permettant de considérer les élèves comme acteurs de leurs propres apprentissages (González, 2016). À travers le jeu, les élèves exercent de manière continue un travail mental qui « implique création, fantaisie, imagination, invention, découverte et exploration »³⁹(p.44). La recherche de solutions, ainsi que les inventions des élèves en situation de jeu, sont de grande valeur pour leur développement intellectuel⁴⁰(González, 2016). Afin de cibler notre pensée, nous porterons une attention particulière aux **types de jeux** proposés lors des séances d'éducation artistique afin de vérifier s'ils sont introduits dans les pratiques dans le but de travailler la coordination, la perception sensorielle et visuelle, l'imagination et le repérage dans l'espace⁴¹.

Pour pouvoir introduire le jeu ou d'autre type d'activité de manière cohérente aux logiques poursuivies, l'enseignant devrait reformuler préalablement « les objectifs

³⁴ Les activités artistiques (expression artistique) décrites par Eurydice, 2008. Voir page 8.

³⁵ Auteur du chapitre 2 du livre "Didáctica de las artes plásticas y visuales". Chapitre correspondant à l'espace didactique de l'apprentissage actif. (Traduction de l'espagnol au français).

³⁶ Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales,".

³⁷ Ibidem.

³⁸ Ibidem. Il existe d'autres éléments : l'espace matériel ainsi que le sentiment d'appartenance. Ceux-ci seront développés dans le déterminant lié aux dispositifs d'apprentissage ainsi que dans le déterminant la régulation des relations entre les élèves respectivement.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Reformulation du propos issu des réflexions émises par Andueza (2016). Didácticas de las artes plásticas y visuales.

⁴¹ Ibidem (p. 44).

pédagogiques »⁴² (p.43) recherchés dans l'action enseignée, ce qui demande de concevoir à l'avance le design de l'action. Cependant, comme l'ont dit Gallegos (1998) et Coll & Solé (1989) (cité par Andueza, 2016), l'enseignant pourrait adapter son contenu en fonction des intérêts ainsi que des « réponses spontanées »⁴³ (p.152) des élèves afin d'identifier « le sens » (Faulx & Danse, 2015, p. 62) donné aux apprentissages. Pour cette raison, Andueza (2016) précise que l'enseignant doit considérer que ces pratiques didactiques pourraient varier en fonction des faits qui pourraient émerger « en temps réel »⁴⁴ (p.152) lorsque la cible d'apprentissage se mettra au service des élèves. Nous pouvons observer comment, d'une manière subtile, adapter les actions en fonctions des nécessités et des souhaits formulés par les élèves se rapproche de ce que Faulx & Danse (2016) nomment : « Le travail sur la formulation des projets ». L'enseignant doit identifier les priorités des élèves afin de les accompagner à « enrichir et avoir une vision plus large » (p.54) des apprentissages visés. La question est de savoir si l'enseignant considère les envies et les motivations des élèves pour la réalisation de la tâche proposée, ou si celle-ci est basée sur une méthode magistrale où la liberté de produire est limitée voire même inexistante, ce qui correspondrait éventuellement à des pratiques propres aux bricolages scolaires⁴⁵.

D'un autre côté, il est intéressant de repérer et de décrire les actions éducatives qui créent une signification chez les apprenants. Cet élément théorique correspond au « sens « sensation » » (p.69). Avec sa citation : « Toute connaissance que n'a pas précédée une sensation m'est inutile » (cité par Faulx & Danse, 2015, p.69), André Gide introduit clairement le sens de cette notion. En définitive, **pour susciter chez les élèves des apprentissages significatifs, il est nécessaire de connecter la cible d'apprentissage avec d'autres expériences venant du monde scolaire mais également du monde personnel des élèves.** Selon Faulx & Danse (2015), « l'effet est non seulement motivationnel mais aussi didactique » (p.69). En plus, Andueza (2016) signale qu'il est primordial de repérer les faits qui se déroulent au sein de la classe ainsi qu'à l'extérieur afin de créer des ponts entre « les objectifs de l'éducation artistique et les autres aspect de la vie quotidienne de l'élève »⁴⁶(p.138). Cette manière de procéder

⁴²Ibidem.

⁴³Ibidem.

⁴⁴Ibidem.

⁴⁵ Schémas éducatifs du XX siècle. Voir page 15 et 16.

⁴⁶Ibidem.

se met au service de la motivation, mais favorise également le développement « cognitif et sensoriel » (p.138) des élèves, grâce à la perception qu'ils pourraient se faire de leur entourage et d'eux-mêmes. En définitive, pour traiter le contenu abordé lors de la séance d'éducation artistique, **il est nécessaire de traiter l'information en l'adaptant aux circonstances présentes dans la vie de tous les jours.** Voici un autre élément qui guidera notre analyse sur la manière d'aborder le contenu d'apprentissage.

Un autre élément propre à ce déterminant est le fait d'analyser comment l'enseignant mobilise les connaissances antérieures des élèves afin de les accrocher au contenu traité dans la séance d'observation. Ce concept fait référence « aux dispositions préalables » (Faulx & Danse, 2015, p.70) des élèves. Il serait intéressant de voir si les élèves ont déjà « un bagage intellectuel » (p.42) lié à l'expression artistique ou s'ils sont novices en la matière. Comme Faulx & Danse le disent, l'objectif est d'identifier si l'enseignant considère les possibles « dispositions cognitives » (p.70) des élèves, ce qui veut dire qu'ils auraient déjà « des représentations et des opinions à défendre sur le sujet » (p.70). Analyser la place que l'enseignant laisse aux élèves pour s'exprimer en lien avec le contenu à traiter pourrait répondre à cette première notion liée aux connaissances préalables. Il se pourrait que les élèves présentent des « dispositions émotionnelles » qui feraient référence à leur « vécu préalable » (p.71). Ce qui vient à rappeler l'idée de prendre en considération les « expériences de vie » (p.71) des élèves afin d'éviter tout type de frustration liée à une expérience négative ou autre. Il sera utile pour l'enseignant d'identifier ce type d'émotion chez les élèves afin d'adapter son dispositif en fonction des caractéristiques du public cible (Faulx & Danse, 2015). Il existe également des « dispositions expérientielles » (p.72) qui font référence aux expériences des élèves dans le domaine artistique. Comme Faulx & Danse (2015) l'ont dit, il y a du « déjà vécu » (p.72) par rapport au contenu proposé lors de la séance d'éducation artistique. Les élèves pourraient se sentir motivés si leurs expériences d'apprentissage ont une place dans le nouveau dispositif proposé par l'enseignant. Cette manière de procéder est également valorisée dans « le diamant » (Leclercq, Denis et al. (2000). La facette numéro 11 « de quoi » (p. 3) fait référence à la prise en considération par l'enseignant des connaissances et des expériences des élèves dans le domaine artistique de manière générale afin d'introduire de nouveaux savoirs liés à la thématique artistique. Selon Faulx & Danse (2015) « en reliant ce qu'offre la formation

avec son monde concret » (p.72), l'élève aura plus de possibilités d'intégrer de manière durable les nouveaux concepts.

Finalement, la manière dont les élèves considèrent les consignes de l'enseignant peut être un indice afin d'analyser le rapport « affectif » (p. 42) que les élèves ont vis à vis de l'éducation artistique. Il est donc essentiel de porter une grande attention **au non verbal des élèves ainsi qu'à celui de l'enseignant**.

Cette observation nous permettra de dégager des pistes de réflexions sur les logiques qui se cachent derrière le contenu proposé et la manière comment dont celui-ci est perçue.

II. Le deuxième déterminant « la régulation des relations entre formateur et apprenants » (Faulx & Danse, 2015, p.77)

Le deuxième déterminant nous amène à réfléchir sur la manière dont l'enseignant se positionne dans sa relation avec les élèves. Pour observer cela, il faut porter son attention sur deux postures : celles de « pair /expert » (p.79). L'idée est de voir comment l'enseignant « respecte les choix, les positionnements, les compétences, les expériences » (p. 78) des élèves tout en les amenant à l'acquisition de nouveaux savoirs spécifiques dont seul l'enseignant est « détenteur de ce capital culturel » (p.78). Pour pouvoir dégager cette analyse, nous devons orienter notre attention sur le « système pédagogique » (p.80) mis en place par l'enseignant. Nous devons alors pouvoir repérer la « **position relationnelle** » (p.80) à laquelle fait appel l'enseignant pour dégager le contenu ciblé dans sa séance d'éducation artistique. Pour cela, nous prendrons en considération les « stratégies par alternance » (p.80) décrites par Faulx & Danse (2015). L'objectif est d'analyser comment l'enseignant articule les activités proposées au sein de la séance. Commence-t-il par « un débat » (p.80) en introduisant de nouveaux savoirs liés au contenu⁴⁷, ou introduit-il « un exposé » (p.80) théorique explicatif de la méthode à employer, pour ensuite ouvrir un temps de discussion avec les élèves ?⁴⁸ Une autre question serait de savoir si l'enseignant fait appel aux activités proches de « l'étude de cas ou des activités d'expérimentation » (p.113) pour situer

⁴⁷Question issue de la logique proposée aux stratégies de simultanéité (Faulx & Danse, 2015, p.80).

⁴⁸Question issue de la logique proposée aux stratégies d'alternance (Faulx & Danse, 2015, p.80).

l'élève dans une place active du dispositif désigné, ou si l'enseignant utilise un langage⁴⁹ qui lui permette de prendre une position « pair » sans pour autant perdre son rôle d'expert du contenu proposé.

D'un autre côté, Menédez (2016) précise qu'introduire les séances par le biais du jeu est sans doute « une nouvelle perspective liée à la manière dont les enseignants peuvent s'approcher des élèves »⁵⁰ (p.41), et comment ils peuvent les inciter à développer leur curiosité pour les matières abordées.

Comme cela a déjà été défini⁵¹, le rôle de l'enseignant est primordial pour permettre aux élèves de trouver dans l'expérience artistique les différents chemins qui leur permettent de travailler la créativité et le développement de leur imagination⁵² (Andueza, 2016, p.135). Il est donc également intéressant d'analyser comment l'enseignant accompagne les élèves dans leurs apprentissages. Pour cela, nous nous sommes basés sur le « triptyque » (cité par Faulx & Danse, 2015, p. 90) issu de la théorie d'accompagnement proposé Maela Paul (2004). L'enseignant peut se placer dans une position qui lui permette de « conduire » les apprentissages des élèves en proposant des chemins définis pour atteindre les objectifs fixés lors de la séquence d'apprentissage. Il peut également se positionner comme un « guide » qui donne des conseils réalistes afin d'éviter des difficultés éventuelles lors du processus d'apprentissage. Finalement, l'enseignant peut prendre une position d' « escorte » en proposant son aide aux élèves qui sont en situation difficile, et ce via un accompagnement psycho-affectif qui permette de les rassurer pour dépasser les insécurités liées à l'apprentissage cible. Accompagner les élèves à « verbaliser » (Vendramini, Scherbe & Safourcade, 2014, p. 516) ce qui a été observé ou expérimenté est également un outil essentiel pour les aider à prendre « conscience de l'opération intérieure » (p. 516) qui découle de l'expérience artistique. Accompagner les élèves dans la verbalisation de leurs ressentis, leurs sensations ainsi que leurs impressions n'est pas une tâche facile. Elle nécessite un soutien provenant de l'extérieur, celle offert par l'enseignant et également de la pratique des techniques « d'explicitation de

⁴⁹Question issue de la logique proposée aux stratégies langagières (Faulx & Danse, 2015, p.80).

⁵⁰Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales."

⁵¹Confluence des facteurs de l'activité éducative décrite par Andueza (2016). Voir page 18 et 19.

⁵²Reformulation du propos issu des réflexions émises par Andueza (2016). Didácticas de las artes plásticas y visuales.

l'action vécu » (p.516). Ces derniers auteurs conseillent d'amener les élèves à verbaliser à travers les « entretiens d'explicitation » (p.516) leurs univers intérieurs. Cette pratique pourrait permettre de dégager la « parole descriptive » (p.516) et ainsi identifier de manière systémique **l'apport affectif et cognitif** lié à l'expérience artistique. (p.516). En définitive, ce que les auteurs veulent dire est que l'enseignant doit accompagner les élèves à identifier leur propre « pensée privée » (p.516) puisqu'il existe dans chaque action « une part implicite dans sa réalisation, obscure précisément pour celui qui l'effectue » (p.516). Raison pour laquelle l'enseignant ne doit pas se contenter d'amener les élèves à porter un jugement critique sur leur vécu lors de la séance artistique, mais qu'il doit également les « guider » afin de les aider à identifier les sensations et émotions qui émergent de la pratique.

Il est donc également primordial d'identifier les possibles « sources d'insécurité » (p.83) des élèves, et d'évaluer comment celles-ci se traduisent en « comportements de substitutions » (p. 89). Les psychologues cliniciens ont montré que « tout type d'apprentissage est lié à une dynamique de changement dont on sait qu'il provoque toujours, à côté des espoirs et de l'enthousiasme, des doutes, des peurs et des tensions diverses » (Cités par Faulx & Danse, 2015, p. 83). Ainsi, face à leurs insécurités, les élèves peuvent se comporter de manière inattendue en reflétant leurs « états intérieurs » (p. 89). Comme Andueza (2016) le dit, l'enseignant doit se comporter en tant que « médiateur »⁵³ (p.136) en cherchant **le dialogue avec l'élève** afin de l'orienter dans sa recherche artistique. Pour cela, l'enseignant doit mettre au service des élèves des moments de rencontre, des outils et des techniques permettant de développer leur capacité d'expression et leur créativité⁵⁴. Se positionner comme « pair » (Faulx & Danse, 2015, p. 79) ou « médiateur » (p.136) ne veut pas dire que la place de l'enseignant perd un degré d'importance, au contraire. Cette position décentralisée est nécessaire pour accompagner l'élève vers un niveau plus élevé de maturité lors de sa création. Par exemple, à l'école maternelle, les premières productions en art plastique seront guidées par la recherche du plaisir. Cependant, plus l'élève est familiarisé avec un type d'expression artistique, plus « la part de hasard cède peu à peu le pas à la précision du geste et à l'intentionnalité » (Coubetergues et al., 2003, p.4). Pratiquer un

⁵³Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales."

⁵⁴Reformulation du propos issu des réflexions émises par Andueza (2016, p. 136). Didácticas de las artes plásticas y visuales.

enseignement plus « horizontal » (Andueza, 2016, p.136) permettra à l'enseignant « d'être à l'écoute de la dynamique d'évolution » (Faulx & Danse, 2015, p. 91) des élèves. Ensuite l'enseignant pourrait identifier quels moyens techniques introduire progressivement afin d'aider l'élève à « faire exister ce qu'il imagine » (Coubetergues et al., 2003, p.4).

Finalement, l'enseignant doit guider les élèves vers l'autonomie afin qu'ils développent leurs propres idées de projet. Andueza (2016) propose un ensemble d'attitudes que l'enseignant devrait adopter afin de permettre à l'élève d'être responsable dans son processus de production. Les attitudes sont les suivantes ⁵⁵:

- l'enseignant doit **être flexible** : l'enseignant doit être capable de modifier et d'ajuster son dispositif afin de « respecter le rythme du changement » (Faulx & Danse, 2015, p. 90) des élèves.
- l'enseignant **ne doit pas censurer l'imagination des élèves** : il doit éviter d'émettre des critiques négatives à propos des productions en suivant ses propres canons esthétiques.
- l'enseignant doit **centrer son attention sur le processus** et non sur les résultats.
- l'enseignant doit **guider l'activité** en identifiant les moments propices pour venir soutenir l'action de l'élève ainsi que sa motivation. Cependant, il devrait également identifier quand se retirer afin de permettre à l'élève de développer sa propre subjectivité.

En plus, en suivant la logique décrite dans la facette 3, « qui enseigne » (p.4) du « diamant » (Leclercq, Denis et al. (2000), il serait nécessaire de préciser les caractéristiques de l'enseignant. Il s'agirait d'identifier son rôle au sein de l'école, son degré d'expertise lié à la matière observée ainsi que son intérêt pour l'éducation artistique.

Pour clôturer ce deuxième déterminant, il me semble que les mots d'Eisner (2004) mettent le point final pour identifier le rôle de l'enseignant vis à vis de l'élève. De manière brève, « l'enseignant peut aider les élèves à progresser dans un voyage qui encourage l'indépendance et la confiance pour aborder des problèmes dans le champ des arts » (p.100).

⁵⁵Chaque principe proposé ci-dessous sera une reformulation du propos issus des réflexions émises par Andueza (2016, p. 136). Didácticas de las artes plásticas y visuales.

III. Troisième déterminant : la régulation des relations entre apprenants (Faulx & Danse, 2015, p.97)

Le troisième déterminant porte l'attention sur les « dynamiques » (p.98) existant entre les élèves. Il sera nécessaire de décrire les caractéristiques des apprenants, ce qui fait référence à la facette 1 « Qui apprend » (p.3) du « diamant » promulgué par Leclercq, Denis et al. (2000). D'un autre côté, il est intéressant d'identifier la manière dont ceux-ci entrent en relation. L'objectif prioritaire est de dégager le type de relation existant entre les élèves. C'est à dire, si les élèves collaborent dans la construction des connaissances, via les « fenêtres de coopération » (Faux & Danse, 2015, p.99) qui font référence à « des moments où les apprenants consacrent de l'énergie à s'aider les uns les autres à apprendre, sans garantie d'avoir un bénéfice pour eux-mêmes » (p99). Ou si, au contraire, le dispositif employé favoriserait un travail individuel où chaque élève serait responsable de ses propres productions et viserait d'autres objectifs tels que : « la concentration et la réflexion sur le processus de création »⁵⁶ (Andueza, 2016, p. 146).

Selon Andueza (2016), le travail artistique est considéré comme une tâche individuelle⁵⁷. Cependant, si on tire des conclusions sur les expériences des peintres du passé, tels que « Velázquez (1599-1660), Toulouse-Lautrec (1864-1901) »⁵⁸ (p.145), nous pouvons observer comment ces artistes se nourrissaient de leur entourage et de leurs interactions avec les autres lors de leurs étapes de création, pour favoriser la qualité de leur travail⁵⁹ (Andueza, 2016). Ces expériences transmettent l'idée que l'art et la création ne doivent pas être des tâches solitaires⁶⁰. En plus, nous pouvons concevoir des nouvelles formules de pratiques artistiques qui mettent en évidence ce **caractère social**. Pour cela, nous faisons référence à « l'art participatif et à l'art collaboratif »⁶¹ (p. 145). Comme nous l'avons cité précédemment⁶², il existe des « éléments » (González, 2016, p. 41) clés pour le succès d'une activité éducative.

Parmi ceux-ci, nous trouvons :

⁵⁶Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales,".

⁵⁷Reformulation du propos issu des réflexions émises par Andueza (2016, p. 145). Didácticas de las artes plásticas y visuales.

⁵⁸Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales,".

⁵⁹Reformulation du propos issu des réflexions émises par Andueza (2016, p. 145). Didácticas de las artes plásticas y visuales.

⁶⁰« La psychologie de l'art de Vigotsky. Voir page 6.

⁶¹Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales,".

⁶²Les éléments de toute activité éducative cités par González (2016). Voir page 20.

- Proposer des expériences qui favorisent l'appartenance au groupe⁶³ (p.41).

Lors de l'analyse de données, il serait nécessaire d'identifier quelles activités, quelles pratiques favorisent « le lien avec autrui » (Coubetergues et al., 2003, p.9). L'objectif serait d'identifier quels « choix pédagogiques » (P.9) mobilisent l'enseignant afin de construire les séances artistiques permettant de **travailler la dimension collaborative**. Les espaces de parole qui permettent l'échange entre les élèves ainsi que des activités qui permettent de travailler « l'individuel, le petit groupe ainsi que le grand groupe »⁶⁴ (Andueza, 2016, p. 145) sont des repères pour corroborer si l'enseignant fait appel à la coopération entre les élèves afin de dégager de nouveaux savoirs.

En lien avec les espaces de parole, Andueza (2016) cite une série d'actions qui permettront de faciliter le dialogue et d'entamer la communication au sein du groupe. Ces actions sont les suivantes ⁶⁵ :

- accompagner les élèves avec des questionnements et remarques qui connectent le travail des élèves ;
- accompagner les élèves à identifier leurs sentiments et sensations ;
- accompagner les élèves à décrire le matériel employé ;
- accompagner les élèves à identifier la technique utilisée ;
- accompagner les élèves à verbaliser les idées de départ.

Pour créer de véritables échanges au sein du groupe, et au-delà du fait de montrer de l'intérêt pour toutes les productions des élèves, l'enseignant doit être capable de « lire le travail des étudiants de divers points de vue et d'en parler de manière constructive »⁶⁶(p. 143) en évitant tout type de jugement dualiste entre le bien et le mal.

Ensuite, identifier « la dynamique » (Faulx & Danse, 2015, p.98) recherchée par l'enseignant en cohérence avec les apprentissages fixés peut être une source pertinente pour identifier quels objectifs sont recherchés dans les actions proposées par l'enseignant. La manière de gérer une activité permettra de travailler des capacités disciplinaires et transversales diverses.

⁶³Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales,".

⁶⁴Ibidem.

⁶⁵Reformulation du propos issu des réflexions émises par Andueza (2016, p. 143). Didácticas de las artes plásticas y visuales.

⁶⁶Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales,".

Cette analyse pourrait aider à répondre à la facette 9 du diamant « vers quoi » (Leclercq, Denis et al. 2000, p. 11) qui cherche à expliquer « les objectifs visés »⁶⁷ (p.11) lors de la construction et la mise en place du dispositif pédagogique.

D'un autre côté, ces dynamiques font écho aux actions qui amènent les apprenants à se situer dans les contextes d'apprentissage. Celles-ci peuvent être plutôt « studieuses ou ludiques, réflexives ou actives et/ou confrontantes ou réconfortantes » (Faulx & Danse, 2015, p.98). Cela est sans doute lié à la pédagogie de référence vers laquelle l'enseignant va s'orienter lors de la création de la séquence de l'activité d'éducation artistique. D'un autre côté, les observations pourront nous permettre de percevoir si l'enseignant cherche à changer une dynamique déjà installée au sein du groupe. Dans ce cas, nous ferions référence à « la métaphore de la voiture et du bateau » (p.101). Elle ouvre la réflexion sur les éléments à considérer lorsque les professionnels de l'éducation souhaitent modifier la dynamique déjà installée dans le groupe d'apprenants. Comme Faulx & Danse (2015) l'expliquent : « pour faire bouger un voilier, on doit tenir compte du mouvement propre du bateau, mais aussi d'éléments externes tels que le vent, le courant, les marées » (p. 101). Il serait donc intéressant d'analyser « l'effet d'impulsion » (p.105) de l'enseignant. Ce concept correspond à l'idée que « par leur comportement, les formateurs impactent la dynamique des groupes qu'ils animent » (p.105). Pourtant, j'essayerai également d'identifier l'influence « involontaire » (105) ou « intentionnelle » (p.108) que l'enseignant exerce sur le groupe d'élèves.

Finalement, Andueza (2016) a abordé les « attitudes »⁶⁸ (p.139) pour permettre aux élèves de développer des idées qui guident leur travail artistique. Une autre attitude qui n'a pas été abordée ci-dessus est :

- l'enseignant doit **garantir une ambiance non compétitive** et éviter tout type de critique destructive afin de ne pas nourrir les possibles « sources d'insécurité » (Faulx & Danse, 2015, p. 83) de l'élève. L'enseignant doit veiller à créer un environnement propice basé sur le respect

⁶⁷Le Quatrième déterminant: les dispositifs d'apprentissage me permettront de développer de manière plus concise la manière d'identifier les objectifs visés.

⁶⁸Les attitudes permettant à l'élève d'être responsable dans son processus de production (Andueza, 2016, p.139) Voir page 26.

de l'autre afin de favoriser un état sécurisant et libre pour tous. Ce qui sera une bonne incitation pour laisser émerger la créativité et l'expression des élèves⁶⁹ (Andueza, 2016).

Comme l'a dit Andueza (2016), travailler l'art à partir d'une dynamique collaborative favorise le développement des « feedbacks entre les élèves »⁷⁰ (p.145) et grâce à ces liens relationnels, « l'intelligence collective »⁷¹ (p.145) pourrait se manifester. La Facette 5 du diamant « selon quels principes » (Leclercq, Denis et al. 2000, p. 5) fait référence aux valeurs que l'enseignant essaie de faire passer via l'activité d'apprentissage. La dynamique que l'enseignant essaie d'instaurer au sein du groupe sera révélatrice des valeurs sur lesquelles l'enseignant s'appuie.

IV. Quatrième déterminant : Les dispositifs d'apprentissage (Faulx & Danse, 2015, p.111)

Ce déterminant met en lumière « les techniques » (p.112) que l'enseignant utilise pour amener les élèves vers l'acquisition de connaissances prévues lors de la séance d'éducation artistique. L'intérêt est de dégager et de clarifier les pistes d'actions proposées par l'enseignant, et de vérifier qu'elles répondent aux demandes du « cadre d'intégration du développement artistique » (Ministère de la Communauté française, 2008, p. 66) promulguées par le socle de compétences de l'enseignement fondamental⁷², ou si l'enseignant cherche à développer d'autres compétences qui ne sont pas inscrites de manière officielle dans la législation.

Comme nous pouvions le lire précédemment, la place active de l'élève dans son processus d'apprentissage est sans doute l'élément essentiel pour lui permettre de déployer des connaissances liées à la discipline artistique. Il y a sans doute l'exigence de faire participer les élèves pleinement tout au long du processus d'apprentissage. En suivant les réflexions de Faulx & Danse (2015), nous arrivons à la conclusion que « l'apprentissage expérientiel »⁷³(p.229) pourrait inspirer les dispositifs qui devraient

⁶⁹Reformulation du propos issus des réflexions émises par Andueza (2016, p. 145). Didácticas de las artes plásticas y visuales.

⁷⁰Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales,".

⁷¹Ibidem.

⁷²« Le cadre d'intégration du développement artistique » (Ministère de la Communauté française 2008). Voir page 14.

⁷³Concept introduit par le psychologue Carl Rogers.

orienter la pratique artistique parce que « l'être humain apprend aussi par l'action, et, mieux encore, par l'effet combiné de l'action et de la réflexion sur l'action » (p.230).

González (2016) amène l'idée d'élaborer des dispositifs organisés par « ateliers » (p.44), idée qui est sans doute influencée des pédagogies alternatives telles que Montessori, Freinet, Waldorf ou Reggio Emilia où la créativité occupe une place considérable dans la construction des programmes d'apprentissage. Ce dispositif, qui permet de l'adapter aux particularités des enfants, correspond aux espaces créés par groupes d'élèves peu nombreux où ceux-ci peuvent manipuler du matériel, faire des recherches, développer leur créativité et leurs idées librement ainsi que créer des liens avec les autres camarades et l'enseignant⁷⁴ (González, 2016). Il s'agit d'une méthodologie où la participation active permet aux élèves de travailler librement dans la recherche de solutions pour leurs productions, ce qui permettra de manière graduelle de développer de nouvelles connaissances. Dans ce type de dispositif, pourraient se trouver des « activités systématiques »⁷⁵ (p.45) qui permettront à l'enseignant d'augmenter le degré de complexité afin d'atteindre les objectifs poursuivis à court ou long terme.

À l'école maternelle, il existe également des dispositifs nommés par le terme « coins »⁷⁶(p.45). Ceux-ci sont très similaires aux « ateliers » (p.44), mais ils présument d'un degré de liberté supérieur. Ceux-ci permettront aux élèves de jouer, peindre, d'écouter de la musique ou de faire un autre type d'activité. Travailler en « atelier » (p.44) est une manière d'accompagner les élèves vers le développement d'aptitudes et compétences de plus en plus précises qui pourront ensuite être pratiquées dans leur jeu libre à travers le dispositif du « coin ». À cette pratique s'ajoute la nécessité « d'un cahier-mémoire conservant les différents dessins (Coubetergues et al., 2003, p.3) ou productions qui permettront d'accentuer l'importance du processus d'apprentissage.

Un autre dispositif qui pourrait guider l'action d'apprentissage est le suivant (Coubetergues et al., 2003, p.3). :

- « Mise en situation pour solliciter et stimuler chez les enfants le plaisir d'imaginer »,

⁷⁴Reformulation du propos issus des réflexions émis par González (2016, p. 45). *Didácticas de las artes plásticas y visuales*.

⁷⁵Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales,".

⁷⁶Ibidem.

- « Mise en action dans des fabrications favorisées par de bonnes conditions matérielles, échanges et apports au tour des réalisations et des découvertes »,
- « Présentation des productions »,
- « Mise en valeur des productions ».

Nous pouvons constater que certaines lignes directrices « du processus expérientiel » (Faulx & Danse, 2015, p. 231) peuvent être assimilées à la manière d'aborder l'apprentissage ci-dessus. D'abord, il s'agit de créer un contexte où l'enfant se sente en sécurité et qui présente les conditions nécessaires pour déployer sa créativité (« prise de contact et engagement »⁷⁷ (p.231)). Puis, il s'agit de passer à l'acte de création. Comme Coleman, Karolewicz (1998) l'a dit, il s'agit d'« expéientier ce que l'on a décidé de mettre en œuvre » (cité par Faulx & Danse, 2015, p.232). En troisième lieu, il serait nécessaire d'aborder en groupe les apports, les sensations que chacun a ressentis lors du processus de production. Pour ensuite pouvoir confronter les points de vue afin d'affiner les connaissances par « réajustement » (Coubetergues et al., 2003, p.8) parce que « la pensée complexe » (p.8) se développe grâce à la relation établie avec son entourage. Cette dernière étape pourrait éventuellement correspondre au « bilan et à l'assimilation des apprentissages ». Malgré que « l'apprentissage expéientiel » est plus complexe que ce que nous venons d'expliquer, nous pouvons nous rendre compte que certaines similitudes peuvent émerger entre un processus où l'élève a une position active en guidant son propre apprentissage et un type de dispositif orienté pour la formation d'adulte où l'apprenant a un rôle central pour développer de nouveaux savoirs. Ces notions permettront de répondre au « comment » (Leclercq, Denis et al., 2000, p.6) du diamant. C'est à dire comment l'enseignant a organisé son activité, en précisant les méthodes employées pour atteindre ses objectifs. A-t-il proposé une activité en petits groupes et puis en grand groupe ? S'agit-il des plusieurs tâches à réaliser de manière individuelle ? La collaboration est-elle un élément essentiel pour le bon fonctionnement de l'activité ? L'instituteur amène-t-il les élèves de manière progressive à atteindre des compétences en matière artistique ? Autant de questions nous permettant de répondre à cette facette.

⁷⁷Processus pour développer une perspective d'apprentissage expéientiel de Coleman, Karolewicz (1998). Cité par Faulx & Danse, 2015, p. 231).

En même temps, Faulx & Danse (2015) ont abordé des « microstratégies » (p.120) utilisées dans les dispositifs désignés qui permettent de soulager « le rapport conflictuel au temps » (p.120). Comme les auteurs l'expliquent, nous vivons dans une société où les êtres humains ont besoin d'avoir des satisfactions de plus en plus immédiates. Il existe plusieurs techniques dédiées à la formation des adultes qui permettent de combattre ces désirs sans perdre le sens d'un accompagnement pédagogique durable. Ces « microstratégies » (p.120) pourraient également être adaptables à l'enseignement, puisqu'effectivement, les élèves n'échappent pas à cette contrainte induite par la culture de notre société post-moderne. Notre société évolue, change, et cela nous amène à la confrontation avec des enfants et des adolescents en « mutation » (Gaillard, p. 12, 2012). Les jeunes semblent chercher la satisfaction immédiate puisque « présent et instantanéité semblent être devenus synonymes » (p.19). Raison pour laquelle il me semble que les « microstratégies » (Faulx & Danse, 2015, p.120) suivantes⁷⁸ pourraient être de bons outils pour pallier cette difficulté.

