



Germaine Tortel : une anthropologue à l'école primaire ? Une voie de communication graphique pour l'enfant

Elisabeth Maizonnier-Payelle

► To cite this version:

Elisabeth Maizonnier-Payelle. Germaine Tortel : une anthropologue à l'école primaire ? Une voie de communication graphique pour l'enfant . Éducation. Université de Rouen, 2015. Français. <NNT : 2015ROUEL011>. <tel-01281863>

HAL Id: tel-01281863

<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01281863>

Submitted on 3 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE

Pour obtenir le grade de Docteur

Université de Rouen

Spécialité : Sciences de l'Éducation

Titre de la thèse

**Germaine Tortel : une anthropologue à l'école primaire ?
Une voie de communication graphique pour l'enfant**

Tome 1

**Présentée et soutenue publiquement par
Élisabeth MAIZONNIER-PAYELLE**

**Thèse soutenue publiquement le 16 novembre 2015
devant le jury composé de**

Mr. Bruno GARNIER	PR-PUPH / Université de Corse Pascale Paoli	Rapporteur
Mr. Bruno POU CET	PR-PUPH / Université de Picardie Jules Verne	Rapporteur
Mr. Philippe MEIRIEU	PR-PUPH / Université Lumière Lyon 2	Président
Mme Dominique OTTAVI	PR-PUPH / Université Paris Ouest Nanterre La Défense	Membre
Mr. Loïc CHALMEL	PR-PUPH / Université de Haute-Alsace	Membre
Mme Marie-Louise MARTINEZ	PR-PUPH / Université de Rouen	Membre

Thèse co-dirigée par les Professeurs :

Marie-Louise MARTINEZ, laboratoire CIVIIC et Loïc CHALMEL, laboratoire LISEC



Remerciements

Cette recherche est le fruit d'un travail coopératif de longue haleine et je remercie avec gratitude toutes les personnes qui y ont collaboré :

Madame la Professeure Marie-Louise Martinez dont les précieux conseils et la rigueur ont jalonné mon travail dans le dialogue. Ses travaux philosophiques en anthropologie relationnelle de la personne sur l'espace interlocutif à l'école primaire ont nourri ma réflexion sur l'identité graphique de l'enfant.

Monsieur le Professeur Loïc Chalmel dont les travaux soutiennent les professionnels de l'éducation maternelle ; ma recherche n'aurait pu être menée à bien sans ses ressources historiques qui éclairent mes pratiques à l'école maternelle et élémentaire aujourd'hui ;

Les membres du jury Madame Dominique Ottavi, Messieurs Philippe Meirieu, Bruno Garnier et Bruno Poucet d'avoir accepté d'évaluer ce travail ;

Madame et Monsieur les Professeurs France Jutras et Pierre-Philippe Bugnard qui ont accompagné les prémices de cette recherche en Master 2. Madame Marie-Françoise Boyer-Vidal, chargée de documentation et de recherche au Musée national de l'Éducation (INRP) en qui j'ai trouvé une écoute exigeante en Master 1 ;

L'ensemble des membres du laboratoire CIVIIC pour la richesse des échanges que j'ai eus avec eux lors des séminaires ;

Madame Paulette Clad, Présidente de l'Association Germaine Tortel et ses membres, Mesdames Andrée Makédonsky, Lise Tourtet, Monique Villevet, Flore Rader, Monique Nivois, Jacqueline Caudron, Joëlle Crozet-Vaugelade, Annick Baudouin et Madeleine Richard, qui m'ont accueillie avec beaucoup de bienveillance et m'ont manifesté leur confiance.

Tous ceux qui ont su créer les conditions de mise en œuvre de ce travail et marquer ainsi mon cheminement professionnel **au côté et avec les enfants** dans ses multiples jalons : Mesdames et Messieurs les Inspecteurs de l'Éducation Nationale, les parents, les acteurs culturels du Chablais en Haute-Savoie ;

Tous ceux dont l'affectueuse attention ont facilité la réalisation de ce projet personnel et professionnel.

Résumé

L'œuvre pédagogique et éducative de Germaine Tortel (1896-1975), Inspectrice des Écoles Maternelles et Élémentaires est une photographie de son époque, les dessins et propos enfantins archivés donnent à voir une conception de l'enfance datée de la période d'après-guerre 1945 en lien avec les programmes scolaires et l'environnement culturel de cette époque. Les travaux d'élèves produits sous son égide reflètent leur vie quotidienne, leur paysage journalier. Mais au-delà de cet éclairage historique, n'y aurait-il pas un regard nouveau sur l'éducation ? Germaine Tortel ne serait-elle pas une anthropologue de l'art graphique et de l'enfance dans l'école primaire ? Aujourd'hui, l'observation de l'enfant, la mise en œuvre d'une exposition enfantine en contexte scolaire et culturel de proximité et des ateliers en classes offrent la possibilité de valider des hypothèses de travail qu'avait émises la pédagogue sur les modalités d'appropriation des repères spatio-temporels par la narration graphique ou l'histoire figurée. La maîtrise de l'écriture et de la lecture seraient directement liée à cette conceptualisation réalisée le plus souvent à l'école maternelle par le média graphique choisi par l'élève comme mode d'interlocution ; celui-ci ne se limite d'ailleurs pas au dessin mais englobe dans le graphisme la trace et ouvre ainsi la voie à une communication plurimodale toujours à explorer dans la configuration des identités plurielles.

Mots clés :

Germaine Tortel, anthropologie relationnelle, exposition, espace d'interlocution, narration graphique, histoire figurée, trace, identité, patrimoine enfantin, institution scolaire.

Germaine Tortel: an anthropologist at primary school? One path of graphic communication for the child.

Abstract:

The teaching and educational work of Germaine Tortel (1896-1975), Inspector of Primary and Elementary Schools, is a picture of her time: archived child's drawings and talkings give to see a conception of childhood dated from the post 1945 war period in connection with the school programs and the cultural environment of that time. Student's works produced under her aegis reflect their daily lives, their daily landscape. But beyond this historic lighting, would there not be a new perspective on education? Would Germaine Tortel be an anthropologist of graphic art and of childhood in primary school? Nowadays, the observation of the child, the implementation of a children's exposure in schools and local cultural context and classes workshops offer the opportunity to validate the working hypotheses that had issued the pedagogue on terms of appropriation of space-time benchmarks by the graphic narration or figurative story. The knowledge of writing and reading would directly be related to this conceptualization performed most often in elementary school by the graphic media chosen by the student as interlocution mode; it is not otherwise limited to the drawing but encompasses the trace in graphics and thus opens the path for a multi-modal communication always exploring the configuration of multiple identities.

Keywords: Germaine Tortel, relational anthropology, exhibition, space of interlocution, graphic narration, figurative story, trace, identity, child heritage, educational institution.

SOMMAIRE

INTRODUCTION..... 7

Chapitre 1 : À LA CROISÉE DE LA PÉDAGOGIE, DE LA PSYCHOLOGIE ET DE L'ANTHROPOLOGIE..... 16

1. GERMAINE TORTEL EN PÉDAGOGUE OU EN ANTHROPOLOGUE ? 16
 - 1.1. Sa formation et sa démarche : le choix d'une méthodologie tortelienne basée sur la monographie 17
 - 1.2. L'apport de la pédagogue : donner à voir le dessin d'enfant 25
2. L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN A L'ÉCOLE PRIMAIRE SELON MARIE PAPE-CARPANTIER, PAULINE KERGOMARD ET GERMAINE TORTEL 36
 - 2.1. La méthode Guillaume (1880) et la quatrième conférence de Marie Pape-Carpantier à l'exposition universelle de Paris (1867) 37
 - 2.2. Le programme scolaire de 1881 donné à la conférence de Pauline Kergomard à l'exposition universelle de Paris (1889) 39
 - 2.3. Le programme de Gaston Quénioux (1909) et la conférence pédagogique de Germaine Tortel sur *Le dessin à l'école maternelle* (1928) 43
3. ADOPTER LE REGARD DE L'ETHNOGRAPHE GEORGES-HENRI LUQUET ET DU PSYCHOLOGUE PIERRE JANET SUR LE DESSIN ENFANTIN 46
 - 3.1. G-H. Luquet, G. Tortel, A. Stern, H. Wallon et L. Lurçat : la spécificité du dessin enfantin 47
 - 3.2. La narration graphique selon Georges-Henri Luquet et Germaine Tortel 52
 - 3.3. L'histoire figurée chez Pierre Janet et la narration graphique dans le dessin collectif des classes torteliennes 57

Conclusion 59

Chapitre 2 : L'INTERPRÉTATION DE GERMAINE TORTEL, L'ENFANT CET ARTISTE..... 61

1. LES CONFÉRENCES DE GERMAINE TORTEL ET IRENE SENÉCAL À L'INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION THROUGH ART 61
 - 1.1. La conférence de Germaine Tortel au congrès de Bâle en 1958 : Du spontané et du raisonné dans l'initiation plastique de l'enfant à l'école maternelle 62
 - 1.2. La conférence d'Irène Senécal au congrès de Prague en 1966 : divergences et convergences avec la Pédagogie d'Initiation 65
 - 1.3. Le point de vue d'Élise Freinet sur l'Art enfantin 67
2. UN PORTRAIT DE L'ENFANT ARTISTE 70
 - 2.1. L'épanouissement de l'enfant par l'expression artistique 70
 - 2.2. Une vision primitive du monde : art primitif et réalisme enfantin 72

2.3.	La permission de créer : art populaire et naïveté enfantine	74
2.4.	Des pratiques sans références : art brut et art enfantin	76
2.5.	La recherche de Maria Torok à l'école maternelle	77
3.	LA PRATIQUE ARTISTIQUE DANS LES CLASSES TORTELIENNES	80
4.	L'EXPOSITION <i>PARIS À CINQ ANS</i>, UN REGARD ANTHROPOLOGIQUE SUR L'ENFANT ET SON TERRITOIRE	82
	Conclusion	87
Chapitre 3 : UNE EXPÉRIENCE D'EXPOSITION À L'ÉCOLE PRIMAIRE BASÉE SUR LA PÉDAGOGIE D'INITIATION		89
1.	LE CONTEXTE DES EXPÉRIENCES MENÉES EN CLASSES : UN PROJET D'ÉDUCATION AU PATRIMOINE	89
1.1.	Différentes approches du patrimoine par et pour l'enfant	91
1.2.	Mise en œuvre d'une expérience pour penser le patrimoine dans la relation à l'Autre	92
2.	TRAVAIL EXPLORATOIRE : L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN À L'ÉCOLE PRIMAIRE : <i>LE CARNET DE VOYAGE</i>	95
3.	DONNER À VOIR LE DESSIN D'ENFANT : UN PATRIMOINE ENFANTIN	96
3.1.	Organisation et mise en œuvre du projet d'exposition de travaux d'élèves <i>Balades, ballades</i>	97
3.2.	Les résultats	113
3.3.	Un nouvel espace d'expression pour l'enfant	153
	Conclusion	159
Chapitre 4 : LA TRACE ORALISÉE UNE EXPÉRIENCE PLURIELLE		162
1.	DU MONOLOGUE AU DIALOGUE L'EXEMPLE DE P.	162
2.	LE LANGAGE GRAPHIQUE COMME MODE D'EXPRESSION	177
2.1.	Protocole 1	177
2.2.	Protocole 2	180
3.	DU DIALOGUE À LA COMMUNICATION GRAPHIQUE DE L'ENFANT	214
3.1.	Protocole 3	214
	Conclusion	249
CONCLUSION		250
LISTE DES FIGURES, TABLEAUX, SCHÉMAS ET DESSINS		252
BIBLIOGRAPHIE		257

SITOLOGIE264

INTRODUCTION

L'alphabétisation est encore un enjeu éducatif majeur au XXI^e siècle, c'est une priorité de l'UNESCO qui reconnaît là « un droit fondamental et la base de l'apprentissage tout au long de la vie »¹. Savoir lire et écrire représente le moyen de lutter contre l'exclusion et la violence par le partage des idées et des valeurs qui fonde l'humain dans l'Homme. La lutte contre l'illettrisme est une finalité que partageait Germaine Tortel (1896-1975) avec les enseignants du premier degré en poursuivant les objectifs éducatifs auxquels elle a consacré sa vie en tant qu'Inspectrice des Écoles Maternelles et Primaires entre 1932 et 1962 en France. Elle y a, me semble-t-il, largement contribué en promouvant des principes pédagogiques qui investissent à la fois le champ scolaire mais aussi son hors-champ. À l'heure où le défaut de la maîtrise de l'écriture et de la lecture pénalise la personne dans son développement intellectuel et social, les travaux de cette pédagogue peuvent être une source de réflexion pour engager des processus d'apprentissage dès le plus jeune âge qui correspondent aux potentialités de l'enfant et répondent aux ambitions de tous les acteurs éducatifs. Comment la *Pédagogie d'Initiation* de G. Tortel peut-elle favoriser l'alphabétisation et l'entrée dans l'ordre scriptural du jeune enfant ou en littératie, celle-ci étant définie comme « L'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importantes pour l'individu »² et sous quelles conditions ?

L'idée de travailler à partir de la *Pédagogie d'Initiation* est inhérente à mon statut de professeure des écoles, aujourd'hui enseignante spécialisée pour l'Aide à la Scolarisation des personnes Handicapées (ASH), après avoir été successivement Directrice d'établissements et Conseillère Pédagogique de Circonscription (CPC). De par ma formation initiale en Techniques de Commercialisation, qui comptaient des techniques de communication, puis en Arts Plastiques, dans les années 1980 et finalement en Sciences de l'Éducation, mon regard s'est porté très tôt vers l'enseignement des Arts et des Lettres ; j'ai considéré dans ma pratique professionnelle l'activité graphique comme un « allant de soi » que j'interroge maintenant. En tant qu'institutrice, j'ai rencontré le dessin enfantin sous ses multiples formes en côtoyant les congrès, dont ceux de l'Association Générale des Institutrices des Écoles Maternelles (AGIEM) à l'heure actuelle, Association Générale des Enseignants des Écoles Maternelles (AGEEM) où la pensée diffuse de la pédagogue G. Tortel est valorisée par les Inspectrices, premières Conseillères Pédagogiques et institutrices qu'elle a formées, réunies depuis 1977, à l'Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, « Sur les pas de Germaine Tortel »³. Sa conception de l'enfance et sa « manière de faire » ont imprégné les classes avec lesquelles j'ai travaillé, ce n'est que justice de lui rendre à ce jour modestement l'hommage qu'elle mérite.

À partir d'un mémoire écrit en Master 1, *L'enseignement du dessin à l'école primaire, le carnet de voyage* (Maizonnier-Payelle, 2010), sous la direction de Marie-Françoise Boyer-Vidal, j'ai déterminé quels étaient les points d'appui des professeurs des écoles pour le pratiquer. Les textes officiels étudiés depuis 1880 ont permis de définir à quel point l'enseignement du dessin est lié à la géométrie, au geste d'écriture, voire aux sciences. Cependant le dessin « libre », c'est-à-dire tellement peu contraint, est toléré à l'école, ce qui

¹ UNESCO, 2015, *Éducation. Alphabétisation*.

² Moreau, 2013, p. 14.

³ Association Germaine Tortel, 2012.

aurait pour conséquence une labilité de l'apprentissage. Les professeurs des écoles se refusent souvent à enseigner le dessin arguant de leur incompetence en la matière, d'autant que « l'expression de l'enfant » est subordonnée à sa liberté, les enseignants savent que l'école contraint en imposant les normes de l'apprentissage. Ils préfèrent donc s'abstenir d'intervenir, ignorant les « gribouillages » enfantins qui affleurent aux marges des cahiers. Dans les temps intermédiaires, au creux des apprentissages, les papiers volants utilisés par les élèves révèlent les divagations griffonnées de leur esprit, mais ils restent enfouis dans les casiers des tables de classe. Ils n'ont pas lieu d'être, alors qu'ils reflètent les richesses de la culture dispensée à l'école et dans l'environnement quotidien, traces éphémères des territoires de l'imaginaire propres à chaque élève. L'exposition scolaire répondrait-elle à ce désir commun aux professeurs et aux élèves de montrer les productions enfantines dans toute leur spontanéité, tout en s'appliquant à respecter les programmes d'enseignement du dessin ?

Parallèlement à ce travail exploratoire, un dispositif d'Éducation au patrimoine a été mené sur le même territoire, en Haute-Savoie. Il débute en 2008 et prend de l'ampleur jusqu'en 2012, date à laquelle les différents partenaires ont noué des liens suffisamment forts pour laisser le projet continuer à se développer sans plus d'encadrement. Il prétend mettre en relation les élèves, les enseignants de deux circonscriptions primaires, celles de Thonon-les-Bains et d'Évian-les-Bains et cinq structures patrimoniales locales (le musée de Préhistoire de Sciez, l'Abbaye d'Abondance, le domaine de Découverte de l'Abbaye de Saint-Jean d'Aulps, le site des Gorges du Pont du Diable à La Vernaz et le Musée de la Musique mécanique des Gets). Ce processus de maillage culturel local fait émerger peu à peu, selon la volonté des acteurs participants, l'envie de reconnaître le dessin enfantin pour ce qu'il est : un patrimoine au même titre que le patrimoine culturel ou éducatif. Dans une volonté d'unir tous les acteurs autour d'un objet d'étude, toutes les actions patrimoniales menées se déroulent *in situ* et s'ancrent dans les cadres institutionnels respectifs des instances culturelles et de l'Éducation Nationale, dans un plan de formation pensé en commun, où l'élève est partie prenante autant que l'adulte. Pour partie des sites et musées concernés par le projet, sur quatre années de coopération, celui-ci aboutira à la labellisation Geopark du Chablais et au label Pays d'Art et d'Histoire pour l'un d'entre eux, ce qui pour tous est une reconnaissance pleine et entière du processus de formation-éducation engagé en commun. Le dispositif de formation a permis de mettre en place des ateliers et des dossiers pédagogiques, validés par l'ensemble des participants pour faciliter la visite des sites ou musées, sachant que chacun des partenaires est force de proposition dans leurs domaines patrimoniaux réciproques : culturel, éducatif et, à la grande surprise de tous, enfantin.

En effet, ce dispositif d'Éducation au patrimoine mené en commun par tous les acteurs éducatifs a mis en exergue un patrimoine méconnu : le patrimoine enfantin, révélé par les faits et dires des élèves participants. Dans ce contexte, une première expérience est mise en place, elle est relatée dans mon mémoire de Master 2 (2011-2012), écrit sous la direction de France Jutras et Pierre-Philippe Bugnard, *Donner à voir le dessin d'enfant. Une expérience d'exposition à l'école primaire basée sur la Pédagogie d'Initiation de Germaine Tortel (1896-1975)*. Les acteurs sont les responsables de l'Abbaye d'Abondance et cinq écoles de la vallée d'Abondance, qui valident ainsi le processus de travail culturel sur le long terme avec l'engagement réciproque des partenaires pour faire vivre un projet d'exposition, en acceptant les différents points de vue, en s'appropriant des nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-être.

L'exposition de travaux enfantins, *Balades, ballades*, à laquelle cinq classes participent, est organisée lors des journées du patrimoine au côté des œuvres patrimoniales. Elle inclut d'emblée l'enfant dans la communauté vivante et marque la réussite de ses ambitions : (se) faire connaître dans sa spécificité enfantine et ouvrir la voie à des modes pluriels de communication. Les adultes se décentrent de leurs manières de faire et de penser habituelles pour coopérer. Cette rencontre crée à la fois des tensions mais aussi invente des nouvelles manières de concevoir le(s) monde(s) ensemble. C'est cette position charnière qu'a toujours adoptée G Tortel qui incite à changer et à se mouvoir en explorant des possibles communs. L'exposition réalisée par les enfants révèle des manières d'appréhender le monde qui leur sont propres et que l'on découvre dans leurs propos, dessins ou installations. Le regard porté par l'adulte sur ce travail est également pris en compte dans les dires des professeurs, mais aussi du point de vue de l'observation participante qui est le mien. Loin de présenter leur travail sous forme d'affichage ou de façon plus commune, dans un encadrement, les élèves explorent l'espace de représentation du monde en joignant le geste à la parole, le regard à l'interaction, sous forme de reflet ou de vidéo. L'enfant laisse des traces de son activité graphique : traces de passage ou empreintes, lignes de déambulation ou ligne d'erre (Deligny, 2007), indications marquant le trajet sous formes de fléchage ou le balisage, indices de la présence marqués par l'olfaction, la vue (photographies ou vidéos), le toucher (signes gravés) ou l'ouïe (enregistrement de la voix). La mémoire des gestes graphiques pluriels serait-elle à même de laisser des traces psychiques qui permettent de (se) prétendre à être au monde, de forger l'identité ? En bref, comment l'activité graphique, entendue au sens de trace permet-elle à l'enfant d'appréhender son territoire ? Cette expérience permet de disposer d'un corpus actuel de travaux d'élèves, qui par comparaison avec les œuvres enfantines des années 1960, sauvegardées au Musée de l'Éducation de Rouen, permettront de poser l'hypothèse d'une narration graphique qui se développe dans l'espace et le temps lors du processus de travail. Ce récit serait-il nécessaire à l'enfant pour accéder à l'écriture et à la lecture ?

À partir des conclusions relevées dans cette première expérience, l'hypothèse serait que le récit enfantin se construit à partir des gestes et déplacements de l'enfant dans l'espace scénique de sa production peinte ou de l'exposition des travaux d'enfants, quelle que soit l'échelle utilisée. Quels pourraient en être les enjeux scolaires ? Il est nécessaire d'interroger la pédagogie tortelienne dans ses fondements théoriques mais aussi dans son actualisation afin de déterminer plus précisément ce que présentait sans doute la pédagogue : la narration graphique de l'enfant introduit-elle la maîtrise spatio-temporelle dans l'acte d'écrire et de lire ? Est-elle une condition nécessaire à ces apprentissages ? Ce sera l'occasion d'une seconde expérience, menée avec des élèves dits en difficulté sur un Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) de la vallée d'Aulps. L'analyse des ateliers conduits selon les principes torteliens amène-t-elle à expliquer en quoi cette pédagogie sert les apprentissages pour des élèves qui n'ont pas encore accès à l'écriture et à la lecture aux cycles 2 et 3 de l'école primaire ?

L'œuvre pédagogique de Germaine Tortel est inscrite dans l'histoire de l'éducation de l'école primaire en France, elle est dédiée à l'enfance et se situe à tous points de vue aux carrefours de la pédagogie, de la psychologie et de l'Art. De par sa grande humanité, elle crée des liens entre la famille et l'école, qu'elle représente en tant qu'Inspectrice de

l'enseignement primaire et des écoles maternelles, et sait frayer le chemin qui va permettre à l'enfant de trouver sa voie au sein de l'institution. Elle est *de facto* une anthropologue de l'école : elle utilise les outils de l'ethnographe pour observer, avec les institutrices notamment, de manière participative, écouter (et réécouter par l'enregistrement), voir (et revoir par la photographie et la vidéo), noter, collecter des dessins et s'interroger sur ce qu'elle considère être une « assemblée enfantine ». Elle a cette faculté de décentration de son point de vue propre pour adopter *sui generis* celui de l'Autre. La figure pédagogique s'inscrit dans la lignée de ses prédecesseuses, Marie Pape-Carpantier (1815-1878) et Pauline Kergomard (1838-1925) qui l'accompagnent, par cette filiation, dans sa volonté de réaliser la tâche commune d'éduquer. Elle se réfère à *L'enseignement pratique, premières leçons données aux petits enfants* (Pape-Carpantier, 1869) pour mener des entretiens avec les enfants, à propos des sujets susceptibles d'éveiller leur intérêt, de susciter le désir. « La pratique éternellement sanctionne la valeur de la théorie », écrit-elle dans son mémoire d'Études Supérieures de Psychopédagogie en 1928. Elle assiste et participe aux conférences données au cours Pauline Kergomard, à Paris, dans les années 1950 et diffuse celles-ci dans les Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'enseignement primaire, dont elle est la rédactrice en chef. Son rayonnement prend de l'ampleur quand elle organise de grandes expositions nationales et internationales de dessins enfantins, qui reflètent le regard de l'enfant sur « leur monde », entre 1955 et 1962. Elle s'intègre ainsi dans cette période de l'histoire de l'éducation qui favorise l'expression de l'enfant, porteur de plaisir et de joie de vivre, ce que confirme Éric Plaisance⁴ en considérant l'apogée du modèle « expressif » en éducation entre 1965 et 1970.

Comment G. Tortel définit-elle la *Pédagogie d'Initiation* ? Elle a l'occasion de tenir des réunions pédagogiques alors qu'elle fait de la recherche sur l'école maternelle à l'Institut Nationale Pédagogique. En 1972, elle prend pour thème le livre *Robinson Cruséo* (1719) de Defoe comme fil conducteur de la séance. C'est alors qu'elle énonce (1928) :

Robinson est sur la terre ; c'est presque sa caractéristique essentielle. En quoi est-il intéressant pour la pédagogie maternelle ? Il ne faut pas oublier que c'est une pédagogie d'initiation, la pédagogie maternelle ; elle est chargée d'introduire l'enfant dans le monde, de lui faire faire connaissance à travers le langage, à travers l'explication, à travers l'expérience qu'on peut faire, qu'on peut mener avec lui, de le faire communiquer avec tout ce qui est humain, avec ce qui appartient à la vie humaine, avec tout ce que l'homme a fait à travers la nature pour échapper à la vie naturelle, [...] Vous avez là une vue justement extraordinairement puissante dans le "Robinson" de ce que l'homme a fait pour l'homme, de ce qu'il a fait pour élever la conception humaine, pour faire de l'homme le tributaire de la nature mais en même temps son maître⁵.

Pour elle, le terme « initiation »⁶ prend bien le sens étymologique d'« admission à la connaissance et à la participation (des mystères de l'Antiquité) » et d'« action de donner ou de

⁴ Plaisance, 1986, p. 182.

⁵ Association Germaine Tortel, 1972, p. 6.

⁶ Initiation, 2012.

recevoir les premiers éléments d'une science, d'un art, d'un mode de vie, d'une pratique, etc...
». La définition de cette pédagogie par la pédo-psychothérapeute Maria Torok qui travaille en collaboration avec l'Inspectrice, lors d'une recherche sur la 4^{ème} circonscription des écoles maternelles de la Seine, à Paris, en 1958, est celle-ci : « c'est une pédagogie non-directive ». Pour ce faire, l'éducatrice

est prête à accueillir et à commenter les diverses tentatives que fait l'enfant pour établir des relations sans jamais entrer véritablement dans aucune. L'enfant aura tôt fait de comprendre le sens de cet effacement grâce auquel la maîtresse se constitue, non en partenaire, autoritaire ou libérale, mais en simple témoin, en miroir renvoyant à l'enfant le sens de ses propres tentatives⁷.

Les deux points de vue conjoints peuvent donner une idée de cette pédagogie dans cette introduction : elle favorise l'épanouissement de l'enfant en le contraignant le moins possible mais en le guidant sur le chemin de la connaissance et en s'adaptant à son développement naturel pour qu'il « se fasse auteur de lui-même ».

Je retiens deux auteurs dont les écrits sont susceptibles d'étayer mon propos pour analyser l'apport langagier de la pédagogie, bien qu'ils soient l'un et l'autre éloignés de l'enfance, alors que tous deux traitent, à mon sens, de certaines formes de communication. Bien que je ne sois ni philosophe, ni anthropologue je me permets de faire une incursion dans les univers de Francis Jacques (1985, 2007) et de Jack Goody (1977, 2007). Il me semble que l'un, sur la question de la textualité, des systèmes référentiels et de la communicabilité pourrait être d'un appui certain pour déterminer dans ces trois champs quels sont les caractéristiques du graphisme enfantin vues sous l'angle d'une logique de l'interlocution enfantine. L'autre serait plus à même de m'éclairer sur les liens entre l'oralité et l'écrit dans la création du discours enfantin basé sur une spécificité graphique qui lui est propre. Tous deux portent un intérêt commun à la différence dans l'altérité pour le développement de la personne en tant que sujet agissant. Ils interrogent la manière dont celui-ci s'approprie et comprend le monde qui l'entoure par son attitude et ses actes en ordonnant, catégorisant son environnement de manière fluctuante puisque différenciée par les conditions de vie en société.

