

Le mag'16

*Le magazine
d'information de la
mission maternelle en
Charente.*

janvier 2017

LA MISSION MATERNELLE DE LA CHARENTE.

NUMÉRO N° 4

Le dessin dans toutes ses dimensions.

« Maîtresse, j'ai fini. Je fais quoi ? », « Tu peux faire un dessin ». Cette réponse, nous sommes nombreux à l'avoir prononcée. Mais le dessin est-il une activité libre, une activité mineure à l'école ?

Il est vrai qu'il a du mal à trouver sa place à l'école, au mieux cantonné dans un cahier de dessin, au pire rangé dans le casier. Et pour compliquer le tout, nous sommes parfois convaincus, mais sans aucune preuve rationnelle, que pour apprendre à dessiner, il faut être "doué", qu'il faut avoir du "talent".

Alors quelle place accorder au dessin, et qui plus est à l'école ? Si [les programmes de 2015](#) définissent le « dessin » comme un besoin pour l'enfant en soulignant l'importance de *disposer de temps pour dessiner librement, dans un espace aménagé* (...), ils apportent aussi bien d'autres

éléments de réponse.

Le dessin est à la fois un objet d'apprentissage et d'autre part un moyen pour mieux apprendre dans tous les domaines.

Le rôle de l'enseignant y est souligné, car c'est lui qui « *permet d'identifier les réponses apportées (...) à des problèmes que les enfants se sont posés* ». Et, à l'instar de tout message, le rôle de l'enseignant est déterminant pour garantir que les conditions de réception du dessin de l'enfant soient tout aussi importantes que celles de son émission.

« *Un dessin est un dessin. Il ne doit ni ne peut faire semblant. Il exprime nos sentiments et nos pensées* ». [Kveta Pacovska](#).

Notre société a trouvé un regain d'intérêt pour le dessin (ex. : tatouages, émission de télévision, magazine), prenons le temps de nous y attarder à notre tour.

A suivre : le mois prochain, le mag'16 proposera 16 situations pour mettre en avant les différentes fonctions du dessin à l'école.

Inspectrice de l'éducation nationale
Mme Renaud Sandra

Missions pédagogiques

M. Quaireau Stéphane

05.45.95.79.08

cpaien.preelementaire16@ac-poitiers.fr

Sommaire.

1

Les recherches sur
le dessin d'enfant p.2

2

Les différentes fonctions
d'un dessin p.3

3

Une démarche pour
apprendre à dessiner. p.4

4

Place du dessin
d'enfant. p.6

Les recherches sur le dessin d'enfant.

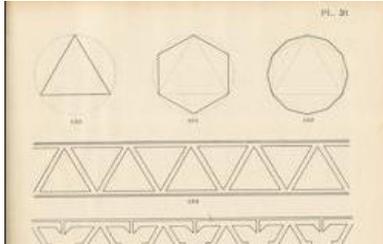
« Depuis 1850, le dessin à l'école n'a cessé d'évoluer : d'un dessin « utile », on est passé au dessin « créatif ». De contraintes fortes, on est souvent passé au « libre de faire ». Actuellement, héritier de son histoire, le dessin est encore là, présent, sans y être, partout et nulle part ». [Apprendre à dessiner, une affaire de langage, S. Bonnet.](#)

[Angela Anning](#) (universitaire de Leeds) ajoute que « les héritages et les idéologies de l'histoire de l'éducation artistique influencent les expériences liées à l'apprentissage du dessin dans le contexte scolaire ». Connaître cette histoire, c'est comprendre nos doutes.

[Sophie Bonnet](#)



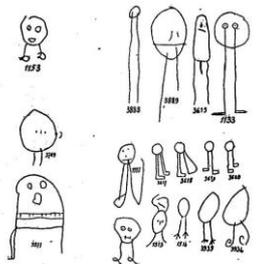
CPD 16 – Arts
L'invitée du mag'



Avant le 20^{ème} siècle, l'intérêt porté aux dessins d'enfants était limité à quelques passionnés (enseignants ou parents) qui conservaient les dessins de certains enfants très doués. L'éducation artistique devait **servir le développement « de la main et de l'œil »** pour garantir à la nation une main d'œuvre utile et productive. Les [leçons artistiques](#) consistaient à recopier des illustrations dessinées au tableau noir par le professeur ou trouvées dans des manuels scolaires, le tout basé sur une méthode géométrique, puis dite naturelle.

Au 20^{ème} siècle, deux facteurs clés vont modifier notre rapport au dessin : les travaux en matière de psychologie du développement et la révolution dans l'art moderne du monde occidental.