- « Microstratégie 3, l'approche co-constructive » (126) sera utilisée dans des dispositifs où l'enseignant mobilise « les apports » (p.126) des élèves afin de les exploiter en les reliant aux notions théoriques qui dirigent l'activité artistique. Il s'agit donc de « leur montrer que le chemin qui va de leurs connaissances spontanées à une connaissance plus élaborée peut être, dans un premier temps du moins, assez facilement franchi » (p.126). Par cette manière de procéder, les élèves peuvent comprendre que leurs idées partagées peuvent se convertir en connaissances plus spécifiques. En plus, cette manière de procéder implique le jonglage entre la position « pair et expert » expliqué au deuxième déterminant. (Faulx & Danse, 2015).
- « Microstratégie 4, le principe de « recouvrement » (p.127) : l'enseignant travaillerait une même compétence de différentes façons afin de permettre que l'apprentissage visé perdure dans le temps.
- « Microstratégie 5, l'import-export » (p.130) : comme nous l'avons déjà abordé au premier déterminant, l'enseignant pourrait faire appel au vécu des élèves hors des frontières de l'école afin de faire le lien entre les expériences de l'élève et celles qui se vivent en classe.
- « Microstratégie 6, les techniques qui impliquent des contenus » (p.130) : correspond à la démarche de mettre les élèves directement en action avec l'objectif de les amener à

⁷⁸Entre les stratégies proposées par Faulx & Danse (2015), j'ai choisi celles qui me semblent plus adaptables à un public de jeunes enfants.

conceptualiser progressivement des notions théoriques précises. Le « triptyque » (cité par Faulx & Danse, 2015, p. 90) issu de la théorie d'accompagnement proposé Maela Paul (2004) expliqué au deuxième déterminant pourrait dévoiler l'utilisation de cette stratégie dans le dispositif pédagogique instauré par l'enseignant.

D'un autre côté, il est également nécessaire d'identifier la **priorité recherchée par le dispositif d'apprentissage**. Par exemple, est-il indispensable de clôturer par la réalisation d'une production artistique ? Ou bien, l'objectif est-il la découverte et l'expression artistique sans la contrainte de la production finale ? La finalité de l'éducation artistique ne serait jamais d'atteindre une production parfaite. Au contraire, l'objectif est d'apprendre et de s'amuser lors du processus d'apprentissage⁷⁹ (Andueza, 2016). Le résultat final symbolise que le processus achevé fait partie de l'ensemble de l'activité. Cependant, pendant ce processus, l'enseignant peut observer comment l'élève « explore ses possibilités, développe son imagination, prend des décisions et trouve de solutions à ses inquiétudes »⁸⁰ (p.148). Chaque élève développera des idées qui aboutiront à des résultats hétérogènes. Et c'est pourquoi il ne faut pas chercher la même qualité dans tous les travaux. Il est intéressant que le dispositif soit réfléchi afin de pouvoir mener les élèves à se nourrir du processus d'apprentissage.

Finalement, en lien avec le quatrième déterminant, « l'espace matériel » (Faulx & Danse, 2015, p. 133) est également source d'analyse. Cette espace est un élément prédicateur, considéré comme « un acte de communication » (133) de l'intention et la logique que l'enseignant cherche à instaurer au sein de son groupe d'élève. Ce dernier concept correspond à la facette 8 du diamant : « l'organisation » (Leclercq, Denis et al.,2000, p.7) qui permettra de décrire le lieu où la séance d'éducation artistique a été réalisée.

En même temps, ce déterminant ne pourrait pas être clôturé sans identifier les possibles « contraintes » (Leclercq, Denis et al.,2000, p.9) rencontrées par l'enseignant pour le bon déroulement de la séance en éducation artistique. Les dimensions relationnelles et matérielles pourraient, nous semble-t-il, être des sources qui dégageraient des pistes, si

⁷⁹Reformulation du propos issus des réflexions émis par Andueza (2016, p. 147). *Didácticas de las artes plásticas y visuales*.

⁸⁰Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales,".

elles existent, pour répondre à cette facette du diamant et ensuite compléter l'analyse issue des données observables.

V. Cinquième déterminant : les médiateurs pédagogiques (Faulx & Danse, 2015, p. 139)

Ce déterminant vise à identifier « **les médiateurs pédagogiques** » (Faulx & Danse, 2015, p.139) utilisés par l'enseignant et les « effets »⁸¹ (p.143) recherchés dans leur utilisation. Comme nous allons le percevoir, il existe un lien direct entre « les choix des médiateurs et des dispositifs » (p.141). C'est pourquoi « la cohérence » (p.141) entre ceux-ci s'avère importante pour garantir la qualité de la séance artistique. Pour une meilleure clarification, « les médiateurs » correspondent aux « outils et supports » (p.141) que l'enseignant mobilise pour enseigner le contenu visé. L'intérêt d'approfondir ce déterminant est d'analyser si les ressources mobilisées sont « pertinentes » (p.142) en considérant les caractéristiques propres du contexte d'apprentissage. Selon Faulx & Danse (2015), cette articulation entre médiateur et dispositif est nommée « configuration médiateur-dispositif (CMD) » (P.141).

Pour dégager la cohésion entre ces deux déterminants, je devrais me poser les questions suivantes (Faulx & Danse, 2015) :

- les outils utilisés sont-ils adaptés au public cible ?
- Les outils utilisés sont-ils pertinents en considérant le temps de la séquence ?
- Les outils utilisés sont-ils adaptés aux caractéristiques de l'espace ?
- Les outils utilisés favorisent-ils l'apprentissage visé ?
- Quels discours utilisent l'enseignant pour introduire les médiateurs ?

D'abord, il est nécessaire de distinguer si l'enseignant fait appel à des « médiateurs externes ou internes » (p.140). Les premiers font référence aux « supports audiovisuels, e-learning, les écrits, les objets et matériaux » (p.140) qui viennent du monde de l'enseignant ou de l'apprenant et qui sont utilisés à des fins pédagogiques. Par contre, les deuxièmes font référence « aux discours, au choix de mots, à la voix, au

⁸¹Selon Faulx & Danse, 2015, les effets sont considérés en terme d'apprentissage, motivationnels, identitaires et relationnels (p.143)

ton, à la gestuelle et à la posture » que l'enseignant utilise pour accrocher les élèves à la thématique abordée lors de la séance d'éducation artistique.

Comme cela a été abordé, **les discours** utilisés par l'enseignant font partie des « médiateurs internes » (p. 140). Voilà pourquoi nous considérons « les consignes » (p.149) comme un outil à analyser pour identifier si l'enseignant, dès ses premières explications « met en place les conditions favorables » (p.149) au processus d'apprentissage. Notre regard s'est centré sur « les différentes perspectives temporelles et de sens » (p.149), c'est-à-dire, identifier si l'enseignant, lorsqu'il donne la consigne, explicite l'objectif attendu par l'activité présente, ce qui fait référence à la consigne « à long terme » (p.149). Si l'enseignant décrit les différentes étapes à suivre dans la/les séances d'éducation artistiques, consigne « à moyen terme » (p.149) et s'il fait appel à des consignes « à court terme » (p.149) concernant la tâche « immédiate » (p.149) que les élèves devront réaliser. Díaz Alcaraz (2002) précise que dans « la programmation de la séquence d'apprentissage, les décisions sur l'organisation et les contenus visés devront être présentés de manière à ce que ceux-ci soient significatifs pour les élève »⁸² (p.488). Il serait donc important de prendre en considération le niveau de maturité des élèves (Andueza, 2016) ainsi que les « prérequis »⁸³ (Leclercq, Denis et al.,2000, p.11) qui correspondent aux connaissances déjà acquises par les élèves en lien avec la matière à aborder lors de la séance d'éducation artistique.

D'un autre côté, la présentation des « risques et les apports » (p.149) des apprentissages ciblés sera également source d'attention pour l'analyse, ainsi que « les différents niveaux d'apprentissages » (p.149). Ce dernier élément nous permettra d'analyser le type de contenu qui sera travaillé par les élèves. Pour plus de précision, voici « trois type de contenu »⁸⁴ (Andueza, 2016, p.157) qui pourraient orienter la configuration du programme d'enseignement :

- « Contenu conceptuel »: fait allusion aux « notions théoriques, les concepts, les faits »⁸⁵ (p.149) qui vont être abordés dans la séance artistique. L'enseignant emploiera « les noms et la

⁸²Traduction de l'espagnol au français. « Didáctica y currículo : Un enfoque constructivista »

⁸³Facette 10 du diamant « sur quoi » Leclercq, Denis et al.,2000, p.11.

⁸⁴Traduction de l'espagnol au français. «Didáctica de las artes plásticas y visuales,». Les trois contenus abordés seront inspirés de la théorie abordée par Andueza, 2016, p. 157.

⁸⁵Ibidem.

terminologie » appropriés des apprentissages visés lors de l'éducation artistique. Il existe un lien étroit avec « les connaissances déclaratives » de Tardif (1992) citées par Faulx & Danse, 2015, p. 24).

- « Contenu procédural »: il vise à préciser comment les contenus précédents seront travaillés. Ceux-ci permettent de donner plus de détails sur la manière dont les concepts/notions théoriques seront abordés.. Ce type de contenu s'approche des « connaissances procédurales » de Tardif (1992) citées par Faulx & Danse, 2015, p. 24).
- « Contenu attitudinal » : il fait référence « aux valeurs, aux attitudes et aux règles techniques »⁸⁶(Andueza, 2016, p.157) abordés dans la séance artistique. Des questions telles que : les élèves disposent-ils d'un degré de liberté pour choisir les couleurs de leurs productions (valeur) ? Ou encore, les élèves se montrent-ils respectueux vis à vis de leurs camarades (attitude) ? Les élèves doivent-ils suivre des lignes conductrices pour travailler une technique donnée (règles) ? Ces questions seront primordiales pour orienter mon analyse.

A savoir que ces contenus devront être également articulés de manière cohérente puisqu'ils pourraient être travaillés parallèlement afin d'atteindre les objectifs fixés dans la fiche didactique.

Dans la continuité des outils permettant aux enseignants d'établir des discours significatifs pour les élèves, nous tenons à préciser que « **les métaphores et les analogies** » (Faulx & Danse, 2015, p. 201) sont des outils précieux pour mobiliser la pensée. Comme Faulx & Danse l'ont dit, ces outils « constituent en effet un puissant mobilisateur cognitif » (p.201). Sans aller plus loin, nous analyserons dans les discours des enseignants l'emploi ou non de ces deux techniques langagières pour garantir un meilleur « effet didactique » lors des séances artistiques.

Finalement, dans le champ de l'éducation artistique, Andueza (2016) signale que l'enseignant compte avec des ressources comportementales efficaces telles que « **l'improvisation** »⁸⁷ (p. 145), « **la surprise et l'erreur** »⁸⁸ (p.141). En ce qui concerne le premier, l'art est une pratique qui permet un choix de réponses large, ce qui explique pourquoi la manière de réaliser une activité pourrait être entamée par des chemins divers. Cette ressource permet à l'enseignant de « reformuler ou redéfinir en temps

⁸⁶Ibidem.

⁸⁷Ibidem.

⁸⁸Ibidem.

réel l'activité prévue »⁸⁹ (.146). La posture de l'enseignant serait un élément essentiel à analyser afin d'identifier s'il tient compte des caractéristiques des élèves car comme Andueza (2016) l'a précisé, certains contenus seront significatifs pour un groupe d'élèves, mais peut-être pas pour toute la classe.

En ce qui concerne l'erreur et la surprise, selon Andueza ces deux ressources pourraient être mobilisées pour favoriser l'apprentissage. Elles permettent donc d'attirer l'attention des élèves « en nourrissant leur imagination »⁹⁰ (p.142). Par exemple, si une goutte de peinture tombe sur une production, l'enseignant peut suggérer qu'une nouvelle forme se dégagera sur le travail⁹¹. Ces petits gestes considérés comme des accidents pourraient être des moments où l'imagination peut être mobilisée. Ceci permet de voir un aspect en apparence négatif comme un « élément amplificateur de l'original et la nouveauté »⁹² (p.141).

VI. Sixième déterminant : le rapport à l'évaluation (Falx & Danse, 2015, p. 157)

Evaluer les pratiques artistiques est probablement l'aspect le plus complexe de cette discipline. « L'enseignement relève, pour l'essentiel, du savoir à transmettre, du programme, de l'apprentissage et du contrôle final pour mesurer si les savoirs ont été effectivement acquis par l'élève » (Carasso, s.d., p. 11). De manière générale, lors d'une évaluation, l'enseignant prévoit à l'avance la réponse correcte liée à un savoir spécifique. Cependant, lors de l'éducation artistique liée à l'art comme **finalité en soi**⁹³, « il ne s'agit plus de connaître la bonne réponse à la question posée, mais d'acquérir la capacité à se poser soi-même les bonnes questions, et à rechercher la diversité des réponses possibles » (p.11). L'éducation artistique permet aux élèves de se questionner sur la variété de réponses qu'une même question pourrait rencontrer. Pour cela, l'évaluation⁹⁴ dans le domaine de l'art doit donc chercher à (Andueza, 2016, p.164) :

89Ibidem.

90Traduction de l'espagnol au français. “Didáctica de las artes plásticas y visuales,”.

91Reformulation du propos issu des réflexions émises par Andueza (2016, p. 141). Didácticas de las artes plásticas y visuales.

92Traduction de l'espagnol au français. “Didáctica de las artes plásticas y visuales,”.

93Les deux approches fondamentales de l'éducation artistique (Muñiz, 2016). Voir page 15.

94Ibidem.

- « valoriser les connaissances des élèves »,
- « apprécier la démarche issue du processus enseignement-apprentissage »,
- « identifier si les objectifs poursuivis sont atteints »,
- « identifier quels aspects relatifs à la pratique de l'enseignant doivent être améliorés ».

Andueza (2016) fait également référence aux **différentes perspectives temporelles** auxquelles peut faire face l'évaluation. Selon l'auteur, nous pourrions mettre en place des systèmes d'évaluation ⁹⁵(p.164):

- « Evaluation initiale » : il s'agit de réaliser « un diagnostic » (p.164) sur les connaissances de départ des élèves avant de se lancer dans les séances artistiques.
- « Evaluation procédurale » : ce type d'évaluation accompagne le processus d'enseignement-apprentissage, et permet d'orienter et réguler l'action des élèves.
- « Evaluation finale » : comme son nom le dit, cette évaluation permettrait de vérifier si les objectifs ont été atteints.

L'enseignant a comme outil privilégié « l'observation » ⁹⁶(p.166) pour évaluer les apports de l'éducation artistique, surtout pratiqués dans l'enseignement maternel. Cependant, il peut également mobiliser d'autres ressources à cette fin telles que « le dialogue avec les élèves, les dossiers des travaux et l'auto-évaluation par les élèves » ⁹⁷(p.166) qui devront être adaptés au processus d'apprentissage mené dans la classe.

De manière générale, lors de nos observations, nous tenterons d'identifier si l'enseignant, lors de la mise en place d'une évaluation liée à l'apprentissage d'un cours d'éducation artistique, essaie d'amener les élèves à prendre du recul sur leur parcours et leur engagement vis-à-vis des tâches réalisées. Pour cela, l'enseignant pourrait établir un dialogue avec eux à propos des possibles apprentissages réalisés, ainsi que les amener à identifier les difficultés rencontrées et les éléments facilitateurs qui leur ont permis d'apprendre (Faulx & Danse, 2016).

Finalement, selon Muñoz (2016) l'éducation artistique permet « d'accepter l'erreur comme part du processus » ⁹⁸(p.32). L'évaluation pourrait être l'opportunité pour

⁹⁵Ibidem.

⁹⁶Ibidem.

⁹⁷Ibidem.

⁹⁸Traduction de l'espagnol au français. "Didáctica de las artes plásticas y visuales".

accompagner les élèves à « reconnaître les erreurs et la relation entre les parties »⁹⁹ (p.32). Raison pour laquelle, amener les élèves à prendre une position réflexive sur leur processus de création est nécessaire pour développer leur capacité « d'apprendre à apprendre »¹⁰⁰ (p.32). Cependant, l'enseignant doit être **bienveillant** lorsqu'il émet un jugement de valeur sur la production finale, car celle-ci représentera « l'expression individuelle, la fantaisie ainsi que la narration de l'expérience » (p.32) propre à chaque enfant. L'enseignant doit se centrer sur comment accompagner les élèves à développer un regard critique sur leur processus de création en même temps que les aider à trouver des pistes adéquates pour dépasser les obstacles et les difficultés rencontrées pendant le parcours d'apprentissage, plutôt que de porter un jugement sur la qualité finale du produit obtenu, parce que comme nous l'avons abordé précédemment, l'art est une discipline qui permet de développer des solutions diverses pour la même problématique présentée. Nous pouvons voir comme la facette 12 du diamant, celle qui correspond à « l'observation » (Leclercq, Denis et al.,2000, p.9), fait également référence aux outils et aux techniques utilisés par l'enseignant afin d'évaluer l'activité d'apprentissage.

⁹⁹Ibidem.

¹⁰⁰Ibidem.

PARTIE PRATIQUE

III. PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

La problématique qu'aborde ce travail traite, d'une part, de l'identification des activités proposées en classe par les enseignants ou par les animateurs pour aborder le contenu visé dans l'éducation artistique en générale. D'autre part, nous nous intéressons à la manière dont ces activités sont présentées et guidées par les professionnels prenant en charge l'activité, ce qui relève de l'identification des méthodes et des stratégies utilisées pour favoriser l'apprentissage. Finalement, grâce à ces deux variables, nous pourrions identifier les compétences que le professionnel vise à développer chez les élèves par le biais de l'éducation artistique en classe, ce qui correspond « aux logiques » (Faulx & Danse, 2015, p.23) du professionnel lors de la création et de la mise en place de leur dispositif d'apprentissage.

Nous avons l'intention de découvrir les enjeux de l'éducation artistique, mais également d'identifier les contraintes possibles ou les limites lors de la mise en place des actions visant cette discipline. Ce travail de recherche portera dès lors sur l'analyse de diverses séances d'éducation artistique à l'école fondamentale à partir des « 6 déterminants de l'action pédagogique » (Faulx & Danse, 2016). Nous avons donc l'intention de comprendre comment l'éducation artistique est enseignée aux élèves de l'école maternelle et primaire. La question de recherche a été formulée comme suit :

De quelle manière l'éducation artistique est-elle implémentée à l'école fondamentale ?

Cette question générale nous a poussé à nous orienter vers un cadre de référence permettant d'identifier ainsi qu'analyser les éléments constitutifs de l'implémentation d'un dispositif pédagogique. Nous tenons donc à rappeler que les « 6 déterminants de l'action pédagogique » (Faulx & Danse, 2015) seront les noyaux centraux pour explorer les méthodes, les logiques et les pratiques actuelles dans l'éducation artistique.

C'est pourquoi nous dirigeons notre analyse à travers la question suivante :

Quelles sont actuellement les pratiques, les méthodes et les logiques courantes dans l'éducation artistique à l'école fondamentale ?

La partie pratique de ce mémoire tente donc de répondre à cette question sur base d'un état des lieux des pratiques liées à l'éducation artistique en région liégeoises. Des activités en expression plastique, corporelle ainsi que musicale seront les cibles de l'analyse. L'objectif est que nous nous basions sur ces différentes activités afin de déterminer si, de manière courante, les professionnels font appel à des « principes dominants des enseignements traditionnels » (Carasso, s.d., p.11) ou font usage « des méthodes et d'un esprit pédagogique différent » (p.11) pour enseigner l'art efficacement. Ce qui correspondrait à la démarche plus « progressiste»¹⁰¹ (Muñiz, 2016, p.30) vers laquelle l'éducation artistique s'est orientée.

Notre démarche est basée sur l'analyse des résultats à partir des observations sur le terrain et les entretiens correspondants avec les professionnels principaux de l'action menée lors de la séance d'éducation artistique. Pour ce faire, nous proposons une méthodologie permettant de dégager les éléments organisateurs de l'action pédagogique dans le domaine artistique. Au sein de la recherche, « les 6 déterminants de l'action pédagogique » (Faulx & Danse, 2016) pourront être englobés dans deux familles :

- du point de vue cognitif (contenu, dispositif, médiateurs et évaluation)
- du point de vue relationnel (relation élève enseignant et relation entre les élèves).

Du point de vue cognitif, nous pourrions analyser tous les éléments qui font partie du dispositif de l'action pédagogique en cohérence avec les objectifs poursuivis. Et **du point de vue relationnel**, nous pourrions identifier quelles dynamiques relationnelles doivent s'instaurer au sein du groupe, ainsi qu'entre le professionnel et les élèves, pour favoriser l'engagement des élèves vis-à-vis de la tâche poursuivie. Dans ce sens, si les

¹⁰¹2.2.1 Pourquoi parler de l'art dans l'éducation fondamentale. Voir pages 9-11.

analyses obtenues correspondent aux concepts théoriques abordés ultérieurement¹⁰², nous pourrions corroborer que la mise en place des séances observées cherche à répondre au degré de qualité qui doit être attribué aux pratiques propres de l'éducation artistique. Dans le cas contraire, nous pourrions proposer des pistes d'action ou des lignes directrices permettant d'illustrer les éléments essentiels pour concevoir des dispositifs pédagogiques de qualité. Néanmoins, l'objectif de ce travail n'est évidemment pas de porter un jugement sur la manière d'agir des instituteurs ou animateurs, ni de cloisonner les pratiques dans des cadres stricts basés sur la dualité du bien fait et du mal fait. Au contraire, il s'agit d'observer ce qui se passe sur le terrain actuellement afin de repérer les éléments organisateurs de l'action pédagogique liée à l'éducation artistique, avec la finalité d'améliorer nos futures pratiques professionnelles.

¹⁰²L'outil de référence de l'action pédagogique. Pages 16-40.

IV. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une approche qualitative qui permettra d'identifier, décrire et analyser les techniques d'enseignement-apprentissage menées sur le terrain de l'éducation artistique. Nous nous sommes basés sur la combinaison de deux outils : « l'observation en situation » (Martineau, 2005 p.5) suivie « d'entretiens semi-directifs » (Combessie, 2007, p. 24). L'articulation de ces deux outils s'envisage comme un processus qui permet de « renforcer, confronter et préciser » (Faulx, 2017) nos interprétations issues des observations, avec pour objectif de rendre notre analyse la plus fine possible et d'éviter « les pièges » (Martineau, 2005, p. 13) induits par l'observation en situation.

4.1. L'observation en situation

La première méthode est un outil qui rend possible la récolte de données issues « des pratiques », « des comportements » ainsi que des interactions entre les individus présents lors des séances d'éducation artistique (Martineau, 2005, p.6). Selon l'auteur, cette méthode est « un outil de cueillette » (p.6), c'est-à-dire qu'il permet de recueillir une série d'informations afin de répondre de manière cohérente et pertinente à notre objet de recherche. Le rôle des entretiens est de clarifier et d'explicitier ce qui a été observé dans le but de faire émerger de nouvelles connaissances sur la thématique abordée dans ce mémoire.

Comme Martineau le dit, chaque position méthodologique sera « colorée » (p.7) par les motivations émanant des chercheurs. Pour éviter tout type de confusion, nous tenons à préciser que « la position épistémologique » (p.7) qui correspond le mieux aux objectifs poursuivis dans ce travail de fin d'étude, est une « position interprétative, inspirée de la phénoménologie » (p.7). Comme l'avaient déjà souligné Blais & Martineau (2006), la phénoménologie « vise à comprendre le sens que le sujet projette sur le monde » (p.3).

Plus précisément, la recherche a comme objectif de comprendre ce qui motive les professionnels de l'éducation à choisir tel comportement au détriment d'un autre, telle action plutôt qu'une autre, à pratiquer un type d'activité et à utiliser des ressources préférentiellement à d'autres propositions, avec la finalité de dégager « le sens »

(Martineau, 2005, p.7) des actions. En définitive, il s'agit de « comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques » (p.7). Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de respecter plusieurs « tâches » (p.7) considérées comme « incontournables » (p.7) dans la méthode de l'observation. Dans un premier temps, nous devons être présents physiquement à chaque séance d'éducation artistique ciblée dans le cadre de notre recherche. Ensuite, nous devons prendre note des observations faites lors des activités. En même temps, les différentes séances sont filmées et enregistrées afin de faciliter le travail d'analyse, tâche ultime pour dégager des pistes de réflexion et aider à répondre à notre question de départ, ainsi qu'aux hypothèses qui découlent des différentes observations réalisées.

4.1.1 Les trois principales étapes

Etre sur le terrain pour réaliser des « observations en situation » (Martineau, 2005, p.5) nécessite une planification et une préparation concise et réfléchie pour pouvoir utiliser l'outil en accord avec les objectifs attendus (Martineau, 2005). Néanmoins, plusieurs éléments doivent être considérés afin de ne pas limiter notre attention et perdre de vue des informations utiles pour la recherche. Dans la suite de cet écrit, nous décortiquerons chaque étape ainsi que les démarches mises en place pour procéder à l'observation des séances, et ceci en suivant la logique proposée par Martineau (2005, pp.9-10).

I. Etape 1 : « préparation de l'observation »

Cette première étape consiste à s'informer sur « l'objet de recherche » (Martineau, 2005, p.9). Pour commencer, nous avons réalisé une étude des pratiques actuelles liées à l'éducation artistique dans la région FWB. La possibilité de choix a été large, puisqu'il existe plusieurs pôles pour aborder l'éducation artistique. D'un côté, les écoles travaillent avec des « opérateurs culturels »¹⁰³ (FWB, 2014) qui offrent leurs services pour accompagner les élèves dans leurs projets artistiques « ponctuels ou durables »¹⁰⁴ (FWB, 2014.) D'un autre côté, il existe les projets ou cours menés

¹⁰³Voir décret définissant la mise en œuvre, la promotion et le renforcement des Collaborations entre la culture et l'enseignement.

¹⁰⁴Ibidem.

directement par les professionnels au sein des établissements scolaires, c'est-à-dire les instituteurs de l'enseignement fondamental.

Actuellement, nous avons perçu un intérêt chez certains représentants publics de créer des liens entre des artistes de différents domaines (soit de manière individuelle ou collective) et les écoles primaires, par l'intermédiaire des « projets ponctuels ou durables »¹⁰⁵ (FWB, 2014) subventionnés et organisés par les pouvoirs publics. Cette logique suit un des principes promulgués par l'UNESCO (2006)¹⁰⁶. Par exemple, l'asbl Caméra-etc¹⁰⁷ propose d'accompagner les classes dans la création de films d'animation, avec l'objectif de développer une série de savoirs et savoir-être utiles pour le vivre ensemble. Le théâtre de Liège¹⁰⁸ travaille également en collaboration ponctuelle avec l'ensemble des élèves d'une classe déterminée du troisième cycle de l'enseignement fondamental. Il existe une multitude d'opérateurs culturels qui offrent leurs services au système d'enseignement afin d'approcher l'art dans les classes. Cependant, il nous a semblé plus difficile des repérer des projets concrets menés par les enseignants, puisque leur visibilité est moins conséquente. Nous avons donc décidé d'orienter cette recherche vers les pratiques dirigées par les enseignants dans leurs classes. Des pratiques menées par des intervenants extérieurs seront également analysées. Nous chercherons ainsi à comprendre ce qui motive ces professionnels à formations divergentes à pratiquer l'art dans leurs classes, et comment ils traduisent en actions ces motivations.

Ensuite, nous nous sommes plongés dans la lecture de documents qui traitent de cette thématique. De là, le résultat de la littérature écrite ci-dessus nous a permis de focaliser notre attention sur les aspects à considérer lors du design et de la mise en place des dispositifs d'apprentissage dans le domaine de l'éducation artistique. De plus, grâce au soutien théorique, nous avons pu élaborer la grille d'analyse qui servira de squelette pour la prise de note et d'analyse de chaque observation faite sur le terrain.

Voici l'objet de cette première étape : nourrir nos connaissances cognitives liées au domaine artistique, en termes de pratiques existantes mais surtout en terme de

¹⁰⁵Voir décret définissant la mise en œuvre, la promotion et le renforcement des Collaborations entre la culture et l'enseignement.

¹⁰⁶ Soutenir la collaboration entre les différents acteurs du terrain ainsi que entre les professionnels en charge du design des curriculums (UNESCO, 2016, P.9)

¹⁰⁷Voir site web: <http://www.camera-etc.be/accueil/activites/ecoles/>.

¹⁰⁸Voir site : <http://theatredeliège.be/animations/>.

fondement explicite et implicite qui dirige l'action d'enseigner l'art afin d'élaborer « la grille d'observation » (Martineau, 2005, p.9).

➤ Grille d'observation

Pour l'élaboration de cette grille, nous nous sommes basés sur « les types de notes » (Martineau, 2005, p.10) proposés par l'auteur afin de créer une « grille systématique » (p.11). Celle-ci nous a permis d'avoir un regard ouvert mais structuré sur les différentes dimensions à observer. Cependant, étant conscients des pièges qui peuvent limiter notre regard objectif, nous avons pris la décision d'accompagner cette grille ou « journal de bord » (Baribeau, 2005, p. 99) de notes sur nos différents ressentis et questionnements issus des moments observés. Ces ressources nous ont permis de structurer les entretiens semi-directifs afin d'obtenir plus de précisions sur les objets observés. Les différentes dimensions qui ont composé la grille d'observation/ journal de bord sont décrites et détaillées ci-dessous.

École : Pédagogie : Classe (acteurs de l'activité) : Institutrice/eur : Formation initiale ou autre : Années d'expérience professionnelle : Expérience précédente dans le domaine artistique : Autorisation pour publier les prénoms : Temps de l'activité : Lieu de l'activité :										
Activité observée				Date						
Notes Descriptives Observation			Mes ressentis Et mes questions	Notes méthodologiques et théoriques Analyse Relation au/ à						
Étapes de l'activité	Ce qui est fait	Ce qui est dit	Ce que je ressens	contenu	Enseignant-élève	Entre les élèves	Dispositif	Médiateurs	Évaluation	Information supplémentaire basée sur l'entretien

Figure 3 - Grille d'observation ou journal de bord

Cette grille a été composée des différents types de notes distinguées entre elles par un code couleur, ce qui a permis de récolter les données d'observation sur base d'une « triangulation des données » (Baribeau, 2005, p.99). Lors de l'observation sur le terrain, nous avons noté les sentiments et les sensations que nous avons ressentis, ainsi que les questions et les doutes qui venaient à nous. Ces notes ont été ensuite compilées

dans la partie verte du journal de bord. Le choix de les disposer en troisième position dans le journal a été fait pour nous faciliter l'analyse des données. En effet, il nous a semblé qu'en plaçant les notes dans cet ordre, les liens vers la partie méthodologique seraient plus cohérents et faciliteraient la compréhension du lecteur.

Parallèlement, nous avons identifié les différentes étapes de l'activité en expression artistique et noté les divers moments vécus lors de l'activité, ainsi que les discours qui nous semblaient importants. Ce premier type de notes correspond à ce que Spradley a nommé les « condensed accounts » (Cité par Baibeau, 2005, p. 104), puisque ces notes sont réalisées dans « l'immédiateté » (p.104). Néanmoins, nous avons considéré que ces notes font partie de la première partie de notre tableau « les notes descriptives » (Deslauriers, cité par Baribeau, 2005, p.105). En effet, elles nous ont permis de décrire de manière détaillée et concise ce qui se fait et se dit pendant les séances d'expression artistique. L'objectif a été d'identifier les étapes, les comportements, de décrire le lieu et les outils utilisés, ainsi que les discours et les dialogues qui ont émergé durant l'activité afin de pouvoir dégager le sens des actions. Pour arriver à récolter ces données descriptives, nous avons utilisé la vidéo comme moyen d'enregistrement des séances observées. Cet outil nous a permis de revoir chaque instant de l'activité afin de réaliser une description complète et ensuite, une « analyse fine » (Martineau, 2005, p.12) des activités. Pour donner plus de clarifications sur la conception de la grille, cette partie (notes descriptives) correspond à la partie **bleue du tableau**. Il est divisé en deux tonalités de **bleu** pour distinguer l'étape de l'activité, ainsi que les éléments descriptifs sur les faits et sur les discours ou dialogues au sein du groupe.

Une fois que la partie **bleue** du tableau a été complétée avec l'aide des enregistrements vidéo, j'ai effectué l'analyse des données sur base des « notes méthodologiques et théoriques » (Deslauriers, cité par Baribeau, 2005, p.105), elles-mêmes représentées par la partie **rouge du tableau**. Pour finir, dans la dernière colonne, en couleur **crème**, nous ajouterons les informations apportées par les entretiens en lien avec les observations.

Pour l'élaboration de cette sous-grille du journal de bord, nous nous sommes orientés vers « les six déterminants de l'action pédagogique » (Faulx & Danse, 2015, p.38) décrits dans la partie théorique. Ceci nous a permis de dégager certaines réflexions autour des « logiques » et des « effets » (p. 38) poursuivis lors la construction d'une

« action pédagogique » (p.39), mais également de faire un état des lieux sur les méthodes pédagogiques employées.