Dans le cadre de l'élaboration du graphisme enfantin, le premier souci que rencontre la figuration « textuelle » serait que l'enfant accède à une certaine forme de « textualité » qu'il ne pourrait acquérir que de l'Autre, à partir de l'imitation, selon G. Tortel. C'est par l'analogie des formes que l'enfant découvre son potentiel graphique, en observant ses traces et en les comparant aux formes du « réel », auxquelles il va par le verbe donner à la fois une description et par le dessin, une dépicition. F. Jacques écrit :

Ce qui rend possible l'aspectualisation du voir, comme ce qui anime les signes au plus profond de leur signifiante, ce sont les catégories qui mettent en correspondance les

⁷ Torok, 1960, p. 32.

congruences d'aspects au sein de l'expérience et la convergence des signes en voie de textualisation.⁸

Or selon F. Jacques, l'aspect dépend de celui qui l'interroge, il y a « plusieurs logiques du “fait” ». L'enfant est confronté à la diversité des logiques lorsqu'il doit concevoir sa propre perception du monde. C'est pourquoi, celui qui présente le monde à l'enfant doit lui servir de médiateur ou créer une médiation capable de le renvoyer en miroir à sa perception du réel. Dans le cas de la présente recherche, l'exposition serait l'espace interlocutif médiat qui joue le rôle du tiers, là où se construit la référence aux choses dans la relation entre les personnes, à partir de laquelle l'enfant peut confronter sa subjectivité avec l'intersubjectivité de l'autre ou des autres. Dans les faits, cela est beaucoup plus compliqué qu'il n'y paraît, car le jeune enfant n'a pas conscience de sa propre subjectivité, ni de la relativité de son jugement. Il est donc confronté à lui-même, dans la construction de la conscience des choses. L'espace de l'exposition serait pour lui un espace d'interlocution où il rencontre à la fois des acteurs, ses pairs et les adultes, et l'objet de l'exposition même qui lui « parle », avec lequel il joue. D'une part, il doit construire sa représentation graphique du monde, d'autre part il doit s'assurer d'une référence communément admise qui lui permette de le confirmer dans sa « bonne » pratique, en fonction de la culture à laquelle il appartient ; enfin, il doit trouver des codes communs qui lui permettent de communiquer sa perception aux autres, alors même que les outils conceptuels dont il dispose sont encore restreints. Pour nous résumer, l'enfant évolue dans un « espace logique d'interlocution » mouvant parce qu'en cours d'élaboration où il est amené à s'autodéterminer en tant que personne, véhiculant ses propres croyances afin de s'approprier un monde auquel il aspire à être. Je pense qu'il serait légitime de lui offrir de plein droit la confiance dont il a besoin pour s'arrimer au monde dans ce voyage initiatique où les aléas ne manquent pas ; cette confiance ne peut s'établir que dans la « réciprocité » (Tortel, 1928) instaurée dans « la libre communication », selon les propos mêmes de la pédagogue et la reconnaissance de l'enfant comme véritable interlocuteur. Celle-ci le considère comme une personne capable d'établir un dialogue et de soutenir une conversation, en justifiant ses propos, ce qui suppose un décentrement de son point de vue. Il produit des énoncés dont les caractères spécifiques vont être définis plus loin, ce qui lui assure une certaine forme de communicabilité de ses actes, reconnus notamment par la communauté enfantine qui est la sienne. Bien sûr ma propre vision de la philosophie de la textualité de F. Jacques n'est que très parcellaire, néanmoins, elle m'assure de certains appuis pour comprendre l'instabilité de jugement de l'enfant et favoriser par la médiation sa requête : entrer de plein pied dans le monde. La citation ci-dessus du philosophe du langage, fait référence me semble-t-il, à la philosophie des formes symboliques d'Ernst Cassirer (1874-1945), ce qui autoriserait une voie (provisoire) de communication graphique pour l'enfant reconnue comme telle. Ici, je me borne également à traiter de son activité graphique, qui nous le verrons est aussi basée sur la parole dans la narration graphique, imaginons qu'il en soit ainsi pour toutes les découvertes de l'enfant et nous serons encore surpris de sa naïveté primesautière et de l'élan spontané dont il fait preuve face à toute nouveauté. À moins que cette « manière de faire » ne constitue pour lui une sorte de matrice expérientielle qui le confortera ou non dans son aventure humaine.

⁸ Jacques, 2007, p. 147.

C'est maintenant à Jack Goody (1919-2015) que je vais me référer et retrouver dans son article consacré au *Temps de la narration et narration du temps dans les cultures orales et écrites* (Goody, 2007) avec grand plaisir notre héros *Robinson Crusoé*, aux prises avec le temps. Ce qui m'intéresse ici, c'est ce que l'anthropologue a lui-même appelé *Les technologies de l'intellect : l'écriture et le mot écrit* (Goody, 2007) et l'ordre graphique qu'il a soigneusement développé dans l'analyse des cultures scientifiques ou religieuses. La communication graphique enfantine pourrait faire partie de la diversité des systèmes langagiers toujours en cours d'élaboration qui se croisent dans les différentes cultures, selon les questions goodiennes relatives à l'altérité et à la formation du sujet. La reconnaître dans sa spécificité, c'est déjà lui conférer le pouvoir de l'écrit et le vouloir faire pour savoir. Sa thèse serait que les outils créés par l'Homme au cours de son évolution auraient permis d'accroître ses capacités mentales, et par un effet boule de neige, de nouveaux outils seraient conçus qui à leur tour accroîtraient ses capacités etc... Il écrit :

Les repères individuels, personnels, privés doivent opérer à l'intérieur d'un système social, public, de représentation graphique du temps, au moyen d'un calendrier, qui est à la fois aide séculaire et programme liturgique rituel. La mesure, le calcul, et même la conception du temps en termes graphiques, impliquent de donner à cette dimension une contrepartie visuelle et spatiale. Le discours oral se tient dans le temps, le discours écrit dans l'espace et le temps ; celui-ci se voit, celui-là est invisible.⁹

Il poursuit à propos de l'expérience de *Robinson Crusoé* qu'il tente d'améliorer son « mode d'existence ». N'est-ce pas là exactement ce que fait l'enfant ? Par des moyens qui lui sont propres, il tente de se faire valoir et d'accéder petit à petit à la maîtrise spatio-temporelle qui lui permet de concevoir provisoirement le monde en fonction de ses capacités actuelles, toujours en croissance, sans s'arrêter à une hypothétique incapacité qui serait inhérente à l'état d'enfance. C'est considérer l'enfant tel qu'en lui-même, et nous serons à même de voir dans cette recherche qu'il peut être créateur de systèmes graphiques très élaborés qui supposent de savoir catégoriser, relier, agencer, pour produire des énoncés logiques. Ainsi tout procédé éducatif serait à même de produire de la pensée par le langage quel qu'il soit, la narration graphique de l'enfant en serait une forme qui d'ailleurs se retrouve dans « l'histoire figurée » (Janet, 2006) de la culture amérindienne.

Quelles sont les conditions nécessaires à la création d'un espace interlocutif conçu comme un espace de rencontres entre différents partenaires qui échangent à propos de leurs points de vue respectifs à partir d'un projet qu'ils sont censés construire en commun ? Quelle pourrait être la conception graphique du récit de l'enfant, ses activités graphiques se déroulent-elles selon des modalités qui lui sont propres liées plutôt au dire et au faire, selon un vécu corporel qui inclut le déplacement, le mouvement et le trajet dans un espace à définir ? Diffère-t-elle de celle communément admise par l'adulte, avec un déroulement linéaire dans le temps ? L'espace interlocutif de l'exposition est-il cet espace propre à créer une logique graphique qui pourrait amener à construire le récit chez l'enfant ? L'enjeu de cette recherche est de viser dans une démarche praxéologique le bien être de l'enfant avec la conscientisation de ce que les arts et l'acte graphique en particulier lui apportent de bénéfique dans l'épanouissement de

⁹ Goody, 2007, p. 102.

la personne dans un contexte social où il se découvre et explore les multiples facettes de la vie en communauté avec ses pairs et les acteurs éducatifs par le(s) langage(s). D'autre part il serait fort possible que l'élève trouve des points d'appui dans les disciplines artistiques et culturelles pour investir d'autres enseignements disciplinaires en se jouant des procédures, de la distanciation, de la réflexivité acquises dans l'agir avec l'autre. Ces deux points ne sont pas dissociés, ils s'articulent dans l'appropriation du monde par l'enfant et dans sa volonté farouche de le comprendre. La constitution du sujet comme apprenant est une visée importante qui aura des conséquences à long terme sur sa conception de l'apprentissage. En outre, la dimension écologique de l'adaptation de l'être aux choses qui l'entourent est fondamentale, c'est en observant les choses, les manières de faire que l'enfant se socialise selon des modalités différentes, c'est aussi cette diversité qui le forme à respecter l'altérité et à inventer d'autres façons de communiquer son regard sur l'Autre.

Les grandes figures de l'école maternelle que sont M. Pape-Carpantier et P. Kergomard se sont référées aux textes officiels¹⁰ d'Eugène Guillaume, instaurant l'enseignement du dessin à l'école primaire, elles nous aident à comprendre comment cet enseignement a pu évoluer depuis 1880 dans les écoles primaires et comment il sert les autres disciplines. G. Tortel ne manque pas de se référer aux textes également, elle s'appuie quant à elle sur les programmes de Gaston Quénioux datant de 1909, revus en 1923, mais toujours d'actualité en 1960. Les trois femmes pédagogues choisissent des moments de formation pour les examiner au regard de leurs pratiques, marquant inévitablement des écarts entre les prescriptions et la réalité du terrain. Elles prennent la parole lors des expositions universelles de 1867 (Pape-Carpantier, 1879), 1889 (Kergomard, 1889) et d'une première conférence pédagogique en 1928 (Tortel). À ce moment, G. Tortel énonce clairement ses références à Georges-Henri Luquet (1876-1965), philosophe et anthropologue qui avant Jean Piaget (1896-1980) a engagé une recherche, à partir d'une monographie de sa fille Simonne, sur le dessin enfantin (Luquet, 1913). Les travaux de G-H. Luquet sont encore aujourd'hui d'actualité ; ce sont sur ses conclusions, complétées de l'approche par entretien qu'elle emprunte à la fois à M. Pape-Carpantier (1869) et d'après ses écrits (1928) au Dr Ovide Decroly (1871-1932), que se base G. Tortel pour analyser le travail de l'élève. À côté de ces références, je souhaite laisser une place à l'interprétation de la *Pédagogie d'Initiation* en la testant dans les classes, grâce aux expériences dont j'ai déjà fait état plus haut. Cette approche me permettra de pouvoir comparer les attendus éducatifs des années 1960 et actuels, en éducation artistique, mais aussi en apprentissage de la langue.

En ce qui me concerne, je choisirai de compléter l'approche tortelienne des dessins de l'enfant, avec les apports d'Arno Stern (1963, 1966), d'Henri Wallon et de Liliane Lurçat (1987). L'évolution de ma recherche m'amène ensuite à traiter de la narration graphique de l'enfant, en fonction des travaux de G-H. Luquet et de Pierre Janet (1859-1947) au regard de la pratique pédagogique instituée dans les classes torteliennes et des références citées par la pédagogue dans son mémoire d'Études Supérieures de Psychopédagogie (1928). Les écrits de la pédagogue, notamment sa conférence, *Du spontané et du raisonné dans l'initiation plastique de l'enfant à l'école maternelle*¹¹ prononcée à l'International Society for Education

¹⁰ Dessin, 1911.

¹¹ CRDP et Association pour la défense et l'illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 59- 67.

Through Art (InSEA) et les articles qui accompagnent ses multiples expositions d'Art enfantin révèlent la conception qu'elle se fait de l'enfant artiste et m'interrogent sur le rôle qu'elle réserve à l'exposition. É. Plaisance¹² parle de la conférence de G. Tortel, *Pédagogie d'initiation et de provocation*¹³ en ces termes : il y a « ouverture à des champs d'expérience [artistique] autrefois ignorés par l'académisme : art primitif, art préhistorique, art des malades mentaux, art surgi du rêve ou de de l'inconscient ». Les textes de G. Tortel utilisent effectivement cette terminologie et j'étudierai les rapports entre l'Art enfantin et les arts primitif, naïf, brut. Comment insiste-t-elle sur les vertus thérapeutiques de l'art grâce à sa collaboration avec la pédo-psychothérapeute Maria Torok (1925-1998) ? Proposerait-elle, à sa façon, de pratiquer de manière préventive l'art comme thérapie ? La conférence proposée par la canadienne Irène Senécal (1889-1979), à l'InSEA également, en 1966 (Senécal, 1976) fournit un contrepoint international à ce qui peut être considéré comme l'Art enfantin entre 1950 et 1960 ; tandis que la vision d'Élise Freinet (1938) sur le « dessin libre » enfantin apporte un point de vue en rapport avec l'Éducation Nouvelle.

La mise en œuvre de l'expérience *Donner à voir le dessin d'enfant. Une expérience d'exposition à l'école primaire basée sur la Pédagogie d'Initiation de Germaine Tortel (1896-1975)*, en 2012, permet de donner les moyens aux enseignants de pratiquer le dessin en classe en référence à la pédagogie tortelienne et de recueillir les dires des élèves sur leurs dessins dans le but d'organiser une exposition. En tant que Conseillère Pédagogique, je coordonne les ateliers en observation participante. L'expérience doit révéler le point de vue des professeurs sur le dessin enfantin et des enfants sur la manière dont ils conçoivent leur travail et comment ils souhaitent le montrer. La confrontation entre les deux points de vue doit permettre aux enseignants de modifier leur perception de la communication graphique de l'enfant, ce qu'ils pressentent confusément en procédant régulièrement à l'affichage de travaux d'élèves en classe ou dans les couloirs sans pour autant donner à l'enfant le statut de « créateur » instaurant une vision particulière du monde, tel que le conçoit G. Tortel. Un dispositif de formation est créé au plan académique qui conjoint les différents acteurs éducatifs pour faire vivre le projet. Celui-ci invite à explorer l'environnement proche de l'enfant, ici le milieu montagnard, à la rencontre du paysage afin qu'il en rende compte par le dessin et la parole, qu'il se l'approprie. Ce projet aboutit à l'exposition enfantine *Balades, ballades*¹⁴ ; elle est le contrepoint de l'exposition *Paris ma ville* (1958) et permet d'établir des correspondances entre mon analyse et le point de vue tortelien sur la raison d'être de l'exposition : serait-elle l'espace d'interlocution privilégié qui favorise la construction de l'espace et du temps dans le récit et si oui, sous quelles conditions ? Les résultats obtenus me permettront d'envisager une seconde expérience menée en tant qu'enseignante spécialisée en observation participante toujours. Cette fois-ci, il s'agit d'axer la recherche sur la maîtrise de la narration graphique par l'enfant, qui pourrait favoriser l'accès à l'écriture et à la lecture. Selon les dires de G. Tortel (1928) : « le dessin est la première œuvre intellectuelle de l'enfant. Ses premières compositions françaises ce sont ses dessins libres ». Les trois fonctions essentielles du langage (Bourjade, 1962) seront testées en ateliers : le monologue pour accompagner et renforcer l'action, l'expression personnelle et la communication. Le

¹² Plaisance, 1986, p. 131.

¹³ CRDP et Association pour la défense et l'illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1977, p. 131-142.

¹⁴ Partenariat avec l'Éducation Nationale, 2012.

premier atelier est un travail mené en 1959 par une institutrice tortelienne, Paulette Clad, les deux autres sont réalisés avec des élèves du Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficultés (RASED) en 2013-2014; ils allient la voix, le regard, le geste, le mouvement et le déplacement pour une activité graphique totale, trace matérielle et immatérielle du « faire » enfantin dans l'apprentissage de la langue écrite.

Le chapitre 1 présente l'œuvre de G. Tortel, sa *Pédagogie d'Initiation* au regard de sa formation et des actions pédagogiques et éducatives qu'elle a conduites. Il situe la pédagogue dans la lignée de ses consœurs du XIX^e et XX^e siècle, les Inspectrices des salles d'asile et des écoles maternelles, M. Pape-Carpantier et P. Kergomard en présentant leurs textes ayant trait à l'enseignement du dessin en France. La spécificité du dessin enfantin est posée grâce à l'éclairage de l'anthropologue G-H. Luquet, du praticien de l'éducation créatrice Arno Stern et des psychologues, Henri Wallon, Liliane Lurçat et Pierre Janet. La narration graphique ou histoire figurée apparaît alors comme un point saillant du graphisme de l'enfant. Le chapitre 2 propose de situer G. Tortel dans la mouvance de l'art de l'avant-garde, avec ses points d'appui sur les artistes du *Bauhaus* et l'entrée de l'enfant sur la scène artistique du XX^e siècle, ce que ne manquent pas de pointer également les pédagogues canadienne I. Senécal et française É. Freinet. Ce sera l'occasion d'analyser la pratique artistique des classes torteliennes et d'ébaucher la valeur thérapeutique de l'art avec l'apport de M. Torok. Le chapitre 3 développe une expérience d'exposition à l'école primaire menée selon la *Pédagogie d'Initiation* de G. Tortel en 2011-2012 et interroge cet espace d'exposition du point de vue des modalités interlocutives enfantines. Le chapitre 4 questionne les résultats précédents et l'apport de cette pédagogie dans le domaine de l'écriture et de la lecture, avec la maîtrise construite des repères spatio-temporels, grâce à des ateliers conduits en classe avec des élèves en difficulté scolaire en 2013-2014.

Chapitre 1 : À LA CROISÉE DE LA PÉDAGOGIE, DE LA PSYCHOLOGIE ET DE L'ANTHROPOLOGIE

1. GERMAINE TORTEL EN PEDAGOGUE OU EN ANTHROPOLOGUE ?



Germaine Tortel (Photographies de gauche à droite : Portrait, Germaine Tortel à l'École normale, Germaine Tortel et Jean Marais lors d'une exposition de travaux d'élèves dans une galerie d'Art)¹⁵ est née à Lyon le 04 octobre 1896, elle est la petite fille d'un soyeux

¹⁵ Association Germaine Tortel, 2012.

et d'une institutrice, fille d'un ingénieur des travaux publics et d'une mère au foyer. Elle est l'aînée de quatre enfants. La jeune fille entre à l'école normale de Lyon en 1913 en tant qu'élève maîtresse pour trois ans. Pendant seize ans, elle exerce en tant qu'institutrice primaire dans le Rhône (École primaire supérieure du Lycée Ampère de Lyon et postes ruraux). Entre temps, elle poursuit des études universitaires de Lettres et Philosophie et obtient une Licence de Lettres et un Diplôme d'Études Supérieures de psychopédagogie en 1928, à la faculté de Lyon. Son mémoire de psychopédagogie est dirigé par les professeurs Locard, Goblet, Bourjade et Souriau ; il s'intitule : *De la psychologie mécaniste et de la psychologie biologique au point de vue de l'éducation*. En 1930 elle obtient les Certificats d'Aptitude à l'Inspection Élémentaire (Novembre) et à l'Inspection des Écoles Maternelles (Décembre). Elle exerce d'abord la fonction d'Inspectrice primaire à Corbigny (Nièvre) puis d'Inspectrice maternelle à Saint Étienne (Loire). A partir de 1946, elle est chargée à Paris, de la 4^{ème} circonscription maternelle de la Seine, jusqu'en 1962, date de sa retraite. Dans une lettre autographe au Pr. Maurice Debesse, qu'elle a connu dans la Loire avant la deuxième guerre mondiale, puis avec lequel elle coopère en accueillant ses étudiants de la Sorbonne dans les écoles à partir de 1957, elle définit ainsi sa mission, reprise *in extenso* par le Professeur dans l'hommage qu'il lui rend en 1997¹⁶ :

Dans une rétrospective philosophique, examinant les sédiments déposés en moi par le métier, je me propose, à la faveur de mille rencontres et recoupements, de définir au mieux, en toute circonstance, la fonction pédagogique de l'Inspectrice, de mettre en exergue, surtout, la possibilité d'élever l'éducatrice "au-dessus de son ouvrage", d'organiser ses rencontres avec ses vrais problèmes, de l'orienter vers une destinée plus expérimentale, plus conscienc... (sic)

M. Debesse témoigne ensuite de ses qualités de concision pour définir « sa démarche et son apport ». Quels sont-ils, comment les a-t-elle construits ?

1.1. Sa formation et sa démarche : le choix d'une méthodologie tortelienne basée sur la monographie

Germaine Tortel engage des études universitaires dans les années 1920 ; elle prépare une licence de lettres et obtient un Diplôme d'Études Supérieures de Psychopédagogie en 1928 à la faculté de Lyon. Quand elle écrit son mémoire, *De la psychologie mécaniste et de la psychologie biologique au point de vue de l'éducation* (Cf. annexe 1), elle est déjà institutrice depuis une dizaine d'années. C'est à partir de ce texte, que je vais déterminer quelle est sa position critique dans sa conception de l'éducation. Pour un esprit aussi curieux que le sien, sans nul doute, on peut considérer qu'elle a su mettre à profit ce temps de réflexion après sa formation à l'École Normale de Lyon pour allier théorie et pratique en partant de l'étude de l'enfant. C'est d'ailleurs en introduction de son travail de recherche ce qu'elle note à propos des systèmes logiques qu'elle oppose aux systèmes biologiques : l'absence de l'étude de l'enfant. En introduction elle postule que « la théorie mécaniste de l'esprit » est entièrement subordonnée à la représentation de l'enfant comme une réplique miniature de l'adulte, ce qui signifie que toute spécificité mentale lui est niée. À l'opposé, se situe l'observation de l'enfant

¹⁶ Association Germaine Tortel, 1997, Septembre, p. 34.

telle qu'elle est pratiquée selon Piaget notamment, avec une « tendance génétique et fonctionnelle » qu'elle nomme « biologique ».

G. Tortel décrit ensuite le fonctionnement de ces deux systèmes logique et psychologique. Pour le premier, il s'agit de doter l'enfant d'une somme de connaissances qui lui permettront ensuite de devenir l'homme de demain, « l'homme complet ». L'enfant se définit alors dans son incomplétude due à son état, il est un être en devenir qui se conforme à un idéal arrêté, celui de « l'homme fait ». L'auteure affirme alors que « l'on peut retrouver dans la pédagogie de Durkheim tous les traits de cette logique éducative ». Elle décrit ensuite un autre type d'éducateur qui considère que le développement de l'enfant se suffit à lui-même, la nature fait bien les choses et l'adulte n'a pas à intervenir dans ce processus. « L'enfant devient ainsi un type de la perfection, une réalisation sacrée de la vie qui se développe ».

Pour la pédagogue, c'est Dewey (1859-1952), qui après avoir fait l'analyse de ces deux conceptions en a réalisé la synthèse d'une part en introduisant l'observation de la nature dans le système logique, d'autre part en ouvrant le système psychologique à « l'idée de la finalité interne ». G. Tortel introduit ici l'aspect dynamique de l'éducation, en opposition à une vision statique qu'ont les deux conceptions figées, l'une dans un immobilisme qui ne tient pas compte du développement dans le temps de l'enfant, l'autre dans un déterminisme qui fige les différentes étapes de l'évolution de l'enfant sans considérer le processus évolutif, sans interpréter le sens général de l'évolution. Elle écrit : « Dewey a marqué fortement les lacunes de ces deux théories éducatives, et a exprimé la thèse fonctionnelle de l'éducation dans ses rapports avec le déterminisme psychique et la finalité biologique ». Elle considère que la tâche de l'éducateur est de repérer les besoins de l'enfant et d'envisager ses faits et gestes comme des virtualités qui « s'interprètent en fonction de leur rôle vital ». C'est, pour elle, le repérage des processus mentaux de l'enfant qui permet de construire « un système pédagogique cohérent », ce qui sous-tend une définition de l'intelligence qui serait de conception biologique. Elle se réfère à l'ouvrage de Dewey, *Comment nous pensons* (1925), qui conçoit « une théorie organique et dynamique » de l'esprit, à laquelle elle se propose d'opposer dans sa conception la théorie mécaniste de Taine. Par ailleurs, cette opposition des deux théories lui semble féconde pour les éducateurs afin de mener une réflexion sur « la définition de l'intelligence à laquelle ils se réfèrent » dans leurs pratiques. La référence en matière de pédagogie naturelle ou biologique est, pour elle, Rousseau et c'est par la comparaison des théories de Spencer et de Mme Montessori qui oscillent du mécanisme au biologisme, qu'elle espère révéler « la cause de leur faiblesse intime ». Ces théories sont confrontées à l'activité réelle de l'institutrice qui est « sans cesse informée par l'enfant lui-même de la valeur de ses démarches ». Ainsi l'étude de G. Tortel « serait de préciser les rapports de la psychologie et de la pédagogie sur le terrain essentiel de la connaissance ».

G. Tortel analyse une conception mécaniste de l'intelligence : celle de Taine dans son ouvrage *De l'intelligence* (1870). Ce que souligne la pédagogue dans la préface du livre c'est cette phrase « Ce que nous saisissons, ce n'est pas une activité, ce sont des produits », il renonce de fait à partir des fonctions de l'esprit, de ses facultés pour aller directement aux produits de l'esprit. Il s'oppose ainsi radicalement à la théorie de Victor Cousin (1792-1867),

qui prône l'enseignement par la « méthode intuitive », propre à développer les facultés intellectuelles de l'enfant. Ainsi, « il apparaît chez lui une image de l'esprit, car il ne peut le supprimer tout à fait, l'image de fonctions abstraites, dévitalisées ». Selon Bergson, à qui se réfère G. Tortel, Taine voit « les faits intellectuels comme des produits fabriqués et non comme des processus qui s'impliquent ». La méthode de Taine consiste à grouper quantitativement les faits en ôtant toutes relations entre eux grâce au mécanisme de l'association. Dans sa conception de la formation de l'image, Taine soutient une « simple addition de sensations contigües ou liées entre elles par la ressemblance » qui ressort d'une qualité objective de l'objet. Ce faisant, il admet, à son corps défendant, « l'activité créatrice de l'intelligence », qui est un travail subjectif de l'esprit de reconnaissance de la ressemblance. Néanmoins, Il attribue à l'image une propriété de reconnaissance spontanée, ce qui « a pour effet de transporter l'activité du sujet dans l'objet de la reconnaissance ». Ainsi, il nie la relation du sujet à l'objet et déshumanise son rapport au monde. Selon Dewey, « l'observation n'est rien sans l'interprétation, et l'empirisme empêche l'observation véritable et féconde, qui suppose active la fonction de créer des rapports nouveaux, et de découvrir des analogies vraies ». Au sujet de l'attention Taine la définit comme « l'ascendant exclusif et momentanée d'un état » qui correspondrait à un « appauvrissement par concentration passive du contenu mental » alors que cette activité, pour G. Tortel, « constitue un appel aux différents plans de la conscience ». Elle relève d'ailleurs la contradiction chez Taine, s'il « admet que l'attention est un état formel, une attitude, on est sur la voie, et de la découverte de la réalité et de la spécificité de l'esprit, et de l'explication fonctionnelle ».

Taine s'est cependant approché de cette conception fonctionnelle de l'esprit quand il a observé le développement de sa fille qui fait l'objet d'une « Monographie du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine », constituant la note 1 de son ouvrage¹⁷. Et G. Tortel note un « décalage entre l'explication générale de la formation du concept, nettement mécaniste, et celle de la formation interne de l'esprit, telle qu'elle se dégage de l'étude de l'acquisition des termes généraux par l'enfant ». D'un côté Taine applique sa manière d'acquérir le concept à l'enfant dans une réplique du travail de l'adulte chez l'enfant. De l'autre côté, Taine reconnaît à partir des rapports établis entre des objets très éloignés, des analogies faites par l'enfant, de la reconnaissance de traits communs ou du fait d'isoler des qualités abstraites, que « toutes ces expressions sont équivalentes et toutes ces opérations se ramènent à l'évocation ». Il insiste « sur le caractère original du travail infantin, [...] des opérations complexes, de découvertes, de choix, d'adaptation de l'esprit à la connaissance. [...] C'est ainsi que l'enfant fait des mots transmis “des mots significatifs” ». Bergson emploie le terme de mobilité qui permet les opérations mentales, tandis que Dewey parle de « l'activité intrinsèque de l'esprit ».

G. Tortel fait ensuite référence aux travaux de Paul Guillaume (1878-1962) sur l'imitation, à ceux d'Henri Delacroix (1873-1937) sur la valeur expressive et complexe du mot, et Jean Piaget (1896-1980) qui écrit que l'enfant se « crée un langage synthétique grâce à des schémas sans cesse fluctuants ». Elle rappelle que pour Bergson, « toute perception brute s'enrichit graduellement par l'attention ». Il y a *sui generis* un décalage entre les divers essais

¹⁷ Taine, 1903, p. 357-395.

de l'enfant, ses tâtonnements et différentes adaptations dans l'exécution des exercices. Par là-même, le travail de l'enfant relève de l'invention et acquiert un dynamisme propre à la pensée. Et la pédagogue de constater que lorsque Taine observe les processus vitaux de son enfant, il se contredit dans sa pensée mécaniste. Elle adjoint à ces travaux ceux de G-H. Luquet sur les dessins enfantins et de William James (1842-1910). Chez Pierre Janet (1859-1947), elle souligne que pour lui, la fonction mentale c'est « le processus d'interprétation » qui permet d'agir et « d'établir un rapport direct et concret entre le milieu et notre personne, prévoir une action ou remplacer cette action par une représentation ». Elle conclut en opposant la psychologie biologique, qui suppose « une activité fonctionnelle de l'esprit humain » et qui privilégie l'organisation structurelle et fonctionnelle à l'associationnisme. Elle oppose également l'idée d'une unité synthétique et involutive de la connaissance spirituelle, au mécanisme et à l'unité quantitative de l'évolution.