Les premières recherches sur le dessin ont porté sur un nombre réduit d'enfants, souvent ceux des chercheurs (cf. [G-H Lucquet](#) : 1913,1923). Mais elles vont influencer une génération de chercheurs sur le dessin en développant **la théorie des stades**. Lowenfeld (1947) puis Brittain (1942) vont enrichir les travaux de Lucquet en passant de 4 à 6 stades :



[Les bonhommes têtards dans le dessin enfantin, Lucquet \(1920\)](#)

- le gribouillage (de 2 à 4 ans),
- le stade pré-schématique (de 4 à 7 ans),
- le stade schématique (de 7 à 9 ans),
- le réalisme naissant (de 9 à 11 ans),
- le pseudo-réalisme (de 11 à 13 ans)
- la période de décision (adolescence).



[Lowenfeld](#) y ajoute une dimension sensible en y ajoutant deux styles : le style visuel (qui reflète l'apparence d'un objet) et le style tactile (qui reflète les principales caractéristiques d'un objet).

Cette théorie des stades va influencer la conception des tests d'intelligence dans les années 20. Le [test du bonhomme de Goodenough \(1926\)](#) se base sur l'idée que plus le dessin d'un bonhomme est complet et réaliste, plus cet enfant a atteint un degré élevé de maturité intellectuelle. Royer en 1989 fait de même avec le dessin de la maison. Le dessin du bonhomme ou de la maison trouve alors toute sa légitimité à l'école. L'école va utiliser **le dessin comme témoin du développement de l'enfant**.

L'ensemble des théories des stades reposent sur l'idée que le dessin de l'enfant ne serait qu'un *raté* par rapport au but final, le réalisme visuel.

En opposition, **l'enfant en tant qu'artiste** va se développer grâce à [Frank Cizek](#) qui défend l'idée que les productions spontanées des enfants doivent être reconnues à part entière d'un point de vue esthétique. Le dessin est alors un épanouissement naturel des talents individuels de l'enfant. Les adultes ne doivent pas interférer.

Mais dans les années 70, **les travaux d'E.W. Eisner remettent en question l'idéologie du développement en tant qu'épanouissement naturel**. Le rôle de l'adulte dans l'éducation artistique est redéfini. Il permet des expériences riches, guide l'enfant vers des modèles qui lui permettent de développer des moyens d'expression. N. Goodman fonde le « [Projet Zero](#) » à l'université de Harvard et met en lumière les preuves de la transmission de la culture aux enfants selon des schémas (dessins compris) par le biais d'apprentissages formels (école) et informels (maison). Les travaux de Gardner (1980) et Dyson (1993) iront dans ce sens. **Le rapprochement** entre les deux théories est réalisé. En 1990, Athey et Matthews étudient en Angleterre les dessins d'enfants de 2 à 5 ans pendant 5 ans. L'étude montre alors des liens évidents entre la théorie des stades (Lowenfeld) et les théories des schémas.

Une démarche pour apprendre à dessiner

Le dessin étant un moyen pour les enfants de comprendre et de représenter les aspects importants de leurs expériences personnelles, l'école a la responsabilité de le considérer à sa juste valeur, comme un sujet d'apprentissage qui requiert une démarche.

Cela signifie aussi de porter une attention particulière aux supports, car ils sont des déclencheurs. « Sortons des feutres souvent épuisés et des feuilles qui sont trop souvent de récupération. Changeons les formats, grands, petits, ronds, carrés. Variions le médium, un vrai crayon à papier très noir - 4B - ou au contraire très clair - 4H -, feutre fin ou gros, une couleur ou plusieurs... Proposons un papier noir avec une craie blanche, un papier peint, un papier d'emballage » P. Coubetergues

Dans le domaine artistique, S.Bonnet s'appuie sur quatre principes pour mettre en œuvre une démarche pédagogique liée à l'apprentissage du dessin:

- La **stabilisation** des formats des tâches par la mise en place de rituels, cadres pour faire, dire et penser ensemble. Choisir un matériel très épuré favorise une centration sur la tâche/procédure. Cela facilite aussi la mémorisation.
- Une approche **cognitive** : le modèle est un outil pour aider à construire un répertoire de formes mentales et des contraintes qui deviennent de variables pour personnaliser les dessins. Il ne s'agit pas de « faire comme le modèle », mais d'« apprendre à faire comme le modèle ». L'essentiel est dans l'encodage du modèle et dans la compréhension des procédures ; celles qui permettent de réussir à copier un modèle, mais aussi celles qui favorisent l'expression singulière du dessin.
- Une démarche **dialogique** : Beaucoup des activités de dessin proposées par l'enseignant sont accompagnées d'objectifs langagiers programmés : des mots pour décrire les gestes, ceux qui parlent d'espace et d'énergie, des mots qui disent les émotions et les sentiments... Les mots donnent corps à des dessins et les dessins deviennent mots. Les uns et les autres s'enrichissent mutuellement, s'entraident. Ensemble, ils permettent de mieux comprendre le monde.
- Des situations **ludiques** permettent aux élèves de dessiner à partir de jeux de cartes, de « dictée de dessin », pour permettre d'aborder de front, dans des situations plus complexes la structuration de l'espace, la dextérité du geste et le partage d'expériences. Pour être réussies, ces situations collectives (de 2 personnes au groupe classe) sont soumises à une attention soutenue et à une verbalisation précise.