II. Etape 2 : entrée sur le terrain

Cette étape est celle de la « la prise de contact » (Martineau, 2005, p.9). L'identification des écoles potentielles pour les observations s'est mise en place grâce aux divers contacts que nous nous sommes créés en travaillant dans l'enseignement, mais aussi via d'autres organismes connexes. Nous avons d'abord contacté un employé de l'enseignement de la FWB afin d'avoir une première orientation sur quelles écoles focaliser notre attention. Un premier échange d'emails s'est réalisé avec plusieurs enseignants¹⁰⁹ qui ont été considérés comme des « professionnels actifs » dans l'éducation artistique à Liège. Pour respecter notre unique critère, nous avons demandé si la séance à observer était déjà inscrite dans un projet entamé préalablement, puisque nous avons visé à observer des séances artistiques en phase initiale, c'est-à-dire des nouvelles séances à présenter aux élèves. Néanmoins, nous avons participé à l'observation d'une séance en phase terminale, afin de comprendre comment le professionnel mobilisait le contenu déjà travaillé précédemment, afin d'accompagner les élèves à développer des apprentissages significatifs. A ce stade de notre recherche, nous avons pu fixer un rendez-vous avec une école à pédagogie Freinet, une école libre confessionnelle et une école officielle. Puis, pour continuer à garantir une hétérogénéité entre les différentes classes à observer, nous avons contacté un professeur d'art de l'école Sainte Croix afin de bénéficier de ses contacts pour élargir notre échantillon. Suite à cette rencontre, nous avons pu nous orienter vers d'autres écoles à caractéristiques variées au niveau de l'organisation administrative. Nous avons donc contacté la direction d'une école libre non confessionnelle basée sur la pédagogie *Montessori*, et d'une école à pédagogie alternative familiarisée également avec *Montessori*. Pour éviter les incohérences et les méfiances, nous avons pris le temps d'expliquer, lors des échanges d'emails, l'objet du mémoire ainsi que les étapes auxquelles les enseignants devront participer pour pouvoir réaliser une analyse complète de la séquence artistique. Les diverses observations et entretiens ont été fixés à l'avance entre le mois de mars et le mois de juin 2018.

¹⁰⁹Des enseignants conseillés par l'employé de la FWB.

➤ **Information générale de l'échantillon de la recherche**

Pour agir selon les principes déontologiques, nous avons opté pour demander aux professionnels l'autorisation de pouvoir citer les vrais prénoms des élèves dans les analyses. Il nous a semblé compliqué d'inventer les noms des élèves de six écoles différentes. Cependant, afin de garantir l'anonymat des participants dans cette recherche, nous avons choisi de ne pas citer les noms des écoles ainsi que les vrais prénoms des professionnels. Pour ces derniers, nous avons utilisé des noms fictifs. Nous avons choisi de nommer les écoles à partir des lettres de l'alphabet en suivant chronologiquement les observations débutées fin du mois mars et finalisées fin du mois juin 2018.

Dans l'échantillon à observer se trouvent :

Écoles	Caractéristiques générales de l'école □	Classe observée	N° Elèves	Activité observée	Personne en charge de l'activité	Date
A	<i>École libre non-confessionnelle basée sur la pédagogie Montessori</i>	2 ^{ème} primaire	22	Activité « perception et expression des textures »	Institutrice titulaire	Observation + entretien : 27 mars 2018
		Accueil + 1 ^{ère} maternel	25	Activité libre	Institutrice titulaire	Observation : 27 avril 2018 (matin) Entretien : 27 avril 2018 (après-midi)
B	<i>École officielle basée sur la pédagogie Freinet</i>	Classe « verticale » ¹¹⁰ 5 ^{ème} et 6 ^{ème} primaire	22	Activité « expression corporelle »	Artiste référent du livre présenté	Observation : 30 mars 2018 Entretien : 20 avril 2018
C	<i>École libre confessionnelle basée sur une pédagogie traditionnelle</i>	2 ^{ème} primaire	14	Conte + illustration	Institutrice titulaire	Observation + Entretien : 20 avril 2018

¹¹⁰Rey, Kahn, Defrance & Carette, para. 9, s.d)

D	<i>École alternative¹¹¹ influencée par la pédagogie Montessori</i>	Classe « verticale » tout âge confondu	11	Activité « art plastique »	Institutrice titulaire	Observation + entretien : 24 mai 2018
E	<i>École officielle communale</i>	1 ^{ème} maternelle	17	Activité musicale	Animatrice provenant d'un organisme culturel	Observation : 18 juin 2018 Entretien : 19 juin 2018

Table 1 - Informations générales de l'échantillon de la recherche

III. Etape 3 : immersion

Comme nous l'avons déjà abordé, lors de « l'immersion » (Martineau, 2005, p.10), moment pendant lequel nous avons observé la séance d'éducation artistique, nous avons pris des notes, selon Spradley, « immédiates » (Cité par Baibeau, 2005, p. 104) sur les différentes étapes, les discussions entendues et les actions observées. En même temps, il s'agissait d'identifier nos ressentis et nos questionnements car ce sont des éléments riches pour ouvrir le dialogue lors des entretiens semi-directifs. Pour y arriver, nous avons dû interpréter un « rôle » (Martineau, 2005, p. 8), celui d'« observateur complet » (p. 9) puisque nous n'avons pas l'intention de participer aux activités liées à la séance observée. Malgré que, comme Martineau (2005) le dit, ce rôle ait pu varier en fonction des circonstances et des caractéristiques de chaque séance. Pour garantir au maximum le rôle que nous avons voulu interpréter, nous avons décidé d'observer des classes issues d'écoles fondamentales différentes de celle où nous exerçons en tant qu'éducateur spécialisé. Cela a été un critère qui nous a fait choisir des observations hors des murs de notre établissement scolaire.

Enfin et comme nous l'avons déjà annoncé auparavant, pour garantir une analyse détaillée et pointue des observations en éducation artistique, nous avons utilisé l'enregistrement vidéo. L'objectif de l'usage de la vidéo a été d'élaborer une analyse, de dégager le sens des actions et de tirer des conclusions pour construire la

¹¹¹ Nous avons choisi de nommer cette école « alternative » puisqu'elle n'est pas subventionnée par la FWB.

méthodologie suivie par chaque instituteur lors des cours d'éducation artistique. Cependant, nous avons dû nous adapter aux circonstances personnelles de chaque enseignant participant à la méthodologie d'observation. Il est possible que nous ayons été obligés de mener les entretiens directement après l'observation de terrain. C'est pourquoi les notes « immédiates » (Citée par Baibeau, 2005, p. 104) ont été d'une grande utilité pour guider l'entretien juste après l'observation. Pour éviter au maximum une perte d'informations valides, nous avons dû faire preuve d'une grande concentration lors de la prise de note.

4.1.2 Les pièges

Avant de clôturer la description de ce premier outil méthodologique, nous avons dû également identifier les différents « pièges » (p.13) auxquels nous avons pu être confrontés lors de « l'observation en situation » (Martineau, 2005, p.5). Tout d'abord, la caméra qui, bien qu'elle ait permis une analyse approfondie et détaillée, aurait pu « intimider » (p. 12) les élèves. Raison pour laquelle avoir maintenu une position discrète a été fondamentale, afin de ne pas « parasiter » les observations. En lien avec la caméra, il a fallu également être attentifs à tout ce qui se passait dans notre entourage et ne pas centrer notre attention sur un seul « angle » (p12). Cela pourrait nous faire passer à côté de certaines situations, actions ou interactions pertinentes qui se déroulaient hors du champ de vision de l'enregistrement. Il est certain que pour éviter cette difficulté, nous avons dû nous maintenir actifs afin de combattre le sentiment de fatigue qui a pu nous envahir après une longue période d'observation.

Un autre piège, que nous avons considéré en lien avec notre personne, est notre « bagage de départ ». Etant animatrice de séances en art plastique, nous avons dû faire attention aux interprétations rapides de ce qui est observé afin de considérer nos propres « filtres » (p.13). Maintenir une attitude ouverte et curieuse nous a permis de recueillir des informations moins explicites mais très précieuses et ainsi dégager le sens des démarches utilisées dans l'apprentissage de l'art en milieu scolaire.

Finalement, pour pouvoir établir une analyse valide, il a fallu préciser à l'avance que les écoles présentaient des caractéristiques différentes, mais celles-ci font majoritairement partie d'écoles localisées dans la province de Liège. A ce stade, nous

voudrions préciser qu'au vu du nombre d'écoles qui font de l'art plastique dans leur classe, il est très probable que d'autres méthodes soient envisagées car mises en place dans d'autres contextes scolaires, voire d'autres modèles éducatifs.

4.2. L'entretien semi-directif

Pour ce deuxième outil, il s'agissait de réaliser des entretiens suites aux observations sur le terrain et aux analyses réalisées à partir des vidéos. Il a été possible que les entretiens soient faits directement après le temps d'observation, comme expliqué ci-dessus. Nous avons défini que l'entretien devait être réalisé dans une fourchette de temps d'une heure et demie maximum.

Les entretiens ont été nommés « semi-directifs » (Combessie, 2007, p. 24), puisque une série des questions seraient élaborées à l'avance, ce qui nous a permis d'organiser les idées et de conduire l'entretien. En sachant également que les thématiques abordées ont été annoncées préalablement aux interviewés (Combessie, 2007).

L'objectif des entretiens a été de vérifier si les conclusions issues des interprétations observables correspondaient aux logiques et aux motivations du personnel en charge de l'activité artistique.

Pour atteindre l'objectif de cette recherche, les faits ont été observés et analysés à l'avance dans les situations où nous en avons eu la possibilité. Puis, une série de « questions ouvertes » (Guittet, 2008, p37) ont été rédigées en comportant « la liste des thèmes ou des aspects du thème qui devront avoir été abordés avant la fin de l'entretien » (Combessie, 2007, p.24).

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Racontez-moi votre parcours professionnel ?• Racontez-moi comment -vous préparez votre séquence ?• Expliquez-moi les objectifs de l'activité proposée ?• Expliquez-moi les compétences que vous cherchez à développer ? |
|--|

Table 2 - Questions ouvertes, entretien semi-directif

Des questions « fermées » (Guittet, 2008, p37) ont été également abordées au fur et à mesure que l'entretien s'est déroulé, afin d'obtenir un degré de précision majeur qui permettant de corroborer certaines analyses interprétatives.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pourquoi avez-vous choisi de vous mettre sur cette table ?</i> • <i>Vous inspirez-vous d'une pédagogie particulière ?</i> • <i>Quelles contraintes rencontrez-vous dans ce type d'activité ?</i> |
|---|

Table 3 - Questions fermées, entretien semi-directif.

Cependant, cette liste n'a pas été exhaustive afin de pouvoir faire appel au « mode d'intervention » (p.25) permettant d'accompagner l'interviewé à « développer, à aller plus avant dans son récit, à en préciser des aspects » (p.25).

A certaines occasions, nous avons sélectionné, avec précaution et afin de ne pas laisser dans l'oubli des informations pertinentes, les moments de l'activité qui semblaient les plus riches en contenu. La sélection des extraits a été une étape obligatoire afin de respecter le temps accordé à chaque entretien. Confronter les enseignants à leurs propres pratiques est une « démarche d'analyse de l'activité » (Astier, Baroth, Leclercq, Oudart & Petit, p. 1, 2007), ce qui a permis d'élaborer des savoirs via la collaboration entre le chercheur et l'informateur. C'est le moment où l'enseignant a pu « reconsidérer son action » (p.1) en passant « du faire au dire » (p.1) afin d'identifier les différentes étapes de la séance d'éducation artistique et de théoriser les motivations et les sens donnés aux actions.

En définitive, les questions émises lors l'entretien sont guidées afin de répondre de manière précise au « *comment ?* » et au « *pourquoi ?* » des actions menées par l'enseignant. Avoir gardé ce « fil conducteur » (Vermersch, p.30, 2004) a permis d'obtenir « les détails qui rendent intelligible l'action décrite au regard du but poursuivi » (p.30), et d'avoir pu ainsi élaborer un diagnostic précis des dispositifs observés dans le cadre de cette méthodologie.

V. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Sur la base de la revue de la littérature, et au regard de la méthodologie exposée dans le chapitre antérieur, plusieurs hypothèses ont été formulées avec l'objectif de répondre à la question de recherche de ce mémoire : *quelles sont actuellement les pratiques, les méthodes et les logiques courantes dans l'éducation artistique à l'école fondamentale ?*

Nous faisons le choix de présenter des hypothèses à la suite de la méthodologie car il nous semblait essentiel de présenter le dispositif d'analyse, ainsi que les différentes classes qui ont participé à ce travail de fin d'étude afin de mieux comprendre le sens des hypothèses suivantes :

- **Du point de vue cognitif**

1. Viser comme compétence le développement de l'imagination chez les élèves est une des logiques primordiales de l'éducation artistique
2. Pour développer des apprentissages significatifs en éducation artistique, le professionnel doit faire appel aux connaissances et pratiques préalables des élèves.
3. Pour développer des apprentissages significatifs, il est nécessaire d'implémenter un dispositif orientant les activités. Le professionnel doit introduire des lignes directrices claires et précises avant de passer à l'action.
4. Laisser un temps de parole aux élèves est une pratique courante dans l'éducation artistique visant le développement d'apprentissages significatifs et de l'esprit critique.
5. La pédagogie institutionnalisée de l'établissement scolaire a un impact sur les méthodes utilisées pour aborder le contenu de la séance en éducation artistique.

- **Du point de vue relationnel**

6. Les enseignants font appel aux opérateurs culturels pour mettre en place des pratiques visant l'éducation artistique dans leurs classes.
7. Les fondements de l'éducation artistique se basent sur une méthodologie d'apprentissage où l'élève occupe une place active. L'enseignant ou animateur se positionne en tant que « médiateur » afin d'accompagner les élèves progressivement dans leurs processus d'apprentissage.
8. L'éducation artistique doit être abordée au travers de pratiques faisant appel au travail collaboratif.

Afin d'analyser les données récoltées sur la base des hypothèses énoncées précédemment, nous partons des interprétations obtenues lors des observations de terrain. Les entretiens apportent un éclairage supplémentaire pour soutenir ou non ces interprétations. Nous sommes conscients du nombre élevé d'hypothèses qui seront traitées dans ce mémoire. Cependant, la question de recherche a la particularité d'être large et vaste et pour pouvoir y répondre de la manière la plus objective possible, nous nous sommes permis d'ouvrir le champ d'analyse. Grâce aux 6 déterminants de l'action pédagogique, nous avons pu tirer des conclusions répondant à chaque hypothèse décrite ci-dessus.

VI. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

6.1. Description sur la procédure d'analyse

Pour une meilleure clarification sur la manière de procéder, nous tenons à préciser que les résultats de la recherche seront présentés en suivant le modèle des « 6 déterminants de l'action pédagogique » (Faulx & Danse, 2015). Chaque déterminant sera analysé à partir des observations des séquences d'intervention. Il s'agirait donc, dans un premier temps, de décrire de manière observable *ce qui a été dit* et *ce qui a été fait* pendant un temps précis lors des séances d'éducation artistique. Ces séquences seront représentées sous forme de vignette¹¹². Dans un second temps, nous ajouterons à droite de ces retranscriptions, dans la deuxième colonne, des compléments d'informations verbalisés lors de l'entretien des enseignants ou animateurs en charge de la séance d'éducation artistique. Ces deuxièmes informations nous permettront de corroborer avec plus de certitude l'analyse issue des observations préalables. Finalement, dans la troisième colonne, nous interpréterons, avec l'aide des notions théoriques décrites dans la première partie de ce rapport, les logiques qui motivent l'enseignant à agir et à choisir des actions pédagogiques concrètes. Cependant, pour plus d'informations, le lecteur peut lire les annexes présentées dans la clef USB et se référer aux tableaux reprenant l'observation en situation complète ainsi que les retranscriptions des entretiens de chaque professionnel en charge de l'activité.

Dans un troisième temps, nous émettrons certains commentaires provenant majoritairement des entretiens qui permettront de reconstituer avec une meilleure clarté le cadre de l'activité, et d'identifier qui est la personne en charge de la séance d'éducation artistique. Certains éléments interprétatifs pourront y apparaître induits par nos ressentis lors des observations. Pour finir, chaque séquence sera clôturée avec une analyse large des résultats soutenus par la mobilisation des notions théoriques. Comme Martineau (2005) l'a dit, la finalité de cette méthodologie consiste à « produire de nouveaux savoirs » (p.8). Raison pour laquelle, nous rappelons que l'objectif de l'analyse serait d'identifier **les pratiques, les méthodes et les logiques actuellement courantes dans l'éducation artistique à l'école fondamentale**. Nous n'oublierons

¹¹² Nous avons choisi de nommer les tableaux d'analyse « vignettes » afin de les identifier de manière spécifique.

pas d'introduire chaque séquence d'intervention en citant l'école, le nombre d'élèves et la technique artistique enseignée.

D'un autre côté, chaque déterminant permet de focaliser l'attention sur des informations concrètes afin de cibler de manière structurée les éléments de réponse vis-à-vis des hypothèses décrites dans le chapitre antérieur. Nous sommes finalement arrivés au tableau de synthèse suivant :

Déterminant 1 : rapport au contenu	Déterminant 2 : relations formateur-apprenants	Déterminant 3 : relation entre apprenants	Déterminant 4 : dispositifs pédagogiques	Déterminant 5 : médiateurs pédagogiques	Déterminant 6 : relation à l'évaluation
H1 : viser comme compétence le développement de l'imagination chez les élèves est une des logiques primordiales de l'éducation artistique.	H3 : pour développer des apprentissages significatifs, il est nécessaire d'implémenter un dispositif orientant les activités. Le professionnel doit introduire des lignes directrices claires et précises avant de passer à l'action.	H4 : laisser un temps de parole aux élèves est une pratique courant dans l'éducation artistique visant le développement d'apprentissages significatifs et de l'esprit critique.	H7 : les fondements de l'éducation artistique se basent sur une méthodologie d'apprentissage où l'élève occupe une place active. L'enseignant ou animateur se positionne en tant que « médiateur » afin d'accompagner les élèves progressivement dans leurs processus d'apprentissage.	H3 : pour développer des apprentissages significatifs, il est nécessaire d'implémenter un dispositif orientant les activités. Le professionnel doit introduire des lignes directrices claires et précises avant de passer à l'action.	H4 : laisser un temps de parole aux élèves est une pratique courant dans l'éducation artistique visant le développement d'apprentissages significatifs et de l'esprit critique.
H2 : pour développer des apprentissages significatifs en éducation artistique, le professionnel doit faire appel aux connaissances et pratiques préalables des élèves.	H7 : les fondements de l'éducation artistique se basent sur une méthodologie d'apprentissage où l'élève occupe une place active. L'enseignant ou animateur se positionne en tant que « médiateur » afin d'accompagner les élèves progressivement dans leurs processus d'apprentissage.	H8 : l'éducation artistique doit être abordée au travers de pratiques faisant appel au travail collaboratif.	H5 : la pédagogie institutionnalisée de l'établissement scolaire a un impact sur les méthodes utilisées pour aborder le contenu de la séance en éducation artistique.		
			H4 : laisser un temps de parole aux élèves est une pratique courante dans l'éducation artistique visant le développement d'apprentissages significatifs et de l'esprit critique.		

Table 4 - Hypothèses regroupées par déterminant.

Étant donné que les 6 déterminants sont intimement liés, certaines hypothèses rencontrent des éléments de réponses dans plusieurs déterminants. Nous ne pourrions pas nier la corrélation étroite entre les différents éléments organisateurs de l'action pédagogique puisque le choix d'un dispositif et les activités concernées sont influencés par le type de public visé, par les caractéristiques du professionnel en charge mais également par l'apprentissage visé.

6.2. Analyse de donnés

6.2.1 Déterminant 1 : relation au contenu¹¹³

➤ *Vignette 1 : École B*

a) *Contexte*

L'activité observée s'inscrit dans la technique d'expression corporelle. Il s'agit d'une **classe verticale** composée de 22 élèves de 5^{ème} et 6^{ème} primaire. L'objectif de la séance était d'amener les élèves à **exprimer à travers le corps**, des idées qui ont émergé lors de la discussion d'introduction, brièvement exposée dans la séquence ci-dessous.

b) *Séquence d'observation + apport verbatim*

Ce qui a été fait / Ce qui a été dit ¹¹⁴	Verbatim ¹¹⁵	Interprétation du verbatim ¹¹⁶
<p>L'institutrice donne une explication sur ce qu'est l'expression corporelle. L'institutrice dit : « ... <i>Comment on écrit des textes libres, d'accord ? Alors on va écrire de la danse. Quand on écrit un texte libre ou qu'on va faire une recherche mathématique, qu'est-ce qu'on</i></p>	<p>1) O¹¹⁷ : <i>Peux-tu m'expliquer pourquoi tu compares le texte libre avec l'expression corporelle ?</i> I¹¹⁸ : Ce que je cherche à expliquer c'est qu'on est dans le même processus de travail (...). Les</p>	<p>1) - Expliciter que l'expression corporelle nécessite un processus de travail similaire à celle du texte libre → orientation de l'activité d'apprentissage « à travers le processus » (Muñiz, 2016, p.33) et</p>

¹¹³Voir page 60 pour rappeler les hypothèses auxquelles le déterminant est censé de répondre.

¹¹⁴Voir annexe 2. Pages 16-26.

¹¹⁵Voir annexe 3. Pages 8-12.

¹¹⁶Il s'agit des éléments clefs qui me permettront de développer une analyse plus concise dans le point d) interprétation théorique.

¹¹⁷« O » fait référence à Observateur.

¹¹⁸« I » fait référence à Institutrice.

<p><i>fait ? On a un objectif, une intention d'écriture, par exemple (...) Les danseurs ou les chorégraphes (...) font la même chose. Ils veulent traduire quelque chose, ils vont agencer les mouvements » (...).</i></p> <p>L'institutrice montre sur le tableau une phrase écrite qui définit la technique de l'expression corporelle. L'institutrice dit : « <i>Alors, le support de base pour raconter quelque chose par le mouvement, bah, l'année passée, on était partis avec de la recherche mathématique. Donc ça c'est une possibilité... » « alors, on pourrait partir de quoi d'autre ? ».</i></p> <p>Un élève (Edi) répond : « D'un texte ».</p> <p>L'institutrice poursuit : « <i>on pourrait partir d'un texte et essayer de le traduire par le mouvement » (...).</i></p> <p>Un autre élève (Fanny) enchaîne la conversation en disant, « <i>On pourrait partir d'une œuvre artistique ».</i> L'institutrice valide la réponse de Fanny (...).</p> <p>L'institutrice poursuit « <i>on pourrait partir éventuellement d'un exposé, de quelque chose de scientifique. On a eu une formation avec un enseignant en pédagogie Freinet en France. Il fait aussi danser ses élèves. Ses élèves ont fait la danse de l'évolution de l'homme (...).</i></p> <p>L'institutrice enchaîne en proposant un autre exemple qu'elle écrit sur le tableau.</p> <p>L'institutrice : « <i>On peut partir avec d'autres choses, comme par exemple, les gestes du quotidien. Donc, par exemple, le geste du lever, la plage....on peut faire quoi d'autre ?</i> Abdel dit « Manger ». L'institutrice reformule le propos d'Abdel en l'écrivant sur le tableau. Puis, elle donne la parole à Romeo qui dit « L'école » (...) Victor ajoute « Dormir », Matéo dit « Le mordre ».</p> <p>Les élèves rigolent. L'institutrice enchaîne en donnant une explication sur cette thématique. L'institutrice dit « <i>Bon, ce n'est pas vraiment du quotidien, j'espère que cela ne fait pas partie du quotidien ».</i></p> <p>L'institutrice poursuit « <i>Vous voyez, on peut raconter une histoire sur un mordre, on peut danser, on peut l'exprimer de façons différentes, par un dessin, par une danse » (...).</i> Alice ajoute « L'amour », L'institutrice répond « <i>L'amour, ces sont les grands thèmes qu'on va trouver dans les danses, dans les œuvres en général ».</i> D'autres élèves listent d'autres supports de la vie quotidienne... L'institutrice les écrit sur le tableau. Elle demande si cela est clair pour pouvoir passer à la consigne de l'activité (...).</p>	<p>chorégraphes, qu'est-ce qu'ils font ? Ils font ça... tous les artistes essaient de traduire une expérience humaine, mais l'idée est de transmettre quelque chose, d'exprimer quelque chose. Donc, pour moi, l'objectif est identique.</p> <p>2) O : <i>Peux-tu m'expliquer ta motivation, en demandant à un élève de sixième année d'expliquer ce sur quoi vous vous êtes basés pour faire la danse l'année passée ?</i></p> <p>I : Je crois que je leur ai demandé pour pouvoir montrer qu'on était parti d'une recherche mathématique.</p> <p>3) O : <i>As-tu une intention avec l'exemple de l'évolution de l'homme ?</i></p> <p>I : Si on fait un exposé sur l'évolution de l'homme, je vais faire un rappel, je vais faire le lien (...). On fait des ponts comme ça. En fait, on essaie d'aider l'enfant à faire des liens de la façon la plus explicite possible.</p> <p>4) O : <i>Si je comprends bien, tu veux dire qu'il faut les aider à activer les anciennes connaissances ?</i></p> <p>I : Ca va plus loin que ça. C'est vraiment les aider à comprendre le monde et à faire le lien entre les choses.</p> <p>5) O : <i>Je vois que tu amènes l'idée de travailler sur les gestes de la vie quotidienne, avais-tu l'intention de travailler cette thématique ce jour-là ?</i></p> <p>I : En fait, dans ce processus de danse, souvent, ce qui est proposé dans les formations est de partir des gestes du quotidien. En fait, c'est très facile pour les enfants de trouver des gestes. Et on peut leur montrer qu'à partir de là, ils peuvent déjà créer une chorégraphie.</p> <p>6) O : <i>Peux-tu me parler de tes objectifs liés à l'activité d'expression corporelle ?</i></p> <p>I : On est dans l'expression libre, donc... dans la pédagogie Freinet c'est développer l'expression libre, le potentiel de l'enfant mais de façon globale.</p>	<p>mobilisation des autres expériences « déjà vécues » par les élèves.</p> <p>2) - Mobiliser d'autres expériences « déjà vécues » → activer les « dispositions expérientielles » (Faulx & Danse, 2015, p.72).</p> <p>3) - Faire des liens entre les contenus ou les matières travaillées par les élèves → favorise le sens « sensation » Faulx & Danse, 2015, p.69) par le biais des connections qui s'établissent entre les expériences de vie et d'apprentissage des élèves.</p> <p>4) - Faire appel aux expériences d'apprentissage des élèves → favorise le développement « cognitif et sensoriel » (Faulx & Danse, 2015, p.138) grâce à la perception qu'ils pourraient se faire de leur entourage (développer le potentiel des élèves).</p> <p>5) - Partir des gestes de la vie quotidienne → permet de motiver les élèves à s'engager dans l'activité d'apprentissage. Puisque l'identification de ces gestes se présente compréhensible au regard des élèves.</p> <p>6) - L'expression libre ou l'auto-expression (Muñiz, 2016, p.30) → marge de liberté dans le processus de création.</p> <p>- Le potentiel de l'enfant → Développer le sens, la perception, l'expression, les relations sociales ainsi que l'imagination sont des éléments clés pour travailler le potentiel de l'enfant de façon globale.</p>
---	--	---

Encadré 1 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité d'expression corporelle.

ÉCOLE B.

c) Commentaires

L'institutrice (Sandra) met en place des séances d'éducation artistique de manière hebdomadaire, une fois par semaine souvent l'après-midi.

Elle pratique des disciplines artistiques depuis son plus jeune âge puisqu'elle a grandi dans un environnement familiarisé avec ce domaine.

La pédagogie institutionnelle se base sur **la pédagogie Freinet**. Il s'agissait de la séance d'introduction de la nouvelle thématique artistique. Ils ont clôturé la période consacrée à l'art plastique travaillé de septembre à janvier. Lorsque nous sommes arrivés dans cet établissement scolaire, nous avons été frappés par la décoration de l'école. Les murs extérieurs y sont remplis de graffitis réalisés par les élèves, tout comme les couloirs. Un environnement chaleureux règne dans l'école.

Sandra a expliqué qu'elle n'a pas de préparation particulière pour les activités, malgré qu'elle met à disposition des élèves « un dossier technique » où chaque technique utilisée est présentée afin que les élèves puissent accéder à celle-ci de manière autonome. Cependant, elle suit rigoureusement une méthodologie qui est applicable pour l'art plastique ainsi que pour l'expression corporelle.

d) Interprétation théorique

L'institutrice introduit le contenu de sa séance en faisant le parallèle avec d'autres types d'expressions qui ont déjà été travaillés en classe par les élèves, tel que le texte libre. D'une certaine manière, l'institutrice fait appel à « une analogie »¹¹⁹ entre deux types d'expression afin de favoriser la compréhension du processus de travail en expression corporelle, correspondant à celle qu'un écrivain utilise pour écrire ses propres textes. Cette première action pourrait se mettre au bénéfice de « la motivation, l'engagement et la compréhension » (Faulx & Danse, 2015, p.23) des élèves vis-à-vis de la nouvelle matière abordée lors de leurs cours d'éducation artistique. Cela permet aux élèves de mobiliser leurs connaissances et de sentir qu'ils ne sont pas face à quelque chose d'inconnu. Ce qui permet de lutter contre les possibles « sources d'insécurités »¹²⁰ (Faulx & Danse, 2015, p. 83). En même temps, introduire la séance

¹¹⁹Notion théorique traitée au déterminant 5 : les médiateurs pédagogiques. Outils pour établir des discours significatifs.

¹²⁰Notion théorique traitée au déterminant 2 : relation entre formateur et apprenants.

en parlant du processus accentue l'importance donnée par l'institutrice de travailler avant de passer à l'action, la capacité à réfléchir, « imaginer et synthétiser » (Andueza, et al., 2016) les idées émergentes provenant des expériences des élèves.

Plus précisément, l'institutrice amène les élèves à se souvenir d'une expérience passée en expression corporelle, celle vécue l'année précédente. Ils ont utilisé comme base d'inspiration une recherche mathématique. La logique poursuivie par l'institutrice se traduit par le fait d'aller à la rencontre des souvenirs des élèves lors de leurs expériences précédentes. D'une part, elle reconnaît que les élèves ont déjà un bagage intellectuel et expérientiel dans le domaine de l'expression corporelle et d'autre part, cela permet aux élèves de s'immerger dans leurs souvenirs afin de mieux identifier le « sens » (Faulx & Danse, 2015, p.42) véhiculé par l'activité d'apprentissage. Nous pouvons voir comment d'une manière subtile, l'institutrice amène les élèves à se situer dans un cadre que demande leur « participation active » (González, 2016, p.41). Les élèves commencent à rentrer dans un processus où ils doivent mobiliser leurs expériences ainsi que leurs connaissances et les partager en même temps avec le reste de la classe. Par cette manière de procéder, l'institutrice identifie les motivations des élèves ainsi que la façon dont ils commencent à intégrer la matière. Ce qui lui permettra d'accompagner les élèves à enrichir leurs réflexions et à avoir une vision plus large des supports de base utilisés pour traduire une idée via l'expression corporelle. La « microstratégie 3 : l'approche co-constructive »¹²¹ (Faulx & Danse, 2015, p.126) peut expliquer cette manière de procéder, où l'institutrice fait appel aux apports des élèves afin d'élargir le champ d'apprentissage. C'est une première étape pour rentrer dans la démarche artistique. L'institutrice accompagne les élèves à matérialiser une(des) idée(s) grâce à la réflexion partagée au sein du groupe. Elle fait appel aux processus de perception et de cognition afin de permettre aux élèves de tirer bénéfice des représentations que chacun se fait de ses expériences de vie. Ce qui est décrit par Danto comme « la signification incarnée » (cité par Olivier Gras, p.3, 2015). L'institutrice fait appel également à d'autres exemples, tels que l'évolution de l'homme ou les gestes de la vie quotidienne. La logique qui motive l'institutrice est liée à l'intérêt de réveiller chez les élèves le sens « sensation » (Faulx & Danse, 2015, p.26). Selon l'institutrice, il est très important de créer des liens entre les savoirs et les expériences qui englobent la vie des enfants afin de favoriser une fois de plus, la

¹²¹Référence au déterminant 4: les dispositifs d'apprentissage.

motivation ainsi que l'apprentissage. Accompagner les élèves à comprendre le monde à partir de l'identification des liens qui émergent entre les choses, soit des expériences venant du monde scolaire (évolution de l'homme) mais également du monde personnel (gestes de la vie quotidienne) est sans doute une technique qui permet de susciter chez les élèves des apprentissages significatifs. L'intention de l'institutrice peut être expliquée sous cette logique. Elle cherche à connecter des supports de base utilisés dans l'expression corporelle avec des situations proches de la réalité des élèves. Cette motivation venant de la part de l'institutrice explique également l'objectif défini par la séance. Il s'agit d'accompagner l'élève à développer son potentiel de manière globale. L'institutrice fait appel aux anciennes connaissances et aux expériences préalables afin de les aider à comprendre le monde et son entourage par le biais de la réflexion-imagination, expression et mobilisation de leur vécu en grand groupe. La finalité poursuivie par l'institutrice est de pratiquer l'expression libre, qui pourrait se traduire par l'auto-expression expliquée par Muñiz (2016, p.30). L'institutrice instaure les premiers pas de « la mise en situation »¹²² afin d'accompagner les élèves à s'engager dans le plaisir d'imaginer des actions à exprimer à travers le corps. Cette première analyse est liée aux actions d'introduction auxquelles l'institutrice a fait appel pour introduire le contenu de la séance et favoriser la compréhension : afin que ceux-ci s'engagent dans l'activité proposée.