Dans son examen critique des pédagogies mécanistes et biologiques, elle associe une pédagogie purement logique à la définition mécaniste de l'esprit. Elle reprend les idées déjà énoncées selon lesquelles l'enfant serait considéré comme une réplique en miniature de l'adulte et posséderait le même raisonnement. Il suffirait de donner à l'enfant des « sensations pure » pour que celui-ci les intègre et deviennent des concepts généraux. Elle prend le personnage de Thomas Gradgrind du roman de Dickens, *Les temps difficiles*, comme exemple du rôle du maître. Ainsi l'aptitude de l'enfant se ferait par addition de connaissances données, il en serait ainsi de « la pédagogie de Durkheim pour créer dans l'enfant l'homme social, par la transmission intégrale de la connaissance adulte ». Les conditions objectives de l'acquisition des « données de l'expérience sont : répétitions, superposition des expériences ou intensité quantitative de l'attention ». Les facultés de l'enfant sont ignorées autant que « l'ordre explicatif purement subjectif, dont il se sert d'emblée ». C'est pour G. Tortel « supprimer la fonction vitale spécifique par laquelle l'esprit, quel qu'il soit, et quelque degré de son développement qu'il ait atteint, se "crée sa vérité" ». Cette manière de procéder aboutit à nier la spécificité de l'enfant et à méconnaître sa « croissance spirituelle, son évolution organique et qualitative ». La pédagogue insiste sur les fonctions propres de l'esprit qui instituent des rapports originaux à la réalité. « Qu'est-ce qui spécifie l'intelligence enfantine ? » Telle est la question de la pédagogie « naturaliste ». Seconde question : « Quel rapport l'enfant soutient-il avec son milieu ? »

Pour J. Piaget, les deux thèses de l'intelligence façonnée uniquement par le milieu, ou inversement, du réel comme « résultat par la libre construction de l'intelligence », ne valent pas plus l'une que l'autre. Mais pour lui, « l'évolution intellectuelle suppose une action spécifique de l'intelligence sur le milieu, limitée cependant par une action réciproque du milieu sur l'esprit ». Pour G. Tortel,

L'intelligence est la faculté spécifique par laquelle nous pouvons varier notre rapport concret avec le monde extérieur en prenant conscience des relations elles-mêmes. [...] Si l'adaptation réalise l'accord entre notre organisation interne et le milieu extérieur, l'intelligence est le moyen biologique de réaliser cet équilibre extérieur sous les formes les plus multiples, les plus variées, d'étendre jusqu'à l'infini notre contact avec

le monde et d'en tirer les principes toujours nouveaux de différenciation fonctionnelle.

Elle se réfère à W. James (1842-1910) qui donne à l'intelligence son rôle biologique, son rôle vital qui consiste à créer. « La pensée de l'enfant dépend du contenu de l'esprit et s'éclaire par l'action. [...] L'enfant est un organisme agissant ». Pour Edmond Cramaussel, « La pensée de l'enfant est comme un réseau de fils ténus, embrouillés, que l'on risque de casser à tout instant si l'on tente de le mettre en ordre ». Rousseau a rattaché la « physique expérimentale » à un besoin fonctionnel d'adaptation qui satisfait sa curiosité. Le mécanisme de Taine n'admet pas l'existence d'une pensée prélogique et ne comprend pas les « problèmes spéciaux que l'enfant doit vaincre pour que l'intelligence ait son rôle propre dans l'évolution, celui d'un principe moteur ».

Le reproche fait à la pensée enfantine de ne pouvoir effectuer l'analyse et la synthèse conduit l'éducation biologique à les construire « à partir des données du syncrétisme infantin ». L'éducateur doit placer sa confiance dans l'enfant et « favoriser l'échange de l'esprit et du milieu ». Il peut diriger et contrôler l'acte de penser spontané et irréductible qui ne jaillit d'autant que l'enfant se pose un problème. L'enfant de par sa curiosité naturelle tend de lui-même à son développement intellectuel, l'étude de ses intérêts permet de « suivre la marche naturelle de son évolution ». Il est essentiel de garder sa finalité à tout acte de penser afin de mobiliser toutes les ressources de l'enfant : « sa volonté et son intelligence ». Celles-ci répondent au sentiment de vaincre une difficulté en soutenant l'effort mental personnel avec l'interprétation intelligente de l'adulte qui exerce « la pédagogie fonctionnelle. A l'ordre analytique des facultés, la pédagogie biologique substitue l'organisation synthétique de la vie mentale ».

Quels sont les rapports du mécanisme et de la thèse biologique dans quelques systèmes d'éducation ?

G. Tortel commence à examiner ces rapports chez Rousseau (1712-1778) qui allie l'aspect philosophique et pratique de l'éducation. Selon elle, « il a spécifié l'enfance pour déterminer le problème éducatif, le voir avec une irrésistible force de sympathie. L'Émile doit être capable de se situer dans l'univers, de se créer par sa raison un équilibre fonctionnel avec le milieu, de se faire à lui-même son bonheur et sa liberté ». C'est l'intelligence humaine qui assure là un rôle vital. « La seule idée vraiment positive que nous puissions avoir en éducation, est celle de la nature ». Rousseau a créé « une pédagogie naturaliste », avec une idée de la nature dans sa pureté, une finalité des processus naturels par la raison théologique de la création. Rousseau a « réduit l'œuvre de l'éducation à la seule préparation du milieu ». Dans ce but, il a privé à tort selon G. Tortel, l'Émile de sa famille et de ses pairs. L'éducation est le produit de trois séries de facteurs qui « sont à l'origine de toute éducation fonctionnelle de l'esprit » et qu'il importe de distinguer :

L'éducation de la nature, fruit du développement structural et fonctionnel ; l'éducation des choses qui résulte de la série des observations spontanées et des expériences de l'enfant, de l'activité spécifique de son esprit au contact du milieu ; et enfin

l'éducation des hommes [...] qui vient quand l'enfant peut comprendre les relations complexes qui l'unissent à la vie sociale.

Rousseau n'hésite pas à dire que « la race humaine eût péri si l'homme n'eût commencé par être un enfant », car l'enfance est le temps organique de l'adaptation. Il existe chez l'enfant une spécificité de l'activité mentale qui diffère de celle de l'adulte et qui ne peut se satisfaire du mécanisme. Et pour Rousseau, qui anticipe la pensée de Dewey, « il y a une organisation possible de la connaissance et de la mémoire sensorielle par l'action ». Dewey ne dit pas mieux : « l'ordre des pensées vient de l'ordre des actes ... la connaissance qui est en rapport avec l'action est classé et cataloguée de manière à être utilisable quand la nécessité s'en fait sentir ». Et G. Tortel conclut, « pour l'un comme pour l'autre pédagogue, l'art éducatif pour être efficace, doit chercher la finalité des activités enfantines, les mobiles véritables et les raisons profondes de ses actions spontanées ».

Ensuite G. Tortel s'intéresse à Herbert Spencer (1820-1903) chez qui coexistent des tendances contradictoires, à la fois biologiste, intellectualiste et associationniste. Sans qu'elle en donne les références exactes, certains des passages qu'elle cite sont empruntés à l'ouvrage *De l'éducation intellectuelle, morale et physique* (1890). Confronté à la réalité, Spencer a « un sentiment vague teinté d'anthropomorphisme, et surtout d'anthropocentrisme » d'une certaine finalité. Son optimisme tend à croire que « la nature fait bien ce qu'elle fait, elle est force qui exprime certains processus de vie, elle est une sagesse dont il faut pénétrer les secrets par l'observation. Cette attitude de croyance peut expliquer à elle seule la subordination de la pédagogie à la psychologie ». La vie suit des lois générales dans l'espace et le temps qui se traduit par « la spontanéité organique » et la phase nécessaire de l'évolution génétique. Selon Spencer, le parallélisme entre l'ontogénèse et la phylogénèse est constaté par les faits et se traduit tour à tour sous l'aspect de la téléologie naturelle et du déterminisme. Il introduit dans le domaine de l'esprit, la nécessité mécaniste qui sauve de l'imprévu et rassure par sa rationalité. Pour lui,

puisque l'intelligence humaine, placée au milieu des phénomènes, et s'efforçant de les comprendre est arrivée, après un nombre infini de comparaisons, de spéculations, d'expériences et de théories, à sa connaissance actuelle de chaque objet, par une route particulièrement, on peut rationnellement inférer que le rapport entre l'intelligence et les phénomènes est de telle nature qu'il empêche d'acquérir cette connaissance par une autre route.¹⁸

Selon G. Tortel, « la loi de recapitulation, la détermination de l'esprit en fonction du milieu et l'inefficacité de l'action éducative sont les conséquences absolues de ce principe ». L'activité spontanée de l'enfant est à

¹⁸ Spencer, 1890, p. 122. La citation exacte est : *Puisque l'intelligence humaine placée au milieu des phénomènes et s'efforçant de les comprendre, est, après une suite infinie de comparaison, de spéculations, d'expériences, de théories, arrivée à la science de chaque sujet par une route particulière, on peut inférer raisonnablement de là que le rapport de l'esprit aux phénomènes est tel, qu'il ne peut acquérir cette science par aucune autre route, et que l'esprit de l'enfant étant dans le même rapport aux phénomènes, ceux-ci ne peuvent être mis à sa portée que par la même route.*

la recherche des plaisirs qui sont donnés par l'exercice salutaire des facultés. [...] L'appétit pour un genre de connaissance vient de ce que l'esprit en voie de développement est apte à se l'assimiler et en a besoin pour grandir, le dégoût est l'indication ou qu'il leur est présenté trop tôt, où sous une forme indigeste¹⁹.

La notion de plaisir est importante dans la théorie organique de l'adaptation. Qu'en est-il de la conception de Spencer de l'intelligence ? Elle n'est que le moyen de l'adaptation au milieu, « elle contient toutes les lois de l'esprit, le déterminisme est donné dans l'esprit car il est donné dans les choses ». En revanche pour Dewey, « ce qui donne sa forme à l'adaptation même, ce n'est pas le stimulant, c'est la fonction qui sélectionne ; le milieu n'a pas le pouvoir de créer la fonction, celle-ci informe les choses et les assimile selon ses lois propres ». L'activité spécifique de l'esprit enfantin échappe à Spencer. Il croit que l'enfant va de l'empirique au rationnel celui-ci naissant spontanément de l'observation. Finalement G. Tortel en vient à se demander si « dans la perspective de l'évolution biologique, les distinctions de Rousseau sur l'éducation de la nature, des choses et de l'homme ne seraient pas plus proches de la vie, parce que plus synthétiques et plus intuitives que celles du biologiste-mécaniste Spencer ». Elle écrit :

Ce qui chez Rousseau est extrêmement intéressant c'est qu'il a pensé que le rapport de ces trois éducations n'était pas fixe, immuable, que l'enfant semble beaucoup plus proche de la nature au début de son existence, que l'homme adulte ; mais que, par l'intermédiaire de l'éducation des choses, et par le fait du développement fonctionnel qui le rapproche peu à peu de sa destination d'adulte, un renversement de ce rapport s'établissait qui faisait de l'homme le modèle naturel de l'enfant.

La pédagogue est amenée à faire des correspondances entre les trois distinctions établies par Rousseau et un contenu scientifique : à la première éducation, celle de la nature, elle donne « un arrière-plan d'une vie de l'esprit égocentrique et syncrétique » ; à l'éducation des choses « correspondent les progrès de l'analyse intuitive et la formation d'une logique inconsciente » ; à l'éducation des hommes correspond « l'apparition simultanée de l'analyse et de la synthèse ; les formes logiques de la pensée coïncident à la raison adulte ». En conclusion de son analyse, G. Tortel pense que la finalité de l'éducation vaguement ressentie par Spencer s'efface devant le principe scientifique du déterminisme comme principe explicatif de l'évolution. Elle cite Bergson : Spencer reconstitue « l'évolution avec des fragments de l'évolué²⁰ ».

En ce qui concerne Maria Montessori (1870-1952), d'emblée G. Tortel la rapproche de Spencer : « Faute d'avoir déterminé ce problème des rapports de l'enfant et du milieu en

¹⁹ *Ibid.*, p. 102-103. La citation exacte est : *Mais de tous les changements qui se produisent, le plus significatif est le désir croissant de rendre l'étude agréable plutôt que pénible, -désir basé sur la perception plus ou moins claire de ce fait, que le genre d'activité intellectuelle qui plaît à cet âge est précisément celui qui lui est salutaire, et vice versa. L'opinion commence à se répandre de plus en plus que lorsqu'un esprit en voie de développement éprouve un genre de curiosité, c'est qu'il est devenu propre à s'assimiler l'objet de cette curiosité et que cet objet est devenu nécessaire à son progrès ; que par contre le dégoût qu'il éprouve pour tel ou tel genre d'étude, prouve que l'objet de cette étude lui est présenté prématurément ou sous une forme indigeste.*

²⁰ Bergson, 1941, p. 363.

dehors des vues étroites du déterminisme, la pédagogie de Mme Montessori apparaît à son tour nettement biologique et de fait, non moins mécaniste ». Elle se réfère à ses écrits, *L'Éducation scientifique* (à noter ici une erreur, l'ouvrage de l'auteure s'intitule *Pédagogie scientifique*²¹) Elle relève de nombreux aphorismes sur la « conception biologique de la liberté » :

Stimuler la vie tout en laissant libre de se développer, voilà la tâche première de l'éducateur. Et dans cette délicate mission un art très grand doit suggérer le moment et le terme de l'intervention de manière à ne pas déranger, à ne pas faire dévier, mais plutôt à aider l'âme qui naît à la vie et qui vivra de ses propres forces.

Elle reconnaît à l'auteure d'avoir décrit mieux que personne les compétences requises par une institutrice : « s'instruire des sciences de la vie et développer des facultés d'observation ». Pour la pédagogue « Mme Montessori a pour mission de résumer les idées des pédagogues modernes, et surtout par Itard et Seguin, de donner une force nouvelle aux arguments de Rousseau ». Elle lui reconnaît aussi d'avoir eu l'idée d'adapter le mobilier et le matériel scolaire à l'enfant, de par sa forme et ses dimensions, ce serait là son apport essentiel.

G. Tortel se réfère à Pauline Kergomard (1838-1925) qui, avant M. Montessori, a « su parler de l'activité de l'enfant, de son besoin psychique d'air et de liberté, des bienfaits de l'auto-éducation ». Ensuite, elle en vient à la critique de son matériel didactique « mécanistique de l'éducation de la sensibilité générale ». Pour la pédagogue, M. Montessori propose à l'enfant un matériel qui lui impose l'adaptation passive, qui développe une série de réactions. Pour elle, « cette pédagogie est un retour à l'alchimie de Taine ; à l'atomisme, à la juxtaposition des états de conscience, au mécanisme de l'association ». Elle considère que l'enfant est confronté à des épreuves qui sont « calquées sur certaines expériences de la psycho-physique ». L'enfant, seul devant son matériel est confronté à « des travaux de patience et de classement », auxquels il préférerait « les exercices collectifs où l'on collabore, où l'on parle, où l'on agit, où l'on crée, où l'intelligence active se dépense sur des objets réels. [...] il faut pour qu'elle réponde à sa fin, que la sensation se dégage de l'action libre, soit un produit, une conséquence de cette activité même ». La sensation doit garder son rôle instrumental véritable, elle doit rester au service de la vie. La pédagogue fait appel à Dewey qui abonde dans le même sens :

On voit des élèves des jardins d'enfant qui ont aussi besoin de l'excitation produite par des couleurs violentes et les sons agréables, que le buveur de son verre d'alcool. C'est ce qui explique la distraction et le gaspillage de l'énergie si caractéristiques chez certains enfants et leur dépendance complète des suggestions qui viennent du dehors²².

G. Tortel va encore plus loin et dit que cela crée « une perversion sensorielle » qui détermine un déséquilibre car l'enfant « manque d'autonomie mentale ». Selon elle l'enfant doit être confronté « aux difficultés réelles de l'observation qui résulte de la désadaptation ou de

²¹ Sans doute, G. Tortel a-t-elle lu l'ouvrage traduit en français : *Les Case dei Bambini, La méthode de la pédagogie scientifique appliquée à l'éducation des tout petits*, datant de 1912.

²² Cette citation n'est pas référencée par G. Tortel, mais est extraite du texte datant de 1895, *L'intérêt et l'effort dans leurs rapport avec l'éducation de la volonté* paru dans : Dewey, 1953, p. 39-90.

l'étonnement. [...] Car il y a loin de la sensation mécaniquement différenciée, à la sensation agissante, devenue principe d'observation et de jugement ». Ce qui va donner l'efficacité dans l'action, c'est « le degré d'analyse et de synthèse que l'esprit peut y mettre ». G. Tortel en appelle à l'action spontanée de l'enfant sur les choses qui lui permet l'analyse ; selon Spencer il se forge une idée et enrichit ses connaissances. M. Montessori « s'est préoccupée de déterminer les conditions objectives et mécanique de la sensation, non ses conditions spécifiquement vitales. [...] Elle a présenté aux enfants les éléments de leur organisation mentale sans les lui laisser retrouver (sic) ²³ ». Pour la pédagogue les conceptions biologiques de Spencer et de Mme Montessori portent à des confusions, en expliquant « le problème de la formation de l'esprit du seul point de vue de la connaissance ; la prédominance de la fonction est ce qui frappe le plus dans la pédagogie biologique ». Celle-ci n'est efficace que quand « les conditions du milieu respectent la lenteur du processus et ses liaisons complexes avec le mouvement évolutif tout entier ».

Pour Germaine Tortel « certains systèmes biologiques, purement empiristes ou intellectualistes [...] ont cherché à emprisonner l'intelligence dans l'automatisme des réactions nécessaires, dans l'adaptation passive, dans la sensation exclusive ²⁴ ». Confronter les différentes pédagogies dans leur réalité pratique permet de retrouver le sens de la finalité éducative pour « susciter en chacun des “petits d'hommes” toute la force de spontanéité » que la vie sociale requiert. Pour la pédagogue, Rousseau, Dewey ou Bergson ont en commun d'avoir à des degrés divers « le sens intuitif de la vie », ils valorisent l'originalité de l'esprit, la richesse créative de l'intelligence et la personnalité. C'est à partir de ce travail critique que la pédagogue a clarifié sa conception de l'éducation. Elle va s'appliquer à la mettre en œuvre dans sa pédagogie, en se positionnant comme observatrice de l'enfant, elle adopte ainsi un point de vue anthropologique. Elle reprend l'idée de la monographie, avec sa prise de « notes » basée sur le dessin oralisé par l'enfant, comme G-H Luquet (1913) l'a fait avec sa fille Simonne, ou comme Taine avec sa *Monographie du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine*, pour observer les manières de penser des élèves et de traduire ces pensées en acte dans leur milieu. Élisabeth Chapuis note « Sous l'influence de Rousseau et de l'Évolution, le XIX^e siècle a connu un important mouvement de publications d'observations d'enfants familiers. Maurice Debesse parle à ce propos d'une “ère de monographie”²⁵ ». Ce serait une méthodologie propre à observer l'enfant dans sa culture par la collecte des travaux scolaires enfantins, avec des moyens de communication qui allient graphisme et langue orale, tout en respectant pleinement les principes de la pédagogie fonctionnelle, en passe de devenir pour G. Tortel la *Pédagogie d'Initiation*. Comment va-t-elle mettre en œuvre cette idée ?

1.2. L'apport de la pédagogue : donner à voir le dessin d'enfant

Dans la Loire, G. Tortel a pour mission de créer des écoles maternelles. Elle fonde le premier Centre de documentation et d'information pédagogique en 1936 à Saint-Étienne ; il fût détruit par les bombardements en 1944 puis reconstruit et inauguré en 1947. De 1946 à 1952, elle est rédactrice en chef de la revue *L'École maternelle française*. Sa passion est de

²³ Annexe 1 : Mémoire *De la psychologie mécaniste et de la psychologie biologique au point de vue de l'éducation*, p. 54.

²⁴ *Ibid.*, p. 55.

²⁵ Chapuis, 2011, p. 188.

diffuser sa pédagogie et pour cela elle va mettre en œuvre un système de communication perfectionné. Elle commence par créer en arrivant à Paris un Centre pédagogique, ce qui lui permet de réunir les institutrices de sa circonscription et elle organise des échanges professionnels sur les thématiques qui lui sont chères. Elle propose des contenus : le dessin libre ou collectif ; l'analyse du « dessin enfantin » selon Georges-Henri Luquet. Elle visite les classes et dialogue avec les institutrices sur leur conception de l'apprentissage. En un mot elle est « accueillante » ; elle se montre à l'écoute. Elle écrit en 1946 un *Manifeste de l'École Maternelle*²⁶.

Les Cours Pauline Kergomard

À l'issue de cette première année 1946 à Paris, elle est sollicitée, comme elle l'avait déjà été dans le Rhône en 1928²⁷, pour produire une conférence sur le dessin et à cette occasion, en 1947, elle expose les travaux des élèves dans l'école rue Michelet à Ivry²⁸. Les Cours Pauline Kergomard, destinés surtout aux institutrices (le milieu professionnel est féminin) et chapeautés par les Inspectrices Générales des Écoles Maternelles, lui fournissent le cadre qu'elle cherche pour aborder des thématiques : Le dessin (1947, 1951), Les fêtes à l'école maternelle, Liaison de la musique et de la vie (1948), Spontanéités créatrices, Techniques frustrées, Éducation manuelle de base (1954), Moments musicaux à l'École Maternelle (1955)²⁹. Elle partage petit à petit cet espace de parole et de formation avec, notamment, des professionnels de la santé comme le psychologue René Zazzo. Pour exemple dans l'année 1949-1950, six cours ont eu lieu ; deux cours sont donnés par R. Zazzo et M. Guilmain, puis repris dans les *Cahiers de pédagogie moderne*³⁰ au côté des séances pratiques de classes, ou de leçons données par des élèves- maîtresses, afin d'étudier la pédagogie mise en œuvre dans leur rapport avec la théorie. Un numéro spécial de *l'École Maternelle française* reprend le texte en 1950 sur « L'éducation du langage ». Ainsi, l'Inspectrice s'assure de la diffusion la plus large possible de la formation. En outre, soit les cours ont lieu à l'école normale d'institutrices des Batignolles, soit dans une école, ce qui permet aux professionnels de se rendre *in situ* et de nouer des contacts avec le personnel des écoles.

Le cours Pauline Kergomard du mois de février 1951 sur le dessin est exemplaire par la manière dont G. Tortel envisage ces séances de formation. Le 08 février, Mme Raffin³¹ propose un atelier *À partir d'un rêve de poisson* à sa classe de petite section (3 ans à 3 ans et demi). L'enseignante propose une petite histoire en lecture offerte, puis l'écoute de *L'aquarium* de Camille Saint Saëns, « qui raconte le bruit de l'eau, les bulles qui montent et le poisson qui glisse. [...] La maîtresse souligne discrètement de la main les évolutions du poisson dans l'eau, signale les bulles qui montent et les algues qui frémissent ». Ensuite les enfants se servent en matériel sur fond musical pour ne pas « détruire l'atmosphère » et commencent à peindre tout en commentant leur travail. Notons que dans le compte-rendu de

²⁶ Tortel, 1946.

²⁷ Tortel, 1928.

²⁸ Bonenfant-Plet, 2000, p. 58.

²⁹ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1984, p. 70-106.

³⁰ Zazzo et Guilmain, 1950.

³¹ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 9-12.

la séance figure différentes solutions graphiques de représentation spatiale³² de la scène imaginée par les enfants et pour l'un d'entre eux, la progression schématique³³ de sa pensée dessinée et oralisée :

Gérard détermine rapidement sa "forme" poisson, en construisant un rectangle ayant une croix en guise de queue. Puis il le peint entièrement en blanc et tire dessus deux minces traits rouges (fig. 1, 2 et 3). Ce travail terminé, il prend une éponge et étale du blanc autour de son dessin (fig. 4). Le dessin devient alors confus, car pour peindre l'eau dans laquelle évolue le poisson, il a encore utilisé du blanc, si bien que les divers éléments se sont fondus dans la même teinte. C'est alors que revenant aux deux traits rouges, il en accentue l'épaisseur et crée fortuitement un effet de reflet dans l'eau. Quant au poisson initial, il s'est transformé en milieu ambiant. Gérard a expliqué : « J'ai fait deux poissons, un blanc et un rouge ».

Enfin, les enfants découvrent un poisson nageant dans un aquarium agrémenté de coquillages, cailloux et plantes aquatiques ; ils commentent. Madame l'Inspectrice Générale Maurice Thomet conclut : « le barbouillage s'est révélé être l'apprentissage de l'audace et du rythme créateur ».

G. Tortel poursuit cette séance pratique de classe par une intervention, *Une matinée de dessin à l'école maternelle*³⁴, à laquelle assiste l'Inspectrice Générale Hélène Sourgen, présidente de la séance, où elle regrette de n'avoir pu faire la place à de plus nombreuses séances pratiques, une seule cette année-là sur cinq cours. Ce 08 février pourtant, les portes de l'école sont ouvertes pour permettre à tous les participants de choisir de visiter telle ou telle section, cinq classes sont en activité ; une exposition de travaux d'élèves est installée dans toute l'école. Le vendredi 16 et samedi 17 février 1951, par une conférence intitulée, *La place du dessin dans la dialectique éducative*³⁵, G. Tortel fait suite à cette séance, selon le schéma des Cours Pauline Kergomard, alliant théorie et pratique.

Les articles de Germaine Tortel dans la revue *L'École Maternelle Française*

L'Inspectrice a publié³⁶, « L'enseignement de la lecture »³⁷ au *Bulletin de l'Instruction primaire du département de la Loire* (1934,1) et dans *L'école et la vie* (19 mai 1934). Elle poursuit son œuvre de diffusion pédagogique par une série d'articles dans *L'École Maternelle Française*, dont rappelons-le, elle est rédactrice en chef entre 1946 et 1952. Avec la Directrice de l'École Maternelle d'Application G. Montel, elle écrit « Gymnastique et vocabulaire »³⁸, « Une lettre du Père Noël aux enfants de la section des Grands »³⁹. Elle donne la parole à une institutrice, G. Cotin, qui dans son journal de classe livre quelques notes : « Noter ce qu'ils

³² *Ibid.*, p. 10.

³³ *Ibid.*, p. 11.

³⁴ Reprise partiellement dans : CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, Quelques réflexions sur l'intervention éducative, p. 13.

³⁵ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 15-21.

³⁶ Les articles de Germaine Tortel parus dans *L'École active* et *L'École Maternelle Française* sont repris dans CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1977.

³⁷ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1977, p. 5-34.

³⁸ *Ibid.*, p. 35-42 et *L'École maternelle Française*, 1948, Octobre.

³⁹ *Ibid.*, p. 43-52 et *L'École maternelle Française*, 1949, Janvier.

disent... »⁴⁰. L'article de G. Tortel, « Notre mission auprès de l'enfant. Essais pour définir et justifier par l'exemple l'intervention éducative de l'école maternelle. De l'enfant à l'écolier »⁴¹ se découpe en deux parties. La première définit les missions de l'école. La seconde donne des exemples de séances pratiques sur les « Richesses et ressources de mon nom » en Grande section dirigée par Mme Jolivet, sur l'apparition du nombre par le jeu en Moyenne section, classe de Melle Brosseau, et sur « un jeu familial » dans la Petite section de Melle Clad qui familiarise l'enfant avec le milieu scolaire en transposant les espaces de vie familiaux à l'école, le projet est de « créer » une cuisine, comme à la maison. Enfin, la pédagogue écrit « Les fêtes d'anniversaire »⁴² où elle préconise : « Prenez donc un cahier... écrivez ce titre d'ouvrages ; "Fêtes d'anniversaire dans ma section de [...]". Comment les concevoir ? Comment les amorcer ?". Écrivez ce premier chapitre du roman d'expérience ». Ainsi, elle incite les enseignants à investir un projet de travail personnel d'investigation de leurs connaissances au regard de leur pratiques de classe. Des chapitres de dossiers, déjà constitués par des institutrices, sont donnés à titre d'exemple : « L'anniversaire et la psychologie intuitive de l'enfant ; Qu'est-ce que faire plaisir ? Conception du cadeau. Idée de la surprise. Qu'est-ce qu'un secret ?... » Cet article fait suite au Cours Pauline Kergomard de 1948 : « Les fêtes à l'école maternelle ». Ainsi s'enchevêtrent dans le temps les moyens utilisés pour valoriser le travail des enfants et des éducateurs.