Pour aller plus loin :

Partant du constat que toute trace est le résultat d'un geste, on peut réactiver les gestes correspondant à diverses traces observées, puis les répéter en augmentant leur amplitude, passant d'un mouvement du poignet à son équivalent au niveau du bras entier, puis de tout le corps, en jouant sur des variables simples comme l'espace, le temps et la force du geste.

Le danseur Rudolf Laban les a théorisées dans les années 1930, et le peintre Kandinsky en a été un fervent adepte. On entre alors dans le domaine de la danse contemporaine, qui s'impose ainsi comme un avatar du dessin.



Pour aller plus loin :

[Apprendre à dessiner, une affaire de langage ?](#)

[Apprendre à dessiner, dessiner pour apprendre. A. Anning-K.Ring](#)



Dessiner dans l'espace GS

Place du dessin d'enfant

Selon [P. Coubetergues](#) (ESPE Paris1), on peut parler de dessin à l'école dès que des élèves utilisent des moyens graphiques (crayons, feutres, etc.) pour organiser une trace sur un support. « **Sitôt que la trace est déposée, il y a dessin. On peut même dire que cette trace est fondatrice et fondamentale. Avant même de faire l'expérience de l'écriture, c'est sans doute la première trace graphique que l'enfant qui devient élève dépose sur un support papier. Il va faire une expérience extraordinaire. Il va découvrir que cette trace qui symboliquement le représente, reste. Il part, il revient, elle est toujours là, elle le représentait quand il était absent. Ce premier dessin, ce gribouillis est donc lourd de sens. C'est une trace qui représente l'enfant, ici et maintenant. Ensuite, elle le représente dans le temps. C'est le dessin qu'il a fait hier, quand il avait 5 ans. Symboliquement, le dessin a pour l'enfant une signification très puissante dès le départ** ».



Pour aller plus loin :

- [Que sais-je ? Le dessin d'enfant. \(P. Wallon\)](#)
- [Le développement du dessin. \(Dubuc - Dudek\)](#)
- [Revue, blog DADA](#)

4 questions à Sophie Bonnet pour définir le dessin d'enfant :

Existe-t-il une différence entre le dessin d'enfant et le dessin (d'adulte) ? Sinon pourquoi le qualifier ainsi ?

Un dessin se définit par un commencement, le point, et un déplacement, le trait ; le dessin, c'est l'ouverture de la forme, c'est un système dynamique où l'acte et la pensée sont mêlés, en déplacement, quel que soit l'âge.

Si l'on différencie le dessin d'enfant du dessin d'adulte, c'est parce qu'on attend du dessin quelque chose d'abouti. Or le dessin est impulsion, main élançée vers l'idée afin de la rejoindre, par intermittence.

Au regard de l'importance du dessin pour l'enfant, quelle place lui accorder à l'école ? Et comment faire ?

Les professeurs des écoles doivent apprendre aux enfants à lire, écrire, compter, mais aussi à dessiner.

L'enfant, lui, dessine pour s'amuser. Le dessin est pour lui un jeu comme les autres. Mais ce jeu, calme et solitaire, il le prend au sérieux et y éprouve des moments de satisfaction et d'autres de mécontentement, car le dessin est prolongement de soi. C'est donc un jeu où l'enfant se rencontre, où il s'auto-affectionne, se désire et se repousse.

L'enjeu de l'école est de maintenir ce plaisir du désir de rencontre. Si le dessin s'improvise, s'il est jaillissement, il est aussi rigueur, effort et réflexion. A l'école il s'agit de proposer des espaces définis pour le dessin, d'explicitier les procédures de réalisation, d'enrichir le lexique pour pouvoir parler sur, avec et autour du dessin, de mémoriser des gestes et des formes en s'entraînant, et enfin de proposer des situations pédagogiques qui visent le transfert des compétences.

Dessiner est un langage. Est-ce que les verbes "schématiser, esquisser, tracer, croquer, représenter" désignent la même chose, un dessin ?

Non, ces mots ne désignent pas la même chose. C'est comme si "entrée, dessert, saliver, croquer" signifiaient repas ! L'esquisse par exemple exprime la force de l'envoi d'un dessein qui précède le dessin, elle donne le ton, la vitesse... Cependant, dessiner est un langage, car chaque trait est habité de sa propre histoire dont il est l'expérience présente. Le langage du dessin c'est ce que nous dit ce trait, est-il énergique ou mollasson, fluide ou saccadé, fort ou léger... Le dessin, c'est ce qui sort de l'intention ou de la visée pour entrer dans la seule tension du geste et de son abandon.

Quels outils, quels supports pour dessiner ? Tatouer est-il dessiner ?

Dessiner c'est tracer sur un support : corps, mur, air, papier sont autant de supports que ciseaux, yeux, crayon sont des outils.