➤ *Vignette II : École E*

a) Contexte

L'activité d'apprentissage s'inscrit dans l'éveil **musical**. Il s'agit d'une classe de **1^{ère} maternelle** composée de **22 élèves**. L'animatrice guidait sa séance à partir d'un jeu de carte. Certains enfants ont dû en piocher une. Chaque carte présentait une image qui était associée à une activité concrète. Dans cette séquence d'observation, nous avons l'intention d'illustrer comment l'animatrice a initié sa séance avant de passer aux activités guidées par le jeu de carte.

¹²²Notion théorique traitée au 4^{ème} déterminant, les dispositifs d'apprentissage. Phase d'un dispositif qui guide l'action d'apprentissage (Coubetergues et al., 2003, p.3).

b) Séquence d'observation + apport verbatim

Ce qui a été fait / Ce qui a été dit ¹²³	Verbatim ¹²⁴	Interprétation du verbatim
<p>L'animatrice sort une mascotte de petit singe avec un collier hawaïen. L'animatrice prend la main de la peluche et elle salue les enfants. L'animatrice dit : « <i>Aujourd'hui je suis venue avec Agathe pour faire de la musique comme la dernière fois. Nous allons faire plein de choses avec Agate</i> ».</p> <p>L'animatrice dépose Agate à sa gauche. L'animatrice sort l'ukulélé de sa couverture. L'animatrice dit : « <i>Alors, il va falloir réveiller l'ukulélé et vérifier si sa voix est juste ou non</i> ».</p> <p>L'animatrice fait quelques accords avec l'ukulélé. Elle s'incline vers son sac pour chercher quelque chose. L'animatrice demande : « <i>Qui se souvient de la formule magique ?</i> »</p> <p>Certains élèves disent : « <i>Moi, moi...</i> ». L'animatrice dit : « <i>On commence à utiliser la formule magique pour réveiller l'ukulélé... Vous vous souvenez ?</i> ». « <i>Alors, d'abord il faut mettre ma pince croco ici</i> » (sur la tête de l'ukulélé). L'animatrice montre la pince croco aux élèves. L'animatrice commence à régler l'ukulélé. Les enfants observent attentivement ses gestes. L'animatrice dit : « <i>Avec la pince croco, je vais vérifier s'il est bien réglé déjà...</i> » (...). L'animatrice demande : « <i>Alors, pour réveiller l'ukulélé, il faut faire quoi ?</i> »</p> <p>Un élève fait un geste avec son corps. Il se balance vers le sol. L'animatrice poursuit en disant. « <i>Il fallait prendre sa main et taper sur le sol</i> ». « <i>On va taper 4 fois, vous êtes prêts ?</i> ». Les élèves font le geste de taper sur le sol 4 fois. Certains élèves</p>	<p>1) O : <i>Le personnage que tu présentes au début, Agathe, le petit singe, à quoi sert-il ?</i> A¹²⁵ : C'est un bonus. (...). Ça aide les enfants à se sentir plus vite en confiance s'ils ont chacun une petite mascotte. Après, il y a beaucoup de choses que j'utilise de manière intuitive, notamment dans la préparation et je trouve ça pas mal, ça permet de s'adapter aux enfants. Et la mascotte (...), ça crée un élément transitionnel entre eux et nous. (...).</p> <p>2) O : <i>A un moment donné, tu pars d'une formule magique pour éveiller l'ukulélé. Explique-moi un peu pourquoi ?</i> A : Ca, c'est un rituel que j'utilise à chaque séance. C'est une manière de se reconnecter, tous ensemble. Comme ça, on se réveille ensemble et c'est vrai que c'est une manière de capter l'attention.</p> <p>3) O : <i>Ensuite, tu fais frapper quatre fois par terre. Pourquoi fais-tu faire ça ?</i> A : Au début, à la première séance, j'introduis l'ukulélé. Je dis « ben tiens, le ukulélé, qu'est-ce qu'il a ? » Donc je parle déjà de l'instrument. Même s'ils sont jeunes, je leur demande comment il est fait cet instrument ? Il a une bouche, il a des cordes, il a des petites choses en métal, ça sert à quoi ? Ça sert à tendre les cordes. Donc je leur explique déjà tout ça et le « 4 », c'est parce qu'il a quatre cordes. Donc je dis, ben tiens on va réveiller chaque corde. 1, 2, 3, 4... Ça c'est une manière d'introduire l'instrument, comment il fonctionne. À la première séance, je leur explique que la rosace, c'est la bouche et donc que si on se parle en mettant quelque chose devant la bouche, on ne se comprend pas. Et donc, tout instrument a sa bouche. (...).</p> <p>4) O : <i>Donc, au niveau du vocabulaire, tu utilises des termes assez simples dans un premier temps ?</i></p>	<p>1) - Initier les activités à partir de la présentation d'une mascotte → Objet transitionnel qui permet de favoriser la sécurité ainsi que la confiance en soi, et vis-à-vis de l'animatrice. → élément motivateur pour favoriser l'apprentissage. -L'animatrice utilise son intuition pour adapter son contenu aux élèves → permet d'être à l'écoute des intérêts ainsi que des « réponses spontanées » (Andueza, 2016, p.152) des élèves.</p> <p>2) -L'animatrice utilise le rituel « réveiller l'ukulélé » afin de : *capter l'attention de l'enfant → action qui favorise « la motivation et l'engagement » de l'enfant dans l'activité. (mise en situation pour solliciter et stimuler chez les enfants le plaisir d'imaginer)¹²⁶ *reconnecter les élèves → rituel favorisant « le lien avec autrui »¹²⁷.</p> <p>3 / 4) -L'animatrice explique les différentes parties qui composent l'ukulélé. → Activer le sens « sensation » (Faulx & Danse, 2015, p.69) à travers l'analogie¹²⁸ du corps humain.</p>

¹²³ Voir annexe 4. Pages 4-13.

¹²⁴ Voir annexe 5. Pages 4-5.

¹²⁵ « A » fait référence au terme Animatrice ou Artiste.

¹²⁶ Notion théorique traitée au 4ème déterminant. Phase d'un dispositif qui guide l'action d'apprentissage (Coubetergues et al., 2003, p.3).

¹²⁷ Notion théorique traitée au 3ème déterminant. Cité par Coubetergues et al., 2003, p.9. Voir page 28.

¹²⁸ Référence au déterminant 5: les médiateurs pédagogiques.

<p>continuent de compter. L'animatrice rappelle que c'était juste 4 tapes sur le sol. L'animatrice baisse le son de sa voix pour dire « <i>Ensuite, on va gentiment le réveiller</i> ». « <i>On va faire doucement</i> » (...).</p>	<p>A : Oui, c'est ça. Parfois j'insiste un peu sur certains termes. Mais dans un premier temps je fais des analogies avec des choses qu'ils connaissent. Ensuite, j'insiste sur le bon vocabulaire en nommant les choses. (...).</p>	<p>Cette activité est du « rappel »¹²⁹ → activer les « dispositions expérientielles » (Faulx & Danse, 2015, p.72) des élèves.</p>
--	---	---

Encadré 2 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité musicale. ÉCOLE E.

c) Commentaires

L'animatrice (Vanessa) travaille pour un **opérateur culturel** qui offre ses services aux écoles de la FWB. Vanessa a été engagée par l'école pour un période **de 9 séances de 40 minutes**, qui se sont déroulées de janvier à juin 2018. Comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie, nous avons observé dans l'ÉCOLE E la séance de clôture du cycle d'éducation artistique. Selon Vanessa, c'est une séance pendant laquelle elle revient sur plusieurs activités qu'elle a déjà travaillées avec les élèves. C'est pourquoi cette séance nous a semblé intéressante à observer afin d'identifier comment l'animatrice mobilisait le contenu entamé lors des séances antérieures. D'un autre côté, l'animatrice a une expérience dans le domaine artistique, plus précisément dans le domaine musical malgré qu'elle soit anthropologue de formation initiale. Elle a déjà travaillé dans des stages d'éveil avec les adolescents pendant les congés de vacances scolaires.

En lien avec la séance observée, l'animatrice prépare toujours à l'avance ses animations, à partir des outils qui leur ont été enseignés pendant des périodes de formations dans l'asbl de jeunesse musicale. Elle a des objectifs à atteindre pour les élèves de l'école maternelle qui correspondent au développement psychomoteur, développement du sens de l'écoute, manipulation de l'objet et finalement découverte de la musique et de l'expression corporelle. Cependant, l'animatrice dispose d'un degré de liberté pour le choix d'activité à proposer aux élèves. Des outils tels que des chansons déjà créées sont présentés aux animateurs de cette asbl comme ressources à utiliser dans leurs pratiques éducatives. Par contre, l'animatrice utilise des outils venant du monde des adultes puisque selon elle, les chansons d'enfants sont déjà à la disposition des institutrices. Elle a l'objectif personnel d'amener de la nouveauté en termes de rythmique, afin de favoriser la découverte des nouveaux styles musicaux. La

¹²⁹ Terme employé par l'animatrice pour indiquer que les activités ont déjà été travaillées dans les séances précédentes.

coopération et l'entraide sont des valeurs sociales qu'elle aime bien transmettre à travers les activités.

d) Interprétation théorique

L'animatrice introduit son activité par la présentation d'une mascotte appelée Agathe. Cette action est motivée par le fait de disposer les premiers éléments qui favorisent l'instauration d'un cadre sécurisant au sein du groupe. Comme Vanessa l'a dit, cet objet peut être considéré comme « un élément transitionnel »¹³⁰ qui favorise le lien relationnel¹³¹ entre les élèves et l'animatrice. Selon l'animatrice, lors des premières séances, les élèves peuvent se présenter plus timides¹³². En se présentant à travers la mascotte, les élèves vivent l'expérience de manière plus détendue et amusante¹³³. En plus, par cette manière de procéder, l'animatrice introduit le jeu pour favoriser l'apprentissage et la motivation de s'engager dans l'activité. Ce qui permet aux élèves de s'investir en douceur dans un travail mental où la fantaisie et l'imagination commencent à se cultiver. Nous voyons comment Vanessa réfléchit à deux éléments que toute activité éducative doit promouvoir pour mettre en place les conditions nécessaires pour favoriser l'apprentissage, favoriser la sécurité ainsi que la confiance, et fomentent le jeu comme moyen motivateur (Gonzalez, 2016).

En même temps, l'animatrice fait appel à une ressource comportementale, celle de l'intuition. Le sens qu'elle veut donner à ce terme, à ce moment-là, est décrit au déterminant 5 (les médiateurs pédagogiques) sous le terme de l'improvisation. Ce que l'animatrice veut traduire par « intuition », c'est qu'elle transforme ou remanie ses préparations en fonction des intérêts et des « réponses spontanées » (Andueza, 2016, p.152) des élèves lors du moment de l'activité. Elle adopte une attitude « flexible »¹³⁴ (Andueza, 2016), avec l'objectif de pouvoir accompagner les élèves à développer des connaissances significatives à travers le plaisir de s'investir dans l'action présentée.

Nous pouvons également observer comment l'animatrice installe les fondements de base pour solliciter et stimuler chez les enfants le plaisir d'imaginer¹³⁵. Pour cela,

¹³⁰ Concept issu de la théorie de Winnicott.

¹³¹ Référence au déterminant 3. Régulations entre apprenants.

¹³² Voir annexe 5, page 4.

¹³³ Ibidem.

¹³⁴ Référence au déterminant 2, relation formateur-apprenant. Les attitudes qui permettent à l'élève d'être responsable de son processus de production.

¹³⁵ Référence au déterminant 4. Les dispositifs d'apprentissages.

Vanessa continue son introduction en parlant d'une formule magique qui consiste en un rituel utilisé à chaque séance pour réveiller l'ukulélé. L'effet que Vanessa cherche par cette action est de capter l'attention de l'enfant en l'accompagnant dans l'activation de son imagination. L'animatrice cherche également à instaurer un moment où tous les élèves vont se reconnecter, faisant appel à une tâche collaborative en grand groupe¹³⁶. Comme nous avons pu le lire dans la partie théorique, dans notre actualité, l'éducation artistique se base sur un modèle où le travail collaboratif entre les élèves est fortement valorisé.

Ensuite, Vanessa fait également appel à l'analogie¹³⁷. Elle est employée au même titre que l'institutrice de l'ÉCOLE B¹³⁸. L'intérêt de l'animatrice est d'accompagner les élèves à intégrer qu'un instrument de musique est composé de différentes fonctions. Pour cela, Vanessa fait appel aux différentes parties du corps humain pour établir une corrélation entre ces deux systèmes différents. Nous trouvons également une motivation similaire à celle de l'institutrice d'expression corporelle. Vanessa cherche aussi à activer le sens « sensation » (Faulx & Danse, 2015, p.69) à travers l'association des éléments venant du monde quotidien des élèves (corps humain) et des éléments qui font l'objet d'un nouvel apprentissage (la composition d'un instrument de musique) avec l'objectif d'introduire petit à petit les noms spécifiques des choses.

Finalement, l'animatrice a confirmé que l'activité était du « rappel », ce qui veut dire qu'elle avait déjà travaillé préalablement cette activité avec les élèves. Cette logique pourrait s'expliquer par la Microstratégie 4 : le principe de « recouvrement » abordé au déterminant 4. Cependant, cela nous permet aussi de vérifier que l'animatrice prend en considération les « dispositions expérientielles » (Faulx & Danse, 2015, p.72) des élèves, ce qui lui permet de les amener à prendre une place active dans le processus d'apprentissage, en partant des simples questions qui leurs permettent d'aller à la rencontre de leurs représentations. Nous voyons comment un élève se balance vers le sol en réponse à la question de l'animatrice lorsqu'elle demande « *alors, pour réveiller l'ukulélé, il faut faire quoi ?* ».

¹³⁶Référence au déterminant 3.

¹³⁷Notion théorique traitée au déterminant 5. Outils pour établir des discours significatifs.

¹³⁸Voir analyse Ecole B

➤ Vignette III : École C

a) Contexte

L'activité d'apprentissage s'inscrit dans la **technique d'art plastique véhiculée à la présentation d'un livre d'illustration**. Il s'agit d'une classe de 2^{ème} primaire composée de **22 élèves**. L'artiste ou animatrice lisait son livre aux élèves, puis elle les a invités à réaliser une activité où l'objectif était de construire une maison imaginaire à partir de matériel mis à dispositions des élèves.

b) Séquence d'observation + apport verbatim

Ce qui a été fait / Ce qui a été dit ¹³⁹	Verbatim ¹⁴⁰	Interprétation du verbatim
<p>L'artiste introduit sa séance en expliquant pourquoi elle a choisi le titre de son livre. L'artiste explique qu'elle a une personnalité un peu rigolote, farfelue, le titre « sonnait bien » et c'est pour ça qu'elle a choisi ce nom. Un enfant lui demande : « Vous aimez bien de faire du karaté ? »</p> <p>L'artiste répond : « Je n'ai pas encore essayé... ».</p> <p>L'artiste ouvre le livre et elle commence à raconter l'histoire en montrant les illustrations.</p> <p>L'artiste dit : « L'histoire commence. Toc Toc Ville est présenté par ce petit chien aux yeux bleus et oreilles orange qui s'appelle Billy Bobby ». Les enfants disent : « Billy Bobby ? »</p> <p>(...) L'artiste passe la page. Elle dit : « Il est 10 heures et le musée ouvre ses portes ». L'artiste lit : « Construit au fond du jardin, il présente les œuvres d'art du monde entier. Monsieur Coqui, le guide, présente ma sculpture préférée ».</p> <p>L'artiste montre l'arbre dans son livre. L'artiste dit : « Alors, comme vous pouvez le voir, il y a un arbre qui traverse toutes les étagères du bâtiment et il sort par là. Comme si chez vous, à l'école, il y avait un arbre qui commence du sol et qui monte en passant par toutes les pièces. »</p>	<p>1) O : <i>Par rapport à cette histoire, quel objectif vises-tu lorsque tu lis le livre ?</i> A : L'idée c'est qu'ils rentrent dans l'univers de l'histoire, parce qu'on va travailler sur la ville, donc c'est pour leur présenter mon univers, mon travail, puis de leur donner des idées pour après fabriquer, dessiner leurs personnages, leur maison...</p> <p>2) O : <i>Est-ce que, par ce biais, tu cherches à faire émerger des questions chez les enfants ?</i> A : Parfois, ils ont préparé des questions, là ce n'était pas forcément le cas mais, heu... souvent ils préparent des questions à l'avance. Justement sur comment je travaille, ce que j'utilise comme outils, combien de temps je mets pour faire un livre (...) c'est plus sympa quand c'est le cas. Comme si le contact était créé avant que j'arrive.</p> <p>3) O : <i>Quelles sont tes intentions au point de vue des apprentissages ? Y as-tu déjà réfléchi ?</i> A : Nooonnn... en fait, je ne me prends pas trop la tête, de me dire si j'ai des objectifs! Je me dis que j'aime bien faire avec les enfants. Je sais qu'il y a des auteurs qui vont faire toute la rencontre à discuter, faire des questions, des échanges, machin... Moi j'aime bien de faire un petit temps de questions, mais après j'aime bien vite dessiner avec eux. J'aime bien bricoler,</p>	<p>1) - L'activité débute par la présentation du livre → permet aux élèves d'exercer un travail mental qui implique l'imagination, la création... → activation du sens « sensation » (Faulx & Danse, 2016, p.69)</p> <p>2) - Pour favoriser la compréhension de la démarche de création, l'instituteur (trice) titulaire peut préparer à l'avance des questions par rapport à la vie professionnelle de l'artiste. Cependant, dans l'activité observée cela n'a pas été le cas. → UNESCO (2006) cite la nécessité de collaborer entre les différents acteurs en charge d'une activité.</p> <p>3) - L'artiste ne pense pas beaucoup aux objectifs d'apprentissage. Elle aime</p>

¹³⁹Voir annexe 6. Pages 1-27.

¹⁴⁰Voir annexe 7. Pages 1-3.

<p>Un élève dit : « Alors comme un ascenseur ». L'artiste : « Il y a effectivement un ascenseur dans l'arbre ».</p> <p>Un autre élève dit « Normalement, Il n'y a pas d'arbre dans le musée ». L'artiste : « Justement, dans TOC TOC Ville, il y a tout ce qu'il faut ». (...). L'artiste dit : « A la fin du livre j'ai fait une page spéciale où il a plein de personnages qu'on a vus dans le livre. Billy Bobby, Mme Rapido, Mme Pompom, et l'amoureuse Alice »</p> <p>Un enfant dit : « Bah, Eric est amoureux de Dina ». L'artiste rigole du commentaire de l'élève.</p> <p>L'artiste demande si les enfants veulent apprendre à dessiner comme elle dessine...L'artiste dit : « Alors est-ce que vous voulez que je vous montre comment je dessine ? » « Je vous ai apporté des outils...des outils que j'utilise pour faire mes dessins ». « Alors, moi, j'aime bien dessiner sur du papier un peu épais » (...)</p>	<p>j'aime bien l'idée qu'ils repartent avec un truc aussi. (...) L'idée est qu'ils fassent quelque chose qui est original, (...) qui n'ait pas trop de consignes en fait. (...). C'est de sortir un peu de la consigne, imaginer...heu...s'ils veulent que le toit soit carré ou faire des poissons dans les fenêtres, on s'en fiche ! Chacun fait vraiment comme il veut. Et justement, le premier truc à retenir c'est de se dire « comme on veut » et de ne pas se bloquer quoi !</p> <p>4) O : Y a-t-il des valeurs que tu cherches à transmettre, que ce soit dans ton histoire ou durant l'activité ?</p> <p>A : Moi ce que j'aime bien, c'est rigoler (rires) ! Je ne sais pas si c'est une valeur, de se dire qu'on s'amuse, qu'on se détend. (...). Puis aussi heu..., dans un des livres, j'ai fait que c'est la maman qui conduit par exemple. Des fois c'est le papa qui fait la cuisine. J'aime bien, des fois, mettre des petits clins d'œil un peu comme ça.</p>	<p>passer à l'action directement. → La mise en situation se base sur la lecture du livre.</p> <p>→ intérêt de donner une place active aux élèves à travers l'action de fabriquer sans beaucoup de consigne.</p> <p>→ Valoriser l'auto-expression (Muñiz, 2016, p.30).</p> <p>→ Triangulation (observer, imaginer et synthétiser)</p> <p>4) L'artiste est motivée par la présentation des activités qui permettent l'amusement. Parfois, elle introduit la thématique du genre.</p> <p>→ Questions de genre (modèle artistique actuel).</p>
--	---	--

Encadré 3 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité lecture + expression plastique. ÉCOLE C.

c) Commentaires

L'artiste (Fabienne) travaille en tant qu'**indépendante**. Elle collabore avec les écoles dans le cadre des salons du livre. Elle s'occupe de présenter ses œuvres aux élèves et puis de réaliser des activités liées à l'art plastique. Ces interventions sont ponctuelles, avec une durée d'une heure et demie ou deux heures maximum par classe. Fabienne est illustratrice. Elle a suivi la formation d'arts décoratifs qui correspond à la formation des Beaux-Arts, mais pour les arts appliqués. En lien avec la séance observée, elle a confirmé qu'elle n'a pas beaucoup des choses à préparer. Cependant, elle doit veiller à ce que son matériel soit complet afin de présenter aux enfants un large panel des ressources à utiliser dans leurs créations. Sa grande motivation est de proposer des activités amusantes permettant aux élèves de développer leur imaginaire. Le livre traite de la thématique de la Ville. Et puis, l'artiste a proposé aux élèves de créer une maison imaginaire. Pour cela, elle a présenté des exemples achevés afin de permettre aux élèves d'avoir un modèle puisque, selon Fabienne, présenter un modèle « libère les enfants ».

Fabienne a également abordé que la collaboration avec les instituteurs titulaires était très importante pour le bon déroulement de ses activités.

Les enfants ont été concentrés tout au long de l'activité. Il n'y a pas eu d'accident lié aux comportements. Chaque élève a fini sa production.

d) Interprétation théorique

L'animatrice oriente son activité à partir de deux actions concrètes. D'abord, elle présente son livre en racontant l'histoire avec une voix douce, puis elle propose comme atelier de créer une maison imaginaire à partir d'une enveloppe en papier. En considérant le non verbal des élèves, nous avons pu observer que ceux-ci sont rapidement entrés dans l'univers de l'histoire. Ils ne parlent pas entre eux, ils regardent attentivement vers l'artiste et ils suivent l'histoire puisqu'ils répondent aux diverses questions. Cela ne correspond pas à un jeu, mais l'effet recherché pourrait être comparable. Raconter une histoire permet aux élèves de s'investir dans un travail mental qui « implique création, fantaisie, imagination, invention, découverte et exploration » (González, 2016, p.44). D'un autre côté, et malgré que l'artiste ne soit pas consciente de cet effet, lorsqu'un enfant répond : «... *normalement, il n'y a pas d'arbre dans le musée* », cela prouve qu'il est en train d'établir des liaisons entre ses expériences de vie et celles qui sont racontées dans l'histoire. Raison pour laquelle, à travers l'histoire traitant la thématique de la Ville, l'artiste accompagne les élèves à activer leur sens « sensation » (Faulx & Danse, 2015, p. 69). Les élèves s'identifient dans les actions de la vie quotidienne abordées dans l'histoire. La voix douce de l'artiste, ainsi que la description des petits détails des personnages et des lieux présentés dans l'histoire, sont des éléments motivateurs pour favoriser l'engagement dans l'activité.

Puis, pour favoriser la compréhension ainsi que l'engagement de l'élève vis-à-vis de l'histoire racontée, l'artiste précise que la collaboration avec l'instituteur est très importante. Selon Fabienne, si l'enseignant a travaillé l'histoire à l'avance, cela permet d'instaurer une relation de confiance entre l'artiste et les élèves. Cela favorise également le fait que les enfants s'imprègnent plus rapidement de l'histoire. Nous pouvons observer comment Fabienne a abordé des stratégies promulguées par l'UNESCO (2016) ainsi que pour le PECA, décrites dans le projet d'avis n°3 du pacte

d'excellence¹⁴¹. Dans l'activité observée, l'enseignant a travaillé à l'avance le contenu du livre, mais il n'a pas élaboré de question à poser à l'artiste.

Lorsque l'artiste fini l'histoire, elle demande aux élèves s'ils veulent apprendre les techniques qu'elle a utilisées pour réaliser les dessins de son livre. Elle explique les outils et le matériel utilisés, mais son intérêt est de passer directement à l'action, afin que les élèves rentrent dans un processus de création où ils doivent imaginer une maison fantastique, manipulant des ressources pour la décorer. Cette manière d'agir est proche de l'idée promulguée à la « Microstratégie 6 : les techniques qui impliquent des contenus »¹⁴² (Faulx & Danse, 2015, p.130). Cependant, nous pouvons voir comment Fabienne donne des explications préalables sur la technique et le matériel utilisés avant d'inviter les élèves à entrer dans la démarche de création. Nous pouvons corroborer que les élèves occupent une place active dans ce deuxième temps de l'activité avec l'objectif qu'ils déploient leur créativité ainsi que leur liberté d'expression. Ces analyses nous permettent d'identifier que la lecture du livre correspond à « la mise en situation » (Coubertergues et al., 2003, p.3) qui permet de solliciter et stimuler chez les enfants le plaisir d'imaginer. Puis, « la mise en action » correspond à l'activité de création d'une maison imaginaire¹⁴³. La présentation de tous les outils¹⁴⁴ et de tous les éléments décoratifs (gommettes, petit carton...) est sans doute une manière de stimuler la motivation de l'élève en lui donnant l'envie de s'investir. La démarche induite par l'artiste peut être expliquée par la triangulation entre la capacité d'observer (visualiser les images et écouter l'histoire), la capacité d'imaginer (imaginer une maison fantastique) et synthétiser (matérialiser l'idée imaginée avec l'usage de l'enveloppe et les éléments de décoration). Nous pouvons dès lors identifier l'activité comme étant au service du développement de l'imagination des élèves.

Finalement, l'artiste cherche à écrire et à dessiner des thématiques qui permettent l'amusement. Nous continuons à observer que ce qui motive l'institutrice est la proposition des activités où l'élève peut se détendre et trouver le plaisir à y participer. Cependant, elle introduit parfois des images qui permettent de travailler la thématique du genre, afin de lutter contre les stéréotypes qui cloisonnent les hommes et les

¹⁴¹ Soutenir la collaboration entre les différents acteurs du terrain (UNESCO 2016, p.9). Encourager le partenariat entre école et association culturelle ainsi que la participation active des enseignants dans l'éducation artistique (PECA issu du projet d'avis n°3 du Groupe Central du pacte d'excellence)

¹⁴²Référence au déterminant 4: les dispositifs d'apprentissage.

¹⁴³ Notion théorique traitée au 4ème déterminant. Phase d'un dispositif qui guide l'action d'apprentissage (Coubertergues et al., 2003, p.3).

¹⁴⁴Référence au déterminant 5: médiateurs pédagogiques.

femmes dans des cases prédéfinies. Nous pouvons dire qu'elle aborde un thème d'actualité dans l'éducation artistique. Néanmoins, l'artiste n'a pas proposé de temps de parole à propos du sujet. Elle s'est centrée sur la manière de raconter l'histoire avec l'objectif de stimuler l'imagination des élèves afin de réaliser des maisons imaginaires.

6.2.2 Déterminant 2 : relations formateur-apprenants¹⁴⁵

➤ **Vignette IV : École A**

a) Contexte

L'activité observée s'inscrit dans **la technique d'expression plastique**. L'objectif était de faire découvrir aux élèves des reliefs différents afin de pouvoir décorer des dessins avec des textures diverses. L'institutrice a amené une série d'éléments pour montrer aux élèves comment dessiner des textures afin de décorer un dessin. La consigne était de représenter le printemps en utilisant la technique proposée.

Il s'agit d'une classe composée de **22 élèves de 2^{ème} primaire**.

b) Séquence d'observation + apport verbatim

Ce qui a été fait / Ce qui a été dit ¹⁴⁶	Verbatim ¹⁴⁷	Interprétation du verbatim
<p>L'institutrice introduit la consigne d'un jeu de devinette. L'institutrice dit : « <i>Alors on va jouer au jeu des devinettes. Chaque table a un élément ou deux</i> ». « <i>Sans toucher les dessins, s'il te plaît</i> ».</p> <p>« <i>Alors, votre tâche est de deviner avec quel objet Madame a dessiné... Madame a dessiné sur une texture un peu spéciale, une matière différente. Je vous demande de deviner quelle feuille a été dessinée avec quel objet ?</i> » (...).</p> <p>L'institutrice dit : « <i>Aya, qu'est-ce que tu proposes ?</i> ». Aya montre un objet avec son doigt. (...) L'institutrice dit : « <i>J'aimerais continuer, mais il y a du bruit</i> ». Un élève : « <i>Madame, il m'a dit que je suis un bouffon</i> » (...).</p>	<p>1) O : <i>Quel est ton objectif à ce moment précis de la séquence (devinette).</i> I : On va dire que c'est un genre de mise en situation avant de leur dire : « Faites ça. »</p> <p>2) O : <i>Oui, mais ici, tu ne donnes pas encore de consignes ?</i> I : Non, j'attends le silence.</p> <p>3) O : <i>Ça ne sert à rien que tu prennes un rôle plus autoritaire ?</i> I : Non...non...ça ne sert à rien ! Pas cette classe-ci. Vraiment. Ils sont vraiment libres de faire ce qu'ils veulent. Si un enfant n'a pas envie de faire ça et bien il fait autre chose. (...).</p>	<p>1) - Le jeu de devinette est utilisé pour ouvrir le débat autour des différents reliefs à utiliser pour dégager des textures différentes.</p> <p>→ Stratégie par alternance de simultanéité.</p> <p>→ Mise en situation pour favoriser la motivation.</p>

¹⁴⁵Voir page 60 pour rappeler les hypothèses auxquelles le déterminant est censé de répondre.

¹⁴⁶Voir annexe 8. Pages 8-40.

¹⁴⁷Voir annexe 9. Pages 2-6 et 11-12.