Autour d'une ambition éducative des événements : des expositions, des rencontres et la création d'une classe-cuisine associée à l'UNESCO

En 1946, G. Tortel organise la première exposition des Écoles Maternelles Françaises au Musée Pédagogique⁴³ de Paris. Par note de service n°3 du 30 octobre (Cf. annexe 2), elle invite les directrices d'école à adresser les documents pédagogiques à exposer avant le 06 novembre à l'école rue Stephen Pichon (XIII^e). Elle précise qu'il faut commenter les dessins intéressants pour éclairer sur « les circonstances, les intentions de l'enfant, les interventions de la maîtresse, les critiques et corrections enfantines, les témoignages verbaux de tous ordres, qui feraient vivre pour nous l'œuvre graphique du petit ». Elle souhaite que chacune « prenne de plus en plus clairement conscience de la valeur pédagogique des moyens qu'elle emploie, des essais qu'elle tente et travaille à la formulation de ses intuitions propres ». Elle préconise d'adresser :

Un cahier (commenté quant au sens des exercices) ; un plan de travail, une enquête personnelle, un compte-rendu illustré d'exercices, de fête éducative. Un ouvrage manuel présenté selon ces étapes, et partant du schéma enfantin, du patron intuitif, tenant compte des essais successifs de l'enfant, de ses conquêtes dans le sens véritable de la réinvention de l'objet. Le modelage (santons, marionnettes, poterie) est l'un des moyens d'expression les plus sensibles et les plus adaptés aux possibilités de l'enfant.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 87-92.

⁴¹ *Ibid.*, p. 53-86 et *L'École maternelle Française*, 1949, Octobre ; 1949, Novembre ; 1949, Décembre et 1950, Janvier.

⁴² *Ibid.*, p. 93-113 et *L'École maternelle Française*, 1952, Avril ; 1952, Mai et 1952, Juin.

⁴³ Association Germaine Tortel, 1997, Septembre, p. 8.

Ses attentes permettent de définir comment sont constitués les cahiers pédagogiques conservés à l'école Franc-Nohain, dans le XIII^e par l'Association Germaine Tortel ou archivés depuis 2013 au Musée de l'Éducation de Rouen, avec les dossiers pédagogiques thématiques. Ces grands « cahiers » de format 30X45 cm, pour la plupart, sont fabriqués avec des feuilles cansons et assemblés manuellement avec un papier adhésif transparent ou coloré, parfois à motif (Cf. annexe 3). Sur la page de couverture figure le niveau de la classe, le nom et prénom de l'enfant et le nom de l'institutrice. La page de garde présente en deux colonnes l'enfant dans sa famille et l'enfant à l'école. Le soin apporté à la présentation est extrême, l'écriture scripte est employée et donne un style aéré à la page. Les pages paires du cahier indiquent le titre, dans l'exemple proposé, il s'agit de travailler sur le schéma corporel, « le bonhomme ». En dessous, sur deux colonnes figurent les interventions éducatives et l'analyse du document. Sur les pages impaires sont collés les dessins de l'enfant commentés en vis à vis. Le thème se déroule sur l'année ce qui permet de visualiser la progression de l'enfant. Une conclusion donne les éléments saillants de l'apprentissage avec les acquis et les attendus qui permettent une approche globale de l'enfant tant au niveau scolaire que de sa personnalité.

C'est sans doute en 1949 que G. Tortel rencontre Eugène Minkowski et Françoise Minkowska, lors de l'exposition organisée par la psychiatre au Musée Pédagogique, *De Van Gogh et Seurat aux dessins d'enfants. A la recherche du monde des formes (RORSCHACH)*, du 20 avril au 14 mai 1949. Ce guide-catalogue illustré et commenté par la Dr. F. Minkowska (1882-1950) commence par

la présentation des reproductions de certaines toiles de Van Gogh et de Seurat, puis des dessins d'enfant [qui] fournissent, à côté d'éléments de définition, de description, d'analyse symbolique, l'élément de l'expression directe, de l'expression du monde formel. C'est ce monde des formes qui a aussi inspiré Rorschach dans son psychodiagnostic et qui nous a permis de rattacher à Van Gogh et à Seurat les dessins d'enfants.⁴⁴

L'étude des dessins d'enfants menés dans le guide permet notamment de comparer les dessins des enfants qui n'ont pas souffert de la guerre à ceux qui ont subi des traumatismes et de rechercher des traits caractéristiques formels communs. L'Inspectrice demandera d'ailleurs aux institutrices qui participent à une réunion pédagogique, le 16 février 1960⁴⁵, de venir avec le guide pour travailler sur l'enfant et la maison, en référence au test de la maison⁴⁶. Le guide contient des reproductions en noir et blanc, et couleur qui se substituent aux originaux exposés en 1949, mais le procédé reste le même, les dessins servent d'illustration à l'interprétation qui en est donnée. Cette exposition conçue par l'auteure comme l'aboutissement de la recherche d'une vie, alliant tous ses axes de travail, aura sans doute une influence décisive sur la collaboration menée dès 1954 entre la pédagogue et la psychanalyste Maria Torok. Celle-ci aboutira, en 1958, à l'étude comparative de cent vingt élèves de classes

⁴⁴ Minkowska, 1949, p. 10.

⁴⁵ Bonenfant-Plet, 2000, p. 57.

⁴⁶ Minkowska, 1949, p. 59-64.

maternelles, de deux écoles parisiennes, l'une pratiquant la pédagogie tortelienne, l'autre avec un « didactisme modérément coercitif⁴⁷ », à partir du test de Rorschach.

En 1950, G. Tortel expose à nouveau au Musée Pédagogique avec un titre qui révèle les fondements de sa pédagogie : *La rue Mouffetard : portée d'une nouvelle pédagogie du thème réalisateur et constructif*. C'est de l'observation des faits quotidiens par l'enfant, de sa perception du réel, que vont naître les conditions de réalisation du projet pédagogique et sa construction. Comme le territoire des élèves concernés par la pédagogie tortelienne est Paris, les sujets traités porteront, entre autres, sur Paris. En 1951, les dessins primés au concours du bimillénaire de Paris, *Paris vu par ses écoliers* sont exposés au Palais de Tokyo.

Trois expositions d'*Art spontané* sont élaborées entre 1952 et 1954. La première se déroule dans une galerie de la rue François 1^{er} en juin 1952. La plaquette de présentation s'intitule « Enfants et artistes... Enfants artistes ?⁴⁸ ». Un numéro spécial de *Liens-art* lui est consacré, G. Tortel y écrit un article « L'exposition que voilà »⁴⁹ alors que des artistes et lettrés contribuent par leurs points de vue à la reconnaissance des œuvres enfantines. La seconde exposition est introduite par un « Petit guide pour traverser les pays d'enfance » et se tient dans une galerie de la rue d'Artois, puis à la galerie des Arts, rue du faubourg Saint-Honoré où elle est présentée à l'assemblée générale de l'Association Générale des Institutrices des Écoles Maternelles (AGIEM) en juin 1953. La conférence de l'Inspectrice se tient au Musée pédagogique le 30, elle est titrée : « L'esprit de notre dialectique⁵⁰ ». La troisième exposition a lieu dans une galerie de la rue du Colisée en 1953 ; la brochure de présentation compte à son comité d'honneur André Maurois, Jean Cocteau, Henri Matisse, Jean Cassou, Maximilien Gauthier, le Pr Eugène Minkowski, le Pr Henri Mondor, Serge Lifar, Marc Chagall, André Marchand, Maître M. Duperrey, Étienne Legros et Son Altesse Sérénissime Le Prince de Monaco. G. Tortel y écrit un nouvel article, également intitulé « L'exposition que voilà⁵¹ », suit un article en mémoire de Colette d'André Parinaud, puis celui de Jean Paulhac « L'école des enfants heureux » ; enfin les deux articles de Claude-Henri Rocquet « 6 pauses de l'Art enfantin » et de Robert Pagès « Un souffle d'air pur » clôt le tout. Un catalogue est imprimé (Cf. annexe 4), il recense cent vingt dessins d'enfants. Le Musée Pédagogique fait circuler ces trois expositions en France dans vingt-deux villes, mais aussi à l'international, dans les capitales européennes, en Orient et Moyen-Orient, au Canada, aux États-Unis et en Indes, en accord avec le ministère des Affaires Étrangères et de l'Éducation Nationale. Le 10 février 1955, lors du vernissage de l'exposition accueillie au musée de Valenciennes, l'Inspectrice prononce une conférence sur la « Découverte d'un langage et d'une conscience »⁵².

C'est cette même année 1955 que l'exposition *L'enfant émerveillé* est inaugurée au Musée Pédagogique, le 21 décembre par René Huyghes, professeur au Collège de France.

⁴⁷ Torok, 1960, p. 62-69.

⁴⁸ CRDP et CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1977, p. 115-119.

⁴⁹ *Liens Art*, 1952 et CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 121-125.

⁵⁰ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 25-32.

⁵¹ *Art spontané*, 1954. Paris, France : Air France et Club Français du Livre.

⁵² CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 55-40.

Elle est accompagnée d'une conférence éponyme⁵³. Elle sera présentée ensuite au musée de Bordeaux, en 1956, au moment du congrès de l'AGIEM. Suite à ces deux évènements, un article paraîtra en 1958, « Pédagogie d'initiation et de provocation. Une enfance qui s'exprime⁵⁴ », qui se termine par la conclusion de la recherche menée par M. Torok dans les classes de la 4^{ème} circonscription de la Seine :

D'un côté, des sujets étriqués et visiblement appauvris, dominés par le problème de l'adaptation qu'ils ne peuvent résoudre qu'à leurs propres dépens, de l'autre côté, des sujets dilatés, d'un psychisme opulent, chez qui, en l'absence d'exigence étrangère, l'adaptation accompagne spontanément les étapes successives de l'évolution psychologique.

De par son titre et les conclusions que l'Inspectrice tire de ces années d'expériences et de coopération avec des professionnels multiples, il est possible d'envisager deux voies à partir de ce moment, soit sa pédagogie fait des émules, soit elle est décriée et rejetée par l'institution scolaire, ce qui s'avèrera être le cas. Mais, il se pourrait aussi que la *Pédagogie d'Initiation*, mise en œuvre avec des équipes pluridisciplinaires, ait pu donner l'impulsion à la création des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED). N. Rand affirme que M. Torok est « une des premières, sinon la première, à pratiquer, entre 1954 et 1959, des psychothérapies individuelles ou de groupes avec des enfants dans les écoles maternelles parisiennes, prolongeant son action vers la famille avec la création d'un "groupe de mères"⁵⁵ ». La pédagogue et la pédo psychothérapeute s'allient et ouvrent ainsi des voies à explorer à partir des chemins tracés, notamment dans le processus d'inclusion scolaire⁵⁶ où l'enfant et les acteurs éducatifs coopèrent ainsi que sur la mise en œuvre de la refondation de l'École de la République⁵⁷.

G. Tortel participe au congrès de la Société Internationale pour l'Éducation Artistique (InSEA) à Bâle où elle acquiert une renommée internationale grâce à sa conférence (juillet 1958) : « Du spontané et du raisonné dans l'initiation plastique de l'enfant à l'école maternelle⁵⁸ » (première partie) et « Du spontané au raisonné⁵⁹ » (deuxième partie), que nous analyserons au chapitre 2. À l'occasion de cette conférence, elle reconnaît sa dette intellectuelle à Étienne Souriau qui a dirigé, entre autres, avec Jean Bourjade son mémoire de psychopédagogie. On ne peut que constater la puissance des liens qu'elle noue avec toutes les personnes qui l'accompagnent dans sa quête d'une enfance reconnue telle qu'en elle-même. Elle écrit aussi « La spontanéité dans l'expression enfantine⁶⁰ », texte qui accompagne l'exposition.

Comme pour faire suite à ce qui a été entamé en 1950 avec l'exposition *La rue Mouffetard : portée d'une nouvelle pédagogie du thème réalisateur et constructif*, l'exposition

⁵³ *Ibid.*, p. 42-48.

⁵⁴ Sourgen, 1958, p. 79-98.

⁵⁵ Rand, 2002, p. 7.

⁵⁶ MEN, 2011.

⁵⁷ MEN, 2013.

⁵⁸ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 59-67.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 70-74.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 49-58.

Paris à 5 ans voit le jour en 1958. Le succès est telle que celle-ci est renommée *Paris ma ville* et se voit exportée aux Etats-Unis en vue d'une exposition itinérante, coordonnée par Monsieur Morot-Sir, Conseiller culturel auprès de l'Ambassade de France, Représentant des universités françaises de 1959 à 1962 ; une fois de plus G. Tortel joint un article « ... Mais l'art est difficile !⁶¹ », datant de l'automne 1959, traduit en anglais, qui résume les finalités défendues dans l'*Education Through Art* : « la vertu essentielle de l'initiation artistique est d'intégrer » et « la culture artistique se revendique au fond de chaque individu comme un droit de l'être à se réaliser ». Puis l'exposition sera envoyée au Canada et au Japon.

En 1958 également, la première classe-cuisine est inaugurée à l'école maternelle Stephen Pichon qui devient par là-même une école associée à l'UNESCO.

Ce sont des écoles « ordinaires » qui, dans le cadre normal des activités et programmes prévu pour leur niveau, dans les structures éducatives du pays considéré, s'engagent à implanter l'idéal de l'UNESCO consistant à élever « les défenses de la paix dans l'esprit des hommes »⁶².

Il est remarquable de constater que l'auteure de l'étude, Lise Tourtet a été formée à la *Pédagogie d'Initiation* par G. Tortel avant d'exercer comme Inspectrice Départementale de l'Éducation Nationale. Un article publié dans le Courrier de l'UNESCO titre « Il n'est jamais trop tôt pour apprendre⁶³ », il décrit comment les enfants sont amenés à se comporter en collectivité pour mener à bien un projet réel, avec du matériel bien adapté à leur dimension et combien cela satisfait leur ambition de grandir : « Ainsi, l'enfant approuvé dans ses réussites, devrait-il se créer une sagesse enfantine, un équilibre psychique réel » dans un climat éducatif sécurisant. Ce projet est sans doute l'aboutissement de la réflexion sur l'accueil du tout-petit dans la classe de P. Clad, dont G. Tortel avait donné l'exemple dans son article « Notre mission auprès de l'enfant. Essais pour définir et justifier par l'exemple l'intervention éducative de l'école maternelle. De l'enfant à l'écolier », huit ans auparavant. La classe-cuisine est aussi le théâtre de quelques séances de thérapie menées en présence de P. Clad par M. Torok dans le cadre de sa recherche.

En 1960, une exposition de la 4^{ème} circonscription particulièrement importante est présentée au congrès de l'AGIEM à Nancy, *L'enfant dans le monde de l'adulte*, avec trois films : *Bois Dormant*, *Château de rêve*, *Le coq et nous*, *Les primitifs du XIII^e*. Ce dernier est présenté en avant-première du film de Louis Malle, « Zazie dans le métro », sorti dans les salles le 31 octobre, dans une version courte, où seule la première bobine du film est donnée à voir. Enfin en 1962 a lieu la dernière exposition de l'Inspectrice au Musée Pédagogique à laquelle elle dédie une courte allocution : « Tels qu'en eux-mêmes enfin l'éducation les change. Bref plaidoyer pour une pédagogie de l'intégration consciencielle⁶⁴ » et prépare un article⁶⁵, sans doute en vue d'une exposition internationale, jamais réalisée. Cette exposition

⁶¹ Sourgen, 1958, p.123-127 et CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1977, p. 161-165.

⁶² Tourtet, 1988, p. 6.

⁶³ UNESCO, 1959, Avril, p. 4-8.

⁶⁴ Association Germaine Tortel, 1997, Octobre, p. 25.

⁶⁵ Association Germaine Tortel, 2002, Septembre.

ne sera pas présentée au congrès de l'AGIEM de Nice, G. Tortel rédige un article « En marge du Congrès... Un effort parallèle⁶⁶ » dans lequel elle explique les raisons de son renoncement à exposer ce qui constituait une rétrospective de quarante années de travail et synthétisait démarches et apport de sa pédagogie :

À la présentation purement spectaculaire et décorative de quelques dessins [...] dans le hall d'entrée, privée de toute glose explicative, combien nous eussions préféré la permission de présenter aux congressistes le témoignage dernier de notre effort global, cette exposition de l'Institut Pédagogique National, essai très réduit de synthèse, mais première réalisation de cet esprit de dialectique constructive.⁶⁷

La question se pose donc : quelle est la raison pour laquelle cette exposition est « interdite ». Quelle portée médiatique peut-elle avoir ? Que révèle-t-elle qui ne soit admissible ? Quels en sont les enjeux ?

Sa dernière intervention publique révèle deux aspects majeurs de la *Pédagogie d'Initiation* : l'acceptation du projet de l'enfant *sui generis* et son intégration dans le tissu social. Lors du festival du film pour la jeunesse à Cannes en 1963, où sont présentés les trois films cités ci-dessus, G. Tortel prend une dernière fois la parole, le 27 décembre, avec une communication intitulée « Spontanéité et initiation ou les accès de l'art à l'école maternelle⁶⁸ ». L'exposition « Le bateau » lui donne l'occasion d'opposer l'étude de la progression du schéma du bateau, faite lors du congrès international de l'enfance en 1931⁶⁹, et sa conception scientifique du dessin, à l'approche tortelienne qu'elle énonce en ces termes :

Nous vous proposons une pédagogie de l'expérience ouverte, de l'accueil intégral et chaleureux, de l'acceptation de toute manifestation de la créativité enfantine, dans son intentionnalité authentique, dans son ambiguïté et sa maladresse, dans chacune des interférences occasionnelles et des données profondes qui lui imposent ou lui inspirent ses caractères actuels⁷⁰.

Elle sort ainsi du champ de l'institution scolaire, pour s'ouvrir au mode de création spécifique auquel l'a invitée l'enfant. Madame l'Inspectrice est en retraite en octobre 1962, elle est alors chargée du premier service de recherche sur l'École Maternelle au Musée Pédagogique, rue d'Ulm, qui sera ensuite transféré pour un temps à l'annexe de l'Institut Pédagogique de Vanves. Elle tiendra également des réunions mensuelles de réflexion pédagogique jusqu'en 1972. Elle décède le 12 mai 1975 à Lyon où elle repose.

L'Inspectrice pose la question de la spécificité du dessin de l'enfant en l'abordant sous différents points de vue, qui ne font pas tous partie de l'univers scolaire. Le premier est celui des anthropologues et historiens du XX^e siècle, comme Marcel Griaule dont Georges Bataille (Jolly, 2009) reprend les observations. L'enfant met à l'épreuve de manière multiple son inscription dans le monde en vivant « des expériences créatrices très diverses (d'ordre

⁶⁶ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1977, p. 157-160.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 160.

⁶⁸ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 75-80.

⁶⁹ Congrès International de l'Enfance, 1933.

⁷⁰ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p.78.

intellectuel, graphique, oral, manuel corporel, musical, etc.)⁷¹ ». Selon É. Jolly, dès les années 1930, Bataille affirme « que les enfants éthiopiens semblent jouer avec les formes comme ils joueraient avec les mots, en leur donnant plusieurs sens ». D'après Daniel Fabre, l'historien Karl Lamprecht (1856-1915) et l'historien d'art Aby Warburg (1866-1929) auraient eu un projet « qui revient à faire de l'art des enfants un chapitre de la recherche ethnographique »⁷². Le projet de K. Lamprecht est de « diffuser un guide d'enquête dans plusieurs langues et collecter aux quatre coins de la planète des centaines de milliers de dessins [d'enfants] » portant sur la traduction graphique d'un conte *Jean nez-en-l'air*⁷³. À noter que selon D. Fabre, A. Warburg aurait consulté l'ouvrage de Corrado Ricci, *L'arte dei Bambini*, au *Pedagogical Seminary* fondé par Earl Barnes à Stanford (USA) qui « laisse entrevoir la mise en place d'un protocole expérimental » basé sur cette traduction graphique enfantine. À son tour, G-H. Luquet⁷⁴ étudiera la « narration graphique » de l'enfant, comme nous le verrons ensuite en établissant « l'emploi par l'enfant de plusieurs modes différents de narration graphique ». Le second point de vue adopté par la pédagogue sur le dessin de l'enfant est celui du psychologue au regard des études en psychopédagogie qu'elle a menées sous la direction de J. Bourjade notamment et de l'influence des travaux de J. Piaget, entre autres, qui marquent le siècle. Puis après-guerre, sa rencontre avec la Docteure F. Minkowska marque son analyse des productions enfantines. Il est vraisemblable que la recherche de la psychiatre sur les œuvres de Van Gogh, de Seurat et sur les dessins d'enfants caractériels du Foyer de Soullins à Brunoy, exposés au Musée Pédagogique de Paris (Minkowska, 1949), amène G. Tortel à considérer la valeur thérapeutique de la production artistique. Nous verrons comment elle appréhende à l'école cet aspect de l'activité artistique avec la psychiatre Maria Torok. G. Tortel donne à voir le dessin d'enfant en le considérant d'un troisième point de vue, celui de l'Enfant-artiste. Les artistes dans l'exposition *Présumés innocents. L'art contemporain et l'enfance*⁷⁵, comme l'auteur de *L'Art chez les fous*⁷⁶ et les peintres de l'Avant-Garde au début du XX^e siècle posent la question des normes en art et de leur rapport avec l'enfance. Déjà en 1912 à Munich, les artistes du *Blaue Reiter* exposent à côté de leurs œuvres des dessins d'enfants et de nombreuses expositions sont proposées depuis de par le monde, valorisant l'Art enfantin ; nous verrons comment Irène Senécal au Canada et Élise Freinet en France œuvrent, elles aussi, pour la reconnaissance d'un certain langage formel qui s'expose et qui pourrait rejoindre les recherches actuelles sur les différentes ontologies. En donnant à voir l'acte graphique enfantin à l'école, la pédagogue utilise le matériel ethnographique (dessins, propos transcrits, etc...) mais par l'exposition des travaux d'élèves, elle fait œuvre anthropologique en inscrivant le langage graphique dans la question de la communication de l'enfant avec le monde. Elle ouvre ainsi le débat sur la représentation formelle en alliant les approches anthropologique, psychologique et artistique. Michel Lussault dans sa préface au

⁷¹ Jolly, 2009, p. 166.

⁷² Fabre, 2009, p. 33.

⁷³ Selon Luquet (1924, p. 187), Lamprecht a réuni plus de 15000 dessins (depuis 1905) pour cette seule histoire.

⁷⁴ *Ibid.* : l'enquête d'Earl Barnes (1893) fournit 6.393 dessins d'enfants américains, celle de Sophie Partridge (1897-1900), 3.056 dessins d'enfants anglais, celle de Siegfried Levinstein (1901-1903), 4.943 dessins d'enfants allemands, sans parler des autres collections recensées par S. Levinstein. Le matériel publié se réduit à une quarantaine de dessins sur lequel G-H Luquet se base pour travailler.

⁷⁵ CAPC Musée d'art contemporain de Bordeaux, 2000.

⁷⁶ Réja, 1994.

débat entre Philippe Descola et Tim Ingold⁷⁷ définit le rôle de l'anthropologie telle que la conçoit G. Tortel en lien avec les pratiques de classe :

Écartant la pensée purement autogène et abstraite autant que l'étude exclusivement descriptive, l'anthropologie met en tension créatrice un moment empirique, celui du terrain situé, qui apporte le matériau primordial, et un moment théorique, qui exige de s'extraire, sans pour autant l'oublier, de la clôture monographique, et de métamorphiser, en quelque sorte, les résultats de l'enquête initiale.

De tous temps les Hommes ont laissé des traces de leur pensée sur différentes surfaces (peau, sol, parois, etc. ...) ; selon la pédagogue, le petit d'Homme fait usage de son corps pour communiquer avec l'Autre et marque de son geste le processus d'homínisation. De nombreux pédagogues se sont interrogé sur les modalités discursives enfantines, c'est pourquoi de par le monde les expositions de travaux enfantins sont révélatrices de l'inscription de l'enfant dans la communauté vivante par le geste graphique. En 1981, l'exposition internationale itinérante *Si notre regard se porte au-delà des murs* (intitulée ensuite *Les cent langages de l'enfant* puis *La stupeur du connaître*) organisée par Loris Malaguzzi montre sa vision de l'éducation et de l'enfant⁷⁸. L'expression enfantine est valorisée aujourd'hui par internet, comme sur les sites d'Arno Stern⁷⁹ et de Claude Ponti⁸⁰. La recherche *Enfance Art et Langages* menée à Lyon entre 2002 et 2014 a permis d'expérimenter des interventions d'artistes dans les lieux d'accueil des jeunes enfants. Un point est commun à toutes ces initiatives : la volonté d'externalisation de l'art hors les murs (de l'école) ou « l'intrusion » des artistes dans l'école. Alain Kerlan⁸¹ s'interroge sur « comment former le sujet aujourd'hui, [...] sur la demande de créativité qui concerne aujourd'hui chacun, [...] comment fabriquer de la norme et de la normativité tout en invitant le sujet à “être lui-même” ? ». Le rapport de recherche final pointe :

La relation que l'enfant-élève entretient avec les propositions (artistiques) qui lui sont faites ;

Des formes esthétiques dont les évaluateurs soulignent la singularité, du fait de l'expressivité personnelle de l'enfant-élève ou de leur résonance forte avec *l'artistique*

Des comportements qui confirment des apprentissages réels, pertinents d'un point de vue scolaire comme d'un point de vue éducatif.

Il nous semble que ces points sont des éléments essentiels du rapport de l'élève aux savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et s'articulent avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; ils sont aussi prégnants dans la pédagogie tortelienne. Cependant, il y aurait une condition à la mise en œuvre de celle-ci : la contextualisation des apprentissages. En prônant l'éducation par l'art, G. Tortel a-t-elle mis l'élève en situation de

⁷⁷ Descola et Ingold, 2014, p.9.

⁷⁸ Dubois, 2015, p.32.

⁷⁹ Stern, 2010.

⁸⁰ Ponti, 2015.

⁸¹ Enfance Art et Langages, 2015.

lire, écrire (et compter) pour comprendre le monde et créer ou utiliser des nouveaux outils qui eux-mêmes sont susceptibles de modifier les manières de penser et le développement cognitif ? Sur quelles bases institutionnelles l'Inspectrice des Écoles Maternelles a-t-elle pu développer l'activité graphique de l'enfant qui mène à l'exposition de travaux enfantins ? Quoique critiquée, car elle campe sur ses positions en ouvrant résolument l'école au monde grâce aux expositions d'Art enfantin, elle est reconnue par les autorités hiérarchiques, puisqu'elle est la première femme à être chargée de recherche sur l'École Maternelle à l'Institut National Pédagogique. Quels sont les programmes de l'enseignement du dessin suivis par ses prédécesseures, Marie Pape-Carpantier, Pauline Kergomard depuis la fin du XIX^e siècle ? Quels sont ses liens avec les autres disciplines ?

2. L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN A L'ÉCOLE PRIMAIRE SELON MARIE PAPE-CARPANTIER, PAULINE KERGOMARD ET GERMAINE TORTEL

Les trois pédagogues Marie Pape-Carpantier, Pauline Kergomard et Germaine Tortel participent aux expositions et donnent des conférences pour valoriser l'école et faire connaître au grand public et aux professionnels les avancées en matière d'éducation de l'enfant. Seront comparés les méthodes et programmes scolaires préconisés par l'Instruction publique ou le MEN et leurs écrits sur cet enseignement. En 1867, Marie Pape-Carpantier (1815-1878), alors directrice du *Cours pratique des salles d'asile*⁸², et Inspectrice générale des salles d'asile, prononce cinq conférences à la Sorbonne à l'occasion de l'exposition universelle. Elles ont pour objet l'application des leçons de choses ou de la « méthode naturelle » aux écoles primaires et c'est la quatrième conférence prononcée le 11 septembre, « Leçon de choses, la Locomotion⁸³ » qui fera l'objet de mon étude. En ce qui concerne Pauline Kergomard (1838-1925), c'est en tant qu'Inspectrice Générale des Écoles Maternelles⁸⁴ depuis 1881, et membre du Conseil supérieur de l'Instruction public, qu'elle participe à l'exposition universelle en 1889. La monographie de son intervention s'intitule *Les Écoles Maternelles*, et comprend onze chapitres. Celui qui nous intéresse plus particulièrement est relatif aux « programmes de 1838 à 1886⁸⁵ ». Enfin l'Inspectrice de la circonscription, où travaille Germaine Tortel en 1928, lui demande de proposer une conférence pédagogique, « Le dessin à l'école maternelle » alors même qu'elle termine ses études de Psychopédagogie, c'est ce texte qui sera examiné au regard du programme sur la « méthode intuitive » de Gaston Quénioux (1909).

⁸² Nom donné en 1852 à l'ancienne *École normale maternelle* (1848), créée en 1847 sous le nom de *Maison d'études provisoires pour les salles d'asile*.

⁸³ Pape-Carpantier, 2015, p. 46-66.

⁸⁴ A noter que la dénomination « Écoles maternelles » se substitue définitivement à celle de « Salles d'asile » d'après la volonté de M. Pape-Carpantier et de P. Kergomard.

⁸⁵ MEN, 2015, p. 261-308.

2.1. La méthode Guillaume (1880) et la quatrième conférence de Marie Pape-Carpantier à l'exposition universelle de Paris (1867)

Quand M. Pape-Carpantier tient sa quatrième conférence le 11 septembre 1867, cela fait un an seulement que par décret du 2 juillet 1866, le dessin (linéaire, d'ornement, *d'imitation*) est rangé au nombre des matières comprises dans le programme des écoles normales⁸⁶, sans pour autant que soit instaurée une formation des maîtres en la matière, et ce jusqu'en 1879. Au XIX^e le dessin est au service de l'industrie, les formes sont épurées, rapportées à des figures géométriques. De fait, le dessin sert l'étude de la géométrie et les maîtres n'ont pas besoin d'être des artistes pour l'enseigner. Que professe la pédagogue dès 1867 ? Il est nécessaire de relever que l'intitulé de sa conférence est "Leçon de choses, la Locomotion", ce qui ne laisse pas d'interroger sa conception de l'enseignement du dessin. Elle commence par affirmer que la salle d'asile est « le cœur maternel de l'éducation » et donne les trois ordres différents des besoins de l'enfant : « ceux du corps, de l'intelligence et de l'âme ». Elle se réfère au P. Girard de Fribourg qui dit : « Les mots pour les pensées, les pensées pour le cœur et la vie » et conseille aux maîtres d'apprendre « à aimer ce qui est beau, bon élevé, généreux, noble ». Ensuite, en ce qui concerne l'intelligence tout semble contenu dans « le seul mot : Apprendre ! » Elle fait une digression en demandant de ne pas confondre les termes « intéresser et amuser. [...] L'un est la vie de l'esprit, l'autre n'en est que la fantaisie ». Le dessin semble alors être lié à la notion d'intérêt qu'elle associe au plaisir quand elle parle « d'une occupation usitée dans les salles d'asile et qui plaît particulièrement aux enfants : le dessin ». D'où vient donc l'intérêt de l'enfant pour le dessin ? Selon elle, il reconnaît les images qui « lui disent toujours quelque chose », à l'inverse des caractères typographiques du livre qu'il tient dans les mains, et qui exerce son imagination. Elle donne ici l'exemple du dessin du bonhomme et ne résiste pas à en faire une description orale :

Le bonhomme ! Vous le connaissez tous, un rond pour la tête, avec deux points pour les yeux, un trait vertical pour le nez et un trait horizontal pour la bouche. Des bâtons en long et en travers pour le corps, les jambes et les bras. Les doigts représentés aussi par des bâtons tout droits et d'une longueur disproportionnée. Puis, un détail qu'ils n'oublient jamais : la canne et la pipe.

L'enfant reconnaît ainsi « la représentation de ce qu'il a vu, la fixation de ses souvenirs ». M. Pape-Carpantier préconise l'enseignement par les yeux, qui « sont le chemin de l'intelligence ». En considérant que l'intuition, au sens étymologique du terme, la *vue*, serait un acte de l'intelligence humaine, elle ouvre la voie à la « méthode intuitive » par le dessin que prônera Gaston Quénioux en 1909. Pour elle, l'enseignement du dessin doit être limité à la connaissance des formes géométriques élémentaires qui rappellent aux enfants les objets usuels et qui lui permettent d'acquérir le vocabulaire qui permet de les décrire. C'est par l'observation que l'enfant est amené à comparer les choses par la forme, la couleur et la matière. Les « lignes dessinées⁸⁷ » ne sont amenées que quand l'enfant voit et reconnaît les choses visuellement et que lignes et positions sans l'espace sont connues. Puis chaque figure est dessinée au tableau noir et décrite oralement. Ainsi la parole accompagne toujours le geste

⁸⁶ Dessin, 2015.

⁸⁷ Pape-Carpantier, 1869, p. 163.

pour exercer la mémoire. De la même façon, l'Inspectrice préconise l'emploi du procédé phonomimique⁸⁸ qui favorise, en lecture, la mémorisation par la voix et le geste. Le matériel comprend ardoises, crayons mais l'enfant peut aussi tracer sur le sable soit avec un trait soit avec une ficelle tendue sur des petits pieux. Pour le dessin usuel, l'institutrice dessine au tableau devant l'enfant pour faire comprendre les récits et peut utiliser les images de *l'Enseignement par les yeux*.⁸⁹ Par le dessin, on peut réduire le coût et l'enfant apprend à fabriquer des images. Le plan général d'études du Cours pratique des salles d'asile prévoit un cours de dessin qu'accompagne un manuel mais M. Pape-Carpantier précise qu'il n'est pas nécessaire de savoir dessiner selon toutes les règles de l'art.

La seconde partie de la conférence porte sur le besoin de mouvement de l'enfant et la locomotion. Elle raconte le jeu d'un enfant qui enfourche la canne de son père imaginant ainsi monter à cheval, l'intervention du père qui lui prête un fouet pour faire avancer l'animal et les conséquences fâcheuses pour l'enfant, au niveau moral, de cette action. Elle accompagne le geste par la parole et brise un petit fouet placé sur la table. Puis elle explique le désir de l'enfant de posséder un âne et pose une figurine, un petit âne, devant elle. Dans sa fable celui-ci rencontre des écoliers qui veulent le soulager de ses fardeaux et alléger sa peine, mais il renonce finalement à ces bienfaits sous le prétexte qu'il en était ainsi pour ses parents. Depuis ce jour, l'épithète d'âne est devenue une injure. Enfin l'enfant veut un cheval, et elle montre un cheval. L'enfant est satisfait. Elle pose à nouveau un chameau et un renne à côté du cheval, chaque pays ayant un animal propre à lui rendre des services, ce qui est le moyen de faire des leçons de choses. Elle propose différents moyens de locomotion qu'elle symbolise de la même manière (charrette, calèche, coupé, omnibus, train, diligence) et passe aux moyens de transport fluviaux et aériens. Elle poursuit : « Oui, rêve aujourd'hui encore, mais qui sait ? Demain peut-être réalité. Mme Pape pose sur la table une petite paire de jambes chaussées de bas et de bottines d'enfant. Tout le monde rit. » C'est cet appareil qui a servi de type à tous les autres et pourtant le dernier qui vienne en pensée. Enfin elle conclut par cette moralité :

Comme de l'eau des nuages, tombée sur les montagnes, cherche de vallée en vallée la mer, son origine et sa fin : de même l'esprit de l'homme, emprisonné sur la terre, cherche à travers les siècles, de progrès en progrès, Dieu, son idéal, son abîme divin ! [...] Ayons un même mot de ralliement : "Mieux, encore mieux ! Toujours mieux !..."⁹⁰

Dans cette deuxième partie de conférence, grâce à la métaphore des moyens de transport, elle développe sa conception de l'éducation axée en premier lieu sur le besoin de bouger de l'enfant et de sa compréhension du monde par le corps. Puis, elle en vient au développement de l'intelligence portée par l'expérience humaine. Enfin, elle considère la finalité de l'œuvre éducative, l'élévation de l'âme : « Plus haut, encore plus haut, toujours plus haut ! ».

Ainsi elle a su dans un premier temps donner l'essentiel d'une méthode intuitive d'enseignement du dessin : l'observation, l'imagination et la mémoire dans cette faculté

⁸⁸ Gosselin, 1885.

⁸⁹ Pape-Carpantier, 1868.

⁹⁰ Pape-Carpantier, 1879, p. 65.

qu'est l'intuition. Puis, elle a donné la finalité d'un enseignement par l'image en l'exemplifiant, comme elle l'aurait fait avec des enfants. Elle offre, dès 1867, un contredit lumineux aux principes de la méthode d'Eugène Guillaume dite « géométrale » qui néanmoins est appliquée dans les écoles primaires dès 1881.

2.2. Le programme scolaire de 1881 donné à la conférence de Pauline Kergomard à l'exposition universelle de Paris (1889)

C'est l'exposition universelle de 1878 qui révèle le retard de la France dans l'enseignement du dessin, aussi, un arrêté de 1879 institue le corps des inspecteurs de l'enseignement du dessin et des musées, qui sont chargés des écoles de beaux-arts, d'art décoratif, de dessin des départements ainsi que dans les lycées et collèges. Eugène Guillaume fait valoir son opinion : « le dessin est avant tout une science, et, de cette science, la géométrie est la base⁹¹ ». La « méthode Guillaume » est la méthode officielle dans toutes les écoles de France entre 1881 et 1909. Quels sont les premiers éléments de programme donnés par l'Inspectrice Générale des Écoles Maternelles Pauline Kergomard, en conférence lors de l'exposition universelle de 1889 ? Après les premiers principes d'éducation morale, les connaissances sur les objets usuels, les exercices de langage, et à côté des premiers éléments de l'écriture et de la lecture figure l'enseignement du dessin⁹² :

- 1° des combinaisons de lignes au moyen de lattes, bâtonnets, etc.
 - 2° la représentation sur l'ardoise de ces combinaisons et de dessins faciles faits par la maîtresse au tableau quadrillé
 - 3° la reproduction sur l'ardoise des objets les plus simples
- La lecture et l'écriture seront, autant que possible, enseignées simultanément.

Puis suivent des éléments d'histoire naturelle, des notions de géographie, des récits à la portée des enfants, des exercices manuels, l'enseignement du chant, des exercices de gymnastique. Le Président de la République Française ordonne sur rapport du Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, par décret du 02 Août 1881, un règlement des écoles maternelles. Pauline Kergomard écrit dans *L'éducation maternelle dans l'école*⁹³, la raison pour laquelle un règlement des écoles maternelles est décrété, « c'est qu'il faut donner corps aux idées ». En ce qui concerne le dessin, elle écrit :

L'enfant qui trace des lignes sur le sable ou sur l'ardoise dessine ; le dessin mène à l'écriture, l'écriture à la lecture. [...] Pour l'ordre à suivre dans les leçons [de choses], on essaiera de combiner, toutes les fois qu'on le pourra, en les rattachant à un même objet, la leçon de choses, le dessin, la leçon morale, les jeux et les chants, de manière que l'unité d'impression de ces diverses formes d'enseignement laisse une trace plus durable dans l'esprit et le cœur des enfants. On s'efforcera de régler, autant que

⁹¹ Dessin, 2015.

⁹² MEN, 2015, p. 286.

⁹³ Kergomard, 1886.

possible, l'ordre des leçons par l'ordre des saisons, afin que la nature fournisse les objets de ces leçons et que l'enfant contracte ainsi l'habitude d'observer, de comparer et de juger. Les indications ci-dessous pourront guider la maîtresse dans le choix des sujets de leçons⁹⁴.

Un canevas est préparé pour la leçon de choses pour tous les mois de l'année, le dessin figure en bonne place avec l'exercice de la langue orale et les chants et jeux. Il semble clair que le geste accompagne la parole, même s'il n'existe aucune liberté de choisir le thème de l'exercice, non plus que le format pour l'enfant. Le dessin ne sert là qu'à exercer la mémoire des mots et ne met pas en œuvre l'imagination. La formation des institutrices étant réduite à quatre mois avant la prise de fonction, il semble que l'objectif de ce règlement soit de donner le cadre minimum pour l'éducation de l'enfant. Voici ce qui doit être fait au mois d'octobre :

Leçons de choses : (Récits, causeries, questions, autant que possible avec les objets montrés aux enfants) La vendange. - Vigne, raisin, vin. - Cuve, tonneau, bouteille, verre, bouchons, litre. - Pommes, cidre. - Houblon, bière.

Dessin : (Dessins au trait faits au tableau noir par la maîtresse ; on ne fera reproduire par les élèves que ceux de ces dessins qui seraient assez simples et assez faciles pour trouver place dans le petit cours de dessin tel que le règle le programme) : grappe de raisin, feuille de vigne, pressoir, cuve, tonneau, bouteille, verre, entonnoir, litre.

Chants et jeux (à faire exécuter par les enfants) : L'Automne. (Delbrück.), Le Tonnelier.

En ce qui concerne l'enseignement du dessin à proprement parler, l'ouvrage de l'Inspectrice donne des précisions au chapitre XIII⁹⁵ qui se compose comme suit : « L'enfant doit apprendre à regarder et à rendre compte de ce qu'il a vu - Les ardoises - Les lattes - Les modèles dits Fröbel - Les modèles représentant des objets usuels - Les dessins d'imagination - Comment la directrice fera faire l'exercice du dessin - Le dessin sur les cahiers. »

Le dessin est considéré pour les enfants du peuple comme un luxe qui fait plutôt partie des moyens de fixer des souvenirs de paysages effectués lors de voyages. La pédagogue, lui, voit cependant un autre intérêt, celui de « faire naître et développer la faculté d'observation ». Pour elle, l'enfant doit savoir observer avec la vue et le toucher afin de fixer son attention. Il doit décrire oralement ce qu'il voit, ce qui est difficile pour un jeune enfant dont le vocabulaire est pauvre, c'est pourquoi il doit « reproduire sur l'ardoise ce qu'il a devant les yeux », même de façon malhabile, ce n'est pas ce qui importe. L'ardoise, le crayon et le tableau noir sont utilisés. Grâce à cet enseignement par les yeux, l'enfant comprend : « lorsque l'enfant a vu, il a presque tout compris ». Dans les livres, « L'image vient au secours de la phrase imprimée ». P. Kergomard donne l'exemple d'un enfant qui raconte une histoire en traçant sur l'ardoise des points qui représentent les personnages pour décrire une scène. Le dessin allie plusieurs qualités ; du point de vue de l'enfant il exerce l'observation, la

⁹⁴ *Ibid.*, p. 62.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 139-142.

maîtrise oculo-gestuelle ainsi que l'agilité des doigts ; pour l'institutrice, c'est un outil pédagogique. A ce titre, le dessin doit être pratiqué tous les jours.

L'Inspectrice reprend les éléments du programme et commente tout ce qu'il est possible de réaliser avec le matériel proposé : reproduire de multiples figures en combinant les lattes posées sur la table, exercer sa mémoire en traçant d'abord *de visu* puis en reproduisant les figures en les évoquant. Elle conseille aux directrices de considérer le dessin comme un « élément éducatif très sérieux », d'autant que pour l'enfant il est « un passe-temps agréable ». Le fait que l'enfant forme lui-même ses figures lui donne des éléments d'analyse de la composition, il compte les lattes, en observe la position dans l'ordre où il les a agencées. Il pourra ainsi mieux reproduire le modèle tracé au tableau. Il utilise les lignes pour symboliser avec plaisir des objets de la vie : rails de chemin de fer... Il vaut mieux travailler à partir des objets dont l'enfant se sert, mais les images de Friedrich Fröbel (1860-1925) qui servent le dessin d'ornement peuvent être choisies par la directrice aussi. C'est la variété des outils qui est importante, une fois par semaine, l'enfant peut réaliser sur la face non quadrillée de son ardoise un dessin d'imagination, ce qu'il « voudra ». Enfin P. Kergomard insiste sur le rôle du tableau noir : les modèles doivent être tracés « bien en vue de tous les petits dessinateurs ». Ensuite il est nécessaire de guider l'enfant : « surveiller la tenue, rectifier les lignes mal faites ». Elle donne le conseil de réaliser les modèles tracés au tableau « tous ensemble » en indiquant par la parole ce qu'elle fait. C'est ce que Mme l'Inspectrice a observé à Londres, elle ajoute, « c'est une question de discipline ». Enfin, pour faire plaisir aux familles, l'enfant peut dessiner de temps à autre dans son cahier en utilisant des crayons de couleur et offrir un jour de fête ce « cahier bien fait » à ses parents : « il est bon que l'enfant comprenne que l'on n'a de vrai bonheur que celui que l'on fait aux autres ».

Même si l'Inspectrice des écoles maternelles se conforme aux programmes établis, cela ne l'empêche pas de diffuser ses idées pédagogiques en éditant l'ouvrage *Lectures pédagogiques à l'usage des écoles normales primaires*⁹⁶ dès 1883, avec le rédacteur en chef du Manuel général de l'instruction primaire, de surcroît bibliothécaire du Musée pédagogique, Charles Defodon, et le secrétaire de la rédaction du Dictionnaire de pédagogie et de la Revue pédagogique, J. Guillaume. Un texte de Ferdinand Buisson y figure : *La méthode intuitive*⁹⁷. Ce texte est extrait du *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, par Ferdinand Buisson (1841-1932), Inspecteur général de l'Instruction publique, Directeur de l'enseignement primaire. Il distingue procédés et méthode ; à ce titre les conseils de P. Kergomard concernant « l'enseignement par les yeux » sont de l'ordre des procédés mais interrogent la méthode. Pour lui, la « méthode intuitive » est entrée en Allemagne avec l'*Émile* de Rousseau. « Le plan d'éducation qu'ils en tirèrent avait pour caractère essentiel de substituer l'observation des choses à l'étude des mots, le jugement à la mémoire, l'esprit à la lettre, la spontanéité à la passivité intellectuelle ». Selon l'Inspecteur, dans ce pays Johann Bernhard Basedow (1724-1790) développe l'imagerie appliquée à l'enseignement grâce à son *Livre élémentaire* (1774), dont l'idée est empruntée à l'*Orbis pictus* d'Amos Comenius (1659). Selon lui, c'est Heinrich Pestalozzi (1746-1827) qui met l'accent sur « l'intuition, source de toutes nos connaissances » et en référence à Rousseau, cherche à développer les

⁹⁶ Defodon, Guillaume et Kergomard, 1883.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 80-88.

facultés de l'esprit spontanément et naturellement. C'est Jean Joseph Jacotot (1770- 1840) qui introduit un

enseignement où l'enfant s'instruit spontanément, parce qu'il voit, devine, compare, rapproche par lui-même. N'est-ce pas l'intuition, transportée du domaine des sens dans celui du raisonnement ? [...] L'œuvre de Pestalozzi avait substitué la vue réelle des objets à la récitation verbale et mécanique, celle de Jacotot substituait la méthode d'intuition aux procédés.

Un second texte, *Intuition et méthode intuitive*⁹⁸, est aussi divulgué dès 1887, c'est un article du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, édité chez Hachette. Il est divisé en deux parties, la première fixe le sens et la portée de ce mot en philosophie, la seconde indique les applications à la pédagogie. Après avoir rappelé l'étymologie du mot *intuition* qui signifie *vue*, « non pas une vue sommaire et superficielle, mais la vue qui saisit en face et pleinement un objet, la vue immédiate, sûre, facile, distincte, et s'exerçant pour ainsi dire d'un seul coup d'œil ». Chez Descartes, il a une signification presque théologique ; l'esprit est illuminé par « les rayons de la divinité ». Pour Locke, l'intuition est une connaissance spontanée, elle est dans « l'ordre des actes de l'esprit ». Victor Cousin en donne cette définition :

On entend en général par intuition un acte de l'intelligence humaine, le plus naturel, le plus spontané de tous, celui par lequel l'esprit saisit une réalité, constate un phénomène, voit en quelque sorte d'un coup d'œil une chose qui existe en lui ou hors de lui. L'*Anschauung* est l'enseignement intuitif par les sens ; l'enseignement par l'aspect.

Enfin, il y a l'intuition morale qui semble plus difficile encore à définir car elle entre dans le registre des émotions, des sentiments, des influences de l'imagination, des mouvements du cœur. Qu'en est-il de l'intuition en pédagogie ? Le procédé de *l'enseignement par l'aspect* est la leçon de choses qui permet d'apprendre à observer. F. Buisson fait alors appel à Rousseau : « Nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme on nous l'a appris ; exercer ses sens, ce n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, et en quelque sorte à bien sentir »⁹⁹. La méthode intuitive « parvient à faire penser l'enfant, parce qu'elle le laisse penser à sa façon et non à la nôtre, parce qu'elle le fait marcher de son propre pas et non du pas du maître »¹⁰⁰. Ainsi l'Inspecteur général de l'instruction publique reconnaît l'exercice de facultés intellectuelles enfantines qui seront à même de « leur faire comprendre et aimer en enfants ce qu'ils apprendront plus tard à comprendre et à aimer en hommes »¹⁰¹. Ces textes édités à l'initiative, entre autres, de Pauline Kergomard, pour former les institutrices à l'École normale préfigurent l'avènement du programme d'enseignement du dessin de Gaston Quénioux, basé sur la « méthode intuitive ».

⁹⁸ *Intuition et méthode intuitive*, 1911.

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ *Ibid.*

2.3. Le programme de Gaston Quénioux (1909) et la conférence pédagogique de Germaine Tortel sur *Le dessin à l'école maternelle* (1928)

L'article consacré au dessin dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson¹⁰² présente les grandes lignes de la réforme de l'enseignement du dessin à l'école primaire, mais aussi au collège et lycée en 1909. Il s'agit d'instituer à l'école la « Méthode intuitive¹⁰³ » ci-dessus décrite à partir des textes de F. Buisson et d'en faire un instrument d'éducation générale pour le peuple. Elle a une visée démocratique et Félix Ravaisson (1813-1900) écrit : « L'homme du peuple, sur lequel pèse d'un poids si lourd la fatalité matérielle, trouverait le meilleur allègement à sa dure condition si ses yeux étaient ouverts à la "beauté du monde"¹⁰⁴ ». Gaston Quénioux, alors professeur à l'école nationale des arts décoratifs, rédige l'article et loue cette méthode qui propose d'agir sur toutes les facultés pour former chez l'enfant tout entier « les sens, le jugement, l'imagination et le sentiment ». Elle présente l'avantage de favoriser la spontanéité de l'enfant et de le valoriser puisqu'il entreprend lui-même de régler ses apprentissages pour satisfaire sa curiosité. Ensuite, il écarte le « grand art ou l'art industriel » pour faire valoir un art modeste et populaire qui contribue au bonheur personnel et commun en référence aux œuvres de la nature. Ainsi, l'enfant appréhende d'abord la matérialité de son environnement à travers l'observation attentive des choses, la description orale et dessinée, ensuite il en vient à maîtriser les concepts qui lui permettent d'opérer mentalement des rapprochements, des distinctions..., « l'imagination n'est que la résultante d'observations accumulées par la mémoire ». Les dessins et croquis de mémoire cultivent la « faculté imaginative », tandis que le dessin « géométral » répond aux besoins de l'industrie. G. Quénioux fait référence aux auteurs qui étudient le dessin enfantin tant en France qu'à l'étranger pour en conclure que de « véritables lois président à la manière dont les enfants dessinent » et établit un parallèle entre l'ontogénèse et la phylogénèse. Les œuvres enfantines révèlent la personnalité de l'enfant, la couleur est un moyen d'expression qui lui permet de « traduire ses impressions et manifester son goût ». Le professeur propose d'observer la beauté de la nature et de « situer les scènes dans des paysages de la région », remettant à plus tard l'étude des œuvres d'art, quand l'enfant a acquis le pressentiment de « l'accord existant entre l'univers et sa propre nature ». L'enfant a alors bénéficié d'une « véritable initiation artistique » qui reflète sa personnalité.

Melle Tortel, institutrice dans une classe du Rhône a été sollicitée pour faire une conférence pédagogique sur *Le dessin à l'école maternelle* (Cf. annexe 5), celle-ci se déroule à l'école maternelle, 28 chemin de Choulans à Lyon, en 1928. À cette date, les programmes d'enseignement du dessin de G. Quénioux sont toujours en vigueur, tout juste ont-ils été revus en 1923, et ce seront les mêmes jusqu'en 1977. Le dessin est « considéré comme un moyen naturel pour connaître et exprimer ce que l'enfant perçoit et imagine »¹⁰⁵. L'institutrice, qui enseigne depuis déjà dix ans, considère que le dessin est un « auxiliaire de l'éducation ». Elle cite d'entrée Rousseau :

¹⁰² Dessin, 1911.

¹⁰³ Ubrich, 2014.

¹⁰⁴ Dessin, 1911.

¹⁰⁵ D'Enfert et Lagoutte, 2004.

Ces enfants, grands imitateurs, essaient tous de dessiner : je voudrais que le mien cultivât cet art, non précisément pour l'art même, mais pour rendre l'œil juste et la main flexible, en général, il importe fort peu qu'il sache tel ou tel exercice, pourvu qu'il acquière la perspicacité du sens et la bonne habitude du corps qu'on gagne pour cet exercice.

G. Tortel énonce le fait que la norme du dessin est une norme adulte, ce qui implique le jugement d'un « critique d'art » sur le dessin enfantin. Il est donc nécessaire de prendre le point de vue de l'enfant en faisant « œuvre de sympathie et aussi d'intelligence, triomphe de l'intuition, mais aussi de l'observation patiente ». Elle cite de nouveau Rousseau : « Nul de nous n'est assez philosophe pour se mettre à la place d'un enfant ». La finalité du dessin de l'enfant se trouve être dans le jeu, il exprime le plaisir d'être à la recherche de lui-même. « Il se donne en représentation à lui-même, et c'est ce jeu de dédoublement qui crée sa joie ». Selon G. Tortel, Piaget n'a pas cherché les progrès de l'intelligence de l'enfant par le commentaire de ses œuvres graphiques, mais dit-elle, il a laissé ce soin à G-H. Luquet¹⁰⁶ qui annonce la plupart de ses découvertes. A partir de ses tracés libres, il trouve des analogies, et découvre la première forme du général. L'attitude de l'adulte doit être attentiste et bienveillante pour lui laisser le plaisir de la révélation spontanée, « véritable conquête spirituelle ». Le dessin représentatif lui donne « un pouvoir d'objectivation et un sentiment d'appropriation ». Il dessine selon sa perception et interprète la réalité avec le syncrétisme qui le caractérise. Il note les détails qui ont finalité biologique, « c'est un réalisme logique et une logique nettement finaliste et utilitaire qui caractérisent les productions graphiques de l'enfant ». Il faut observer l'enfant dans l'action et le laisser libre de sa parole qui scande sa pensée et son geste ; il instaure un dialogue avec les choses qui exprime ses intentions. Elle conseille de faire comme « le Docteur Decroly [qui] fait suivre chaque observation [de l'enfant] du croquis descriptif, [...] notation directe de la perception ». Pour l'enfant, ce qui compte c'est son réalisme intellectuel, selon son mode interne qu'il faut respecter. « Il y a une progression spontanée du type, par division à partir du schéma primitif, discrimination, différenciation ». Le dessin est un instrument spontané d'expression et d'analyse pour enfant, « il forge sa vie mentale par l'attention soutenue, la pensée finaliste qui dirige le dessin ». L'enfant doit pouvoir dessiner autant qu'il veut, sans modèle ; des images colorées lui donnent de la joie. « Je me garderai bien, dit Rousseau, de donner à Émile un maître pour dessiner qui ne lui donnerait à imiter que des imitations, et ne le ferait dessiner que sur des dessins : je veux qu'il n'ait d'autre maître que la nature, ni d'autre modèle que les objets ». Il ne faut pas corriger le dessin mais interroger l'enfant sur ses intentions en toute confiance. Parfois l'institutrice dessine en même temps que les enfants et commente son travail, le corrige devant ceux qui veulent regarder. « J'ai montré par l'exemple que le travail s'analyse et repose sur l'observation [...]. C'est cette recherche en commun des ressources de l'art humain que Dewey a appelé la méthode de "l'activité associée". Elle exige une réciprocité, une libre communication ». Pour elle, le rôle de l'imitation est prépondérant, comme un processus actif et complexe. La méthode décrite est naturelle, elle repose sur une conception finaliste et biologique de l'évolution mentale, basée sur « l'intelligence des processus

¹⁰⁶ Luquet, 1913.

spontanés et des facultés syncrétiques de l'enfant ». Des exercices sensoriels d'attention et d'analyse, elle fait la référence ici à M. Montessori, apprennent l'obéissance mais ne développent pas « l'esprit de la discipline, qui est faculté active, initiative et volonté ». Tout autres sont le mécanisme, la conception empiriste de la connaissance, l'associationnisme et l'atomisme psychique, étudiés dans son mémoire de psychopédagogie qui ne considèrent pas à leur mesure les facultés intellectuelles de l'enfant. Elle conclut par ces deux citations¹⁰⁷ qui introduisent sa philosophie de l'éducation et sans doute une référence à une certaine psychanalyse du lien familial : « Faire, et en faisant, se faire » (la citation exacte est « Faire, et non pas devenir, mais faire et en faisant se faire¹⁰⁸ ») ; « Ce que tu as hérité de tes pères, a dit Goethe¹⁰⁹, en un magnifique langage acquière-le pour le posséder ».

En tant que rédactrice en chef des *Cahiers de pédagogie moderne*, G. Tortel dans un numéro consacré à *L'éducation du langage* publiée¹¹⁰ un article de l'Inspectrice Générale des Écoles Maternelles, M. Thomet. Des leçons de langage faites par des élèves - maîtresses montrent sa conception de l'apprentissage du dessin par le maître qui doit maîtriser devant l'élève la représentation figurée au tableau de petits récits afin d'étayer l'assimilation du vocabulaire et de la syntaxe. Mme Thomet écrit : « Le dessin est pour elle [la maîtresse], le moyen d'expression le plus naturel, le plus riche et le plus éloquent. Il supplée à l'expression verbale pour susciter et soutenir l'intérêt et pour provoquer le jaillissement des réactions enfantines. Il confère à la maîtresse l'aisance et l'autorité ». D'un côté G. Tortel adhère aux programmes en favorisant l'expression de la personnalité de l'enfant et, de surcroît, l'émergence de ses facultés intellectuelles par la « méthode intuitive », de l'autre, elle donne les moyens aux maîtresses d'acquérir en formation l'aisance du geste graphique par un entraînement méthodique.