<p>Ensuite, l'institutrice introduit la consigne pour passer à l'activité de création. L'institutrice dit : « <i>Le travail, lorsque vous avez trouvé différents supports, ça veut dire, différentes matières, différents motifs, ce ne sont pas obligatoirement ceux que madame a proposés, vous pourrez en trouver plein dans la classe, beaucoup, beaucoup, beaucoup</i> » et pas uniquement ce que madame a apporté. « <i>Attention, si ce n'est pas une surface lisse comme la table, vous aurez toujours des motifs</i> »</p> <p>« <i>Le but d'aujourd'hui est de faire des éléments pour former un paysage de printemps.</i> »</p> <p>« <i>Madame a fait l'herbe, puis elle l'a coloriée, elle a fait l'arbre et puis elle l'a colorié, elle a fait l'arc-en-ciel, les nuages, les coccinelles...</i> »</p> <p>(...) L'institutrice dit : « <i>Alors, on va retourner à sa place, vous allez recevoir le matériel et puis vous êtes libres de chercher des textures différentes (...).</i> »</p> <p>Un élève s'adresse à l'institutrice pour lui demander si elle peut prendre un de ces objets. L'institutrice lui donne une spatule qui a des lignes. L'institutrice dit : « <i>Attention, pas trop des détails, ça sera difficile de découper après</i> ».</p> <p>Un autre enfant (Lucas) montre le t-shirt qu'il a dessiné. L'institutrice dit : « <i>Alors, je te propose que tu découpes ton t-shirt et puis tu cherches une partie de la classe, n'importe où, où tu cherches des motifs</i> » (...).</p> <p>Un élève (Fouad) vient avec son cœur (dessin) et le support qu'il voulait utiliser pour imprimer la texture. L'élève met le support (fil en plastique) devant la forme coupée. Fouad dit : « <i>Madame, ça ne marche pas...</i> »</p> <p>L'institutrice dit : « <i>Ça (en montrant le fil en plastique), on ne peut pas colorier dessus, ça ne marchera pas. Il faut le mettre en dessous et je ne dois pas bouger ma forme en papier. Puis, tout doucement, ça commence à se définir. Si ça bouge ou que tu appuies fort, ça ne marchera pas</i> ». Ensuite, une autre élève, Jasmine s'approche de l'institutrice. Elle lui dit : « <i>Madame, je n'arrive pas à le faire avec ma fleur</i> ». L'institutrice répond : « <i>Tu as besoin de chercher des matières plus prononcées</i> ». « <i>Par exemple, je vais utiliser le coussin, parce que les pics ressortent bien</i> ». « <i>Alors que toi, ton assiette était toute lisse, c'est pour ça qu'on ne voit pas bien la texture</i> ». Jasmine dit : « <i>Je vais alors chercher un autre forme...</i> »</p>	<p>4) O : <i>Lorsque les élèves ont identifié l'échiquier, ensuite, tu leur montres « l'action » de comment tu as fait pour obtenir le relief, n'est-ce pas ?</i></p> <p>I : Là, avec l'échiquier, oui. Maintenant je suis plus venue (sur l'action), j'ai pu montrer individuellement. Ensemble au tableau, je ne pense pas que ceux du fond auraient compris. (...). J'ai expliqué vite fait comme ça, certains ont capté l'idée, d'autres ont testé par eux-mêmes. Certains ont commencé en coloriant sur l'objet. Ils ont bien vu que ça ne marchait pas et donc ils se sont corrigés. C'est comme ça qu'ils apprennent plus facilement et qu'ils retiennent. Si je montre, oui, ben ils reproduisent ce que je demande. Certains ont vraiment fait l'effort de chercher. Ceux qui n'y arrivaient pas, j'allais quand même près d'eux pour essayer de les aider un peu.</p> <p>O : <i>Donc, tu n'as pas collé tes dessins sur la feuille bleue pour ne pas montrer le résultat final et pouvoir laisser un peu les élèves libres dans leur inspiration ?</i></p> <p>I : Oui, c'est ça.</p> <p>5) <i>Que se passe-t-il avec l'élève qui montre le t-shirt ?</i></p> <p>I : Elle a fait un t-shirt. Donc, je lui dis que si elle sait le découper et bien tant mieux. Si pour elle, un t-shirt, c'est le printemps, je ne vais pas lui dire que c'est pas bon. Qui suis-je pour juger ça ! Tant qu'elle arrive à le découper.</p> <p>6) : O : <i>Est-ce que les enfants viennent te trouver pour te poser des questions sur la technique à appliquer ou pour valider ce qu'ils ont fait ?</i></p> <p>I : Beaucoup viennent pour valider, oui. Parce qu'en soit, ils avaient compris ce qu'il fallait faire. Mais elle par exemple, je me souviens, elle avait besoin d'un exemple d'arc-en-ciel. Et donc j'ai été lui afficher.</p> <p>7) : O : <i>Que fais-tu quand tu passes dans les bancs ?</i></p> <p>I : Je réponds à leurs questions. Et quand il y en a un qui « part ailleurs » on va dire et que je le capte, en tout cas, je viens, je l'arrête et je lui montre. C'est parce qu'il n'a pas compris l'activité.</p>	<p>2 et 3) - La dynamique de la classe est turbulente. L'institutrice reconnaît qu'un positionnement autoritaire ne fonctionne pas. → L'enseignant essaie de pratiquer un enseignement plus « horizontal ».</p> <p>4) L'institutrice préfère ne pas montrer beaucoup d'exemples afin de permettre à l'élève de développer sa propre créativité. → Contradiction avec le discours émis par Fabienne (artiste en charge de la Vignette III, ÉCOLE C).</p> <p>5) - L'institutrice ne censure pas l'imagination de l'élève. → L'institutrice centre son attention sur le processus et non sur les résultats.</p> <p>6) - L'institutrice accompagne les élèves à chercher des solutions lorsque ceux-ci viennent la trouver. → Position qui permet de « conduire et guider » l'apprentissage (Maela Paul (2004)¹⁴⁸)</p> <p>7) - L'institutrice se promène entre les bancs afin de vérifier que tous les élèves ont compris la consigne. → Position « d'escorte » (Maela Paul (2004).</p>
---	---	--

Encadré 4 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité perception et expression des textures différentes. ÉCOLE A.

¹⁴⁸Cité par Faulx & Danse, 2015, p.90.

c) Commentaires

L'institutrice (Sadia) a été diplômée en 2014. Elle n'a pas suivi de formations spécialisées en art, sauf les cours artistiques issus de sa formation initiale. C'est sa première année en tant que titulaire d'une classe pendant toute l'année scolaire. Sadia a décidé d'inclure une heure par semaine d'éveil artistique. Sa motivation est due à la dynamique turbulente présentée au sein de sa classe. Selon Sadia, comme certains élèves présentent des troubles de comportements, les activités artistiques les apaisent. Sadia considère que le travail collaboratif n'est pas adéquat pour les caractéristiques de ces élèves, raison pour laquelle elle se voit obligée de travailler majoritairement en individuel.

Puis, l'institutrice ne cherche pas à introduire des activités à faire « à la façon de », elle cherche plutôt à transmettre aux élèves une série des techniques leur permettant d'aller plus loin que le simple coloriage. D'un autre côté, Sadia s'inspire du programme intégré de l'enseignement Catholique, « le Piasc » basé sur le Socle de compétences promulgué par la FWB cité dans la partie théorique, mais elle n'emploie pas les termes spécifiques avec fluidité¹⁴⁹. De plus, lorsque je lui ai demandé si elle instaurait une manière particulière de clôturer ses activités¹⁵⁰, elle a expliqué qu'elle avait déjà créé des espaces de parole autour d'une activité artistique traitant de la thématique des émotions. Cependant, pour l'activité observée, elle n'a pas réfléchi à l'intégrer dans son dispositif d'apprentissage.

Sadia a également expliqué qu'elle **s'inspire de la pédagogie Montessori** puisque l'école s'oriente en douceur vers celle-ci.

d) Interprétation théorique

L'institutrice introduit sa séance en proposant un jeu de devinette. D'abord, comme Sadia l'a bien expliqué, son intention est de favoriser la mise en place qui permet de « solliciter et stimuler chez les enfants le plaisir d'imaginer » (Coubetergues et al., 2003, p.3)¹⁵¹. C'est le moment consacré à la découverte des différents reliefs qui a permis à l'institutrice de réaliser ses dessins. Pour cela, l'institutrice a réuni les élèves

¹⁴⁹Voir annexe 9. Page 6.

¹⁵⁰Voir annexe 9. Page 16.

¹⁵¹Concept déjà traité aux analyse du déterminant 1 : relation au contenu.

autour de quatre tables, elle a exposé les divers reliefs utilisés et elle a abordé son contenu à partir des questions qui amenaient les élèves à observer et à percevoir afin de rentrer dans une démarche réflexive pour trouver l'élément correspondant au dessin exposé¹⁵². Nous pouvons observer comment l'institutrice fait appel aux « stratégies d'alternance » (Faulx & Danse, 2015, p.80) afin de guider l'activité d'apprentissage. Elle a introduit une consigne afin de guider l'attention des élèves, après quoi elle a impliqué les élèves dans un débat afin d'identifier les bons éléments qui ont été utilisés pour décorer chaque dessin, ce qui a permis d'amener les élèves directement dans l'action, en prenant une place active lors du processus d'apprentissage.

D'un autre côté, les élèves ont éprouvé des difficultés pour démarrer l'activité dans une bonne ambiance. L'institutrice a dû inviter certains élèves à reprendre leur place afin de pouvoir continuer l'activité. L'institutrice défend l'idée qu'elle ne peut pas se montrer autoritaire, cependant elle parle d'elle à la troisième personne au lieu d'utiliser le « Je ». Il existe une contradiction entre son discours et son action. Cependant, elle met à disposition des élèves des feuilles de travail ou des ateliers qui leur permettent de choisir une autre activité au cas où l'élève ne montre pas d'intérêt à participer à la séance artistique. Cette manière de procéder nous permet de dire que l'enseignant essaie d'instaurer un enseignement « horizontal » (Andueza, 2016, p.136) qui lui permet d'être à l'écoute de la motivation des élèves, et de les rendre responsables de leurs actes. Cependant, au cas où l'élève choisirait de ne pas y participer, les ateliers parallèles se basent sur des activités en mathématique ou en français, ce qui veut dire que la liberté de choisir est restreinte par des règles de fonctionnement qui amènent l'élève à rester dans un cadre d'apprentissage disciplinaire. Nous comprenons le comportement de l'institutrice comme l'articulation entre deux positions relationnelles. D'abord, l'enfant a la liberté de choisir de participer ou pas à l'activité artistique « position pair ». Puis, l'institutrice met à disposition des élèves une série d'activités disciplinaires en opposition aux activités occupationnelle « position experte ».

D'un autre côté, lorsque l'institutrice intervient près des élèves, elle incarne une attitude « guide » (Andueza, 2016, p.136). Elle accompagne les élèves à trouver des solutions à leurs difficultés présentes. Cependant, cette posture d'accompagnement pourrait être analysée à partir des différents discours émis par l'institutrice. De manière générale, elle articule dans sa démarche d'accompagnement les trois postures

¹⁵²Voir annexe 8 pour une meilleure clarté de la situation observée. Pages 5-18.

d'accompagnement de Maela Paul (2004)¹⁵³. Nous pouvons observer que Sadia « conduit » l'apprentissage de Fouad (enfant avec dessin en cœur) lorsqu'il vient solliciter son aide. Sadia lui explique le chemin à suivre pour faire ressortir les textures. Sadia « conduit » également l'apprentissage de Lucas en lui donnant les lignes conductrices à suivre pour finir son dessin. Par contre, avec Jasmine, elle a un discours plus « ouvert ». C'est-à-dire qu'elle ne définit pas les pas que Jasmine doit suivre. Elle lui donne plutôt un conseil afin d'éviter les difficultés liées à l'utilisation des supports lisses. Jasmine est retournée au travail sans une réponse exacte. Elle a dû continuer à exercer sa perception vis-à-vis des reliefs trouvés dans son entourage. Finalement, l'institutrice a expliqué que lorsqu'elle se promène entre les bancs, elle a l'intention de repérer les élèves qui sont en difficulté. Elle n'attend pas qu'ils viennent à sa rencontre. Elle va vers eux et prend une position « d'escorte », afin de les accompagner dans la clarification de la consigne. Puisque, selon Sadia, ces enfants n'ont pas compris le sens de l'activité.

Il est certain que la limite entre « escorte » et « guide » est fine. Cependant, la différence se présente dans l'état psycho-affectif de l'enfant. Lorsque Sadia observe qu'un enfant est à l'écart puisqu'il ne suit pas l'activité, celle-ci vient le soutenir et le rassurer d'une part, et d'autre part, elle lui donne les conseils nécessaires pour surmonter les difficultés. Tandis que dans une position « guide », l'accompagnement psycho-affectif n'est pas nécessaire, puisque l'enfant est déjà rentré dans le processus de création, comme nous pouvons observer chez Jasmine. Dans ce cas, les conseils sont précieux pour pouvoir avancer dans la production du dessin.

Nous pouvons également observer que l'institutrice porte une attention sur le processus de création plutôt que sur le résultat final. L'institutrice ne censure pas l'imagination des élèves. Sadia a bien précisé qu'elle ne va pas juger si un dessin correspond ou pas à la représentation du printemps comme par exemple, avec le t-shirt fait par un élève. Son intérêt est que l'élève arrive à utiliser la technique de reliefs et à suivre les étapes de la production du dessin. Elle a engagé des attitudes favorables pour permettre aux élèves d'être responsables de leurs propres productions.

Cependant, nous voudrions indiquer que Sadia doit répéter sa consigne à plusieurs reprises tout au long de l'activité. Elle a verbalisé le « contenu procédural »¹⁵⁴, mais elle n'a pas illustré avec clarté les pas à suivre pour faire ressortir les reliefs, ce qui

¹⁵³Cité par Faulx & Danse, 2015, p.90.

¹⁵⁴Référence au déterminant 5. Les médiateurs pédagogiques.

correspond aux règles de conduite du « contenu attitudinal ». C'est à dire, mettre la feuille au-dessus du relief, ne pas appuyer fort avec le pastel, vérifier que la feuille ne doit pas bouger... Ces éléments explicatifs de la procédure ont été presque absents, elle l'introduit une seule fois au début lorsque les élèves ont découvert que le relief de l'herbe a été fait avec le jeu d'échec. L'institutrice a l'intention de ne pas trop montrer d'exemples afin que les élèves découvrent par eux-mêmes. Cette logique s'oppose à celle de Fabienne, l'artiste illustratrice prenant en charge l'activité présentée à la Vignette 3¹⁵⁵. Comme Fabienne l'a souligné, présenter des modèles « libère les enfants », ce qui permet de lutter contre les possibles « comportements de substitution » (Faulx & Danse, 2015, p.89) induits par les insécurités que les élèves peuvent sentir face à une tâche qui n'a pas été comprise. Raison pour laquelle, nous considérons que les difficultés rencontrées par certains enfants lors de l'emploi de la technique était due à un manque de clarté de la consigné donnée. Ce qui a provoqué l'effet contraire que Sadia attendait, celui de permettre aux élèves de devenir autonomes vis à vis des leurs créations.

6.2.3 Déterminant 3 : relations entre apprenants¹⁵⁶

➤ **Vignette V : École B**

a) Contexte

L'activité suivante s'inscrit dans la technique **d'expression corporelle**. Comme nous l'avons dit, il s'agit d'une classe verticale composée de **22 élèves de 5^{ème} et 6^{ème} primaire**. Les élèves ont d'abord travaillé en sous-groupe afin de choisir dans un premier temps un thème à exprimer à travers le corps (danse), puis pour trouver des mouvements qui expriment cette thématique. Chaque élève, de chaque groupe, devait s'approprier un seul mouvement représentatif du thème. Puis, les élèves ont été invités à présenter leurs mouvements au reste de la classe. Chaque groupe venait présenter le thème, et chaque élève un mouvement.

¹⁵⁵ Voir Vignette III : ÉCOLE C. Partie c) Commentaire.

¹⁵⁶ Voir page 60 pour rappeler les hypothèses auxquelles le déterminant est censé de répondre.

L'annexe 1 présente cette activité, qui est en fait divisée en deux. Nous avons eu la chance d'observer, avant l'activité d'expression corporelle, le rituel¹⁵⁷ de chaque vendredi après-midi où les élèves ont l'opportunité de présenter des œuvres ou d'autres productions qu'ils désirent partager avec la classe. Pour cela, des éléments du verbatim correspondant à la première partie serviront à analyser cette séquence d'activité.

b) Séquence d'observation + apport verbatim

Ce qui a été fait / Ce qui a été dit ¹⁵⁸	Verbatim ¹⁵⁹	Interprétation du verbatim
<p>L'institutrice demande aux élèves de s'asseoir par terre pour regarder les thématiques proposées par les camarades. Un groupe se porte volontaire pour présenter leur travail. Le groupe 1 est composé de 3 garçons. Ils se situent en face du reste de la classe. Ils présentent leur thématique qui est <i>le meurtre</i>. Nous pouvons observer un enfant qui est mort étranglé, et les deux autres enfants qui tirent avec un pistolet dans chaque main.</p> <p>L'institutrice dit : « <i>Chacun fait son geste à son tour</i> ». Un garçon demande : « <i>On doit dire son thème d'abord, non ?</i> » L'institutrice dit : « <i>Ah non, ils doivent deviner</i> ».</p> <p>Chaque élève présente son geste. Puis, l'institutrice demande aux autres élèves de participer à partir de « Questions-remarques ».</p> <p>Romeo : « <i>Est-ce que c'était le meurtre ?</i> » Le groupe 1 répond « <i>Oui</i> ».</p> <p>L'institutrice : « <i>Alors qu'est-ce que vous avez à dire sur les gestes, quels conseils pourriez-vous donner ?</i> »</p> <p>Runia : « <i>Je crois que c'est bien mais je crois que Maxime et Cyril doivent revoir leurs gestes car ils font la même chose</i> ».</p> <p>Eric : « <i>J'aimais bien et je crois qu'on comprenais bien et je trouve que comme on a commencé avec Redard qui mourait et Cyril qui tirait, on a pu faire Maxime</i></p>	<p>1) O : <i>Par rapport à la première activité, les échanges « questions-remarques », pourriez-vous m'expliquer vos objectifs et le sens donné à l'activité ?</i></p> <p>I : En pédagogie Freinet, on essaie de rendre les activités authentiques, vraies. Pour que l'expression soit libre, on fait des présentations. L'enfant s'exprime, il fait la création et puis il l'a présente. Car on écrit pour être lu, on fait des dessins pour le montrer... Si tu veux, c'est une façon de rendre l'œuvre « sociale » (...).</p> <p>2) O : <i>Existe-il d'autres objectifs pour ce type d'activité ?</i></p> <p>I : Oui, tout ce qui est lié à l'énonciation des paroles, etc... Et aussi, en fonction de ce qui est présenté, petit à petit, s'élaborent des critères. Par exemple, par rapport aux dessins, on va parler des techniques qui ont été utilisées, toutes les notions d'analyse d'œuvre, le contraste de couleur, la perspective, voilà, tout ce qu'on va trouver à critiquer de façon positive.</p> <p>3) O : <i>Après chaque exercice, il y a la place pour des « questions-remarques », l'objectif de cette activité est-il le même que dans l'activité « présentation des productions » ?</i></p>	<p>1) - L'objectif de l'activité « questions-remarques » est de favoriser des espaces de parole où les élèves échantent leurs connaissances et leurs expériences.</p> <p>→ Favorise « le lien avec autrui » (Coubetergues te al., 2003, p.9)</p> <p>→ Travail la dimension collaborative.</p> <p>2) - Les espaces de parole permettent aux élèves d'exprimer leurs ressentis et leurs sensations mais elles permettent aussi d'échanger sur le type de technique et le matériel employé dans la matérialisation d'une idée.</p> <p>L'institutrice signale également que ces espaces permettent de travailler l'énonciation des paroles.</p> <p>→ Actions décrits par Andueza (2016)¹⁶⁰</p> <p>→ Caractère « transdisciplinaire » (Le Rapport Rioux)¹⁶¹</p> <p>3) - Les espaces de parole permettent aux élèves d'améliorer leurs productions grâce au partage des connaissances.</p> <p>→ « Fenêtre de coopération » (Faulx & Danse, 2015, p.</p>

¹⁵⁷ Voir annexe 2. Rituel vendredi après-midi.

¹⁵⁸ Voir annexe 1. Pages 31-35.

¹⁵⁹ Voir annexe 3. Page 1 et 14.

¹⁶⁰ Déterminant 3 : relation entre apprenant. Andueza (2016) cite une série d'actions qui permettront de faciliter le dialogue et d'entamer la communication au sein du groupe.

¹⁶¹ Cité par Mendonça & Savoie, 2017, p.1.

<p>qui était menotté. Pour bien représenter le meurtre » Lola : « En fait Maxime et Cyril, c'est un peu la même action ». L'institutrice rebondit en disant : « C'est la même action mais faite avec des gestes différents » (...). L'institutrice : « Ça va ? Vous retenez les conseils ? ».</p>	<p>I : Oui, avec l'objectif complémentaire de s'améliorer...</p> <p>4) O : Existe-il des risques de manque de bienveillance entre les élèves ? I : Non, car la règle numéro 1 est « on ne se moque pas ». On revient au cadre. On ne pourrait pas travailler comme ça si on ne se respectait pas.</p>	<p>4) - L'institutrice dit que pour travailler l'art, il faut un cadre strict. Pour cela, des règles de bienveillance doivent être intégrées et respectées. → Le cadre est nécessaire pour « favoriser la sécurité ainsi que la confiance en soi-même » (González, 2016, p.41)¹⁶² → Contenu attitudinal : se montrer respectueux vis-à-vis des autres (Andueza, 2016, p.157).¹⁶³</p>
--	---	---

Equation 5 - Deuxième extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité expression corporelle. ÉCOLE B.

c) Commentaires

Les élèves de 5^{ème} et 6^{ème} année travaillent ensemble tout au long de l'année. La classe est gérée par deux institutrices, ce qui permet à Sandra de ne plus assumer le titulariat, les bulletins et tout type de démarche administrative. Cependant, elle est la personne en charge de toutes les activités artistiques.

D'un autre côté, le groupe est composé de 22 élèves dont 6 en intégration. Sandra a constaté que donner la liberté aux élèves de constituer les groupes favorise la dynamique entre les élèves et l'ambiance est plus apaisée. Cependant, elle a précisé que pour que les activités d'éducation artistique se déroulent dans un climat sécurisant, il est nécessaire de familiariser les élèves avec certaines normes. Entre celles-ci, nous trouvons :

- « Je ne me moque pas » ;
- « Je ne dérange pas une personne qui travaille » ;
- « J'écoute celui qui parle, donc je demande la parole ».

d) Interprétation théorique

Après chaque exercice pratique, l'institutrice introduit un moment d'échanges entre pairs appelé « questions-remarques ». Chaque groupe d'enfant présentait sa production devant le reste d'élèves avec l'objectif principal d'améliorer leurs danses grâce aux conseils « positifs » donnés par les camarades. L'intérêt de l'institutrice est de « lire le travail des étudiants de divers points de vue et d'en parler de manière constructive »

¹⁶²Référence au 1ère déterminant. Rapport au contenu.

¹⁶³Référence au déterminant 5: Les médiateurs pédagogiques.

(Andueza, 2013, p.143), en évitant tout type de jugement dualiste entre le bien et le mal qui pourrait basculer vers une ambiance compétitive. Les moments de « questions-remarques » issus de l'activité expression corporelle se sont centrés sur :

- L'accompagnement des élèves à identifier leurs sentiments et sensations (Audeza, 2016).
- L'accompagnement des élèves à décrire les gestes utilisés.
- L'accompagnement des élèves à verbaliser l'idée de départ (Audeza, 2016).

Nous verrons dans *le déterminant 6*, « Rapport à l'évaluation », comment l'institutrice accompagne les élèves à décrire le matériel ainsi que la technique utilisée pour les productions issues de l'art plastique pendant le rituel du vendredi après-midi. Néanmoins, lors de l'activité d'expression corporelle, dans sa première étape, nous avons constaté que le but des échanges était d'aller à la rencontre de l'idée qui a motivé les élèves à choisir la thématique, ainsi que de permettre aux élèves observateurs de décrire les gestes afin de donner des conseils précieux pour que le groupe présentateur améliore sa chorégraphie dans la deuxième étape de l'activité.

Par rapport à l'identification de leurs sentiments, les élèves ont exprimé souvent des formulations telles que « j'aime bien, c'était bien, je trouve que c'est bien... ». Nous ne pouvons pas constater que le moment observé aurait permis d'approfondir les sensations transmises lors des présentations ou celles ressenties lors du processus de travail. D'un autre côté, il nous semble important de préciser que le groupe présentateur était à l'écoute des remarques faites par les autres groupes. La démarche de réflexion se faisait du groupe observateur vers le groupe présentateur, dans l'objectif de collaborer ensemble dans la construction des nouvelles connaissances, grâce aux « fenêtres de coopération » (Faulx & Danse, 2015, p.99).

L'institutrice a souligné que l'objectif de cet espace de parole est de rendre l'œuvre « sociale ». Ce qui confirme effectivement le fait que partager ses créations, ou plus précisément, ses chorégraphies avec les camarades, est un acte qui favorise « le lien avec autrui » (Coubetergues et al., 2003, p.9). Nous pouvons voir comment l'importance d'apprendre à coopérer est valorisée dans la démarche artistique proposée par l'institutrice. Ce qui fait partie d'une des orientations¹⁶⁴ promulguées dans le

¹⁶⁴Muñiz (2016) a cité une série d'éléments qui englobent le modèle artistique actuel. Voir page 10.

modèle artistique de notre société post-moderne. Cette intention rejoint la logique poursuivie par l'animatrice de l'activité éveil musical de l'ÉCOLE E¹⁶⁵.

L'institutrice poursuit un autre objectif lié à « l'énonciation de parole ». Elle a confirmé que par le biais de cette activité, elle pouvait travailler la grammaire française, le vocabulaire et l'expression orale, ce qui rejoint l'idée promulguée par Marcel Rioux (Cité par Mendonça & Savoie, 2017, p.1) considérant l'art à caractère « transdisciplinaire ».¹⁶⁶

Cependant, pour la réussite de ce type d'activité, l'institutrice a insisté sur la nécessité d'instaurer un cadre « stricte » puisque certaines règles comportementales citées dans la partie « commentaires » doivent être respectées afin de garantir un sentiment de sécurité généralisé dans le groupe, et éviter tout type de comportement qui incite à la compétitivité. Depuis le début de l'année, l'institutrice se montre exigeante afin d'être respectée de tous. Si les règles ne sont pas respectées, alors l'institutrice fait appel au système de croix. En fonction des remarques faites pendant la journée, les élèves risquent de perdre leurs points, ce qui les priverait par la suite d'une certaine autonomie. Ceux qui ont perdu plus de la moitié des points sont privés de travailler en groupe parce qu'ils sont considérés comme non-autonomes¹⁶⁷. Néanmoins, nous constatons que laisser la liberté aux élèves de créer leur propre groupe est un élément motivateur pour s'engager dans l'activité. Cette intention pourrait s'expliquer par « l'effet d'impulsion » (Faulx & Danse, 2015, p.105) volontaire de la part de l'institutrice afin d'influencer une meilleure dynamique au sein du groupe. Puisque, selon celle-ci, les résultats sont meilleurs lorsque les élèves ont la liberté de choisir les camarades avec qui travailler pendant la séance d'éducation artistique.

Finalement, nous pouvons voir comment, à travers cette activité d'une part, l'institutrice travaillait la triangulation entre la capacité à réfléchir à une situation de vie (le meurtre), de l'imaginer mentalement (chercher des actions représentatives du meurtre) afin de pouvoir la matérialiser (exprimer avec son corps les actions imaginées) dans une chorégraphie de groupe¹⁶⁸ (Andueza et al., 2016). Et d'autre part, l'institutrice introduit du « contenu attitudinal » (Andueza, 2016, p.157) qui fait référence aux règles de vie qui régulent les interactions entre les élèves.

¹⁶⁵Voir analyse du 1^{er} déterminant. ÉCOLE E. Partie Commentaire. Page 67.

¹⁶⁶Marcel Rioux considère que l'éducation artistique a un caractère « transdisciplinaire ». Voir page 16.

¹⁶⁷Voir annexe 3. Page 8.

¹⁶⁸Triangulation entre la capacité d'observer, d'imaginer et de synthétiser (Andueza et al., 2016)

Nous considérons que l’institutrice souhaite instaurer un contexte d’apprentissage basé sur des actions qui permettent aux élèves de s’engager dans une dynamique réflexive mais en maintenant une position active tout au long du processus d’apprentissage.

➤ **Vignette VI : École A**

a) Contexte

Cette activité a déjà été présentée dans la vignette IV, ÉCOLE A. Nous tenons à rappeler qu’il s’agit d’une séance inscrite dans **la technique d’expression plastique**, dans une classe composée de **22 élèves de 2^{ème} primaire**. Plus précisément, l’objectif était d’identifier des reliefs différents dans l’environnement de la classe (mur, radiateur, coussins..) afin de faire ressortir des textures diverses à partir de l’utilisation des pastels pour représenter le printemps. Après avoir expliqué la consigne à plusieurs reprises, les élèves ont commencé à devenir plus autonomes. Des idées ont commencé à émerger et des « fenêtres de coopérations » (Faulx & Danse, 2015, p.99) se sont installées dans un dispositif visant le travail individuel. L’objectif de cette analyse est de démontrer que, malgré un dispositif qui favorise le travail individuel, des échanges collaboratifs peuvent émerger au service de l’apprentissage. Nous avons donc choisi un extrait de l’observation qui illustre une collaboration fortuite qui s’est déroulée lors de la séance d’éducation artistique. Les extraits du verbatim permettent de comprendre la dynamique générale dans laquelle est immergée la classe et la position de l’institutrice face au travail collaboratif.

b) Séquence d’observation + apport verbatim

Ce qui a été fait / Ce qui a été dit¹⁶⁹	Verbatim¹⁷⁰	Interprétation du verbatim
Un élève (Sarah) appelle un autre élève qui s’appelle Abdel. Sarah lui montre qu’avec son « coussin de mouvement » il peut faire des textures.	1) O : <i>Là, que fais-tu ? (L’institutrice est debout, elle attend le silence afin de commencer l’activité).</i> I : J’attends qu’ils se taisent. Il faut être patiente parce que c’est une classe assez difficile, donc j’attends, sinon je perds ma voix. Je ne perds pas mon temps à crier, ça ne sert à rien (...).	1) - L’institutrice fait appel à la stratégie du silence pour amener le calme dans la classe. 2) - L’institutrice a essayé d’instaurer un dispositif de mise

¹⁶⁹Voir annexe 8. Page 38.

¹⁷⁰Voir annexe 9. Pages 2, 3 et 10.

<p>Sarah dit : « <i>Regarde ça Abdel, il faut faire doucement</i> » Abdel prend son dessin et imite l'action de Sarah. Sarah fait une remarque à Abdel car celui-ci n'utilise pas la ligne du coussin pour faire l'effet texture. Sarah dit : « <i>Non, ça ne marche pas, tu n'es pas rentré dans la ligne</i> » Abdel observe attentivement le geste fait par Sarah. Il essaie de positionner sa feuille afin d'obtenir la texture produite par la ligne de son coussin de mouvement.</p>	<p>2) O : <i>Pourquoi mettre les élèves autour de quatre tables ?</i> I : Parce qu'il aurait fallu que je voyage avec mon papier. Enfin, c'était vraiment par facilité. D'habitude, je libère le cercle au milieu. Là, mes tables étaient mal mises, mais sinon si on se met à terre et l'image au milieu et bien c'est un peu le même principe. (...) Voilà, rien que ça, les mettre ensemble, c'est déjà très difficile. Je suis obligée de les individualiser. Ensemble, cette classe-ci ne marche pas. J'essaie de faire des travaux de groupe, ça ne fonctionne pas.</p> <p>3) O : <i>Et pourquoi penses-tu que c'est une difficulté de les faire travailler en groupe ?</i> I : Je travaille souvent en atelier. Bon l'artistique, c'est individuel, c'est chacun pour sa pomme, c'est une œuvre personnelle. Mais quand je les mets en atelier, je les mets par quatre et bien c'est très difficile (...). Ils ont du mal à partager dans cette classe-là.</p>	<p>en situation permettant le travail collaboratif. Par contre, elle n'est pas satisfaite du résultat. → Métaphore de la voiture et du bateau (effet d'impulsion intentionnelle). L'institutrice essaie d'instaurer des dispositifs travaillant la dimension collaborative.</p> <p>3) L'institutrice pense que le travail artistique est une tâche exclusivement individuelle. → Andueza (2016) précise que les travaux de grands peintres ont été influencés par leur entourage et des interactions qui en ont découlé avec les autres¹⁷¹.</p>
--	---	--

Encadré 6 - Deuxième extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité perception et expression des textures différentes. ÉCOLE A.

c) Commentaires

Pour ne pas répéter des éléments déjà décrits, j'invite le lecteur à lire le commentaire de la vignette IV, ÉCOLE A. Nous pouvons nous rendre compte que Sadia éprouve des difficultés pour gérer la dynamique de sa classe. Elle doit faire appel à l'aide d'une collègue pour sortir les élèves qui, à travers leurs comportements, empêchent l'engagement à la tâche d'apprentissage des autres élèves. Cependant, comme elle l'a indiqué, elle essaie de trouver des formules permettant de travailler la dimension collaborative, tels que réunir les élèves autour de 4 tables pour ouvrir une discussion de groupe sur les éléments à observer¹⁷².

D'un autre côté, il est pertinent de préciser qu'Abdel est considéré comme un enfant ayant des troubles du comportement. Il bénéficie donc d'un « coussin à mouvement » qui lui permet de bouger sur sa chaise avec l'objectif de renforcer la concentration. Abdel est un des enfants qui, selon l'institutrice, est apaisé par les activités créatives.

¹⁷¹Voir PARTIE THÉORIQUE. Page 27.