Un numéro Hors-Série de *l'Éducation Infantile*¹¹¹ publié à l'occasion du 69^{ème} congrès de l'Association Générale des Institutrices des Écoles Maternelles (AGIEM) se réfère aux figures emblématiques de cette école : *Pauline, Germaine, Suzanne et nous. L'école maternelle hier pour demain*. La revue dresse brièvement les portraits de M. Pape-Carpantier, P. Kergomard et G. Tortel au côté des Inspectrices Générales en maternelle, Suzanne Herbinière-Lebert et Madeleine Abbadie. Cet hommage peut se comprendre de manière plus fructueuse en considérant les textes officiels de l'enseignement du dessin, tels que nous les avons proposés en les contextualisant. Les expositions universelles en France sont le lieu de formation par excellence des enseignants et plus largement du public, elles permettent d'interpeller les adultes sur les facultés de l'enfant. G. Tortel considère que l'enfant est créateur, ce qui va l'amener à exposer à son tour les travaux enfantins à l'international. Quel est donc l'enjeu pédagogique de l'exposition à l'école ? L'Art enfantin serait une spécificité de la communauté infantine ou de la « nation des 6 ans¹¹² » comme l'appelle la pédagogue ; il

¹⁰⁷ Dans ses écrits, G. Tortel donne beaucoup de citations de mémoire sans jamais préciser les sources exactes.

¹⁰⁸ Citation du philosophe Jules Lequier (1814-1862) à qui Jean Grenier consacra sa thèse (1898-1971). G. Tortel possède dans sa bibliothèque un cours de celui-ci, dispensé à la Sorbonne : *L'imitation et les principes de l'esthétique classique* (1963). Lequier, 2015.

¹⁰⁹ En référence au *Faust* de J.W. Goethe (1808).

¹¹⁰ Zazzo et Guilmain, 1950, p. 22-39.

¹¹¹ *Éducation Infantile*, 1996, juillet.

¹¹² CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 73.

répondrait à un besoin, lequel ? C'est en observant l'enfant en action que nous pourrions trouver des réponses à cette question.

3. ADOPTER LE REGARD DE L'ETHNOGRAPHE GEORGES-HENRI LUQUET ET DU PSYCHOLOGUE PIERRE JANET SUR LE DESSIN ENFANTIN

G. Tortel cite plusieurs fois Georges Henri Luquet dans ses écrits ; elle y a déjà référence dans son mémoire d'Études Supérieures de Psychopédagogie en 1928 :

Les travaux de Luquet sur les dessins enfantins, ceux de Guillaume sur l'imitation, ceux de Piaget sur les fonctions du raisonnement et du jugement, illustrent les aspects différents du syncrétisme, décrivent ses phases en termes parallèles et s'insèrent directement dans la thèse dynamique de Bergson¹¹³.

Selon l'auteure, pour H. Bergson, « toute interprétation est en réalité “une reconstruction” ; [...] elle est l'effet d'un dynamisme de l'esprit », qui perçoit le réel, s'adapte à l'objet perçu et le réinterprète avec les moyens provisoires dont il dispose dans une mouvance continuelle.

La même année, la pédagogue cite G-H. Luquet encore une fois, dans sa conférence sur *Le dessin de l'enfant* :

Il manque aux livres de Piaget un chapitre de contrôle objectif de ses remarques si intéressantes sur le progrès de l'intelligence de l'enfant, par le commentaire de ses œuvres graphiques. Il est vrai que ce chapitre avait été déjà écrit, et que l'ouvrage de Luquet, *Les dessins d'un enfant* annonce la plupart des découvertes du psychologue Genevois.

En effet, la thèse de G-H. Luquet, qui est une étude monographique de sa fille Simonne est parue sous le titre *Le dessin d'un enfant. Étude psychologique* en 1913¹¹⁴. Son ouvrage *Le dessin enfantin*¹¹⁵ est plus connu car il a été réédité par deux fois. C'est celui-ci que l'Inspectrice conseillera plusieurs fois de lire à ses institutrices, même si au fil du temps, elle sera amenée à critiquer certaines caractéristiques du dessin de l'enfant, décrites par G-H. Luquet. Toujours est-il que ses travaux font toujours foi de nos jours en ce domaine, car ils ont la particularité d'analyser le dessin de l'enfant avec l'œil du philosophe et de l'anthropologue qu'était G-H. Luquet, qui considère la communauté enfantine et l'enfant dans leurs spécificités et les respecte en tant que tels. C'est cet aspect de sa réflexion qu'il est important de noter car G. Tortel, même si elle adopte plusieurs points de vue à propos du dessin, et on l'a vu notamment celui du Docteur Decroly, utilisera les outils d'observation de l'ethnographie en collectant des dessins d'enfants, mais aussi en recueillant leurs propos. Cette volonté de chercher dans les actions des enfants des caractéristiques ou particularités qui spécifient bien sa mentalité est un trait prégnant chez la pédagogue. En fait, on pourrait considérer qu'elle est une anthropologue entrée dans l'institution pour observer la

¹¹³ Annexe 1, p. 20.

¹¹⁴ Luquet, 1913.

¹¹⁵ Luquet, 1991.

communauté des enfants et leur culture graphique notamment. Elle a su endosser le rôle du chercheur tout en s'inscrivant dans un contexte qui nécessairement demandait de sa part une interprétation scolaire attendue du travail de l'enfant autant qu'une recherche empirique sur l'apport du graphisme dans le langage enfantin.

3.1. G-H. Luquet, G. Tortel, A. Stern, H. Wallon et L. Lurçat : la spécificité du dessin enfantin

La croissance du type pour G-H Luquet, G. Tortel, H. Wallon et L. Lurçat

Les recherches de G-H Luquet n'ont pas pour objet de fixer des âges déterminant *a priori* ce que devrait être le dessin d'enfant à telle période de son évolution. En revanche, il décrit des étapes ou une gradation de l'évolution du dessin, allant du griffonnage au réalisme visuel, dans une idée de progressivité caractérisée notamment par « l'enrichissement du type, [qui] résulte d'un processus synthétique comparable à la sédimentation ». L'enfant peut adopter un type de représentation qui lui convient mieux, s'il se trouve confronté à un nouveau modèle mental qu'il développe successivement par ajout d'éléments nouveaux empruntés à des expériences inédites qu'il cumule. Il revient ainsi à des tracés connus qu'il emprunte à de nouveaux objets, dessins qu'il a vus et qu'il adapte à sa nouvelle représentation avant de progresser dans celle-ci par un processus de différenciation ou de discrimination qui aboutit à ce que G-H Luquet nomme « la croissance du type¹¹⁶ ». Il insiste sur la succession des dessins qui sont réalisés les uns après les autres dans un même temps, ce qui suppose que l'enfant en ait une idée prédéterminée. Il semble que celui-ci procède peu à peu par modifications surajoutées par rapport au modèle de base, quoiqu'il ait dès l'abord une intention prédéfinie par rapport au dessin final. C'est son « modèle interne » ou la représentation mentale de l'enfant que traduit le dessin, distincte de l'objet réel ou modèle proprement dit. Voici la définition que G-H. Luquet donne au type : « La représentation qu'un enfant déterminé donne d'un même objet ou motif à travers la succession de ses dessins ». G. Tortel considère que :

Le type va du syncrétisme confus au détail analytique précis et à la richesse croissante de ses détails, il y a donc une progression spontanée du type, qui se fait, non par addition ou juxtaposition, mais par division à partir du schéma primitif, discrimination, différenciation.

Henri Wallon et Liliane Lurçat précisent au chapitre de leur ouvrage, *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*, intitulé « le dessin du personnage par l'enfant », les étapes et mutations¹¹⁷ :

On a essayé d'établir des stades du dessin chez l'enfant et des types successifs de bonhommes; c'est en partie juste mais la succession d'un type à l'autre n'est pas due à l'influence d'un modèle interne et à la prépondérance croissante de ses attributs visuels. Il y a des substitutions d'un type à un autre et ce n'est pas uniquement par progrès continu : c'est par une sorte de nécessité structurale qui entraîne une véritable mutation de l'un à l'autre.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 60.

¹¹⁷ Wallon et Lurçat, 1987, p. 33.

Il semble intéressant de relever ces propos, car ces deux auteurs insistent sur la géométrisation du type du bonhomme et l'utilisation des différentes formes de types à différents moments du développement, l'enfant pouvant effectuer des retours en arrière dans ses procédés, notamment quand on lui signifie ses erreurs. Le dessin rectifié permet de modifier le dessin spontané, c'est ce que G-H. Luquet appelle la duplicité de types¹¹⁸. A ce propos G. Tortel écrit :

Si l'enfant conserve ses types, c'est qu'ils donnent satisfaction à sa mentalité du moment. N'avons-nous pas remarqué que si l'enfant corrige ses modèles pour nous faire plaisir, il se crée ainsi un dessin officiel et scolaire, à côté de ses types personnels, qu'il conserve longtemps, quand il dessine pour lui¹¹⁹.

Autrement dit, l'enfant peut vouloir faire plaisir à l'adulte en modifiant son dessin mais il revient au type qui est le sien et correspond à son évolution dès qu'il dessine librement. H. Wallon et L. Lurçat¹²⁰ écrivent en complexifiant la pensée de G-H Luquet :

Ce qui caractérise ces types hybrides, c'est l'existence simultanée des types successifs, ceci met en évidence le processus de la mutation de type, passage d'un type rond au type rectangulaire, etc., qui semble être le processus général de la modification des bonhommes. C'est du concours ou du conflit de différents facteurs : isolement d'un détail, réaction du détail sur l'ensemble, attitude et forme, que résultent des mutations de types, mais ce passage ne se fait pas sans certaines contaminations entre les étapes successives.

Cependant, on peut constater que pour tous ces auteurs, c'est l'enfant qui est prépondérant, c'est lui qui donne à voir par ses tracés sa vision du monde, mais aussi qui cherche des procédés pour communiquer celle-ci aux autres, pairs ou adultes. On pourrait dire que l'enfant utilise un langage qui lui est approprié étant donné qu'il ne possède pas encore ou qu'il est en train de conquérir l'écriture et la lecture et les codes du langage parlé. De cette constatation, on peut déduire que l'enfant est créateur d'un mode de communication qui lui est propre et spontané, mais que l'adulte peut influencer durablement sur celui-ci, en imposant à l'enfant des normes de représentation. Selon P. Meirieu, « l'apprentissage donne naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes » ; dans son article, *Vygotsky, Enseignement, apprentissage et développement mental*, il écrit : « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui qu'il (l'enfant) atteint seul définit la zone proximale de développement¹²¹ ».

Une représentation de l'espace dans le dessin enfantin selon G-H Luquet, G. Tortel et A. Stern

Après avoir traité du type, G-H. Luquet décrit les procédés de pluralité des points de vue, de rabattement et de transparence propres au dessin enfantin, ce qui lui permet de définir ce qu'il entend par le « réalisme intellectuel » de l'enfant. L'enfant dessine en reproduisant

¹¹⁸ Luquet, 1991, p. 53.

¹¹⁹ Tortel, 1928.

¹²⁰ Wallon et Lurçat, 1987, pp. 39-40.

¹²¹ Meirieu, 2015.

plusieurs points de vue à la fois du même objet, comme dans l'art égyptien, dont Kandinsky rapproche les productions du « petit Zeh » en 1911 (l'un des trois fils de l'architecte munichois August Zeh)¹²². L'enfant opère des choix dans la représentation afin de présenter les attributs majeurs qui le définissent à partir de son « modèle interne » : « [...] réfraction de l'objet à dessiner à travers l'esprit de l'enfant, une reconstruction originale qui résulte d'une élaboration fort compliquée malgré sa spontanéité¹²³ ». En fait, ce que pointe G-H. Luquet dans ses travaux sont les modes de représentation de l'enfant, dont les normes visuelles académiques ne sont pas encore instaurées. Il insiste sur le fait que l'enfant perçoit le monde et le transcrit d'après différents points de vue sans tenir compte de la perspective.

Après avoir figuré l'ensemble de l'objet du point de vue où il offre l'aspect le plus caractéristique et qui fait ressortir le plus grand nombre de ses éléments essentiels, l'enfant choisit pour dessiner chacun des autres détails le point de vue d'où il présente sa forme exemplaire¹²⁴.

On peut rapprocher l'art égyptien des dessins de l'enfant selon les caractéristiques qui lui sont propres, telles que données par E-H. Gombrich¹²⁵ : un sens aigu de l'observation, l'exercice du dessin de mémoire, l'application de règles strictes. Ce sont ces mêmes principes que décrit G-H. Luquet pour définir le réalisme intellectuel de l'enfant. G. Tortel reconnaît, elle, l'importance de la mémoire, de l'observation et à travers les règles ou procédés enfantins, elle voit la reconnaissance de l'objet dans son empreinte imagée qui reste à l'enfant dans la trace. C'est donc l'acte qui crée l'objet¹²⁶ :

Voulez-vous voir ce qu'un de vos exercices d'observation a laissé à l'enfant ? Dites-lui d'inscrire par ce langage ce qu'il a retenu de l'objet [...] Ce travail même informe, est une notation directe de la perception ; il est un souvenir pour l'enfant, qui reconnaît dans les traits placés par lui, les impressions que lui laisse l'objet.

En ce qui concerne le rabattement, le praticien de l'éducation créatrice Arno Stern¹²⁷ l'explique ainsi : l'enfant adopte d'abord un point de vue calqué sur son schéma corporel propre et sur le monde vu à travers ses sensations. De fait, il utilise son axe vertébral pour délimiter les champs de sa perception et traduit graphiquement ce ressenti dans ses tracés. C'est à partir de cet axe de symétrie qu'il construit sa représentation du monde. C'est ainsi que l'enfant dessine tous les objets qu'il voit, en fonction de son corps propre, en partant donc de sa morphologie, en fonction de sa vision anthropomorphe du monde ; le rabattement exprime une sensation corporelle. La figure 1 donne un exemple de rabattement appliqué par l'enfant à un paysage urbain, les routes forment des axes au bord desquels sont disposées des maisons figurées en plan, rabattues à partir de l'axe de la route. Les points de vue sont multiples, puisque le square est représenté en vue aérienne, ainsi que les routes, tandis que les

¹²² Boissel, 1990 (printemps), p. 15.

¹²³ Luquet, 1991, p. 64.

¹²⁴ *Ibid.*, p.144-145.

¹²⁵ Gombrich, 1967, p. 72.

¹²⁶ Annexe 5, Tortel, 1928, p. 72.

¹²⁷ Stern, 1963, p. 24 et 1966, p. 49.

maisons sont vues de face et de surcroît peuvent être rabattues, vues « à l'envers », la « tête en bas ».

Figure 1 : *Paris*, exemple de rabattement
Œuvre collective, collection Germaine Tortel



Pour A. Stern, il y a conflit entre l'image intellectuelle que l'enfant construit et la représentation sensorielle qu'il donne de la spatialité. C'est pourquoi il va user du procédé de transparence, ce qui va lui permettre de résoudre momentanément son problème de figuration de l'espace sans avoir recours à la perspective, tout en incluant toutes les données connues sur l'objet représenté. Cela lui permet de concilier l'objectivité qu'il porte sur le réel et la subjectivité du monde sensoriel qui est la sienne. C'est pourquoi l'enfant est souvent dit anthropocentré. La *Maternité* de la figure 2 donne à voir le fœtus que porte la Maman, les jambes et le contour du ventre, sous la robe, « par transparence ».

Figure 2 : *Maternité*, exemple de transparence

Collection Germaine Tortel



G-H. Luquet affirme que l'enfant fait preuve d'un grand réalisme, d'une attitude synthétique en associant les procédés d'utilisation de différents point de vue, de rabattement, de transparence. Il va même jusqu'à écrire : « C'est refuser au dessin [de l'enfant] la possibilité d'une autre synthèse que la synthèse visuelle¹²⁸ », sous-entendue celle du réalisme de la représentation liée à la perspective. On peut donc supposer que G-H. Luquet pressent l'importance de la relation qui unit le gribouillage à la détermination finale de la forme dans l'effort que produit l'enfant européen pour parvenir au réalisme visuel et se conformer littéralement aux normes graphiques généralement admises par sa civilisation. On peut admettre que cette forme serait purement et simplement induite par l'enseignement du dessin subordonné aux autres enseignements que sont les normes conventionnelles des tracés écrits ou géométriques. Et on peut supposer que cette résolution ne tiendrait pas compte des relations que les tracés forment entre eux, qui relèvent du dynamisme de l'activité créatrice. C'est ce que sous-entendrait G. Tortel quand elle dit :

Il est un point où l'intervention, dite éducative, est inefficace et illusoire, c'est dans ce jeu du dessin, dans ce jeu intellectuel. Elle tend à substituer prématurément le réalisme visuel qui est l'état définitif de la perception évoluée et qui, pour l'enfant, n'est qu'un luxe encombrant, au réalisme logique, instrument logique, instrument nécessaire de son progrès mental.¹²⁹

L'enjeu pour l'enfant est de sortir du cadre de la page ou du tableau dont l'exemple majeur est le canon des proportions humaines dessiné par Léonard de Vinci, d'après les principes énoncés par Vitruve¹³⁰, afin d'investir des espaces « à la marge », ce qu'il ne se prive pas de faire avec ses *graffiti* et empreintes qui lui permettent de s'inscrire dans le réel en occultant les académismes dont il n'est d'ailleurs pas nécessairement conscient. C'est bien ce que relève André Malraux¹³¹ :

Nous sentons que, si l'enfant est souvent artiste, il n'est pas UN artiste ; car son talent le possède et lui, ne le possède pas. Son activité est distincte de celle de l'artiste, en ce que l'artiste entend ne rien perdre et que l'enfant ne cherche jamais. A la maîtrise, il substitue le miracle... .

Les artistes cubistes notamment ont utilisé sciemment les différents points de vue des objets pour les représenter, alors que les enfants ne font qu'observer et reproduire dans le réalisme intellectuel les différents aspects du visible pour rendre compte de leur fonctionnalité et traduire la curiosité qui les anime face au monde. Il y a donc un glissement opéré par les artistes de l'avant-garde, le réalisme intellectuel de l'enfant est utilisé par ceux-ci pour remettre en question, comme G-H. Luquet, la synthèse visuelle opérée par la perspective, pure construction de l'objectif ou de la *camera obscura*, puisque les deux yeux humains n'opèrent pas naturellement celle-ci. Le réalisme intellectuel ou le « modèle interne » de l'enfant, ce

¹²⁸ Luquet, 1991, p. 152.

¹²⁹ Annexe 5, Tortel, 1928, p. 73.

¹³⁰ Frayling et al., 1992, p. 8.

¹³¹ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 30.

qu'il sait de l'objet, s'oppose ici au réalisme visuel du dessinateur, soit l'objet vu selon les lois de la perspective.

3.2. La narration graphique selon Georges-Henri Luquet et Germaine Tortel

Les travaux de G-H. Luquet permettent de concevoir le dessin d'enfant comme un langage qui possède ses propres codes incluant le procédé narratif graphique¹³². L'expression de l'enfant est ainsi valorisée. Le dessin enfantin est mouvant, il n'est pas un produit fini, élaboré comme une œuvre artistique dont la finalité est d'être encadrée, il est l'activité créatrice par excellence, sa destinée échappe à son créateur. Nous pourrions dire que le dessin jalonne la pensée de l'enfant : celui-ci l'utilise véritablement pour construire son langage, selon l'analyse d'Emmanuel Pernoud¹³³.

Les différents modes de narration graphique que déploie l'enfant pour raconter des histoires en image, recourant à certains procédés dont Luquet ne trouve aucun équivalent chez l'adulte – comme le type successif où les différentes phases d'une action sont représentées simultanément, dans un espace unique. Dans le dessin se traduit cette "mobilité d'esprit" qui fait apparaître l'enfant, sous la plume de Luquet, comme le créateur bergsonien par excellence.

Pernoud vient de citer un des procédés techniques auquel a recours l'enfant pour raconter une histoire avec des moyens graphiques. Selon G-H. Luquet, pour présenter dans un espace et en un même temps le déroulement d'une histoire, il est nécessaire de choisir « parmi les différents moments ou épisodes de l'action l'un d'entre eux, considéré comme le plus important et comme symbolique de l'ensemble¹³⁴ ». En voici un exemple avec l'histoire de *Jack et le pied de haricot*¹³⁵ qui est racontée par un enfant de huit ans sur une seule page, les événements se succédant les uns aux autres dans le même espace graphique. Y figurent les maisons de Jack et du géant, le haricot magique et les personnages : Jack, la géante et l'ogre. Dans le même temps, sont représentés Jack qui coupe le pied de haricot et l'ogre qui tombe. Le procédé narratif graphique permet de résumer les lieux, les personnages et le dénouement de l'histoire en un même temps et un même espace. L'enfant utilise la ligne pour dérouler une histoire, les images qu'il donne à lire appartiennent à deux registres : l'un figuratif, auquel se réfèrent les « regardants » pour établir un discours commun ; l'autre structurel, qui lui permet d'établir des relations entre les tracés pour définir sa vision du monde. À ce niveau, on pourrait dire que le dessin possède un pouvoir mnémotechnique, ce qui donnerait selon le code iconographique de l'enfant tel que décrit par G-H. Luquet une énonciation rituelle qui l'apparente aux dessins pictographiques amérindiens. Ce type de narration est appelé « type symbolique » parce qu'il choisit une scène qui symbolise tout le récit.

Le second mode de représentation se rapproche du premier ; il diffère seulement par le fait que « chacun des épisodes principaux est illustré par une image analogue », il est appelé type d'Épinal. Siegfried Levinstein a appelé ce type « images-récits ». Ce type se subdivise en plusieurs variétés. Parfois le texte encadre l'image dans la page, parfois une marge blanche

¹³² Luquet, 1924, p. 183-218.

¹³³ Pernoud, 2003, p. 74.

¹³⁴ Luquet, 1924, p. 187.

¹³⁵ Luquet, 1991, p. 168.

sépare les vignettes qui sont juxtaposées, numérotées ou légendées dans certains cas. Il arrive que les vignettes soient posées simplement sur une ligne. Et G-H Luquet précise : « comme nous l'avons déjà fait remarquer ailleurs, l'enfant ne cède généralement aux influences étrangères que dans la mesure où elles sont dans le sens de la spontanéité. »

Pour l'adulte, seules ces deux possibilités sont envisageables, mais pour l'enfant il en existe deux autres. Le « type à répétition » est aussi appelé mode continué parce qu'il consiste à répéter les acteurs sur un fond unique (ou inversement à répéter le paysage alors que les acteurs feront office de décor). Le personnage est répété autant de fois qu'il accomplit une action différente. S. Levinstein et Georges Rouma ont constaté eux aussi ce type de narration. Le principe est de « répéter dans le dessin ce qui change ». G. Rouma en donne un exemple :

Auguste dessine son intérieur familial. Il trace d'abord la silhouette d'une maison, puis il dessine les meubles et les personnages sur les murs. Ses parents et lui-même sont représentés plusieurs fois sur le même dessin à des moments différents ... Auguste dessinant la maison paternelle, se représente lui-même dans chacune des chambres de la maison¹³⁶.

Le dernier mode graphique est le « type à juxtaposition » appelé ainsi parce qu'il consiste à juxtaposer dans une image unique des éléments qui dans l'action réelle se présentent successivement. Il est aussi appelé « mode additif » par Jerry Wickhoff ou « type fragmentaire » par S. Levinstein. En établissant les types de narrations graphiques (tableau 1), G-H Luquet établit des âges où les types sont les plus fréquents sans pouvoir certifier que l'enfant utilise tous les types avant d'atteindre le type symbolique qui marque, selon lui, la fin de l'âge proprement enfantin. Il établit un passage du réalisme intellectuel au réalisme visuel en narration graphique.

Tableau 1 : Types de narration graphique selon G-H. Luquet

Réalisme intellectuel et réalisme visuel	Caractéristiques
Réalisme intellectuel : Type à répétition	Avec changement tel qu'il apparaît à l'esprit Combinaison indissoluble d'identité et de différence
Réalisme visuel : Type à juxtaposition -> Type Epinal -> Type symbolique	Fragmentation de la continuité en une succession de moments discontinus

Si G-H. Luquet considère, à juste titre, que les monographies et les enquêtes constituées et menées par lui-même et ses pairs permettraient d'analyser les caractéristiques du dessin narratif enfantin. Cependant, il conclut que sa méthode souffre de quelques incertitudes : il ne

¹³⁶ Cité par G-H. Luquet : Rouma, 2013, p. 220.

s'agit pour lui que de différence de degré entre les différents types et il ne sait pas situer précisément les passages de l'un à l'autre, seule l'observation directe de l'enfant pourrait sans doute lui apporter des réponses. Le contexte des études menées par lui et ses collègues ne privilégie pas l'échange ; tout juste, l'enfant écoute-t-il une histoire pour la restituer graphiquement, puis le dessin sert à l'analyse. Peut-être l'approche anthropologique de G. Tortel qui se joue dans le relationnel, qui accompagne l'enfant dans sa création par le verbe, serait-elle plus à même de nous éclairer sur le mode narratif de l'enfant ?

G. Tortel utilise, elle, des méthodes ethnographiques pour appréhender la narration graphique. L'exemple qui est proposé pour expliquer sa démarche est emprunté à la classe de Grande Section de l'école maternelle, 20 rue Patay, XIII^e, qui mène un projet sur le sous-sol de la ville de Paris en 1963. L'institutrice propose de mener l'enquête dans le quartier de l'école avec un projet qui s'intitule « Sous les pavés. La plage !... ». Le domaine à explorer est donc la géologie, ceci n'est jamais inclus dans les programmes de l'école maternelle, en tant que domaine d'apprentissage, mais participe à mon point de vue de la découverte du monde en transdisciplinarité avec les autres domaines comme le langage oral ou l'expression graphique. Comment concevoir ce projet ? Dans cette aventure, l'enseignante tortelienne est une observatrice participante : elle suscite l'étonnement, elle recherche le dialogue pour instaurer la narration orale et graphique. Les dires des élèves et leurs dessins attestent de la réussite du projet et témoignent d'une narrativité graphique enfantine que l'observation, le dialogue ont construit en collectivité.

D'abord observer : camions, grues, bruit, embouteillage... Il se passe quelque chose à moins de 200 m de l'école, en bas de la rue Patay... DES GRANDS TRAVAUX ont commencé pour améliorer la circulation sur les Boulevards extérieurs, le Bd Masséna va dorénavant enjambrer la Porte de Vitry. On construit un pont dont les piliers vont devoir s'enfoncer profondément dans le sol. Le POURQUOI des opérations est vite compris de tous. Un enfant prédit « MAIS à creuser comme ça [...] qu'on va peut-être arriver au feu qu'il y a sous la terre ». Ce feu... là, TOUS LES ENFANTS LE SAVENT il existe. Certains, l'appellent L'ENFER. Le projet décrit dans le tableau 2 et dessiné collectivement en figure 3 raconte la narration par le dialogue qui institue l'espace du « faire avec » comme espace logique d'interlocution. La pensée s'y construit.

Tableau 2 : Glose explicative de la fresque, *Sous les pavés. La plage !...*

Mots et expressions utilisés par les enfants	La maîtresse accueille avec intérêt ... et suscite le questionnement
Il suffit de creuser un trou Un peu, mais quand même un peu beaucoup La preuve qu'il y a du feu : c'est que les volcans existent	Conscients cependant de nos faibles forces nous mesurons la chance que nous avons avec ces perforatrices qui nous permettront peut-être de vérifier nos connaissances hypothétiques
On a trouvé des pierres... Pour le feu il faut attendre La pierre a des coquillages ! Ce sont les coquillages de la plage ! Qu'est-ce qu'ils font là ces coquillages ? "Patay plage" ? Quelle rigolade et QUEL MYSTERE !	Surprises ! On fait une découverte Se servir de son savoir et communiquer ÉCOUTER UNE HISTOIRE : <i>la pierre qui nous parle. Elle s'est formée il y a longtemps, longtemps, longtemps au fond de la mer qui était ici, rue de Patay en ce temps-là !</i> <i>En ce temps-là on ne se baignait pas parce que dans ce temps-là les hommes n'existaient</i>

<p>L'or... les pépites ! Les pierres précieuses.... Les diamants ! Le pétrole ! Retour en classe pour ORDONNER, CLASSER, COMPRENDRE, TEMOIGNER par le dessin de notre EMERVEILLEMENT et de l'état de nos CONNAISSANCES</p> <p>Et le feu ?</p>	<p><i>pas.</i> C'est le moment venu des grandes INTERROGATIONS, des PRISES DE CONSCIENCE nécessaires et des APPROFONDISSEMENTS. Une visite collective s'impose au Museum d'Histoire Naturelle, section MINERALOGIE Les enfants sont sensibles à la beauté des couleurs, à la diversité des formes</p> <p>On le trouvera au fond de notre <u>fresque</u> avec la MAGIE de ses couleurs et de ses LEGENDES Et l'arrivée de l'homme ?</p>
---	---

Figure 3 : Fresque, *Sous les pavés. La plage !...*



La narration graphique de G-H. Luquet se joue à l'échelle de la page ; comme il l'a lui-même exprimé, il a découvert des modes narratifs multiples qui sont reconnus, mais, il n'est pas satisfait de ses résultats. Peut-être l'approche anthropologique de G. Tortel qui se joue dans la relation à l'Autre pour découvrir le monde, est-elle plus à même de nous éclairer sur le mode narratif de l'enfant ? À propos de l'intervention éducative, la pédagogue prend l'exemple évoqué dans un des Cours Pauline Kergomard avec ce qu'elle nomme « le dossier » de *L'aquarium* et du poisson dessiné par Gérard et ses compagnons. Elle explique sa démarche éducative et la défend, ce sont :

Des moments vécus, pris au fil des jours, insérés dans cette vie qui va se déroulant comme une histoire, une histoire constructive, dont les enfants et la maîtresse

inventent les péripéties et jouent profondément les épisodes à mesure qu'ils naissent d'eux¹³⁷.