¹⁷²Pour plus de clarté. Voir Vignette IV, partie b) *séquence d'observation + apport verbatim* et partie c) *commentaire*.

d) Interprétation théorique

Nous pouvons observer comment l'institutrice cherche de manière « intentionnelle » (Faulx & Danse, 2015, p.108) à influencer les élèves à collaborer entre eux. Cette logique pourrait être expliquée par « la métaphore de la voiture et du bateau ». L'institutrice est consciente des difficultés comportementales des élèves. A certaines occasions, elle cherche à instaurer des dispositifs qui permettent aux élèves d'établir un « lien avec autrui » (Coubetergues et al., 2003, p.9). Malgré qu'elle considère que le travail artistique soit lié à une tâche individuelle, elle a instauré dans la séance observée « une mise en situation » (Coubetergues et al., 2003, p.3) basée sur un travail demandant la collaboration des élèves¹⁷³. Cependant, comme nous pouvons le lire dans l'annexe 8, le déroulement de cette première étape de l'activité a rencontré certaines difficultés liées à la dynamique relationnelle existant dans le groupe de classe. Par contre, lorsque l'institutrice explique sa consigne à plusieurs reprises¹⁷⁴ et qu'elle accompagne les élèves dans la démarche de création, « en conduisant et en guidant » les apprentissages¹⁷⁵, nous pouvons constater que de plus en plus, les élèves sont devenus autonomes dans leur création. Ce comportement a pu être influencé par le sentiment de sécurité qu'ils ont développé après avoir intégrés de manière claire et précise la consigne donnée par l'institutrice. Diaz Alcaraz (2002) précise que « les contenus visés devront être présentés de manière à ce qu'ils soient significatifs pour les élèves »¹⁷⁶ (p.488). Cet apport théorique illustre bien l'importance d'introduire les lignes directrices de manière compréhensible aux regards des enfants, afin de favoriser la motivation et l'engagement à l'activité.

D'un autre côté, pendant l'activité, nous avons été frappés par certaines interactions qui ont émergé dans la classe. Entre celles-ci, nous avons choisi celle de Sarah et Abdel qui illustre bien le propos que nous voudrions analyser. Nous sommes face à une situation où Sarah appelle Abdel qui est de l'autre côté de la classe pour lui montrer qu'avec le relief de son coussin (la ligne), ils peuvent décorer leurs dessins. L'interaction va plus loin, Sarah corrige l'action d'Abdel car celui-ci ne mettait pas sa feuille sur la ligne relief. Abdel observe comment Sarah réalise son action, puis il l'a imitée. Nous avons considéré ce geste de solidarité comme une collaboration entre

¹⁷³Voir Vignette IV, partie b) *séquence d'observation + apport verbatim*.

¹⁷⁴Voir annexe 8. Pages 18-58.

¹⁷⁵Voir Vignette IV, partie d) *interprétation théorique*.

¹⁷⁶Rapport au déterminant 5: les médiateurs pédagogiques.

Sarah et Abdel au service de l'apprentissage. Ce qui pourrait expliquer que malgré que le dispositif vise le travail individuel, des « fenêtres de coopération » (Faulx & Danse, 2015, p.99) peuvent s'ouvrir entre les élèves de manière désintéressée, juste pour le plaisir de s'entraider, si l'autonomie des élèves est respectée et que le cadre permet le développement d'un sentiment de sécurité. Cette réflexion explique l'apport induit par Andueza (2016) sur les travaux de grands peintres. Dans l'éducation artistique, l'influence exercée par l'entourage peut être d'une grande valeur pour éveiller la créativité, ainsi que pour trouver des astuces pour améliorer les productions individuelles.

➤ *Vignette VII : École A*

a) Contexte

L'activité observée ci-dessous correspond à un dispositif d'apprentissage basé sur la **pédagogie Montessori en maternelle**. Nous avons observé une classe verticale **d'accueil, 1^{ère} maternelle et certains de 2^{ème} maternelle** composée par **25 élèves**. L'objectif de cette analyse est de corroborer le constat qui a émergé de l'observation antérieur. C'est-à-dire d'analyser si un dispositif à caractère individuel permet de travailler également la dimension collaborative. Nous allons analyser une situation vécue par deux filles, Lisa en première maternelle, et Rava en classe d'accueil.

b) Séquence d'observation + apport verbatim

Ce qui a été fait / Ce qui a été dit ¹⁷⁷	Verbatim ¹⁷⁸	Interprétation du verbatim
<p>Une autre fille (Lisa) de 1^{ère} maternelle s'approche du chevalet. Lisa dit : « Madame aussi, madame aussi » L'institutrice dit : « Tu veux faire la peinture aussi ? » Une petite fille d'accueil (Martha) observe ce que Lisa fait sur le chevalet. Il y a un tiroir ouvert à droite du chevalet dans lequel se trouvent des feuilles vierges destinées au chevalet. Lisa prend une feuille avec sa main droite aidée de sa main</p>	<p>1) O : <i>Comment as-tu accompagné les élèves dans ce processus d'apprentissage lié à l'activité chevalet ?</i> I : La couleur je la prépare et parfois ce sont les enfants (...). Après une ou deux semaines d'école en début d'année, je leur montre comment attacher la</p>	<p>1) - Pour favoriser l'apprentissage, l'institutrice montre, les tâches à réaliser autour du chevalet (mettre la feuille attachée sur les pinces, peindre, ranger sa peinture et</p>

¹⁷⁷Voir annexe 10. Pages 2-22.

¹⁷⁸Voir annexe 11. Pages 4-8.

<p>gauche. Lisa essaie de mettre la feuille sur le chevalet, sur l'attache bricolée avec deux pinces à linges. Elle prend la feuille avec sa main droite et elle ouvre la pince avec sa main gauche pour l'attacher à la feuille. Lisa reprend une unique feuille, la met en position horizontale. Lisa n'arrive pas à mettre la feuille. Du coup, certaines feuilles tombent par terre. Elle avait pris plus d'une feuille. Elle en garde une et elle dépose le reste de feuilles sur le tiroir. (...) Martha se met à la gauche du chevalet. Martha regarde ce que Lisa est en train de faire puis elle s'en va. Lisa commence à faire des traits de gauche à droite et du haut vers le bas. Lisa dépose son pinceau et elle prend le tablier (...) Lisa reprend son pinceau fin et elle continue à faire des traits de haut en bas. Elle tient le pinceau avec son pouce et son index. Une autre fille (Rava) s'approche de Lisa. Rava regarde ce que Lisa dessine et puis elle s'en va. La feuille de Lisa se décroche du chevalet. Lisa prend la feuille par les deux mains, puis elle la dépose sur l'étagère à droite. Rava revient et elle regarde vers les pinceaux. Lisa regarde Rava, puis Lisa fait un petit geste sec pour se mettre au milieu du chevalet. Rava fait un geste avec sa tête orientée vers Lisa. Lisa monte ses épaules deux fois, elle se tourne avec la tête baissée en gardant ses mains en arrière. Elle reste un peu en regardant par terre. Ensuite, Rava prend la place de Lisa pour dessiner sur le chevalet.</p>	<p>feuille avec les pinces et s'ils n'arrivent pas à le faire, alors ils vont vite demander à un autre enfant de les aider. Et puis, j'ai une activité avec les pinces à linge que je leur montre avant. Quand ils savent faire cette activité des pinces à linge alors je peux montrer les pinces à linge là après. Et puis, je leur montre aussi comment nettoyer le chevalet. Pour moi l'activité est dominée quand l'enfant est capable de tout faire (on peint et on range sa peinture). (...). Toujours de manière individuelle.</p> <p>2) O : <i>C'est propre à Montessori de permettre aux enfants de s'observer ?</i> I : Ils apprennent énormément quand ils s'observent. Par exemple Lisa, elle a observé beaucoup et puis d'un coup elle fait les activités très bien. Je pense que l'observation est très intéressante et importante tant qu'on ne dérange pas l'autre, ça c'est la limite à ne pas dépasser.</p>	<p>nettoyer le chevalet), au début de l'année. → Diaz Alcaraz (2002) « les contenus visés devront être présentés de manière à ce que ceux-ci soient significatifs ». → L'enseignant a l'outil de l'observation pour évaluer si les compétences ont été acquises.</p> <p>2) - L'institutrice confirme que les élèves apprennent grâce aux observations réciproques. Par contre, il faut des règles de vie pour assurer la convivialité. → Lien avec autrui (Coubetergues et al., 2003, p.9) → Contenu attitudinal (Andueza, 2016, p.157).</p>
--	---	---

Encadré 7 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité peinture sur chevalet. ÉCOLE A (Maternelle).

c) Commentaires

Julia, l'institutrice titulaire de la classe observée, a obtenu son diplôme en 2010. Elle a travaillé dans une petite école privée à Tilff. Parallèlement, elle a suivi la formation Montessori de cinq semaines à Lasne. Depuis 2016, elle travaille dans une école publique qui s'oriente vers la pédagogie Montessori. Raison pour laquelle la classe de Julia est considérée comme « classe pilote » du projet d'établissement. Au niveau artistique, elle aime bricoler et faire des choses avec ses mains. Cependant, elle a uniquement suivi les cours de base (écoline, pastels...) dans sa formation initiale.

Pour plus de précision, « l'espace matériel » de la classe est organisé par des étagères disposant des activités accessibles aux élèves. Chaque élève a la liberté de choisir l'activité souhaitée, avec l'unique contrainte que cette activité a dû être enseignée préalablement par l'institutrice. Il existe un ordre de complexité lors de la présentation

des activités. Cependant, pour les activités d'éveil artistique, les élèves n'ont pas besoin de prérequis pour participer. L'institutrice travaille avec un système pour évaluer si les compétences ont été atteintes. Elle a un carnet avec la liste des élèves, elle met une barre lorsqu'elle présente l'activité, une deuxième barre quand l'enfant la pratique et une troisième quand c'est acquis. Si elle vérifie un temps après la même activité réalisée par un enfant, et que celle-ci est toujours acquise, elle considère que la compétence a été intégrée de manière durable et elle marque un « point » sur son carnet d'évaluation.

Au niveau des valeurs, la pédagogie Montessori promulgue l'autonomie, le respect des autres ainsi que le fait d'apprendre à être poli pour vivre en communauté.

Pour pratiquer cette pédagogie dans des conditions optimales, il est nécessaire de travailler en équipe de deux professionnels : un qui s'occupe de l'ambiance de la classe et l'autre qui fait les présentations des activités. Malheureusement, Julia travaille seule pour le moment. C'est une limite pour respecter les principes de la pédagogie Montessori, puisqu'elle éprouve des difficultés à travailler en individuel avec les élèves.

d) Interprétation théorique

D'abord, pour nous situer dans l'analyse, il nous semble intéressant de préciser que le dispositif d'apprentissage est proche de celle des « ateliers » expliqué par González (2016), malgré que le mot employé soit « activité ».

Plus précisément, Julia prend le temps au début de l'année scolaire de montrer de manière individuelle comment dessiner sur le chevalet, et ensuite comment le nettoyer et ranger le matériel. Parfois, Julia met à disposition des élèves une activité d'entraînement avec les pinces à linge afin d'amener les élèves progressivement vers l'apprentissage d'attacher la feuille sur le chevalet. Puis, chaque élève a la liberté de venir l'utiliser s'il le souhaite. Julia souligne que la présentation de l'activité doit se faire de manière individuelle, ce qui permet de respecter le rythme de chaque élève. Puis, par cette manière de procéder, elle favorise l'autonomie des autres élèves qui ont la liberté de prendre les activités qu'ils souhaitent réaliser sous la contrainte citée dans la partie commentaire. Raison pour laquelle, une fois plus, l'apport de Diaz Alcaraz (2002) prend tout son sens. L'auteur précise que « la programmation de la séquence d'apprentissage, les décisions sur l'organisation et les contenus visés devront être

présentés de manière à ce que ceux-ci soient significatifs pour les élèves » (p.488). Julia a confirmé qu'elle doit être très attentive à l'environnement, elle doit tous les jours ranger et vérifier que toutes les activités soient ordonnées. En plus, grâce à ses observations, elle peut changer d'approche lorsqu'un enfant éprouve des difficultés afin de le « guider » de la façon la plus adaptée selon ses propres caractéristiques.

D'un autre côté, pour nous centrer sur la situation en soi, nous voyons comment Lisa est en train de faire de la peinture. Ses attitudes prouvent que ce n'est pas la première fois qu'elle réalise cette activité, ce qui me fait penser que l'apprentissage se développe en suivant la logique de la « micro stratégie 4 : principe de recouvrement »¹⁷⁹ (Faulx & Danse, 2015, p.127). La même activité est présentée tout au long de l'année, avec des variantes dans les couleurs, les pinceaux, les tampons, ou la grandeur des feuilles à disposition des élèves.

Puis, nous voyons comment une première fille s'approche de Lisa, elle observe en silence et puis elle s'en va. Plus tard, Rava se place à côté de Lisa et regarde son dessin. L'expérience vécue entre les deux filles nous amène à constater que le chevalet (l'activité) est un médiateur grâce auquel les élèves entrent en communication. Nous n'irons pas loin en disant que cela favorise des « fenêtres de coopération » (Faulx & Danse, 2015, p.99), mais ce que nous avons pu remarquer est que grâce au chevalet « le lien avec autrui » (Coubetergues et al., 2003, p.9) s'installe au service de l'apprentissage. Des interactions naturelles émergent autour du chevalet, qui permettent aux élèves d'observer les actions des autres. Une fois de plus, la pensée d'Andueza (2016) vient corroborer notre analyse. L'apprentissage en éveil artistique et de manière générale, tout l'apprentissage des activités du dispositif analysé, s'intègre grâce à l'observation des actions des autres. Sans oublier que la répétition de ces actions est également une des caractéristiques qui permettent le développement des apprentissages durables.

6.2.4 Déterminant 4 : dispositifs pédagogiques¹⁸⁰

Pour illustrer ce déterminant, il nous semble nécessaire de faire d'abord un récapitulatif des éléments qui ont déjà été abordés à propos des dispositifs pédagogiques. Nous

¹⁷⁹Référence au déterminant 4, les dispositifs d'apprentissage.

¹⁸⁰Voir page 59 pour rappeler les hypothèses auxquelles le déterminant est censé de répondre.

avons pu observer à plusieurs reprises comment l'institutrice de l'ÉCOLE B¹⁸¹ et l'animatrice de l'ÉCOLE E¹⁸² font appel à la « mise en situation » (Coubetergues et al., 2003, p.3) avant de se lancer dans l'activité proprement dite afin d'instaurer un contexte qui permette aux élèves d'éprouver le plaisir à imaginer. Ensuite, le concept du « principe de recouvrement » (Faulx & Danse, 2015, p.127) a été abordé dans la Vignette antérieur¹⁸³ et à la Vignette II : ÉCOLE E, faisant référence à la nécessité de travailler un même concept, une même action de différentes façons afin de permettre que l'apprentissage visé perdure dans le temps. En dernier lieu, nous avons pu observer que, de manière générale, les activités présentées situent l'élève dans une place active dans le processus d'apprentissage. Soit, à travers des actions qui amènent les élèves à réaliser d'abord un travail cognitif pour ensuite passer à l'action créatrice¹⁸⁴, soit en amenant les élèves à travers le jeu¹⁸⁵ (ÉCOLE E. Activité musique et ÉCOLE A. Activité perception) à exercer de manière continue un « travail mental » (González, 2016, p.44) où l'imagination, la découverte et l'exploration se mettent au service de l'apprentissage visé. Les nuances à aborder seront aussi traitées dans le chapitre « discussions de résultats ». Par la suite, nous analyserons une situation qui nous permettra de corroborer si ces concepts sont également mobilisés pour enseigner l'art dans une école à pédagogie alternative.

➤ **Vignette VIII : École D**

a) Contexte

L'activité observée s'inscrit dans la **technique d'expression plastique**. Il s'agit d'une **classe verticale de 11 élèves de 3^{ème} primaire à 5^{ème} primaire**. Cette observation correspond à l'école privée pratiquant une pédagogie alternative **inspirée de Montessori**. L'institutrice titulaire compte sur le soutien d'une deuxième institutrice à mi-temps spécialisée dans l'implémentation de Montessori à l'école.

¹⁸¹Voir Vignette I. ÉCOLE B.

¹⁸²Voir Vignette II. ÉCOLE E.

¹⁸³Voir vignette VII. ÉCOLE A.

¹⁸⁴Vignette I et Vignette V. Activité expression corporelle. (ÉCOLE B).

¹⁸⁵Vignette II. Activité musique (ÉCOLE E). Vignette IV. Activité perception et expression des textures (ÉCOLE A).

L'objectif de l'activité était de pratiquer l'observation et la perception d'un élément de la nature afin de le reproduire à la manière de chaque enfant, en leur permettant de s'imprégner de la beauté de l'environnement.

b) Séquence d'observation + apport verbatim

Ce qui a été fait / Ce qui a été dit ¹⁸⁶	Verbatim ¹⁸⁷	Interprétation du verbatim
<p>Organisation des groupes L'animatrice commence par organiser les groupes. 4 élèves lèvent la main. L'animatrice dit : « <i>Alors, on va faire des groupes, j'aimerais 4 responsables</i> ». 4 élèves lèvent la main. L'animatrice dit : « <i>Julien, Louis, Sarah et Arthur</i> » L'animatrice dit : « <i>Alors, je vais demander à chaque responsable de choisir deux copains</i> ». Une petite tension s'installe au sein du grand groupe. Ils commencent à discuter pour s'organiser afin que tous les groupes aient le même nombre d'élèves. Finalement, l'animatrice confirme qu'un groupe sera composé de deux élèves (...) Présentation de la technique utilisée L'animatrice dit : « <i>Alors, on a 4 techniques différentes. Soit on travaille avec un marqueur, un autre groupe peut travailler avec les pastels, un autre groupe avec les aquarelles. Alors si vous êtes rapides et que vous finissez votre production, alors on peut changer de matériel, un groupe passe son matériel à l'autre. D'accord ?</i> » L'animatrice se dirige vers le groupe qui se trouve à sa droite. Elle l'invite à venir choisir un matériel (technique) qui se trouve sur la table. (...). Elle distribue le matériel groupe par groupe, au hasard. L'animatrice se dirige vers les deux derniers groupes. L'animatrice dit : « <i>Et alors vous deux ?</i> ». Un élève : « <i>Les marqueurs</i> ». L'animatrice poursuit : « <i>Et le dernier groupe</i> ». Un élève : « <i>Bahh, on voulait les marqueurs</i> ». L'animatrice répond : « <i>C'est déjà pris. Vous devrez prendre les crayons de couleurs</i> » (...). Présentation de la consigne L'animatrice : « <i>Alors, vous m'écoutez, vous allez choisir un endroit qui vous plaît et où il y a des fleurs</i> » (...). L'animatrice dit : « <i>Alors, vous allez recevoir une grande feuille, vous choisissez une petite partie, voire même une seule fleur, comme un iris, mais vous devez la faire en grande taille</i> » (...). Temps de production de l'œuvre L'animatrice donne un conseil au groupe aquarelle.</p>	<p>1) O : <i>Aviez-vous prévu le fait que les enfants choisissent eux-mêmes la technique qu'ils voulaient utiliser ?</i> A : Oui, mais en général je fais plusieurs groupes et il y a aussi, comment dire, un passage d'un groupe à l'autre. Ça va plus vite quoi. (...). 2) O : <i>Y a-t-il des contraintes dont vous devez tenir compte pour que votre activité réussisse ?</i> A : Je me suis rendu compte que le groupe, global, il ne fallait plus que je le fasse. Il fallait, comme aujourd'hui, faire des groupes de manière à éloigner les élèves qui ont des conflits (...). 3) O : <i>Ces élèves ont déjà travaillé des notions d'art plastique pour faire des dessins aussi beaux ?</i> I : Oh oui, oui ! Ça fait deux ans, une fois tous les quinze jours (...). 4) O : <i>Pourquoi ne pas proposer le même matériel à tout le monde ?</i> I : Parce qu'il n'y en a pas pour tout le monde. J'avais trois boîtes de marqueurs, de pastels. (...). Mais en principe, celui qui a peint à l'aquarelle, change... on peut faire un autre thème, mais celui qui a fait de l'aquarelle, il passe à autre chose...pour se familiariser avec d'autres techniques. 5) O : <i>Vous avez dit : « Le pinceau doit se prendre légèrement. » Qu'est-ce que cela veut dire ?</i> I : Pour avoir un beau trait et pour étendre la couleur (...). Ils prennent le pinceau comme ils prennent le crayon. Le pinceau, c'est une autre manière de</p>	<p>1 et 2) - L'institutrice travaille en atelier afin de favoriser une meilleure dynamique dans le groupe. → Atelier : espace créé pour permettre aux élèves de développer leur créativité et de créer des liens avec les camarades (González, 2016). → « effet d'impulsion intentionnel » (Faulx & Danse, 2015, p.108). 3 et 4) - Les élèves pratiquent l'art plastique 2 fois par fois mois. → Microstratégie 4 : le principe de recouvrements. → Les médiateurs externes (matériel) organisent la séquence d'apprentissage. Les outils utilisés sont-ils pertinents en considérant le temps de la séquence ? (Faulx & Danse, 2015). 5) - L'institutrice conduit et guide l'apprentissage des élèves. → Triptyque de Macla Paul (cité par Faulx & Danse, 2015, p.90).</p>

¹⁸⁶Voir annexe 12. Pages 1-34.

¹⁸⁷Voir annexe 13. Pages 1-9.

<p>L'animatrice dit : « <i>Je vous conseille de peindre avec des gros pinceaux, pas avec les fins car sinon on ne verra pas très bien</i> » (...).</p> <p>Plus tard, L'animatrice voit que le camarade de Joël est en train de laisser tomber des gouttes d'eau sur son dessin. L'animatrice l'aborde pour lui donner un conseil. L'animatrice dit : « <i>Regarde, si tu mets une goutte d'eau, et puis tu mets du pigment avec des petits coups, tu peux l'utiliser pour décorer, c'est l'eau qui va travailler pour toi</i> (...) »</p> <p>Dernier étape : mise en commun</p> <p>L'animatrice demande de mettre tous les dessins dans un cercle lorsqu'ils sont finis car l'évaluation va commencer. En attendant, les élèves qui ont fini rangent le matériel (l'eau, pinceau, nettoyage des tables...). L'institutrice titulaire vient pour dire que les parents attendent devant l'école. L'animatrice lui communique qu'ils n'ont pas encore réalisé l'évaluation. L'animatrice dit : « <i>Bah, alors, on ne va pas avoir le temps de faire l'évaluation. On la fera la semaine prochaine car c'est très important. Ils ont utilisé des techniques différentes...</i> »</p>	<p>manipuler.</p> <p>6) O : <i>Vous leur avez dit que vous n'aviez pas le temps de faire l'évaluation pourriez-vous m'expliquer en quoi consiste une évaluation ?</i></p> <p>A : L'évaluation en fait, on prend dessin par dessin et ils expriment chacun heu ... ils disent ce qu'ils ressentent face au dessin.</p> <p>C'est les autres qui disent : « il y a un beau soleil, les fleurs sont bien faites, ... ». C'est les autres qui donnent leur avis. Alors à la fin, s'il y a quelque chose qui a choqué l'enfant concerné, il s'explique. En tout cas, ça permet à l'enfant de comprendre que tout le monde ne perçoit pas de la même manière. Ça permet à celui qui a réalisé le dessin, le travail, de peut-être prendre conscience de choses maladroites qu'il a faites et qui ont été repérées par les autres (...).</p> <p>Ça a un plus grand impact que si c'est moi qui le dis, hein ! Quand les enfants communiquent entre eux, je pense que ça les touche.</p>	<p>6) - L'institutrice fait appel à un temps de parole entre les élèves pour échanger leurs impressions ainsi que pour prendre recul dans notre démarche afin d'améliorer certains aspects si c'est nécessaire.</p> <p>→ Étape présentation des productions (Coubetergues et al., 2003, p.3).</p> <p>→ Processus expérientiel : aborder en groupe les sensations et les apports que chacun a ressentis. (Faulx & Danse, 2015, p.232).</p>
--	---	--

Encadré 8 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité observation et reproduction d'un élément de la nature. ÉCOLE D.

c) Commentaires

La personne en charge de cette activité, appelée Laura, est une ancienne institutrice primaire pensionnée de 56 ans. Elle porte un grand intérêt aux arts puisqu'elle est praticienne en art plastique, plus précisément la peinture, depuis toujours. Elle a suivi des formations pour le pur plaisir personnel. Elle a souligné qu'elle a dû prendre le temps de connaître le groupe et de se familiariser avec leur façon de faire. Pour cela, elle prend le temps de communiquer avec l'institutrice afin de travailler des thématiques parallèles à celle abordées aux cours disciplinaire, telle que l'histoire d'Egypte. Ce qui prouve une fois de plus, la nécessité de pouvoir collaborer entre animateur-instituteur titulaire afin de travailler des thèmes qui ont du sens pour les élèves. Entre les compétences qu'elle vise à développer, il y a l'observation, la dextérité manuelle et l'articulation des couleurs afin de pouvoir les imprégner de la beauté des choses. Laura reconnaît qu'elle est passionnée par la manière dont l'institutrice aborde les contenus disciplinaires qui s'inscrivent dans la pédagogie Montessori. Elle considère que cela permet à l'enfant d'être ce qu'il est et de

s'exprimer comme il est. Malgré qu'elle connaisse les principes de base de cette pédagogie, elle n'a pas confirmé qu'elle s'inspire de celle-ci pour organiser ses ateliers.

d) Interprétation théorique

Nous pouvons voir comment l'animatrice amène les élèves à prendre une place active au sein du dispositif d'apprentissage. La logique poursuivie par Laura est de permettre aux élèves d'organiser leurs groupes/ateliers en fonction de leurs intérêts et de leurs affinités personnelles et séparer les élèves en conflit. Cependant, nous avons pu observer que cette organisation a provoqué des difficultés pour démarrer la séance puisque, selon Laura, il existe des tensions entre les élèves. Cette action a causé un effet inverse en la comparant à la séquence observée à la Vignette V : ÉCOLE B¹⁸⁸ où l'institutrice a confirmé que depuis qu'elle laisse les élèves choisir leurs groupes, l'ambiance de travail est plus apaisée. Cette différence peut s'expliquer par la dynamique proprement dite des élèves, mais également par le cadre instauré où des attitudes disciplinaires doivent être présentées. Sandra (ÉCOLE B) nous a parlé des règles comportementales qui doivent être respectées pour le bon fonctionnement de la séance. Ce qui nous fait penser que Sandra valorise quotidiennement le respect que les élèves doivent montrer au sein de la classe. Nous avons vu comment Sandra¹⁸⁹ précise lors de la consigne donnée pour organiser les groupes de travail que « *tout le monde soit intégré dans un groupe* ». Une règle « attitudinale » est signalée afin d'éviter des soucis liés aux inégalités qui peuvent émerger lorsque les élèves choisissent par eux même leur groupe de travail.

De plus, Laura nous a parlé du fait qu'elle éprouve des difficultés disciplinaires avec certains élèves, ce qui nous amène à constater que « des contenus attitudinaux » (Andueza, 2016, p.157) liés aux règles comportementales n'ont pas encore été intégrés. Cependant, nous pouvons confirmer qu'il y a une intention consciente de la part de l'animatrice de chercher des pistes pour améliorer le climat régnant dans la classe, ce qui fait référence à « l'effet d'impulsion intentionnel »¹⁹⁰ (Faulx & Danse, 2015, p.108). Raison pour laquelle « la métaphore de la voiture et du bateau » (Faulx & Danse, 2015, p.101) illustre bien le choix de l'animatrice Laura de travailler en

¹⁸⁸Voir page 82. Partie c) commentaire.

¹⁸⁹Voir annexe 1. Page 27.

¹⁹⁰Référence au déterminant 3 : la régulation des relations entre apprenants.

« atelier » (González, 2016, p.44). L'objectif est d'éviter de travailler avec le groupe global afin d'éloigner les élèves qui ont des conflits.

D'un autre côté, l'activité proposée peut être considérée comme « systémique » (González, 2016) puisque Laura nous a parlé qu'elle a déjà travaillé avec le matériel employé, dans des degrés de difficultés différents, par un apprentissage progressif (couleurs primaires, association de couleurs..) ¹⁹¹. Ce qui permet aux élèves d'avoir actuellement une meilleure autonomie face à l'utilisation de ces matériaux. Nous retrouvons que « la micro stratégie 4 : principe de recouvrement » (Faulx & Danse, 2015, p.127) se retrouve dans la démarche d'enseignement instauré par l'animatrice.

Ensuite, nous pouvons observer que Laura a instauré un dispositif qui suit les lignes directrice cités par Coubetergues et al., (2003) similaire à celle du processus expérientiel.

Elle a commencé par la présentation des techniques à employer et ensuite, elle a donné la consigne de l'activité ¹⁹². Néanmoins, nous considérons que la « mise en situation pour solliciter et stimuler chez les enfants le plaisir d'imaginer », celle qui correspond à la « prise de contact et engagement » (Faulx & Danse, 2015, p.231) du processus expérientiel, n'a pas été correctement respectée. Elle a profité d'un moment où un élève (Louis) avait dû aller chercher les feuilles pour solliciter l'attention des autres camarades afin de les accompagner à observer leur entourage, à observer plus précisément les fleurs du jardin ¹⁹³. Lorsque Louis est revenu avec les feuilles, l'animatrice a distribué le matériel et les élèves se le sont partagé en groupe dans chaque coin du jardin pour commencer leur créations. A partir de ce moment-là, les élèves se sont investis dans la « mise en actions » (Coubetergues et al., 2003) afin de « expérientier » (Faulx & Danse, 2005, p.232) de ce qu'ils ont souhaité reproduire comme objet de la nature. Pendant ce temps, l'animatrice a accompagné les élèves en les conduisant et en les guidant afin de surmonter leurs difficultés, comme nous pouvons le voir lorsqu'elle donne un conseil sur le type de pinceau à utiliser. Son attention est également de valoriser les élèves dans leurs processus de création, avec l'objectif qu'ils acquièrent de la confiance en eux-mêmes. Laura a confirmé qu'elle évite tout type de commentaire négatif qui pourrait censurer l'imagination d'un élève,

¹⁹¹Voir annexe 11. Page 2.

¹⁹²Voir annexe 10. Page 11.

¹⁹³Voir annexe 10. Page 14.

ce qui rejoint l'idée de l'institutrice Sadia¹⁹⁴ qui a précisé qu'elle ne jugerait pas si le caractère imaginaire du dessin correspondait ou non aux critères standards du printemps. Cette analyse nous permet de corroborer que Laura ainsi que Sadia portent une attention particulière au processus de création plutôt qu'au résultat final.

D'un autre côté, nous avons pu constater que l'animatrice Laura fait appel à une de ces ressources comportementales¹⁹⁵ (Andueza, 2016). Elle utilise « l'erreur » (p.141) pour attirer l'attention du camarade de Joël sur le fait que même à partir d'une goutte d'eau faite par erreur, il est possible de décorer son dessin. Selon Andueza (2016) cette manière d'accompagner l'élève, favorise le développement de l'imagination.

Nous pouvons également indiquer que dans ce dispositif, il existe la contrainte liée au matériel employé. L'animatrice a choisi la création des ateliers différents (même consigne mais utilisation de techniques diverses) pour l'unique raison qu'elle n'a pas le même matériel pour tous les élèves. L'idée de faire circuler les élèves dans les différents ateliers n'a pas été adaptée au temps consacré par l'activité, puisque la réalisation d'un seul dessin (une seule technique) a pris toute la période de la séance, ce qui a créé certains sentiments de frustration puisque une majorité d'élèves voulait utiliser l'aquarelle. Cependant, comme Laura a indiqué, cette séance représente « une partie de l'activité »¹⁹⁶ puisque tout le monde doit être passé par toutes les techniques.

Finalement, l'étape « présentation et mise en valeur des productions »¹⁹⁷ (Coubetergues et al., 2003, p.3) n'a pas pu être observée puisque le temps de la séance a été dépassé. Nous avons pu observer que Laura était déçue de ne pas le réaliser parce que selon elle, ce moment est important pour que les élèves expriment leurs ressentis. Cependant, nous considérons que ce moment crucial ne prend pas une place considérable dans les dispositifs pédagogiques dans l'éducation artistique. Pour le moment, nous l'avons uniquement rencontré dans l'activité de Sandra, institutrice de l'ÉCOLE B en pédagogie Freinet¹⁹⁸, qui instaure un dispositif où les espaces de paroles sont fondamentaux pour favoriser l'apprentissage individuel et collectif.

¹⁹⁴Voir Vignette IV, partie d) Interprétation théorique. École A.

¹⁹⁵Référence au déterminant 5 : les médiateurs.

¹⁹⁶Voir annexe 13. Page 6.

¹⁹⁷ Cette étape correspond au temps de parole du processus expérientiel.