Au contraire des tests relatifs au questionnement de G-H. Luquet et de son collègue S. Levinstein sur la narration graphique de l'enfant, ici le dessin n'est pas exercice scolaire, isolé mais

s'insère dans une succession vivante : de moments vécus, de désirs, d'émerveillements, de projets qui le font naître, germer et se gonfler d'intentions constructives appelées à lui donner une forme authentique personnelle et valable. [...] Ce poisson devenu, sous l'influence de la narration musicale, point qui se promène, perdant sa masse pour se faire mouvement, description de mouvement, poisson qui plonge...¹³⁸

Cette construction narrative, qui se trouve dans tous les dossiers travaillés dans les classes torteliennes, est le fait de la rencontre avec des *qualia* au sens que lui donne le maître à penser de G. Tortel, Étienne Souriau¹³⁹. Peut-être est-ce là ce que recherchait G-H. Luquet quand il a travaillé sur les modes narratifs, cet accrochage au réel, d'ailleurs il le pressent bien puisqu'il écrit au début de son étude que les enfants ont « accepté » de se prêter aux tests qui reposent sur une histoire racontée, et non vécue de l'intérieur, construite à partir de la logique infantile. Cette manière de procéder qui instaure la dialectique ne serait-elle pas très proche de la thèse vygotkienne¹⁴⁰ de zone proximale de développement, telle que P. Meirieu¹⁴¹ l'a définie ? L'enfant est prêt à se développer, cependant, le dialogue et la rencontre avec ses pairs et l'adulte activent le processus mental.

L'anthropologue G-H. Luquet dans sa recherche sur l'Art Néo-Calédonien¹⁴², à partir des documents recueillis par Marius Archambault, se pose la question de la reconnaissance des Arts quels qu'ils soient. Lévy Bruhl, dans sa préface dit « qu'il se sert d'une méthode dont il a fait l'épreuve ailleurs, et qui lui a donné – en particulier pour l'étude des dessins des enfants – les résultats les plus satisfaisants ». Pourquoi ses études sur les dessins d'enfant ont-ils été si fructueux ? Simplement parce qu'il a étudié les dessins de sa fille Simonne qu'il écoutait parler alors qu'elle dessinait pendant qu'il notait ses propos. Dans son étude sur la narration, le philosophe anthropologue est confronté à ce problème, il a un corpus de dessins collectés par ses collègues et lui-même, mais moins de propos enfantins écrits, ce qui ne lui permet pas d'aller au bout de ses conclusions. L'ouvrage de Taine, *De l'intelligence*, offre la même réflexion, tant qu'il s'agit d'analyser des données à partir de la monographie qu'il a réalisée avec les propos de sa fille, ses conclusions sont valides et l'amènent à considérer le développement du langage de l'enfant d'un point de vue fonctionnel. Mais dès qu'il en revient à s'abstraire du dire et du faire de l'enfant, il adopte un regard mécaniste sur les processus d'apprentissage, qui déconsidère le processus mental au profit du résultat obtenu et donc qui

¹³⁷ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 13.

¹³⁸ *Ibid.*

¹³⁹ Souriau, 1947, p. 80.

¹⁴⁰ Vygotski, 1985.

¹⁴¹ Meirieu, 2015.

¹⁴² Luquet, 1926.

fixe définitivement l'état du savoir transmis par l'adulte à l'enfant. Revenons à l'étude de G-H. Luquet sur l'Art Kanak. Elle porte notamment sur la parure corporelle, la sculpture sur bois, la gravure sur bambous, les pétroglyphes. Ces supports, le corps, le bois, le bambou et la pierre interrogent la notion de surface, d'échelle, d'outils « marqueurs », de lieux de production et d'utilisation. Les modes d'énonciation sont intimement liés à ceux-ci et sont susceptibles de faire varier les modes de discours selon des codes iconographiques pluriels. Le psychologue Pierre Janet se pose également cette question à propos de ce qu'il appelle « l'histoire figurée » et peut nous aider à comprendre la narration graphique enfantine.

3.3. L'histoire figurée chez Pierre Janet et la narration graphique dans le dessin collectif des classes torteliennes

Pierre Janet raconte sa vision du tableau *Exode des Totomihuagas*, au musée de Mexico, œuvre datant de l'invasion du Mexique par Fernand Cortez à l'époque de la civilisation aztèque (Civilisation Naho. Époque postcortésienne). Il a demandé de plus amples renseignements au directeur du musée à ce sujet et fait quelques commentaires sur celle-ci. Elle est reproduite en noir et blanc, dans son ouvrage, *L'évolution de la mémoire et la notion du temps*¹⁴³, avec cette légende :

Cette composition représente l'exode de la tribu des Totomihuacas qui émigrèrent de Chocomostoc (Les sept grottes). Dans la partie supérieure gauche on voit sept grottes et sept indiens qui s'appêtent à en sortir. Un seul y parvient, c'est celui qui tient un oiseau posé sur une flèche. Au centre, on remarque deux volcans qui semblent être le Popocatépetl et l'Ixtaccihuatl. Les émigrants viennent du Couchant et après de nombreuses pérégrinations, ils se dirigent vers l'Orient et arrivent à un endroit qui peut être Cholula, ils en repartent de nouveau vers l'Orient en laissant des tribus à Tepenca et à Cuauhtinchan. (L'original de ce document est conservé à Cuauhtinchan, Puebla, Mexique).

Il ne précise pas les matériaux utilisés pour le support et le dessin. Ce qui frappe le psychologue c'est l'erreur qu'il a commise dans un premier temps en considérant ce tableau comme une carte géographique. Elle représente une route avec des éléments épars qui rappellent l'idée que l'adulte européen a de la carte ancienne des XIV^e et XV^e siècles, les montagnes Popocatépetl et l'Ixtaccihuatl que l'on voit de Mexico sont représentées ainsi que des marécages et cours d'eau. Mais des points étranges sont aussi figurés : des animaux, des hommes qui relèveraient de la peinture anecdotique. En réalité,

le tableau est une narration du voyage d'une tribu. [...] Ce que nous avons pris pour une carte géographique est une histoire. [...] La route avec les pas est une représentation de la marche, et les deux côtés de la route où nous avons vu tant de choses sont des récits de ce qui s'est passé.

C'est ce que P. Janet appelle une « histoire figurée ». Pour lui, la représentation spatiale du récit est indispensable à sa mémorisation, le graphisme accompagne la parole et soutient la

¹⁴³ Janet, 2006, p. 230.

narration. Il donne en exemple un livre ancien sur *Les phénomènes de synopsis*¹⁴⁴ dans lequel des personnes racontent quels procédés mentaux elles utilisent avec des lignes, des points... et où elles placent les événements. « C'est une représentation mémorielle avec un schéma tiré de l'espace ». Il précise encore que tout le monde utilise ce type de procédés sous forme de calendriers, agendas... ce que soutient également Jack Goody dans *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* à propos de l'usage de la liste¹⁴⁵.

La *Pédagogie d'Initiation* prônée par G. Tortel abonde dans le même sens, un exemple de restitution d'un trajet lors d'une promenade dans Paris, racontée par des élèves va nous en convaincre. Voici la glose explicative (Tableau 3) d'un dessin exécuté dans une section d'enfants de cinq à six ans, « véritable récit plastique, il permet de suivre de bout en bout la traversée qu'ils firent dans l'autobus 21 afin de se rendre de leur école à la réception de l'arbre de Noël à laquelle ils étaient invités¹⁴⁶ ».

Tableau 3 : Glose explicative de la fresque, *Qu'est-ce que Paris ? Que te donne Paris ?*

Mise en œuvre du projet, mots et expressions utilisés par les enfants	Organisation des traces de la visite, La maîtresse accueille avec intérêt ...et suscite le questionnement
<p>Remise en mémoire, discussions sur l'authenticité des souvenirs, dessins individuels des détails, confrontations des dessins, reconstitution de l'itinéraire ponctué par les dessins obtenus.</p> <p>Mise en œuvre du collectif : Départ de l'autobus, rue de la Glacière, "une route qui monte, et en haut, c'est le Panthéon... le Luxembourg et le jet d'eau qui éclaboussait un peu les gens", le boulevard Saint Michel, ses librairies, ses marchands d'images, au bord de la Seine, la conciergerie et son horloge si belle avec "un fond bleu roi et des fleurs de lys d'or". Elle est toute dorée, les aiguilles et même les chiffres sont en or"... les péniches "bien lavées"... Notre Dame : "C'est une grande église ! La flèche avec la croix s'élance dans le ciel, on dirait bien une fusée ; elle est très haute, même plus haute que les tours". L'histoire du Pont Neuf</p>	<p>Langage et travaux individuels</p> <p>Construction du collectif, discussions constructives, expressions écrites classées. Organisation de gauche à droite avec des repères et des indications sur le papier pour les espaces définis ensemble.</p> <p>Sur un album la maîtresse colle tous les témoignages écrits, où alternent évocation et réflexions naïves. Tout est répertorié par les enfants : magasins, éclairages, encombrements, bruits et féeries de Noël. Elle constitue le dossier du projet.</p>

La maîtresse parle de « succession filmique d'images » que l'œuvre collective reflète, « saisissante illustration de cette prise en charge du réel par le logos ». La narration graphique

¹⁴⁴ Flournoy, 2013.

¹⁴⁵ Goody, 1979, p. 195.

¹⁴⁶ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, pp. 68-70.

rend compte du déroulement de l'histoire en fixant l'anecdote en mémoire. G. Tortel décrit le dessin collectif comme « un carrefour des points de vue ». Les rôles de chacun sont distribués et il est un lieu d'échanges et de discussions où l'individu se discipline. Cela nécessite de se régler, de définir des plans, il « représente au mieux l'âme commune de l'enfant, le maximum d'intentionnalité, de méditation, de conscience. C'est un appel à la logique, à la réflexion, à la continuité de l'effort : une sollicitation à la clarté. »

Figure 4 : Fresque, *Qu'est-ce que Paris ? Que te donne Paris ?*
Association Germaine Tortel



Bien entendu la socialisation de l'enfant est un des arguments majeurs de la mise en œuvre du dessin collectif, car l'espace graphique investi requiert la conception et l'élaboration commune d'un projet, sa mise en œuvre dominée par la discussion constructive, le partage des tâches et la reconnaissance de l'Autre¹⁴⁷ dans l'effort produit qui annonce une nouvelle expérience. Mais, à mon sens, la construction de l'espace-temps chez l'enfant est aussi prépondérante. Le trajet est reconnu par lui, il devient par le mouvement mémoire des lieux, rencontre et intégration de la vie sociale qu'il fait sienne. L'enfant est initié à son monde proche, la Tour Eiffel, symbole fort de la capitale construite pour l'exposition universelle de 1889, les monuments, les rues avec leurs magasins, le trafic, il les décrit et les reproduit en communiquant l'expression de ses sentiments. P. Janet et G. Tortel ont pressenti l'importance du rapport entre le temps de déplacement et l'espace dessiné pour mémoriser le trajet. Tous deux sont des adeptes d'Henri Bergson que P. Janet cite¹⁴⁸ : « Nous prétendons que la formation du souvenir n'est jamais postérieure à la perception ; elle en est contemporaine. Au fur et à mesure que la perception se crée, son souvenir se profile à ses côtés, comme l'ombre à côté du corps ». Tous deux ont réalisé l'importance de « l'histoire figurée ». Le geste, le regard et le déplacement sont associés pour donner de la profondeur au réel dans le temps et construire l'espace visuel qui sera d'autant mieux élaboré et objet d'appropriation qu'il est inscrit dans le dire et le faire.

Conclusion

L'œuvre pédagogique de Germaine Tortel est inscrite dans l'histoire de l'éducation de l'école primaire en France, elle est dédiée à l'enfance et se situe à tous points de vue aux carrefours de la pédagogie, de la psychologie et de l'Art. De par sa grande humanité, elle crée des liens entre la famille et l'école, qu'elle représente en tant qu'Inspectrice de

¹⁴⁷ Ricœur, 1990.

¹⁴⁸ Bergson, 2009, p. 130.

l'enseignement primaire et sait frayer le chemin qui va permettre à l'enfant de trouver sa voie au sein de l'institution. Elle est *de facto* une anthropologue de l'école : elle utilise les outils de l'ethnographe pour observer, avec les institutrices notamment, de manière participative, écouter (et réécouter par l'enregistrement), voir (et revoir par la photographie et la vidéo), noter, collecter des dessins et s'interroger sur ce qu'elle considère être une « assemblée enfantine ». Elle a cette faculté de décentration de son point de vue propre pour adopter *sui generis* celui de l'Autre. La figure pédagogique s'inscrit dans la lignée de ses prédecesseures, Marie Pape-Carpantier et Pauline Kergomard qui l'accompagnent, par cette filiation, dans sa volonté de réaliser la tâche commune d'éduquer. Elle se réfère à *L'enseignement pratique, premières leçons données aux petits enfants* (Pape-Carpantier, 1869) pour mener des entretiens avec les enfants, à propos des sujets susceptibles d'éveiller leur intérêt, de susciter le désir. « La pratique éternellement sanctionne la valeur de la théorie¹⁴⁹ », écrit-elle dans son mémoire d'Études Supérieures de Psychopédagogie en 1928. Elle assiste et participe aux conférences données au cours Pauline Kergomard, à Paris, dans les années 1950 et diffuse celles-ci dans les Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'enseignement primaire, dont elle est la rédactrice en chef. Son rayonnement prend de l'ampleur quand elle organise de grandes expositions nationales et internationales de dessins enfantins, qui reflètent le regard de l'enfant sur « leur monde », entre 1955 et 1962. Elle s'intègre ainsi dans cette période de l'histoire de l'éducation qui favorise l'expression de l'enfant, à partir des années 1950, porteur de plaisir et de joie de vivre, ce que confirme Éric Plaisance en considérant l'apogée du modèle « expressif » en éducation entre 1965 et 1970¹⁵⁰.

G. Tortel s'inscrit dans la filiation des grandes pédagogues de l'École Maternelle Marie-Pape-Carpantier et Pauline Kergomard. Sa formation en psychopédagogie lui donne l'assise nécessaire pour revendiquer une spécificité du dessin enfantin qu'elle a analysée à travers les différentes monographies qu'elle a lues, celle de G-H. Luquet et de Taine notamment. Elle s'appuie aussi sur les travaux de J. Piaget et de P. Janet qu'elle cite dans son mémoire d'Études Supérieures. Elle reconnaît une dette au Dr Decroly qui l'amène à établir une « méthode » de travail en classe basée sur l'observation de la communauté enfantine et de l'enfant. En cela elle est à la fois une anthropologue, puisqu'elle considère celle-ci comme une société qu'elle analyse et une pédagogue qui s'appuie sur ses références en psychologie pour étudier de près le comportement et le développement de l'enfant. Elle se situe donc bien aux carrefours de la pédagogie avec l'enseignement du dessin comme « auxiliaire d'éducation », de la psychologie et de l'anthropologie. Son personnage est à multiples facettes : quel est l'apport essentiel de ses activités d'Inspectrice ? Elle forme sans relâche par tous les moyens les institutrices afin de les amener à prendre conscience de leurs actions pédagogiques. Elle ne se contente pas de ses acquis et au fur et à mesure de sa longue carrière de trente années, elle en vient à *donner à voir* le dessin de l'enfant comme le résultat d'un processus mental de lente élaboration de l'intelligence enfantine aux prises avec le réel. Afin de prouver les caractéristiques du dessin enfantin, elle démontre par ses expositions d'Art enfantin que l'enfant a une pensée propre qu'il est nécessaire de reconnaître, de valoriser. C'est la narration graphique ou « histoire figurée » qui serait à même de la révéler, car ce

¹⁴⁹ Annexe 1, Tortel, 1928, p. 5.

¹⁵⁰ Plaisance, 1986, p. 182.

moyen est privilégié par l'enfant pour communiquer. Par ailleurs, elle dresse un portrait de l'Enfant Artiste, est-ce le même que celui d'Irène Senécal qui vise elle aussi l'éducation par l'Art au Canada à la même époque, ou celui d'Élise Freinet dont les écrits revendiquent le « dessin libre » ? Comment défend-elle cette position et pourquoi tient-elle résolument à l'espace de l'exposition ? Ne serait-ce pas cet espace de rencontre dialogal, au sens où cet espace médiatique susciterait le monologue ou le dialogue, dans l'ébauche d'une représentation du monde communément construite (de soi à soi ou de soi à l'autre), qui mettrait en évidence les spécificités de la communication enfantine dans « la relation à ... » ?

Chapitre 2 : L'INTERPRÉTATION DE GERMAINE TORTEL, L'ENFANT CET ARTISTE

Selon les vœux de M. Pape-Carpantier et P. Kergomard, l'appellation École Maternelle devient effective en 1881, remplaçant celle de la « salle d'asile ». Selon É. Plaisance¹⁵¹, « les établissements charitables » sont désormais des « établissements d'instruction publique ». Dans l'esprit, les textes de 1908, la souhaitent comme un lieu où l'enfant est protégé de la rue et où les notions « d'hygiène et de propreté » vont de pair avec le rôle que les institutrices devraient jouer auprès des familles. Un glissement s'opère au XX^e siècle, d'après l'auteur : l'école qui recueillait les enfants les plus pauvres doit maintenant prouver aux classes plus aisées qu'elle est capable de proposer au jeune enfant une éducation à la hauteur de l'ambition des parents, un éveil intellectuel. Il y aurait là une tension observable entre les attentes des parents qui souhaitent que l'école soit un lieu « productif », qui permet d'accéder le plus rapidement possible et dans les meilleures conditions à un travail, dans le cas qui nous intéresse, on voit bien comment le dessin « géométral » répond à cette attente, et l'école comme lieu de l'expressivité de l'enfant, selon un modèle « expressif », capable de le laisser s'épanouir, grâce entre autres au « dessin libre ». C'est dans ce contexte, qu'officient les institutrices de Paris, auquel l'auteur a dédié sa recherche, à partir des rapports d'inspection des Inspectrices, dont ceux de G. Tortel. Celle-ci va développer un modèle éducatif en accord avec l'idéal de l'enfant créatif, véhiculant la joie de vivre.

1. LES CONFÉRENCES DE GERMAINE TORTEL ET IRENE SENÉCAL À L'INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION THROUGH ART

L'œuvre d'Herbert Read, et plus particulièrement le livre, *Education Through Art*¹⁵² marque la période artistique de l'après-guerre. L'article *L'éducation par l'art*¹⁵³ rédigé à la suite du stage d'études de Bristol organisé en 1951 par l'UNESCO sur l'art et l'éducation, est intégré à l'ouvrage éponyme *Art et Éducation*¹⁵⁴. Y figure également dans la même section 1, relative à la nature de l'activité créatrice et de l'éducation artistique, la contribution de Jean

¹⁵¹ Plaisance, 1986, p. 117.

¹⁵² Read, 1943.

¹⁵³ Read, 1954, pp. 25-28.

¹⁵⁴ Ziegfield, 1954.

Piaget, *L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant*. Viktor Lowenfeld écrit un article pour la section 2, L'éducation artistique "créatrice" aux divers stades de l'enfance, intitulé *L'expérience artistique au cours de la croissance* et Arno Stern rédige Le cours de peinture pour enfants, en section 3, *Procédés et moyens*. Suite à ce stage, la Société Internationale pour l'Éducation Artistique (InSEA) est créée en 1954 à Paris, par l'UNESCO. H. Read dit à propos de l'éducation esthétique,

C'est l'éducation des sens, sur laquelle s'appuie la conscience, et en fin de compte l'intelligence et le jugement de l'individu. Ce n'est que dans la mesure où l'on crée une relation harmonieuse et durable entre les sens et le monde extérieur que l'on construit une personnalité intégrée.¹⁵⁵

En raison de la convergence des points de vue à ce sujet, entre H. Read et G. Tortel, celle-ci est invitée en 1958 au congrès de Bâle de l'InSEA. Elle y propose une exposition de travaux d'élèves introduite par une conférence, *La spontanéité dans l'expression enfantine* ainsi qu'une conférence en deux parties : *Du spontané et du raisonné dans l'initiation plastique de l'enfant à l'école maternelle* (1)¹⁵⁶ et *Du spontané au raisonné* (2)¹⁵⁷, c'est celle-ci qui est étudiée ici.

1.1. La conférence de Germaine Tortel au congrès de Bâle en 1958 : Du spontané et du raisonné dans l'initiation plastique de l'enfant à l'école maternelle

Au début de sa première conférence, *Du spontané et du raisonné dans l'initiation plastique de l'enfant à l'école maternelle*, G. Tortel rend hommage à Étienne Souriau qui invite à interroger l'œuvre d'art comme une « chose énigmatique qui se donne à comprendre. Elle écrit : dans le dialogue qu'il (le pédagogue) engage (avec l'enfant), se dresse le défi des subjectivités, "pour me comprendre, il faut que tu te changes en moi ». Cette réciprocité des échanges est primordiale, elle se fonde sur la relation dans l'œuvre à faire en commun pour construire un monde vivant où chacun apprend de l'Autre et par l'Autre. Elle suggère que l'existence spirituelle serait le produit de cette dialectique où les hypothèses se testent dans la conception commune des œuvres d'art. Il y aurait ainsi une culture qui pourrait se définir par son universalité, chacun étant appelé à y participer dans un dynamisme fonctionnel. Elle apporte le témoignage de la conscience artistique de l'enfant, qui la vit à sa manière, à sa mesure, ne répondant ainsi qu'à sa nature. Cela exige « une présence éducative maximale » qui prend sa source dans la valeur propre de l'enfance et inscrit l'enfant dans sa « participation à l'humain ». Les mots « spontanéité, audace, raisonnement, contrôle » sont introduits dans l'ordre de l'éducatif. Il est nécessaire de rechercher les corrélations entre les formes d'art chez l'adulte et l'enfant, dans les conduites de l'artiste et de l'enfant afin d'assurer le va et vient dynamique de l'intuitif au rationnel, du spontané au raisonné. Seule la dialectique éducative peut instaurer la connaissance par la prise de conscience. L'existence d'une créativité authentique productrice de formes spécifiques est le fruit d'une pédagogie qui valorise le processus dynamique enfantin. L'action éducative consiste à respecter la ligne de développement naturel de l'enfant, de pressentir l'enfant et ses disponibilités, ses

¹⁵⁵ Read, 1943, cité par Roux, 1986, p. 57

¹⁵⁶ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, pp. 59-67.

¹⁵⁷ *Ibid.*, pp. 71-74.

assimilations et ses curiosités pour l'amener à « l'ordre de la valeur consciente ». Chacun dans le groupe, en fonction de ses démarches, participe à l'instauration de la collectivité agissante qui en retour révèle la conscience qu'il a de lui-même. Le dessin collectif permet l'interaction, l'épanouissement du langage oral, confronté au jugement de valeur, comme l'affichage du dessin individuel provoque « ce qu'en dit l'autre ». « La projection d'une réussite personnelle dans l'œuvre de tous » s'insère dans le contexte du projet avec les trois moments essentiels de la dialectique : « sa conception ou son élaboration, l'organisation de la confection de l'œuvre dominée par la discussion constructive, la séparation du peintre collectif et de son œuvre pour une reprise critique ». Les mises en situation multiples empruntent au jeu la forme de l'instant vécu qui « promulgue le spontané », repris par le processus conscientiel.

Les métamorphoses du graffiti par cheminements inductifs, par lentes pénétrations de l'information constructive ne se laissent pas réduire à l'observation, au raisonné, aux opérations intellectuelles, elles intéressent l'âme, le psychisme tout entier.

G. Tortel cite Claparède pour souligner le fait que « la prise de conscience d'une réalité existentielle » reste dans l'affectif et ne se réalise que dans la confiance, quand « les possibilités introspectives de l'enfant » sont sollicitées. C'est pourquoi l'observation, le jugement, le raisonnement sont requis quand l'enfant va à la rencontre de son projet et en éprouve la « nécessité mentale ». Alors il réquisitionne les procédures intellectuelles qui vont lui permettre d'accéder à la réussite. La pédagogue dévoile alors sa « prudence manœuvrière : l'objet se propose, ils (les enfants) en parlent, nous notons ce qu'ils en disent, nous relevons quelques propos féconds pour qu'on y revienne, car ils contiennent des développements à leur mesure. » L'enfant interroge le réel dans l'interlocution avec l'œuvre, à partir de sa *perplexité*, dans un mouvement d'*émerveillement*. L'analyse surgit de l'interférence entre sa pratique plastique et la réponse à son questionnement grâce à cette rencontre. Ce moment « où la pensée est incluse dans l'acte » est valorisé par le contexte éducatif. « Ainsi se forme un esprit technique chargé de connaissance, dégagé de ses affects. [...] L'expérience enfantine devient une référence pour comprendre les œuvres des maîtres », dans le mouvement du spontané au raisonné.

Dans la seconde conférence *Du spontané et du raisonné*, G. Tortel poursuit son propos : le mouvement du spontané au raisonné « fait songer à une pulsation de la vie ». Elle fait d'ailleurs allusion au test de Rorschach qui est pratiqué la même année dans les classes torteliennes par la pédo-psychothérapeute Maria Torok, qui conclura ainsi sa recherche :

Les individus formés par la méthode non-directive de G. Tortel apparaissent dotés d'une personnalité ouverte et productive, structurée en vue d'un continuel dépassement de soi dans la prise de conscience. En termes du Moi ils jouissent d'un moi intégratif.

La *Pédagogie d'Initiation* est une réponse à la « nécessité intérieure » de l'enfant ou élan vital spontané qui le pousse à explorer les situations pédagogiques qui lui sont proposées. L'éducation artistique est un moyen majeur pour réussir à former la personne dans un Moi social harmonieux. La « situation » est « l'ensemble des conditions de base que la maîtresse

peut préméditer » et que les enfants décident d'investir avec la maîtresse. Elle fait partie de l'observation du quotidien par les enfants et évoque des expériences spontanées qui provoquent un centre d'intérêt chez l'enfant. Ainsi « l'observation raisonnée et l'expression spontanée s'animent réciproquement ». L'élève en situation prend conscience de son pouvoir de création en commentant ses productions avec la maîtresse qui lui porte une attention bienveillante. La classe est en situation de produire les mots de l'expérience vécue par la critique collective. C'est par le tableau collectif que l'expérience individuelle est mise en commun, ce qui requiert une discipline morale pour agir ensemble.

La condition de cette réussite pédagogique est dans la confiance réciproque la plus grande entre les enfants et la maîtresse. Il faut que l'éducatrice accepte la réalité de l'enfant, sa manière animiste d'appréhender le monde et sa manière de discerner, par le jeu, les rapports entre les choses et lui.