¹⁹⁸Voir Vignette V : ÉCOLE B.

6.2.5 Déterminant 5 : médiateurs pédagogiques¹⁹⁹

Comme nous l'avons observé dans les analyses antérieures, les références au déterminant 5 sont présentes dans toutes les vignettes. Raison pour laquelle nous avons décidé de faire un état des lieux des éléments qui ont été mobilisés pour permettre aux élèves de s'engager dans l'activité d'éducation artistique. Commençons par les outils permettant aux enseignants d'établir des discours significatifs.

- Les métaphores et les analogies :

Lors de la Vignette I : ÉCOLE B²⁰⁰, nous pouvons constater que l'institutrice Sandra fait appel à « l'analogie » (Faulx & Danse, 2015, p.201) afin de favoriser le sens de l'apprentissage visé. Pour cela, elle associe le processus de création d'expression corporelle à celle d'expression du texte libre. Dans la même idée, nous voyons dans la vignette II : ÉCOLE E, comment l'animatrice Vanessa associe le corps humain à un instrument de musique, avec l'objectif d'amener les élèves à découvrir comment un instrument est composé. Sans doute, dans chaque situation, soit à l'école primaire, soit à l'école maternelle, faire appel à cet outil permet d'associer des éléments que les élèves connaissent à ceux qui sont cibles d'apprentissage, afin que les élèves identifient « le sens » (Faulx & Danse, 2015, p.42) véhiculé par l'activité d'apprentissage²⁰¹

- Ressources comportementales : nous avons pu observer l'improvisation ainsi que l'erreur. Ces deux éléments se mettent également au service du déploiement des apprentissages significatifs.

❖ *L'improvisation*

Nous pouvons observer à la Vignette II : ÉCOLE E²⁰² comment l'institutrice aborde le terme intuition pour se référer à sa capacité d'improviser en modifiant une activité en fonction des caractéristiques du public présent. Ce qui lui permet d'être à l'écoute des intérêts des élèves.

¹⁹⁹Voir page 59 pour rappeler les hypothèses auxquelles le déterminant est censé répondre.

²⁰⁰Voir pages 61 -64. Partie b) Séquence d'observation + apport verbatim et Partie d) Interprétation théorique.

²⁰¹Référence au déterminant 1 : rapport au contenu.

²⁰²Voir page 65-69. Partie b) Séquence d'observation + apport verbatim et Partie d) Interprétation théorique.

❖ L'erreur

Plus récemment, nous avons pu remarquer comment à la vignette VIII : ÉCOLE D²⁰³, l'animatrice Laura mobilise une possible erreur, celle de laisser tomber des gouttes d'eau sur son dessin, pour accompagner le collègue de Joël à nourrir son imagination en lui présentant une nouvelle façon de décorer le fond de son dessin.

• Les consignes

La vignette IV : ÉCOLE A²⁰⁴ fait allusion à la difficulté que les élèves ont rencontrée pour comprendre le sens de l'activité à réaliser. Nous avons déjà abordé que l'institutrice Sadia a utilisé le « contenu procédural » (Andueza, 2015, p.157), c'est-à-dire qu'elle a expliqué les étapes à réaliser mais sans montrer l'action à entamer pour faire sortir les motifs des reliefs utilisés. Comme cela a déjà été dit, nous considérons que ce manque d'information a causé des difficultés chez les élèves pour suivre les étapes correctement.

Dans la vignette suivante, vous trouverez la consigne telle qu'elle a été donnée. Nous nous attarderons un instant afin de l'analyser à partir des certains concepts théoriques.

➤ **Vignette IX : École A**

Ce qui a été fait / Ce qui a été dit ²⁰⁵	Verbatim ²⁰⁶	Interprétation du verbatim
<p>Consigne 1 : L'institutrice dit : <i>« Le travail, lorsque vous avez trouvez différents supports, ça veut dire, différentes matières, différents motifs, ce ne sont pas obligatoirement ceux que madame a proposés, vous pourrez en trouver plein dans la classe, beaucoup, beaucoup, beaucoup » et pas uniquement ce que madame a apporté ». « Attention, si ce n'est pas une surface lisse comme la table, vous aurez toujours des motifs ». « Le but d'aujourd'hui est de faire des éléments pour former un paysage de printemps ». « Madame a fait l'herbe et puis elle l'a coloriée, elle a fait l'arbre et puis elle l'a colorié, elle a fait l'arc-en-ciel, les nuages, les coccinelles... »</i></p> <p>L'institutrice s'arrête de donner la consigne. Elle reste en silence. L'institutrice dit : <i>« Le but, shhh...Ahmed... » Un</i></p>	<p>1) O : <i>Tu répètes ce qu'ils vont devoir faire ? Est-ce un rappel de ce que tu as déjà présenté ?</i> (en lien avec la consigne 2)</p> <p>I : C'est la suite, parce que je ne leur avais pas dit qu'ils allaient faire ça. Je leur ai simplement laissé deviner comment j'avais fait. Maintenant, je leur dis ce qu'ils vont faire, quelle est la consigne.</p> <p>2) O : <i>Que dis-tu à ce moment-là ?</i></p> <p>I : : Je leur montrais les différents reliefs qu'ils pouvaient trouver dans la classe. Par exemple, le</p>	<p>1,2 et 3) - L'institutrice a introduit d'abord la consigne 1 liée aux reliefs. Puis, elle les a invités à prendre sa place. Ensuite, elle a donné la consigne 2 pour élaborer le paysage du printemps. Il y a beaucoup d'information à retenir. Cependant, l'institutrice a l'intention de ne pas donner toutes les</p>

²⁰³Voir page 91-95. Partie b) Séquence d'observation + verbatim et Partie d) Interprétation théorique.

²⁰⁴voir page 73-78. Partie b) Séquence d'observation + verbatim et Partie d) Interprétation théorique.

²⁰⁵Voir Annexe 8. Pages 18-21.

²⁰⁶Voir annexe 9. Pages 7, 8 et 12.

<p>enfant : « <i>Mais ce n'est pas un citron... ».</i> L'institutrice dit : « <i>Le prochain à qui je dois faire une remarque, il ne fait pas l'activité, qu'on soit clairs ».</i></p> <p>L'institutrice dit : « <i>Je vais montrer comment je l'ai utilisé mais vous devez retenir la consigne pour aujourd'hui ».</i></p> <p>Consigne 2 : L'institutrice dit : « <i>Je représente le printemps, comme vous voulez, les animaux, les éléments de la nature, comme vous voulez mais je veux que ça fasse penser au printemps ».</i> L'institutrice dit : « <i>Vous allez recevoir une feuille blanche où il faut faire des découpages. Regardez, Madame n'a pas fait ça sur la même feuille, elle a d'abord coupé les éléments qu'elle a besoin. Et puis, elle a été dessinée à gauche, à droite, sur un morceau de...de... de filet, sur un lego...Après, lorsqu'elle a découpé ses éléments...</i></p>	<p>mur : on pouvait sentir qu'il n'était pas lisse (...).</p> <p>3) O : <i>Ne penses-tu pas que la consigne était compliquée pour eux ?</i></p> <p>I : C'est sûr ! D'habitude je l'écris au tableau. Il y avait beaucoup de choses en même temps, c'est certain. Maintenant par l'observation...ils sont capables. Ils attendent vraiment beaucoup qu'on explique tout.</p>	<p>informations concernant la technique à employer car elle cherche à amener les élèves dans un processus d'observation.</p> <p>→ Diaz Alcaraz (2002) précise que « le contenu visé » devront être présentés de manière à ce que ceux-ci soient significatifs pour les élèves ».</p>
--	---	---

Encadré 9 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité perception et expression des textures différentes. ÉCOLE A. (Classe 2ème primaire).

e) *Interprétation théorique*

En suivant les « différentes perspectives temporelles et de sens » (Faulx & Danse, 2015, p.149) nous pouvons rencontrer certains éléments qui confirment que l'institutrice a respecté les perspectives temporelles qui permettent de conduire l'action. Nous voyons comme elle fait appel à la consigne à « long terme » (p.149) en verbalisant le but de l'activité « *Le but d'aujourd'hui est de faire des éléments pour former un paysage de printemps* ». Dans la consigne 2, nous pouvons souligner que l'institutrice a expliqué les étapes à suivre pour élaborer le dessin, ce qui correspond à la consigne « à moyen terme ». En plus, l'institutrice a précisé dans son discours un possible « risque » (p. 149) « *Attention, si ce n'est pas une surface lisse comme la table, vous aurez toujours des motifs* ». Malgré que nous considérons que la formulation de la phrase manque de clarté, l'institutrice explique aux élèves que les surfaces lisses ne permettront pas d'obtenir des reliefs sur la feuille à colorier.

D'un autre côté, lors de la consigne « à court terme » (p.149) concernant la tâche immédiate, l'institutrice n'a pas expliqué les étapes à suivre pour faire ressortir les reliefs via la technique de la gravure. L'institutrice a l'intention de ne pas donner toutes les informations concernant la technique à employer car elle cherche à amener les élèves dans un processus d'observation. Cette intention nous a semblé appropriée pour amener l'élève dans une démarche de découverte cependant, nous avons considéré que la manière dont les consignes ont été présentées n'a pas permis aux élèves de

comprendre qu'ils devaient faire un travail d'observation pour découvrir comment utiliser la technique.

Nous avons également repéré qu'il y avait beaucoup d'information à retenir pour réaliser l'activité : *faire des dessins pour illustrer le printemps, les découper, chercher des surfaces pour faire ressortir des motifs, employer la technique gravure, coller les dessins sur une feuille pour faire la composition du paysage finale*. L'institutrice a expliqué que d'habitude, elle utilise le tableau pour écrire les consignes. La non utilisation du tableau a pu avoir une influence sur la compréhension du sens donné à l'activité. Ce qui nous permet de corroborer que « les contenus visés devront être présentés de manière à ce que ceux-ci soient significatifs pour les élèves » (Díaz Alcaraz, 2002, p.488). Pour cela, les professionnels devront réfléchir dans un premier temps sur la façon de présenter et de structurer les consignes à donner afin de favoriser la compréhension et l'engagement à l'activité d'apprentissage.

En lien avec « les différents niveaux d'apprentissage »²⁰⁷, nous pouvons observer comment l'institutrice Sadia n'emploie pas de « contenu conceptuel » (Andueza, 2016, p.157). Elle est en train d'utiliser une technique proche de celle de la « gravure » mais elle n'aborde pas ce terme pendant la séance. En plus, de manière générale, nous pouvons constater que les professionnels observés au sein de cette recherche ne donnent pas de priorité à l'intégration du vocabulaire spécifique. Par exemple, Vanessa²⁰⁸ (animatrice ÉCOLE E) a précisé qu'elle utilise des termes simples dans un premier temps. Puis, elle introduit les termes spécifiques mais sans insister puisqu'elle ne les considère pas adaptés aux compétences des élèves, malgré qu'elle porte un intérêt à faire découvrir aux élèves que « les choses » ont un nom. D'un autre côté, Laura²⁰⁹ (animatrice ÉCOLE D) nous a confirmé qu'elle n'a pas d'objectif spécifique concernant le vocabulaire technique. Elle a précisé qu'elle l'utilise de manière involontaire lorsqu'elle doit les citer. Elle considère que cet apprentissage se fait en amenant les élèves dans l'immersion du monde des termes de manière spontanée. Cependant, Sandra (institutrice ÉCOLE B) a confirmé que le rituel²¹⁰ questions-réponses des vendredis après-midis permet aux élèves de travailler le vocabulaire spécifique des techniques employées en art plastiques. Nous pouvons confirmer qu'en fonction des capacités des élèves et de leur degré de maturité, les professionnels

²⁰⁷ Cette dernière analyse sera abordée en la comparant aux autres activités observées.

²⁰⁸ Voir annexe 5. Page 5.

²⁰⁹ Voir annexe 13. Page 3.

²¹⁰ Cette activité sera présentée au déterminant 6: relation au contenu.

peuvent approfondir sur les notions clefs permettant aux élèves de développer des « connaissances déclaratives » (Tardif (1992), cité par Faulx & Danse, 2015, p.24).

D'un autre côté, nous pouvons voir que tous les professionnels font appel au « contenu procédural » (Andueza, 2016, p.157) en employant des termes familiers parfois via l'analogie²¹¹, pour préciser les actions à réaliser. Ce deuxième contenu est d'habitude associé au « contenu attitudinal » (p.157). Par exemple, nous pouvons constater que Sadia (institutrice ÉCOLE A) laisse aux élèves la liberté de choisir les reliefs qu'ils souhaitent employer²¹², ce qui fait référence aux « valeurs ». D'un autre côté, Sandra²¹³ (ÉCOLE B) a précisé que pour travailler l'art avec les élèves, il faut un cadre strict où des règles de comportements devront être respectées (attitude). Finalement, en ce qui concerne les lignes directrices pour travailler une technique donnée (règles), nous avons pu constater que la rigueur à suivre des actions précises dépend de la technique employée. Par exemple, nous pouvons voir comment Sadia (Vignette IX) n'accentue pas les règles nécessaires pour travailler la technique de la gravure, ce qui a été le facteur déclencheur de la difficulté rencontrée par les élèves. Par contre, nous voyons comment Laura²¹⁴ donne des conseils sur l'utilisation de l'aquarelle, pour choisir le bon pinceau en fonction du type de dessin. Pour clôturer, dans la même lignée, Sandra²¹⁵ précise le tempo à utiliser pour exprimer un mouvement à travers le corps et elle exprime les pas à suivre pour créer une chorégraphie de groupe.

En définitive, nous pouvons voir que toutes les activités observées ont été guidées par des lignes directrices qui orientent l'action. Cependant, celles-ci auront un meilleur impact sur la compréhension en fonction de la manière dont elles ont été organisées et présentées aux élèves, en suivant la logique promulguée par Diaz Alcaraz (2002).

6.2.6 Déterminant 6 : relation à l'évaluation²¹⁶

Dans le *déterminant 3 : relation entre apprenants*, nous avons abordé la Vignette VII : École A à propos de la manière dont l'institutrice Julia utilise l'observation pour

²¹¹Voir Vignette I: ÉCOLE B et Vignette II: École E.

²¹²Voir Vignette IX: ÉCOLE A.

²¹³Voir Vignette V: ÉCOLE B

²¹⁴Voir Vignette VIII. ÉCOLE D. Partie b) Séquence d'observation + apport verbatim.

²¹⁵Voir annexe 1. Page 34 et 35.

²¹⁶Voir page 59 pour rappeler les hypothèses auxquelles le déterminant est censé de répondre.

réguler ses activités et changer d'approche²¹⁷ au cas où un enfant éprouverait des difficultés face à un apprentissage spécifique. Nous pourrions dire que cette manière d'agir se situe dans « l'évaluation procédurale » (Andueza, 2016, p.164) puisque grâce à ses analyses, l'institutrice peut orienter et réguler le processus d'enseignement-apprentissage. Puis, elle nous a raconté qu'elle utilise un carnet²¹⁸ où elle met des barres pour vérifier que l'activité a été enseignée, pratiquée et acquise. C'est pour cela que nous nous sommes aperçu que l'institutrice Laura fait également appel à une « évaluation finale » (164) puisqu'elle vérifie si l'objectif de l'activité a été atteint.

D'un autre côté, nous avons également abordé la Vignette V : ÉCOLE B, une séquence de l'activité expression corporelle appelée « questions-remarques »²¹⁹, qui consiste à créer des espaces de parole entre les élèves afin qu'ils apprennent à réguler leurs actions par le biais de leurs échanges. Ce type d'activité a permis aux élèves de verbaliser l'idée de départ ainsi que de décrire les gestes utilisés pour représenter l'action choisie par chaque groupe d'enfant. Nous aimerions clôturer cette dernière analyse par un extrait issu de l'activité « rituel de vendredi après-midi » mise en place par l'institutrice Sandra. Cette activité s'inscrit dans une méthodologie propre à la pédagogie Freinet.

➤ **Vignette X : École B**

a) Contexte

Pour rappel, les élèves concernés par l'activité sont dans une **classe verticale de 22 élèves de 5^{ème} et 6^{ème} primaire**. Les élèves ont la **liberté de présenter une création libre ayant été travaillée selon les techniques d'expression plastique** vues pendant la période de l'année concernée par ce type d'« art », entre septembre 2017 et janvier 2018²²⁰. Les élèves peuvent également présenter d'autres types de création traitant une thématique disciplinaire abordée en classe. Il n'y a pas de contrainte lors du choix de

²¹⁷ Voir Vignette VII. ÉCOLE A. Partie d) Interprétation théorique.

²¹⁸ Voir Vignette VII. ÉCOLE A. Partie c) Commentaires.

²¹⁹ Voir Vignette V: ÉCOLE B.

²²⁰ Voir Vignette I: ÉCOLE B. Partie c) Commentaires.

présentation. Il s'agit d'un moment consacré au partage de productions libres entre les élèves.

b) Séquence d'observation + apport verbatim

Ce qui a été fait / Ce qui a été dit ²²¹	Verbatim ²²²	Interprétation du verbatim
<p>Eric présente sa production en disant : « J'ai vu une image cette semaine qui m'a plu et j'ai voulu le faire mais en l'agencant un peu plus à ma manière »</p> <p>L'institutrice rappelle « Tu as oublié de dire la technique utilisée et les outils... »</p> <p>Eric dit : « J'ai utilisé des petits points pour faire un genre de lune. Pour faire une couleur plus foncée, je les approche et puis les écarte. Ça donne quelque chose de plus clair. Ici, c'est une galaxie et au-dessus c'est la mer, avec un petit bateau en papier. J'ai mis aussi des grands nuages et au fond des montagnes et le soleil. Tout ça dans une bouteille. »</p> <p>Les élèves lèvent les mains en les secouant. La coordinatrice (Lola) rappelle la phase questions-remarques.</p> <p>Lola dit : « Questions-remarques ? Adèle tu as la parole... »</p> <p>Adèle : « Je trouve que c'est très bien fait. Et c'est tellement beau qu'on dirait que ce n'est pas toi qui l'a fait ». Lola donne la parole à Roméo. Roméo dit : « Je trouve que c'est super bien fait. ». Lola dit : « Louis »</p> <p>Louis dit : « Je ne sais pas comment tu as fait la forme de la bouteille ? ».</p> <p>Eric : « J'ai juste dessiné une bouteille »</p> <p>Louis : « Oui mais comment ? ». Eric : « J'ai pensé à une bouteille ». Nina : « J'ai pensé que tu avais imprimé la bouteille ».</p> <p>Eric : « Non, non, j'ai utilisé des feutres de différentes mesures. Pour faire les petits points, je crois que c'était 4mm et ici* c'était 1 centimètre »</p> <p>Marco : « Je trouve ça super jolie. Aussi, il y a quoi derrière le dessin ? ». Eric : « Ah oui, en fait j'ai recyclé la feuille ».</p> <p>Julia : « Je pense que c'est super bien fait. En plus, pour faire les étoiles et les petits points, on appelle ça du pointillisme. »</p> <p>L'institutrice dit : « Le pointillisme n'est pas exactement ça ».</p>	<p>1) O : Par rapport à la première activité, les échanges « questions-remarques », pourriez-vous m'expliquer vos objectifs et le sens donné à l'activité ?</p> <p>I : En pédagogie Freinet, on essaie de rendre les activités authentiques, vraies. Pour que l'expression soit libre, on fait des présentations. L'enfant s'exprime, il fait la création et puis il la présente. Car on écrit pour être lu, on fait des dessins pour le montrer. Si tu veux, c'est une façon de rendre l'œuvre « sociale » (...).</p> <p>2) O : Je vois que tu vas montrer des productions faites par d'autres élèves, pourquoi fais-tu ça ? (réponse liée à la production présentée de la page 2 à la 17 de l'annexe 2)</p> <p>I : Ce que j'ai fait est d'expliquer que l'élève a utilisé une technique de projection pour faire un fond et pour donner plus de corps à son intention de production, parce qu'elle a essayé d'exprimer la colère et la tristesse qu'elle ressentait dans son école précédente et donc en travaillant les projections, il y a eu la notion de colère et tout ce qui était autour. L'idée est de savoir comment elle a utilisé cette technique pour faire son travail, on peut utiliser la technique d'Amélia pour faire des fonds qui soient colorés et qui peuvent exprimer quelque chose.</p> <p>3) O : Pourquoi tu demandes à un élève d'expliquer le pointillisme à ta place ?</p> <p>I : Parce qu'il y a certains élèves qui l'ont découvert. Et je crois qu'il y a des élèves capables de l'expliquer. Je préfère que ce soit un élève qui l'a vécu.</p> <p>4) O : Est-ce que le moment des « questions-remarques » peut être considéré comme une évaluation par les pairs ?</p> <p>I : Ce n'est pas l'objectif, mais disons que c'est le processus de travail et donc le processus de travail passe par des régulations. Il y a une</p>	<p>1) - L'objectif de l'activité questions-remarques est de favoriser des espaces de parole où les élèves échanent leurs connaissances et leurs expériences.</p> <p>→ Valoriser les connaissances des élèves.</p> <p>→ Apprécier la démarche issue du processus enseignement-apprentissage.</p> <p>2) - L'institutrice guide les élèves à travailler leurs sentiments à partir de l'art plastique.</p> <p>→ Accompagner les élèves à identifier leurs sentiments et sensations. (3^{ème} déterminant)</p> <p>2 et 3) - Les institutrices font appel au travail d'un autre élève pour favoriser l'apprentissage.</p> <p>→ Accompagner les élèves avec des remarques qui connectent le travail des élèves. (3^{ème} déterminant)</p> <p>4) - L'institutrice confirme que cela pourrait être comparable à une évaluation formative puisqu'il y a un certain jugement. Avec l'objectif</p>

²²¹ Voir annexe 2. Pages 17-25.

²²² Voir annexe 3. Pages 1- 4 et 15.

<p>L'institutrice demande : « <i>Nina, peut-tu expliquer la technique du pointillisme car tu l'as déjà utilisée dans un projet</i> ». Nina dit : « <i>J'ai utilisé des petits points de couleurs différentes.</i> »</p>	<p>forme de jugement dedans mais ce n'est pas...c'est l'erreur pour grandir. Ce n'est pas une évaluation sommative, mais cela peut être vu comme une évaluation formative en cours de travail.</p>	<p>d'utiliser l'erreur pour apprendre. → Évaluation procédurale (régulation).</p>
---	---	--

Encadré 10 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité rituel du vendredi après-midi. ÉCOLE B.

c) Commentaires

Nous invitons le lecteur à se référer à la page 3 de l'annexe 3 afin de prendre connaissances de la méthodologie abordée par l'institutrice Sandra. Après chaque étape de création, l'activité « questions-remarques » a lieu afin d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés grâce aux interactions qui se créent pendant la discussion entre pairs.

d) Interprétation théorique

Les éléments analysés dans la Vignette V : ÉCOLE B²²³ peuvent déjà nous permettre de comprendre le sens donné à cette activité. D'abord, il y a l'idée de sociabiliser l'œuvre en la partageant avec le reste de la classe. Puis, l'institutrice accompagne les élèves dans la description de l'objet de production, puis la technique et les matériaux employés pour la création. L'objectif est de valoriser dans un premier temps le travail réalisé par l'élève, mais également de lui permettre de prendre du recul sur son processus enseignement-apprentissage. Nous voyons comment l'institutrice Sandra emploie le mot « erreur » en le considérant comme un élément qui permettra à l'élève de remettre en question sa démarche et son résultat, dans le cas où des conseils pertinents lui auraient été donnés pour améliorer sa production. Tout au long de l'activité, les élèves ont été bienveillants face aux œuvres présentées. L'institutrice n'emploie pas de jugement de valeur, elle se limite à faire le lien entre les travaux et à essayer d'identifier les techniques employées par des questions et des remarques focalisées sur le processus de création. Cette logique correspond à l'idée décrite par Muñiz (2016) selon qui l'éducation artistique permet « d'accepter l'erreur comme part du processus » (p.32). Comme Sandra l'a cité : « L'erreur pour grandir ».

Sandra fait également appel aux travaux réalisés par d'autres enfants qui sont exposés dans la classe afin de faire des parallèles pour favoriser le sens donné à la technique

²²³ Voir Vignette V : ÉCOLE B. Partie d) interprétation théorique.

utilisée et pouvoir ainsi élargir le champ d'application, ce qui correspond à l'idée que dans l'art, une question a des multiple réponses.

Finalement, nous avons considéré cette pratique proche de l'évaluation procédurale puisque grâce aux échanges entre pairs, des régulations peuvent émerger, tout comme de nouveaux savoirs peuvent être développés. C'est sans doute un moment crucial pour accompagner les élèves à intégrer de manière durable des connaissances visant l'éducation artistique.

VII. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous allons prendre un peu de recul quant aux résultats issus de la récolte de données. Pour ce faire, nous estimons nécessaire de confronter les résultats obtenus avec les hypothèses de recherche. L'objectif de cette recherche était de comprendre quelles méthodes et quelles stratégies doivent être applicables dans l'éducation artistique afin de favoriser l'apprentissage significatif ou durable, pour ensuite identifier quelles activités sont mobilisées pour atteindre les objectifs poursuivis. Comme le souligne Muñiz (2016), l'expérience artistique ne commence qu'à partir du moment où l'artiste matérialise une idée ou une sensation grâce à des méthodes mises à disposition. Il est donc essentiel de mettre en lumière que l'éducation artistique est guidée par des règles d'actions qui permettent à l'enfant d'exprimer son propre « idéal esthétique » (Petit Robert, 2017, p.147). Ce sont ces règles et ces méthodes guidées par les professionnels qui ont fait objet d'analyse dans ce travail de fin d'étude.

Rappelons la question de recherche : « *Quelles sont actuellement les pratiques, les méthodes et les logiques courantes dans l'éducation artistique à l'école fondamentale ?* ». En d'autres termes : « *De quelle manière l'éducation artistique est-elle implémentée à l'école fondamentale ?* » Pour traiter cette problématique, nous ferons appel aux hypothèses formulées précédemment qui seront reprises ici afin de tenter d'y répondre. Pour rappel, 6 classes, tous âges confondus, de l'école fondamentale ont participé à ce travail d'investigation. Celui-ci a été composé de deux phases : « l'observation en situation » (Martineau, 2005, p.5) et « l'entretien semi-directif » (Combessie, 2007, p.24)

7.1 Vérification des hypothèses de recherche

Tout d'abord, rappelons que nos hypothèses ont été élaborées afin de pouvoir analyser de manière systémique les éléments organisateurs des actions pédagogiques en éducation artistique. Raison pour laquelle nous avons dû émettre un nombre élevé d'hypothèses permettant d'analyser les différentes perspectives qui composent une démarche pédagogique « progressiste » (Muñiz, 2016, p.30).

7.1.1 Hypothèse 1 : viser comme compétence le développement de l'imagination chez les élèves est une des logiques primordiales de l'éducation artistique.

Nous pouvons confirmer qu'il existe une unanimité chez les professionnels de travailler l'imagination des élèves à travers l'art. Pour cela, ces professionnels en charge des activités font appel de manière assidue à « la mise en situation » (Coubetergues et al., p.3) qui permet d'accompagner les élèves dans le plaisir d'imaginer. Nous pouvons constater la façon dont Sandra (Vignette I : ÉCOLE B) poursuit son intention d'amener les élèves à développer tout leur potentiel à travers l'activation de l'imagination. Dans la même idée, nous voyons comment Vanessa (Vignette II : ÉCOLE E) suit une logique similaire. Elle introduit sa séance par un rituel « réveiller l'ukulélé » afin de favoriser l'appartenance au groupe, mais également comme moyen de capter l'attention des élèves, rituel décrit comme « la mise en situation pour solliciter et stimuler chez les enfants le plaisir d'imaginer » (p.3). Fabienne (Vignette III : ÉCOLE C) a comme principal objectif l'accompagnement des élèves à rentrer dans le monde imaginaire de son univers afin d'instaurer les premières pistes qui permettront à l'élève de cultiver son imagination, en sollicitant le plaisir d'y participer. D'un autre côté, nous avons constaté comment Sadia (Vignette IV : ÉCOLE A) fait appel à un « jeu de devinettes » afin de favoriser la mise en place de la séance d'éducation artistique permettant aux élèves de s'investir dans un travail mental qui « implique création, fantaisie, imagination, invention, découverte et exploration » (González, 2016, p.44). De plus, Sadia et Laura (Vignette VIII : ÉCOLE D) ont confirmé qu'elles ne portent pas de jugement sur le résultat final d'un élève afin de ne pas censurer son imagination. Nous avons pu analyser comment Laura mobilise une de ses « ressources comportementales » (Andueza, 2016), c'est-à-dire l'erreur (goutte d'eau sur un dessin)²²⁴ pour accompagner l'élève à nourrir son imagination et à rester dans une démarche qui lui permette de valoriser son travail.

Cependant, nous avons constaté qu'il y a d'autres objectifs sous-jacents qui permettent de corroborer que, à travers l'art, les professionnels peuvent travailler différentes dimensions disciplinaires et transversales, ce qui confirme que l'art a un « caractère

²²⁴ Voir Vignette VIII: ÉCOLE D. Partie d) interprétation théorique.

transdisciplinaire » (Le Rapport Rioux)²²⁵. En lien avec les compétences disciplinaires, nous avons constaté que Sandra (Vignette V : ÉCOLE B) a également comme intention de travailler « l'énonciation de parole »²²⁶ au bénéfice du français. Nous avons également découvert qu'elle a déjà travaillé au départ des recherches mathématiques à travers l'expression corporelle. Néanmoins, elle est l'unique professionnelle qui a abordé l'idée qu'à travers l'art, elle peut faire des connexions avec d'autres matières scolaires, telles que le français ou les mathématiques. D'un autre côté, l'animatrice Laura nous a expliqué qu'elle organise ses séances en fonction du travail disciplinaire. Ce qui permet d'approfondir sous un autre angle des thématiques (ex : l'histoire d'Égypte) vues en classe avec l'institutrice titulaire.

En lien avec les compétences transversales, nous pouvons affirmer que la dimension collaborative est visée au travers de l'éducation artistique. Donc, le modèle artistique actuel se base, entre autre, sur la coopération. Vanessa (Vignette II : ÉCOLE E) met en place des activités où l'entraide entre les élèves est au centre des objectifs afin de favoriser l'appartenance au groupe. D'un autre côté, nous avons observé comment Sadia (Vignette VI : ÉCOLE A) cherche à instaurer de manière intentionnelle des dispositifs permettant le travail de groupe. Ainsi que Laura (Vignette VIII : ÉCOLE D), cherchant la collaboration en sous-groupes au bénéfice de la dynamique de la classe.

Nous confirmons que l'imagination est un des objectifs fondamentaux de l'organisation des séances en éducation artistique, travaillant l'art comme finalité en soi. Cependant, comme nous l'avons vu, grâce à cette matière, d'autres apprentissages pourront être mobilisés afin d'utiliser l'art comme discipline transversale au service d'autres matières scolaires.

7.1.2 Hypothèses 2 : pour développer des apprentissages significatifs en éducation artistique, le professionnel doit faire appel aux connaissances et pratiques préalables des élèves.

Nous avons assisté à deux séances où le professionnel faisait appel directement aux connaissances préalables des élèves afin de réveiller le sens « sensation » (Faulx & Danse, 2015, p.26). D'abord, l'institutrice Sandra (Vignette I : ÉCOLE B) introduit sa

²²⁵ Cité par Mendonça et Savoie, 2017, p.1.

²²⁶ Voir Vignette V: ÉCOLE B. Partie d) Interprétation théorique.

séance en faisant appel à une expérience passée en expression corporelle, ce qui a permis aux élèves de verbaliser et partager les souvenirs issus de cette expérience²²⁷. Puis, l'institutrice a utilisé « l'analogie » (Faulx & Danse, 2015, p.201) afin de faire des liens entre les différents moyens d'expression que les élèves ont déjà abordés en classe (texte libre-expression corporelle). Cette logique a été mise au service de la compréhension du processus de travail en expression corporelle. L'institutrice a également mobilisé des exemples tels que l'évolution de l'homme ou les gestes de la vie quotidienne afin de créer des liens entre les connaissances des élèves. Cette action était intentionnelle, elle visait à favoriser l'apprentissage ciblé. D'un autre côté, l'animatrice Vanessa (Vignette II : ÉCOLE E) a également utilisé « l'analogie » pour immerger les élèves dans la découverte des parties composant un instrument de musique, en les comparant avec les parties du corps. Ces analyses nous permettent d'affirmer qu'il y a, chez certains professionnels, de la considération envers les expériences venant du monde scolaire et personnel, en lien avec les activités proposées dans les séances d'éducation artistique afin de favoriser l'objet de l'apprentissage. Nous avons interprété l'histoire lue par l'animatrice Fabienne (Vignette II : ÉCOLE C) comme une manière d'activer également le sens « sensation » par les liens que les élèves peuvent faire à partir de leurs expériences de vie et celles qui sont racontées dans l'histoire. Cependant, l'animatrice Fabienne n'a pas l'intention consciente d'amener les élèves à créer des liens entre les expériences ou connaissances, malgré qu'elles ont été vécues de manière spontanée puisque, comme je l'ai abordé dans la partie analyse, les élèves réagissent par des questions concernant ces liaisons²²⁸. Ils ont prouvé une capacité à faire des liens entre leurs vécus et ceux de l'histoire.

De plus, les deux professionnelles faisant appel à des discours significatifs (Sandra et Vanessa) se trouvaient face à un public avec des niveaux de maturité différents : l'institutrice Sandra face à une classe verticale de 5^{ème} et 6^{ème} primaire, et l'animatrice Vanessa prenant en charge une classe de 1^{ère} maternelle. Ces analyses nous ont permis de constater que d'une part, il n'y a pas de contrainte liée à l'âge pour aborder de nouvelles connaissances à partir d'autres expériences significatives des élèves afin de favoriser le nouvel apprentissage. Ce qui les différencie est le vocabulaire employé et le type d'activité où les liaisons se sont articulées. Et d'autre part, nous constatons que

²²⁷ Voir annexe 1. Pages 11-16.

²²⁸ Voir Vignette III: ÉCOLE C. Partie d) Interprétation théorique.

tous les professionnels ne font pas appel à cet outil. Sadia (Vignette IV : ÉCOLE A) a directement fait appel à la « mise en situation » afin d'amener les élèves à développer leur monde imaginaire par le biais de la discussion collective, et Laura (Vignette VIII : ÉCOLE D) est passée à l'action après avoir distribué le matériel et donné la consigne. Ces deux dernières observations nous ont amené à confirmer que Sadia et Laura suivent une ligne pédagogique plus traditionnelle, malgré que des nuances y existent. Par exemple, Sadia a fait appel à « la mise en situation » (Coubetergues et al., 2003, p.3) afin d'éveiller le plaisir d'imaginer à travers le jeu de devinettes qui a été suivi de la mise en action basé sur une activité individuelle. Cependant, il n'y a pas eu de lien entre les différentes expériences de vie ou d'apprentissage des élèves. Au contraire, Laura a présenté son activité en permettant aux élèves de choisir la technique utilisée, et puis elle est passée directement à la « mise en action » (p.3). Laura a confirmé que les techniques ont déjà été travaillées préalablement, ce qui veut dire qu'elle a fait appel à la « Microstratégie 4 : principe de recouvrement » (Faulx & Danse, 2015, p.127) mais sans lien avec les expériences passées des élèves.

7.1.3 Hypothèse 3 : pour développer des apprentissages significatifs, il est nécessaire d'implémenter un dispositif orientant les activités.

Dans les analyses, nous avons pu observer comment tous les professionnels font appel à des consignes et des explications permettant aux élèves de s'investir de manière autonome dans un travail créatif. L'activité observée chez Sadia (Vignette IV : ÉCOLE A et Vignette IX : ÉCOLE A) nous a permis de constater la nécessité de consacrer un temps spécifique à l'introduction de la consigne de manière claire et précise. Ce que nous entendons par « claire et précis » est lié à la difficulté rencontrée par Sadia lorsque les élèves sont passés par l'étape de « la mise en action » (Coubetergues et al., 2003, p.3). Nous voyons que Sadia (Vignette IX : ÉCOLE A) a respecté « les différents perspectives temporelles » (Faulx & Danse, 2015, p. 149). Cependant, lors de la « consigne à court terme » (p.149), Sadia n'a pas consacré de temps à expliquer et à présenter les étapes à suivre pour utiliser la technique visée (proche de la gravure) comme objet d'apprentissage. Elle a expliqué que son objectif était de permettre aux élèves d'apprendre par l'observation, c'est à dire d'apprendre en observant les autres élèves. Cependant, cette logique n'a pas non plus été explicitée. Comme nous l'avons déjà abordé, Fabienne (Vignette III, ÉCOLE C) s'oppose à cette manière d'agir,

puisqu'elle considère que présenter des modèles aident les enfants à déployer leur propre créativité. Nous avons pu constater qu'aucun enfant présent à l'activité de Fabienne n'a reproduit le modèle de l'animatrice. Raison pour laquelle nous confirmons qu'à l'école fondamentale, il est nécessaire d'accompagner les élèves à partir des lignes conductrices précises qui leur permettront de développer un sentiment de sécurité face à la tâche présentée. Finalement, il s'agit d'instaurer un cadre structurant pour permettre aux élèves d'être autonomes dans leur propre travail de création.

7.1.4 Hypothèse 4 : laisser un temps de parole aux élèves est une pratique courante dans l'éducation artistique visant le développement d'apprentissages significatifs et de l'esprit critique.

Grâce aux analyses, nous avons pu relever que seulement une professionnelle, l'institutrice Sandra (Vignette V : ÉCOLE B et Vignette X : ÉCOLE B), instaure des moments consacrés aux échanges entre les élèves après la « mise en action » (Coubetergues et al., 2003, p.3) de chaque séquence d'activité pratique. Nous avons pu observer une même activité « questions-remarques » dans des contextes d'apprentissage différents. D'abord, nous avons analysé la Vignette V. L'institutrice Sandra accompagne les élèves après chaque activité pratique à partager leurs expériences avec leurs camarades. L'objectif principal est de fournir aux élèves présentateurs des pistes d'amélioration à propos de leurs chorégraphies de groupe. Cette action permet aux élèves d'analyser comment ils s'y sont pris dans le processus de création, et d'identifier les solutions possibles pour combler les difficultés rencontrées. D'une certaine manière, l'aspect esthétique est abordé à ce moment-là, puisque grâce aux échanges, les élèves ont trouvé des pistes pour rendre leurs chorégraphies plus belles, plus performantes en lien au sens qu'elles devaient transmettre. Malgré que Sandra n'ait pas abordé l'esprit critique comme finalité en soi lors de l'entretien, nous avons considéré que cette manière de procéder se met au service de la triangulation entre la capacité d'écouter, d'imaginer et de synthétiser les idées transmises (Andueza, et al., 2016) par l'activité « questions-remarques ». Nous avons également analysé que cette activité se met au service de l'évaluation formative dans le sens d'une « évaluation procédurale », dans le rituel des vendredis après-midi. Ce qui confirme que les élèves de la classe de Sandra, (ÉCOLE B) font appel à ce type

d'échanges lorsqu'ils souhaitent présenter une production artistique ou autre. Nous affirmons que la pratique « questions-remarques » prend une place considérable dans la méthodologie menée par l'institutrice afin d'accompagner les élèves à développer des connaissances significatives. De plus, cette manière d'agir s'inscrit également dans le modèle artistique actuel où la coopération est valorisée. A l'inverse, Fabienne confirme qu'elle n'organise pas de temps de parole avec les élèves, elle préfère passer directement à l'action. Cette réponse nous a permis de réfléchir sur la nécessité de fournir des « ressources et formations » (UNESCO, 2006) aux différents acteurs responsables afin d'améliorer la qualité de l'éducation artistique. Plus précisément, en lien avec les artistes, leur permettre d'améliorer « leurs compétences pédagogiques » (p.11).

Nous pourrions également signaler qu'il y a une prise de conscience de la part de Sadia²²⁹ d'instaurer des espaces de parole, malgré que cela ne se présente pas comme une activité habituelle dans l'organisation de son dispositif d'apprentissage. Laura (Vignette VIII : ÉCOLE D) a précisé que le temps de parole est une action importante afin d'accompagner les élèves à échanger leurs impressions (identification des sensations et des sentiments) et à prendre du recul pour améliorer la production au cas où cela serait nécessaire (aspect esthétique). Cependant, nous n'avons pas pu l'observer puisque l'étape « mise en action » a pris plus de temps. Ce qui nous a amené à préciser que malgré la prise de conscience de certains professionnels sur la nécessité d'instaurer ces espaces de parole au sein des activités artistiques, ces activités restent encore à valoriser afin de les intégrer de manière incontournable dans les dispositifs d'apprentissage.

Nous sommes conscients des limites de cette activité à l'école maternelle. Raison pour laquelle nous la considérons adaptable au niveau de maturité des élèves à partir de la troisième maternelle puisque le langage est alors déjà plus développé.

²²⁹ Voir Vignette IV: ÉCOLE A. Partie c) Commentaires.

7.1.5 Hypothèse 5 : la pédagogie institutionnalisée de l'établissement scolaire a un impact sur les méthodes utilisées pour aborder le contenu de la séance en éducation artistique.

Nous avons décidé de ne pas prendre position face à cet élément puisque nous considérons que nous n'avons pas les informations nécessaires pour constater si la pédagogie de l'institution a une influence sur la manière dont les professionnels enseignent l'art dans l'école fondamentale. Pour cela, nous avons dû observer d'autres pratiques provenant du même établissement et interviewer la direction afin d'identifier son rapport à l'éducation artistique. Cependant, certains commentaires issus des entretiens nous permettent d'ouvrir des réflexions autour de cette hypothèse. D'abord, comme nous l'avons vu, les animateurs extérieurs de l'école ne suivent pas de pédagogie particulière. Vanessa (Vignette II : ÉCOLE E) nous a confirmé qu'elle utilise des outils déjà créés pour l'asbl dans laquelle elle est employée. Nous considérons qu'elle utilise la même méthodologie avec des enfants de l'école traditionnelle ainsi que des écoles à pédagogies alternatives. La motivation de l'artiste Fabienne (Vignette III : ÉCOLE C) est d'amener des activités permettant aux enfants d'éprouver du plaisir. Selon Fabienne, elle ne réfléchit pas aux aspects pédagogiques.

Du point de vue des enseignants, nous pouvons dire que Sandra (Vignette I : ÉCOLE B) suit une méthodologie particulière issue de la pédagogie Freinet, et que Julia (Vignette VII : ÉCOLE A) travaille à travers un dispositif d'apprentissage basé sur la pédagogie Montessori en maternelle. Celle-ci inspire également Sadia (Vignette IV : ÉCOLE A) malgré qu'elle ne soit pas encore formée pour l'appliquer au sein de sa classe.

Nous voyons comment les écoles à pédagogie alternative mobilisent leurs valeurs dans la manière d'enseigner l'art. D'un autre côté, nous constatons que l'ÉCOLE B et l'ÉCOLE C issues d'une pédagogie traditionnelle font appel aux intervenants extérieurs pour travailler l'art dans leurs classes. Ces intervenants utilisent une méthodologie où l'élève a une place active dans le processus d'apprentissage, malgré que cette intention ne soit pas toujours conscientisée dans les discours des intervenants.

7.1.6 Hypothèse 6 : les enseignants font appel aux opérateurs culturels pour mettre en place des pratiques visant l'éducation artistique dans leurs classes.

Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, les écoles à pédagogie traditionnelle font appel aux opérateurs culturels ainsi qu'aux artistes indépendants, par des projets ponctuels, pour rapprocher l'art de l'éducation des élèves. Nous pouvons également constater que ces intervenants extérieurs sont conscients de l'intérêt d'établir une communication bienveillante avec les instituteurs titulaires. Fabienne (Vignette III : ÉCOLE C) confirme que le travail préalable entre les élèves et l'instituteur favorise la relation de confiance avec l'artiste, en plus de faciliter l'immersion des élèves dans l'histoire. Vanessa (ÉCOLE E)²³⁰ a précisé qu'instaurer une connivence avec le professeur est nécessaire pour favoriser la gestion du groupe. Ces constats nous amènent une fois de plus à confirmer que la collaboration entre les différents acteurs de terrain est nécessaire pour garantir une éducation artistique de qualité, ce qui correspond à une des stratégies promulguées par l'UNESCO (2016).

7.1.7 Hypothèse 7 : les fondements de l'éducation artistique se basent sur une méthodologie d'apprentissage où l'élève occupe une place active. L'enseignant ou animateur se positionne en tant que « médiateur » afin d'accompagner les élèves progressivement dans leurs processus d'apprentissage.

De manière unanime, les professionnels donnent une place active aux élèves dans les dispositifs orientés vers l'éducation artistique. Ces professionnels se positionnent en tant que « médiateurs » (Andueza, 2016, p.136) lorsque la « mise en action » (Coubetergues et al., 2003, p.3) prend sa route. Nous avons analysé une seule activité lors du *déterminant 2 : relation entre formateur et apprenants*²³¹, puisque les trois postures d'accompagnement de Maela Paul (2004)²³² sont respectées dans chaque séance observée²³³. Les professionnels accompagnent les élèves de manière continue afin de les guider et de les conduire dans leurs processus d'apprentissage. Nous avons

²³⁰ Voir annexe 5. Page 8.

²³¹ Voir Vignette IV : ÉCOLE A.

²³² Cité par Faulx & Danse, 2015, p.90.

²³³ Voir annexe 1, 4, 6, 8, 10 et 12.

également observé comment Sadia (Vignette IV : ÉCOLE A) se positionne en tant qu'« escorte » pour venir près des enfants en difficulté psycho-affective.

D'un autre côté, nous pourrions constater que la manière de rendre les élèves actifs dans leurs processus d'apprentissage varie selon leurs niveaux de maturité. L'institutrice Sandra (Vignette I : ÉCOLE B) amène les élèves de 5^{ème} et 6^{ème} primaire à s'investir dans un travail cognitif par le biais du partage d'expérience, ainsi que par la mobilisation de ces expériences à travers le dialogue entre les élèves. L'animatrice Vanessa (Vignette II : ÉCOLE E, maternelle) et l'institutrice Sadia (Vignette IV : ÉCOLE A, 2^{ème} primaire) utilisent le jeu afin de susciter la motivation des élèves à participer aux activités. Ces deux manières de procéder s'inscrivent dans un cadre « d'apprentissage actif » (González (2016) où les élèves collaborent pour développer leurs propres apprentissages. De plus, ces premières actions correspondent à ce que nous avons déjà abordé comme étant « la mise en situation » (Coubetergues et al., 2003, p.3), qui se présente comme l'étape cruciale pour réveiller le plaisir d'imaginer et pour favoriser l'engagement des élèves dans la suite du processus d'apprentissage. Finalement, lors de la « mise en action » (p.3), nous pouvons affirmer que, même si les élèves suivent des règles d'action liées à la discipline artistique présentée (Petit Robert, 2017), ils ont besoin d'un degré de liberté suffisant pour réaliser les productions selon leur propre vision esthétique des choses (Danto (1924-2013), cité par Olivier Gras, 2015). Lors de cette dernière étape, le professionnel se limite à accompagner les élèves avec de précieux conseils par rapport à la technique employée en évitant tout type de jugement sur le contenu en soi.

7.1.8 Hypothèse 8 : l'éducation artistique doit être abordée au travers de pratiques faisant appel au travail collaboratif.

Les analyses issues du *déterminant 3 : relations entre apprenants* nous ont permis d'obtenir des informations afin de pouvoir répondre à cette hypothèse. D'abord, il nous semble important de signaler que de manière générale, le travail collaboratif est valorisé dans les dispositifs orientés vers l'éducation artistique, en cohérence avec le nouveau modèle artistique qui préconise la coopération comme moyen pour favoriser l'apprentissage. Cependant, dans les vignette VI (2^{ème} primaire) et vignette VII : ÉCOLE A (accueil, 1^{ère} maternelle et certains de 2^{ème} maternelle), nous avons observé comment des dispositifs orientés vers le travail individuel permettent également de

créer du « lien avec autrui » (Coubetergues et al., 2003, p.9. Ce que nous en interprétons, c'est que si les élèves se trouvent dans un contexte sécurisant où ils ont la liberté de déployer leur propre créativité, il peut en émerger des interactions spontanées aux services de l'apprentissage. Ce qui viendra à confirmer effectivement que l'activité artistique s'inscrit dans un contexte social, puisque les différentes productions sont le fruit d'interactions avec l'environnement. Le travail en éducation artistique ne doit pas être forcément présenté sous l'angle du travail collaboratif mais effectivement la dynamique régnant dans la classe sera un facteur d'influence dans le type de relation qui se créera durant les activités artistiques.

VIII. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Ce travail de recherche a comme objectif de comprendre quelles méthodes, quelles pratiques et quelles actions se mettent au service de l'apprentissage de l'éducation artistique actuellement dans l'enseignement fondamental.

Les résultats de cette étude se sont basés sur les observations de 6 classes dont 2 en maternelle et 4 en primaire, en région liégeoise. Ces observations sont suivies d'entretiens semi-directifs avec les personnes en charge des activités artistiques. Nous ne pouvons donc pas généraliser nos conclusions puisque des méthodologies, des actions ainsi que des activités différentes existent dans d'autres contextes scolaires. Néanmoins, nous arrivons à des constats qui nous ont permis d'avoir une première approche sur la façon dont l'éducation artistique doit être enseignée. D'abord, nous avons remarqué que l'art est une pratique valorisée dans les curriculums scolaires, y compris en maternelle²³⁴, et considérée comme un droit légitime pour permettre aux élèves de se développer de manière intègre. Par contre, ces pratiques ne sont pas toujours orientées par le socle de compétences établi par la FWB. Cependant, la motivation des professionnels et d'amener les élèves à développer « leurs sens et leur perception » (Muñiz, 2016, p.31). C'est pourquoi ils les accompagnent à s'approprier des techniques spécifiques permettant de s'exprimer à travers l'exploration de leur monde imaginaire. Ce qui correspond effectivement aux deux compétences disciplinaires issues du « cadre d'intégration du développement artistique » (Ministère de la Communauté française, 2008, p.66). Par contre, le développement de l'esprit critique, reconnu comme compétence transversale, est presque absent dans les dispositifs observés. Les actions menées se centrent majoritairement sur les deux premières étapes : « la mise en situation pour solliciter le plaisir d'imaginer » (de façon collaborative) (Coubetergues et al., 2003, p.3), et « la mise en action » (p.3). En ce qui concerne cette dernière, elle permet aux élèves d'exprimer leur attention à travers la technique enseignée, en individuel ou en groupe. C'est pour cela que nous considérons que « la mise en valeur des productions par le biais des présentations » (p.3) est une faiblesse dans les dispositifs d'apprentissage destinés à l'éducation artistique. Pourtant,

²³⁴ Le projet d'avis n°3 du Groupe Central du pacte d'excellence exprime la nécessité d'inclure l'art et la culture dans toute les étapes de l'éducation.

cette pratique permet d'accompagner les élèves dans le développement d'apprentissages significatifs faisant appel aux stratégies métacognitives.

Ensuite, nous avons uniquement rencontré deux professionnels qui, pendant « la mise en situation », ont cherché à créer des « ponts » (Faulx & Danse, 2015, p.63) entre la cible d'apprentissage et les expériences de vie des élèves. Ce qui nous amène à constater qu'une des stratégies visées par L'UNESCO (2016) est primordiale pour faire de l'enseignement de l'art une pratique de qualité. L'importance d'accompagner les professionnels de l'enseignement par des formations continues afin de les sensibiliser de manière plus approfondie aux connaissances à développer à partir de l'art est fondamentale à l'heure actuelle. En plus, du point de vue des artistes ou animateurs, il serait intéressant de les accompagner à avoir une meilleure préparation au niveau de leurs compétences pédagogiques pour rendre leurs pratiques plus performantes au niveau éducatif.

Finalement, nous confirmons qu'effectivement, l'éducation artistique s'inscrit dans une démarche plus « progressiste » (Muñiz, 2016, p.30), les élèves nécessitant d'une marge de liberté pour agir en fonction de leurs propres intérêts esthétiques. Nous n'avons pas rencontré de séances guidées par un enseignement magistral où l'instituteur transmet un savoir et où les élèves suivent par des exercices d'entraînement. Comme nous l'avons répété à plusieurs reprises, la première étape²³⁵ est sans doute le moment clef pour engager les élèves dans l'activité, en leur permettant de participer activement depuis le début du processus d'apprentissage. De plus, on constate un consensus entre les acteurs de centrer leur attention sur la démarche d'apprentissage plutôt que sur les résultats finaux. Ce qui pourrait expliquer la position « médiatrice » qu'ils adoptent lors de l'étape « mise en action » afin de guider les enfants dans la création de leurs productions.

Pour conclure, cette recherche nous semble donner comme perspective l'investigation d'autres thématiques telles que la qualité des formations continues et les ressources mises à disposition pour accompagner les professionnels à affronter l'éducation artistique selon les principes promulgués par l'UNESCO 2016. Il serait également

²³⁵ Mise en situation pour solliciter et stimuler chez les enfants le plaisir d'imaginer (Coubetergues et al., 2003, p.3).

intéressant de faire une recherche sur l'impact de l'éducation artistique en lien avec les apprentissages disciplinaires, avec pour objectif d'analyser l'impact de l'art sur l'intégration durable des connaissances de base telles que le français ou les mathématiques, grâce à son caractère « transdisciplinaire » souligné par Marcel Rioux (cité par Mendonça & Savoie, 2017, p.1). Etant données les mutations de notre société auxquelles nous sommes confrontés en tant qu'éducateurs, animateurs, enseignants, ce type de recherches permettrait d'envisager si l'éducation artistique pourrait se présenter comme une perspective intéressante permettant d'accompagner les futures générations avec des nouvelles pédagogies adaptées à l'évolution de la société.

IX. BIBLIOGRAPHIE

9.1. Décrets, référentiels et autres « documents officiels »

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (2008). *Socles de compétences : table des matières d'éducation artistique*. Fédération Wallonie- Bruxelles

Commission européenne. (2017). Cadre stratégique – Éducation et formation 2020. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_fr

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement excellence : Avis numéro 3 du groupe Central*. Retrieved from http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf. FWB (2017)

UNESCO. (2006). Feuille de route pour l'éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21^{ème} siècle. Lisbonne, Portugal.

United Nations Convention on the Rights of the Child. (1989). United Nations General Assembly Document A/RES/44/25. Retrieved from http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/convention.pdf&hash=baf49c053a90167d94741c1707535e534e75b8a3

2014-04-03 - Décret portant modification du décret du 24 mars 2006 relatif à la mise en oeuvre, la promotion et le renforcement des collaborations entre la culture et l'enseignement. - M.B. 2014-08-14, p. 60283

9.2. Monographies, articles de périodiques, chapitres d'ouvrages, rapports de recherche et documents de travail

Alcaraz, F. D. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Altarejos, F., & Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona, Espagne : Eunsa.

Andueza, M. (2016). Contexto de desarrollo de la DEPV : Docente, aula, escuela. In M. Andueza, A.M. Barbero, M. Caeiro, A. Da Silva, J. García, A. González, A. Muñiz & A. Torres (Eds.), *Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil* (pp. 133-150). Logroño, España : Unir Editorial.

Andueza, M. (2016). Diseño curricular y programación de unidades didácticas en Educación Plástica y Visual. In M. Andueza, A.M. Barbero, M. Caeiro, A. Da Silva, J. García, A. González, A. Muñiz & A. Torres (Eds.), *Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil* (pp. 151-167). Logroño, España : Unir Editorial.

Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives- Hors Série* (n°2), 99-114.

Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde : Une étude internationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(42), 119-130. doi: 10.4000/ries.1107

Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.

Caeiro, M. (2016). Aprendizaje y cultura visual en la infancia. In M. Andueza, A.M. Barbero, M. Caeiro, A. Da Silva, J. García, A. González, A. Muñiz & A. Torres (Eds.), *Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil* (pp. 57-79). Logroño, España : Unir Editorial.

Carasso, J.G. (s.d.). *Les enjeux de l'éducation artistique et culturelle*. Retrieved from https://www.le-lab.info/sites/le-lab.info/files/cr_-_jean-gabriel_carasso.pdf

Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris: La Découverte.

Coubetergues, P., Herth, C., Jarry-Personnaz, H., Leleu-Galland, E., Mazoyer, J.-M., Viet, M., & Joutard, P. (2003). *La sensibilité, l'imagination, la création : Education artistique*. Futuroscope Cedex: Centre national de documentation pédagogique.

Delhaxhe, A., Baïdak, N., Horvath, A., Sharp, C., & Kearney, C. (2009). *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*. Bruxelles: Commission européenne.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente : El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. Barcelona : Paidós Ibérica.

Faure, S. (2006). Lev Vygotski, *Psychologie de l'art*. Traduction de Françoise Sève, Paris, La Dispute, mai 2005, 381 pages. *Sociologie de l'Art, OPuS* 8(1), 203-204. doi: 10.3917/soart.008.0203

Gaillard, J.-P. (2012). *Enfants et adolescents en mutation : mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes* (3e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

García, A. (2016). Investigación e innovación en educación infantil. In M. Andueza, A.M. Barbero, M. Caeiro, A. Da Silva, J. García, A. González, A. Muñoz & A. Torres (Eds.), *Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil* (pp. 151-167). Logroño, España : Unir Editorial.

González, A. (2016). Expresión plástica y visual : Un espacio didáctico de aprendizaje activo. In M. Andueza, A.M. Barbero, M. Caeiro, A. Da Silva, J. García, A. González, A. Muñoz & A. Torres (Eds.), *Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil* (pp. 37-56). Logroño, España : Unir Editorial.

Gras, O. (2015). Arthur Danto, Ce qu'est l'art. *Les comptes rendus*, 2015. Retrieved from <https://journals.openedition.org/lectures/19181>

Guittet, A. (2008). *L'entretien: L'entretien: Techniques et pratiques*. (7^e éd.). Paris: Armand Colin.

Hayman, A. (1961). L'art dans la vie de l'homme. *Le Courrier*(7-8), 7-24. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000640/064092fo.pdf>

Kerlan, A., & Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles.

Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données : L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches Qualitatives – Hors Série (n° 2)*, 5-17.

Mendoça, P., & Savoie, A. (2017). *Plaidoyer pour des arts à l'école*. Revue Vision, 1-15. En ligne <http://revuevision.ca/plaidoyer-pour-des-arts-a-lecole/>.

Muñiz, A. (2016). *La importancia del arte en la educación*. In M. Andueza, A.M. Barbero, M. Caeiro, A. Da Silva, J. García, A. González, A. Muñiz & A. Torres (Eds.), *Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil* (pp. 19-35). Logroño, Espagne: Unir Editorial.

UNESCO. (1980). *El niño y el juego*. Paris : UNESCO

Vendramini, C., Scherb, A. & Safourcade, S. (2014). *Éducation artistique à l'école primaire : questionner les points de vue*. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 513–535. doi:10.7202/1029072ar

9.3. Cours de pédagogie consultés

Denis, B. (2013). *Le dispositif de formation : ses aspects structurels*. Syllabus, Université de Liège. Difusion CRIFA.

Faulx, D. & Danse, C. (2015). Les six déterminants de l'action pédagogique : Comment développer ses pratiques de formation. In D. Faulx & C. Danse (Eds), *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*. (pp. 37-39). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Faulx, D. & Danse, C. (2015). Comment accrocher les apprenants à la thématique de la formation: premier déterminant la relation au contenu. In D. Faulx & C. Danse (Eds), *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*. (pp. 41-75). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Faulx, D. & Danse, C. (2015). Comment répondre au défi d'une relation pédagogique avec des adultes : Deuxième déterminant la régulation des relations entre formateur et apprenants. In D. Faulx & C. Danse (Eds), *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*. (pp.77-96). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Faulx, D. & Danse, C. (2015). Comment créer et entretenir une dynamique relationnelle favorable au processus formatif? :Troisième déterminant, la régulation des relations entre apprenants. In D. Faulx & C. Danse (Eds), *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*. (pp.97-109). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Faulx, D. & Danse, C. (2015). Comment organiser l'espace-temps matériel et symbolique d'une formation? : Quatrième déterminant, les dispositifs d'apprentissage. In D. Faulx & C. Danse (Eds), *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*. (pp.97-109). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Faulx, D. & Danse, C. (2015). Comment sélectionner, présenter et utiliser les supports à l'apprentissage ? : Cinquième déterminant, les médiateurs pédagogiques. In D. Faulx & C. Danse (Eds), *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*. (pp.97-109). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Faulx, D. & Danse, C. (2015). Comment mobiliser la pensée de l'apprenant : Les métaphores et les analogies. In D. Faulx & C. Danse (Eds), *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes* (pp.201-204). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Faulx, D. & Danse, C. (2016). *L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ? Constats et proposition de cinq stratégies d'évaluation partenariale*. Evaluer. *Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), pp. 37-52.

Faulx, D. (2017). Paradigme et méthode de recherche en formation des adultes. Document non publié, Université de Liège. Liège.

Leclercq et al. (2000). *Dispositifs d'apprentissage et Ingénierie de la formation : de l'usage du DIAMANT*. Liège : Service de Technologie de l'Éducation de l'Université de Liège.

Vermersch, P. (2004). Analyse des Pratiques : Aide à l'explication et retour réflexif. *Education permanente*, 3(160), 71-80. Retrieved from http://www.academia.edu/7474405/Aide_%C3%A0_l'explication_et_retour_r%C3%A9flexif

X. TABLES DES ILLUSTRATIONS

TABLE DES FIGURES

Figure 1 - Les six déterminants de l'action pédagogique. Faulx & Danse (2015).	17
Figure 2 Confluence des facteurs de l'action éducative. Andueza (2016).....	18
Figure 3 Grille d'observation ou journal de bord.....	48

TABLE DES TABLEAUX

Table 1 - Informations générales de l'échantillon de la recherche	52
Table 2 - Questions ouvertes, entretien semi-directif	54
Table 3 - Questions fermées, entretien semi-directif.	55
Table 4 - Hypothèses regroupées par déterminant.	59

TABLE DES ENCADRÉS

Encadré 1 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité d'expression corporelle. ÉCOLE B.	61
Encadré 2 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité musicale. ÉCOLE E.	66
Encadré 3 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité lecture + expression plastique. ÉCOLE C.	70
Encadré 4 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité perception et expression des textures différentes. ÉCOLE A.	74
Equation 5 - Deuxième extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité expression corporelle. ÉCOLE B.	80
Encadré 6 - Deuxième extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité perception et expression des textures différentes. ÉCOLE A.	84
Encadré 7 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité peinture sur chevalet. ÉCOLE A (Maternelle).	87
Encadré 8 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité observation et reproduction d'un élément de la nature. ÉCOLE D.	92

Encadré 9 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité perception et expression des textures différentes. ÉCOLE A. (Classe 2ème primaire).....	98
Encadré 10 - Extrait d'une séquence d'observation et extrait du verbatim de l'activité rituel du vendredi après-midi. ÉCOLE B.....	103

Depuis plusieurs années, des textes officiels nationaux et internationaux valorisent l'art dans l'éducation. Comme cela a été évoqué par Alain Kerlan (2007) : « on ne trouverait guère aujourd'hui d'enseignants, de responsables pédagogiques, d'hommes politiques, qui ne jugeraient bon d'y consentir : l'art doit avoir sa place dans l'école, toute la place qui lui est due et reconnue » (p. 83).

Sur le plan international, l'UNESCO a organisé une première Conférence mondiale en 2006, relative au domaine de l'éducation artistique. A partir de ce moment, l'UNESCO a élaboré « la Feuille de route » (UNESCO, 2006, p.3) ayant pour objectif d'identifier et de promulguer la valeur et le potentiel que les pratiques artistiques ont dans l'éducation, ainsi que d'identifier des stratégies permettant aux acteurs d'améliorer la qualité de leurs programmes en éducation artistique.

Au niveau national, le « projet d'avis n°3 du Groupe Central » du pacte d'excellence a élaboré un plan d'action nommé PECA. Ce plan cherche à approcher l'art comme droit légitime, à tous les enfants, de la maternelle à l'école secondaire car l'éducation artistique est considérée comme une matière permettant le développement de compétences transversales mais également disciplinaires (FWB, 2016, p.).

De plus, Pedro Mendonça et Alain Savoie (2017) ont questionné la place de l'art dans les institutions scolaires, et ils constatent qu'il y est très peu valorisé. Pourtant, les bénéfices qu'il pourrait apporter au développement intégral de l'enfant sont éloquentes.

Ce travail de recherche a pour intention de comprendre quelles méthodes, quelles pratiques et quelles actions sont actuellement mises au service de l'apprentissage en éducation artistique dans l'enseignement fondamental. Il s'agit d'observations de séances diverses, dont 2 à l'école maternelle et 4 à l'école primaire afin de dégager les principes organisateurs du processus enseignement-apprentissage de la discipline artistique. Ces observations sont suivies d'entretiens semi-directifs avec les acteurs en charge des activités artistiques. Des techniques telles que l'art plastique, l'expression corporelle et la musique sont objets d'analyse.