En ce qui concerne l'éducatrice, elle assure après avoir joué son rôle d'incitatrice, les prises de l'enfant sur le monde : « Imaginez que l'enfant soit un petit alpiniste dont la maîtresse serait le guide. Elle cale un pied, tire une main, propose une aspérité ». Elle se sert de l'expérience de l'enfant, des mots qui donne la référence durable et du langage plastique qui aide à la prise de conscience de « ce que les mots n'ont pu saisir ». L'action raisonnée naît de la démarche que l'enfant acquiert en utilisant le langage plastique pour faire part de son expérience et communiquer sa vision propre du monde au regard des situations vécues. La prise de conscience collective de l'être au monde se crée *dans* « l'audace du vouloir par l'expression spontanée et le contrôle du pouvoir par l'observation raisonnée ». Le processus éducatif reconnaît l'enfant et permet de « l'éduquer sur son fond propre qui est sa manière de voir à lui, de prospecter, de s'annexer le monde, de se découvrir, de s'enrichir par lui, de profiter au maximum de ses assimilations primitives pour les introduire dans l'ordre de la valeur consciente ». Il a souvent été fait le reproche à l'Inspectrice d'écrire des textes difficiles à lire, d'avoir une pensée complexe qui ne se laisse pas facilement appréhender. Je pense que la difficulté que relèvent les lecteurs pourrait tenir au fait que son discours est multiple. Elle a d'abord et avant tout un écrit qui « pense l'enfant » : elle le voit agir et penser, elle connaît parfaitement son développement, et tout ce qui est dit, renvoie au vécu de la classe, ce qui n'est pas forcément le cas de tous ses lecteurs. Quand elle dit : « Ces droits imprescriptibles des droits de l'enfant, le groupe sait les proclamer par son comportement ; il est le défenseur de la nation des 6 ans contre les empiètements impatients de la nation des adultes¹⁵⁸ », elle prouve non seulement qu'elle connaît bien l'enfant mais aussi qu'elle a le regard avisé de l'observateur sur le groupe d'enfants, un regard d'anthropologue. Puis, de par ses études de psychopédagogie, elle peut adopter un langage plus adapté aux psychologues, quand elle parle de l'animisme des enfants par exemple. Ensuite quand elle s'adresse aux institutrices, elle tient le discours pédagogique qui donne l'organisation de la classe, comme lorsqu'elle décrit les différentes modalités de compréhension du terme « situation ». Enfin elle s'adresse aussi à ceux qui comprennent le langage plastique et considère celui-ci aussi valide que la langue parlée et écrite, ce sont les artistes.

¹⁵⁸ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 73.

1.2. La conférence d'Irène Sénécal au congrès de Prague en 1966 : divergences et convergences avec la Pédagogie d'Initiation

Irène Sénécal est née à Montréal en 1901. Elle est formée à l'École des Beaux-Arts de Montréal (EBAM) de 1924 à 1929, puis enseigne en son sein ainsi qu'à la Commission des écoles catholiques de cette même ville. Elle donne également des cours parascolaires dans les bibliothèques enfantines. À partir de 1950, elle travaille à élaborer des nouveaux programmes dans le système d'enseignement public pour les élèves, mais aussi pour la formation des enseignants. Elle est considérée comme une novatrice et propose l'implantation de spécialistes en arts plastiques à l'école primaire, au niveau de la province du Québec. Entre 1955 et 1958, elle forme à l'EBAM les futurs enseignants de tous les niveaux et acquiert une belle notoriété notamment grâce aux expositions de travaux enfantins qui auront lieu entre 1940 et 1970. On peut considérer que cette pédagogue est l'*alter ego* de Germaine Tortel au Québec, à bien des égards, même si le système d'enseignement n'est pas tout à fait le même qu'en France. Suzanne Lemerise affirme qu'elle est « une des représentantes les plus actives de la réforme des années 1960 [de l'enseignement du dessin au Québec] ». ¹⁵⁹ Elle cesse ses fonctions à l'école primaire en 1960 et à l'EBAM en 1968, elle décède en 1978. Ses collections de dessins enfantins sont conservées à l'Université du Québec À Montréal (UQAM) ¹⁶⁰

I. Sénécal assiste aux congrès de l'InSEA dès 1957 à La Haye et présente sa « méthode » à Prague en 1966. Sa communication ne comporte pas de titre ¹⁶¹. Elle prône la liberté d'expression de l'enfant qui va lui permettre d'exercer ses facultés créatrices. L'attitude bienveillante de l'éducateur favorise l'émergence de modes d'expression pluriels. Elle insiste sur le rôle prépondérant du professeur qui doit être formé de manière équilibrée. C'est parce que le professeur est aussi un artiste qu'il est à même de comprendre le processus créatif. Elle préconise une formation artistique et pédagogique afin d'allier les deux facettes de l'enseignement artistique. Elle propose des exercices de base qui conduisent petit à petit la sensibilité à la découverte de l'interaction du geste et de la pensée. L'exercice de libération est spontané, l'exercice d'exploration dresse un inventaire des formes et outils plastiques au service de l'expression. L'exercice de recherche répond à un besoin chez l'élève de structurer ses connaissances, d'exercer son sens de l'observation dans le but de contrôler ses gestes. I. Sénécal cite à l'envie H. Read : « Ce n'est pas pour l'art en soi, mais pour la vie même que nous préconisons l'éducation par l'art ». Celle-ci est propre à assurer un équilibre harmonieux à l'enfant en lui donnant le désir de se confronter à la matière selon une pensée personnelle. G. Tortel et I. Sénécal ont des points de divergence mais aussi de convergences dans leurs pratiques professionnelles.

Quels sont les points de divergence ? G. Tortel prône l'éducation de l'enfant à partir du média qu'il choisit pour faire œuvre de lui-même, l'éducatrice attentive crée des situations pédagogiques qui répondent à une « nécessité intérieure », notion empruntée à Wassily Kandinsky. I. Sénécal, très au fait du développement enfantin également, établit un programme de travail qui favorise pleinement l'épanouissement personnel de l'enfant en lui

¹⁵⁹ Lemerise, 2006.

¹⁶⁰ Fonds d'archives Irène Sénécal, 1889-1979, 2015.

¹⁶¹ Sénécal, 1976, pp. 110-112.

fournissant un cadre précis. Même si la pédagogie de G. Tortel est dite « non-directive », l'éducatrice organise des situations pédagogiques en relation avec les préoccupations enfantines, au plus près de sa conception de l'enseignement de l'être au monde. C'est pourquoi sa pédagogie est dite d'*Initiation*. L'intuition d'I. Senécal est de reconnaître et de former le professeur comme un artiste, et *vice versa*. Ainsi, il vit doublement le processus créateur, dans la rencontre de l'enfant faisant œuvre de lui-même et dans sa manière singulière de construire le monde. Sans doute est-ce là un défi lancé à l'expérience artistique partagée. G. Tortel se présente comme une professionnelle de la petite enfance, elle se dit prête à servir de guide à tous ceux qui entourent l'enfant, parents, psychologues, artistes, éducateurs... Elle affirme qu'elle connaît les rouages du dessin enfantin, liés au développement de l'enfant, tels qu'ils ont été analysés par G-H. Luquet notamment. Mais elle énonce également sa conception de la pratique artistique enfantine : loin du dessin libre, elle confirme par ses propos et son attitude que l'« Art enfantin » est un art construit, savant résultat d'un processus que l'enfant est amené à conscientiser grâce à la médiation. I. Senécal dispense à l'EBAM un cours de pédagogie artistique et forme les enseignants des écoles primaires montréalaises. Les jeunes formés donnent à leur tour des cours du samedi en classes d'application ; des centres d'art rattachés à l'EBAM sont créés. Ainsi, elle compte divulguer sa conception de l'enseignement artistique, qui sans négliger l'expression spontanée donne les moyens aux élèves de construire un langage plastique. Le contenu de ses cours est sans doute redevable à l'enseignement élémentaire des formes et aux études de matériaux qui font partie du plan d'études de J. Itten¹⁶² en 1923, au *Bauhaus* de Weimar. Il me semble que la conception de l'enfant créateur est fort différente chez les deux femmes, l'une affirme que l'enfant est un artiste tandis que l'autre valorise la création enfantine dans le but de former un être équilibré en éduquant sa sensibilité. Quels sont donc les points de convergence entre ces deux pédagogues ?

Les deux femmes font référence l'une à W. Kandinsky, l'autre à J. Itten, qui ont été tous deux professeurs au *Bauhaus*. L'Almanach du *Blaue Reiter*¹⁶³ regroupe des œuvres d'artistes et des dessins d'enfants, ce qui prouve l'intérêt porté par les artistes du *Blaue Reiter* aux réalisations enfantines. Les deux pédagogues posent à leur façon la question de la normalité dans le réalisme graphique, élément fondamental de l'art fauve ou cubiste et s'interrogent sur le dessin enfantin. Leur intuition pédagogique les conduit à pratiquer l'art pour construire un bien-être. Or l'enfant évolue dans un milieu, c'est donc l'élan vital qui l'habite et qu'il confronte au réel de tous les jours qui va lui permettre de se définir en tant qu'être social, établissant des relations avec les autres et élaborant lui-même ses capacités à communiquer. Rien d'étonnant donc à ce que l'enfant utilise les moyens qui font partie de son quotidien pour transcrire sa perception du monde, notamment tous les objets qui l'entourent et qui lui « parlent », comme les éléments de la nature ou les outils de la maison. En ce qui concerne la collection Senécal, les dessins d'enfant racontent la vie scolaire, la vie familiale et quotidienne, les rituels religieux et décrivent la nature et l'environnement. C'est un véritable terrain anthropologique où l'on saisit des valeurs particulières telles que « l'importance de la

¹⁶² Itten, 1983, p. 11.

¹⁶³ Kandinsky et Marc, 1912/1981.

religion, des habitudes scolaires, des traditions et des modes de vie familiaux, et même de l'arrivée de la télévision¹⁶⁴ ». L'œuvre des deux pédagogues est inscrite dans la rencontre de l'enfant avec le monde, son émerveillement devant l'étrangeté de l'Autre¹⁶⁵. Les travaux d'élèves reflètent la prise de conscience de cette « nécessité intérieure » qui pousse l'enfant à entrer dans l'interlocution avec les moyens de communication graphique qui lui sont propres pour dire le monde, parler avec le dessin, raconter la perception personnelle et tenter d'accéder à une réciprocité des échanges afin de construire collectivement le réel.

La spécificité du dessin enfantin ne fait aucun doute chez ces spécialistes du développement de l'enfant, ce qui implique une reconnaissance réelle des capacités de communication verbale ou graphique de celui-ci. De là sans doute, la recherche de valorisation des travaux enfantins en deux ou trois dimensions par le biais de l'exposition qui met en exergue une culture enfantine. G. Tortel en organise de nombreuses à travers le monde, en Afrique, au Canada, aux États-Unis et au Japon. Il est possible de relever quelques noms donnés à ces expositions entre 1946 et 1962 : « Art spontané », « L'enfant émerveillé », « Paris ma ville »... I. Senécal suit également cette voie, elle est marquée par une grande exposition itinérante de dessins d'enfants venant d'Angleterre, en 1941 à l'Art Association of Montreal, l'actuel musée des Beaux-Arts de Montréal et organise des expositions à l'EBAM, dans et hors l'école. Pour I. Senécal, « l'exposition est un instrument public de promotion et de valorisation d'une discipline qui doit sans cesse démontrer sa pertinence dans le projet éducatif¹⁶⁶ » ; pour G. Tortel, l'enfant serait un artiste, comment peut-elle soutenir cette assertion, est-elle la seule à le faire ?

1.3. Le point de vue d'Élise Freinet sur l'Art enfantin

Élise Freinet (1898-1983) a poursuivi des études artistiques, avec une carrière d'illustratrice et de graveur, avant d'enseigner. Elle obtient le prix Gustave Doré en 1927. Elle publie un livre, *L'Enfant artiste*¹⁶⁷, au titre évocateur quant aux potentialités de l'enfant. Le numéro du mensuel *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*¹⁶⁸, consacré au « dessin libre » synthétise dès 1938 sa conception de l'enseignement du dessin à l'école primaire. Le titre fait clairement référence aux programmes officiels de Gaston Quénioux : la méthode intuitive par le dessin libre, qui est de règle. L'article est divisé en dix parties dont je vais suivre l'ordre dans ma présentation. « Le dessin d'enfant n'est pas à la mesure du pédagogue, il est à la mesure de l'âme enfantine ». Selon l'auteure un grand nombre de sottises sont dites par les nombreux spécialistes qui traitent du dessin de l'enfant, chacun arguant de sa compétence dans son domaine : psychologie, pédagogie. Il faut donc revenir à l'enfant qui manifeste spontanément son élan de vie par l'art, ce qui révèle l'âme enfantine. L'enfant n'est pas un virtuose de la musique ou du dessin, il manifeste seulement sa joie de vivre et le « rêve fantastique épouse la réalité ». Tour à tour, É. Freinet convoque le psychologue, puis H. Bergson avec une référence à *L'Imagination créatrice*¹⁶⁹, ensuite le psychiatre et l'homme de

¹⁶⁴ Lemerise, 2006, p. 59.

¹⁶⁵ Ricœur, 1990.

¹⁶⁶ Lemerise, 2006, p. 61.

¹⁶⁷ Freinet, 1960.

¹⁶⁸ Freinet, 1938, Juin.

¹⁶⁹ Sans doute en référence à l'ouvrage de H. Bergson : *L'évolution créatrice*.

lettres, qui se réclame tous du dessin de l'enfant dans leur spécialité. Celui qui a le dernier mot est le cinéaste qui fait vivre l'enfant sur son écran en train de dessiner.

« Laissons s'exprimer l'enfant » écrit la pédagogue. C'est cette activité qui crée chez lui le plus d'enthousiasme. Fournissons le matériel nécessaire à l'enfant en accès libre, il s'en servira quand il en éprouvera l'envie. Mettons à sa disposition une chemise pour ranger sa production qui sera toujours datée. D'abord tous les dessins seront regroupés dans une chemise collective, c'est seulement quand l'enfant fera « œuvre intéressante » qu'il lui sera proposé une chemise personnelle. Selon quels critères sélectionner le dessin original ? Le geste doit être spontané, libre ; si l'enfant commente son dessin, il faut noter ce qu'il dit « Sans nul doute, vous êtes en présence d'un cas psychologique intéressant qui vaudra la peine d'être suivi ».

« La part du maître » : celui-ci doit se laisser guider par son instinct pour reconnaître la valeur artistique d'un dessin. Il propose donc à l'enfant de choisir des couleurs qui révéleront « l'âme de l'enfant », son « style ». et de lui prêter sa main pour colorier son dessin ; cela lui « donne le goût de la réussite ». Cette collaboration est « la véritable éducation, un enrichissement permanent pour le maître et pour l'élève, elle est la réalité amplifiée où deux mondes se rencontrent ; elle est à elle-même un aspect de l'Art ».

« Le dessin d'enfant a imposé ses droits ». Au regard de l'emploi du temps scolaire on peut justifier de l'utilisation du dessin car il fait appel au « jugement et au sens critique de l'enfant ». Les responsabilités éducatives vis-à-vis de l'enfant priment sur l'avis de M. l'Inspecteur, d'autant que les grandes expositions itinérantes sont reconnues officiellement par les autorités administratives.

« Le dessin d'enfant dépasse le réalisme objectif ». Quelles sont les valeurs de l'école ? É. Freinet condamne l'apprentissage conçu comme un dressage au bénéfice d'un profit immédiat. L'éducation aide à la compréhension du monde, « le dessin sert à évoquer par le trait et la couleur l'émotion personnelle ». Elle doit favoriser le processus de développement par syncrétisme sur le plan physiologique et moral, élan vital. Elle est le résultat d'essais, de tâtonnements par l'expérience. L'auteure cite Richard Rothe : « Créer [...] c'est faire ressortir une idée cohérente correspondant à un certain stade de développement. C'est se conformer à la loi suprême de toute vie organisée : le rythme et l'évolution ».

« Le dessin d'enfant expression de vie. Du dessin à l'art dramatique ». Le petit Jacquot a dessiné l'histoire d'un lapin promis à être mangé en civet ; il la raconte ; En suivant les avis de ses camarades, il rajoute un décor et tous se posent la question du devenir du petit lapin. Peu à peu, le dessin s'anime et chacun joue un rôle, le Monsieur, les lapins, le canard... L'histoire est écrite, imprimée et rejoint les rayons de la bibliothèque.

« Évolution du dessin d'enfant ». La pédagogue commence par se référer aux travaux de Célestin Freinet sur « Le dessin d'enfant »¹⁷⁰ qui « montre le parallélisme qui existe entre l'évolution du langage et l'évolution du dessin ». Elle énonce :

Par dessin libre comme par texte libre, nous entendons le respect primordial de ce besoin de l'enfant à s'extérioriser, de prendre contact avec le milieu et d'agir sur lui pour affirmer sa personnalité, de s'exprimer enfin, selon des normes qui lui sont

¹⁷⁰ Freinet, 1994, pp. 419-689.

naturelles et qui permettent une éclosion dont l'originalité et la portée sont la marque exaltante de l'éducation.

Le premier graphisme reconnu donne lieu à répétition et un répertoire de forme se constitue ; l'explication vient *a posteriori*. L'enfant commente alors son dessin et lie les différents éléments juxtaposés pour créer du sens. C'est ce que l'auteure appelle la « mentalité dynamique ». Il en vient à produire un « type », le récit graphique prend de l'ampleur. L'expérience parlée « déborde toujours la réalité graphique ». « Il est logique toujours de lier dessin et narration, et combien ces deux aspects sont inséparables quand on veut avoir une notion exacte de l'invention enfantine ». Le dessin au crayon est privilégié car il donne « un relief de premier plan dans l'élaboration du sujet ». La couleur le complète avec l'aide de l'adulte. La pédagogue conseille d'attendre l'âge de dix ans environ pour dessiner le portrait, le paysage, ou la nature morte et aurait souhaité alors que l'enfant puisse peindre sur les « grandes surfaces des murs d'un bâtiment qui serait propriété de l'enfant et où il retrouverait, à l'échelle de la vie, sa verve d'invention dans une œuvre personnelle ».

« Incohérence dans les dessins d'enfant ». Doit-on laisser les enfants créer selon leur imagination quitte à ce que le dessin soit incohérent. Ici l'auteure fait observer qu'il lui est arrivé de choisir quelques œuvres de Picasso, dont les enfants admirent les couleurs. Ils les utilisent alors dans leurs productions. Si l'enfant produit des formes qui trahissent un mal être, on peut le « replacer dans un cadre sympathique où il se retrouve avec confiance, et c'est aider d'autant son retour vers l'équilibre ».

« Au-delà de dix ans ». La pédagogue se demande pourquoi l'enfant perd sa spontanéité créatrice vers cet âge ? Selon elle, les facultés abstraites sont sollicitées de manière morcelée dans des activités multiples : attention, raisonnement, mémoire et esprit, aux dépens de l'expression et de la sensibilité. Le « dessin est sacrifié aux programmes ». Le maître se trouve incompetent dans ce domaine et reprend l'enseignement géométral, nécessaire à la réussite des examens. « Peut-on au-delà de dix ans, rééduquer des enfants inaptes à dessiner ? ». Les cours multiples favorisent la création, car le petit enfant y dessine toujours spontanément, ainsi que l'imprimerie qui a besoin d'illustration pour les textes. On peut aussi montrer des tableaux, les observer et les commenter : les natures mortes sont les plus simples. Le maître aide à trouver la bonne échelle des fruits par exemple et demande leur description en forme et couleur. Elle conseille de procéder de même pour les fleurs et objets familiers. L'enfant choisit des objets familiers qui éveillent son émotion pour « trouver le chemin de la sensibilité enfantine ». Il faut tabler sur la séduction des couleurs que l'enfant dispose selon « la vraisemblance ». « Travaillez méticuleusement » en corrigeant la maladresse. « L'enfant doit sentir qu'avec les moyens limités par la couleur et le graphisme il peut arriver à créer de la beauté. C'est une grande leçon ! ». « L'œuvre d'art est-elle soumise à des règles fixes ? ». L'enfant choisit des éléments de son tableau à mettre en valeur. Le fond et tous ces éléments doivent donner une unité. Le but de cet enseignement est de comprendre l'Art, « cette culture réservée à une élite, sera, demain, ouverte au peuple ». Conclusion : « on peut apprendre à l'enfant à s'exprimer avec correction, [...] à sentir, [...] à comprendre et réaliser du beau dessin ». Il est possible de concilier l'éducation artistique et « le programme de dessin indispensable à la scolarité ». « Il est du devoir de l'éducateur d'éveiller de bonne heure les aptitudes supérieures de l'enfant, car elles seront, demain, les exigences intellectuelles de l'homme ».

« Et maintenant les outils ». Une fois tout le matériel requis, « on bavarde, on tâche de sortir des quatre murs qui nous étreignent ». Des outils, « un simple crayon, une craie, un bout de charbon suffisent pour laisser une trace sur le papier, la porte ou le mur ». Le papier est utilisé dans tous les formats en variant du carton au papier d'emballage ou au canson. Les pinceaux, brosses ou en pointe doivent être bien entretenus. Pour les couleurs à l'aquarelle, contentons-nous des couleurs fondamentales, les trois primaires et trois secondaires, le brun, le blanc et le noir. Il est possible de préparer soi-même la peinture à la colle et la peinture pour fresque et décors. Les gouaches et la peinture à l'huile peuvent être utilisées au doigt !

« Vers l'éclosion du talent ». De cinq à huit ans, il faut éviter les grandes surfaces. De neuf à douze ans, les enfants s'entraînent sur des grandes espaces. « La méthode est celle de toute éducation : ne laissons jamais l'enfant sur l'impression d'un naufrage, mais toujours donnons-lui l'illusion de la parfaite réussite ». Prêtons-lui une « main secourable ». Si nous « accrochons les dessins sur les murs et les portes [alors nous] faisons courir la fresque naïve des héros fantastiques aux cent aventures ». É. Freinet donne comme exemple Van Gogh et le Douanier Rousseau et croit que « l'enfant qui improvise, invente sa réalité sous nos yeux sera l'artiste du peuple de demain ».

En résumé, pour favoriser « Le dessin libre », il faut aménager le milieu : l'espace de la classe, l'emploi du temps et fournir un matériel adapté. L'enfant construit son « Style » et sa vision du monde, l'adulte peut lui proposer des œuvres de référence. La parole de l'enfant vient étayer le graphisme, *a posteriori*. Les peintres donnés en exemple par le maître, à part Picasso dont les œuvres sont choisies pour la qualité de la couleur, sont Van Gogh pour son expressivité et le Douanier Rousseau pour sa représentation naïve du monde. L'adulte intervient sur les productions de l'enfant dans un acte collaboratif de formation. Ceci n'est pas étonnant de la part de l'auteure qui, étant donné sa formation, maîtrise le geste graphique. Aucune référence à un courant artistique précis n'est faite, contrairement à G. Tortel qui s'insère dans l'Art du XX^e siècle avec les artistes de l'Avant-garde. On pourrait supposer que la pédagogue considère que l'enfant est trop jeune avant dix ans pour supporter un quelconque enseignement culturel, il doit être laissé libre dans sa spontanéité créatrice. En revanche, le geste graphique est associé au geste théâtral, avec ses déplacements dans l'espace. Elle déconseille l'usage des grands formats chez les petits et, dans ce texte, n'aborde pas la création collective comme possibilité de réaliser une œuvre en grand format. En revanche, elle évoque les supports comme les portes et les murs qui permettent de présenter, par l'imagination en les liant les uns aux autres, l'ensemble des dessins individuels afin de réaliser une « fresque naïve ». Quelle est la conception de l'enfant artiste chez G. Tortel ?

2. UN PORTRAIT DE L'ENFANT ARTISTE

2.1.L'épanouissement de l'enfant par l'expression artistique

La *Pédagogie d'Initiation* de Tortel place l'enfant au centre des apprentissages, elle vise l'épanouissement de l'individu au sein de la collectivité. A ce titre, celui-ci est reconnu dès le plus jeune âge non seulement comme acteur de son développement, mais aussi capable de création. Cela suppose d'une part de l'investir du statut d'artiste, d'autre part de lui fournir les moyens de prouver qu'il en est un, notamment en lui permettant d'exposer ses travaux, de

soumettre son travail au regard de l'Autre. Ainsi l'enfant est inclus dans son environnement et participe à la vie collective.

Pour G. Tortel, la quête initiatique de l'enfant est placée sous l'autorité bienveillante de l'enseignant. Le terme *initiare* signifie en français : « admettre à la connaissance et à la participation de mystères d'accès difficiles, réserver à des privilégiés, et par extension : révéler, enseigner¹⁷¹ ». L'enfant sollicite l'attention de l'adulte, en lui proposant différentes lectures ou écritures du monde qu'il perçoit, l'adulte se révèle être le médiateur privilégié qui va permettre à l'enfant de passer « d'un monde à un autre, d'un statut à un autre¹⁷² ». En outre, cette initiation rejoint le concept de maturation développé par G. Tortel, au sens où n'advient chez l'enfant que ce qui est prêt à éclore. G. Tortel dit :

Le bouton de rose n'est pas seulement précieux parce qu'il est la condition d'un épanouissement, parce qu'il contient déjà le pétale que la fleur adulte va offrir à nos regards ; il est aussi précieux en lui-même, et quel que soit son avenir, il est là, tel qu'en lui-même, dans sa valeur de rose en bouton, de bouton dans son présent, dans sa forme et sa structure présentes. Il n'y a en lui nul inachèvement ; il est ce qu'il peut et doit être comme réalisation datée de soi, comme héros de sa propre histoire¹⁷³.

Au-delà de la métaphore du jardinier, l'éducateur sert de révélateur à l'enfant qui passe ainsi du spontané au raisonné, dans un mouvement continu qui n'exclut pourtant pas les retours en arrière, participant de la réflexivité des apprentissages. Selon J. Bourjade, « l'enfant ne va pas du simple au complexe, mais bien d'une complexité implicite et confuse à une complexité explicite et distincte¹⁷⁴ ». On peut déduire de ces propos que les liens qui unissent l'enfant et l'éducateur sont essentiels. Celui-ci ne peut transmettre que sa vision du monde à l'enfant, à travers sa propre conception de l'enfance : croire en l'être enfantin et laisser libre cours à son expression au nom de son individualité ne peut que favoriser la construction d'un être social harmonieux. C'est pourquoi G. Tortel prône la pratique de l'exposition au nom du collectif : « Cet effacement des signatures dans le collectif, cette proposition d'anonymat attaché même à l'œuvre individuelle lorsque l'effet éducatif de la responsabilité a été obtenu¹⁷⁵ ». Cette reconnaissance profonde de l'humanité de l'enfant est productrice du corps social. J. Bourjade analyse ainsi la pensée égocentrique de l'enfant : « La rationalisation de la pensée de l'enfant va de pair avec sa socialisation et toutes deux offrent la perspective à l'intérieur de laquelle se développe la connaissance de soi¹⁷⁶ ».

En d'autres termes, c'est en exprimant ses émotions et ses sentiments que l'enfant apprend à se connaître dans le regard de l'autre. La pratique artistique en est l'instrument : « C'est nous, éducatrices, qui dirigeons le processus, nous qui manions le miroir : nous faisons en sorte que l'enfant, de ses images, produits spontanés de ses rapports avec le monde, tire une vision de lui-même, une prise de conscience de sa pensée valorisée¹⁷⁷ ».

¹⁷¹ Duquenne, 1990, p. 180.

¹⁷² *Ibid.*, p. 182.

¹⁷³ INRP et Association Germaine Tortel, 2003, p. 12.

¹⁷⁴ Bourjade, 1937, p. 64.

¹⁷⁵ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la Pédagogie d'Initiation, 1979, p. 45.

¹⁷⁶ Duquenne, 1990, p. 186.

¹⁷⁷ CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1977, p. 134.

2.2. Une vision primitive du monde : art primitif et réalisme enfantin

G. Tortel se présente comme une professionnelle du dessin de l'enfant, elle se dit « prête à vous servir de guide », elle définit implicitement son rôle de pédagogue. Elle affirme qu'elle en connaît les rouages, liés au développement de l'enfant, tels qu'ils ont été analysés par G-H. Luquet notamment. Mais elle énonce également sa conception de la pratique artistique enfantine : loin du « dessin libre », elle confirme par ses propos et son attitude que l'« Art spontané » enfantin est un art construit, savant résultat d'un processus que l'enfant est amené à conscientiser grâce au rôle de médiateur qu'assure l'adulte. Celui-ci nourrit l'imaginaire de l'enfant de mythes sur lequel il va pouvoir rejoindre la vision primitive du monde qu'en avaient nos ancêtres. Ainsi, elle prône « l'étude des formes primitives de la pensée magique et de la poésie¹⁷⁸ », rappelons-nous qu'elle a été l'élève de J. Bourjade qui reprend la thèse évolutionniste du « parallélisme de l'ontogénèse et de la phylogénèse¹⁷⁹ » en lui adjoignant le concept d'adaptation par l'expérience. L'enfant récapitule lors de son développement les étapes successives de l'histoire de l'humanité, mais aussi s'adapte en fonction des expériences qu'il vit. Selon J. Bourjade, Herbert Spencer serait à l'origine du concept d'ontogénèse repris par William James, Mark Baldwin (1831-1934) et Jean Piaget. Les facultés de l'enfant ne demandent qu'à se développer, elles sont virtuellement présentes¹⁸⁰. Ce que G. Tortel pointe plus précisément, c'est l'instant de « magie » auquel est confronté l'enfant quand il s'aperçoit que son activité graphique donne à voir le réel, l'empreinte de son pas dans le sable transcrit son corps en marche, il se retourne pour s'assurer que c'est bien lui qui « fait trace ». « L'image est un instrument poétique de la pensée qui creuse ses formes¹⁸¹ ».

A propos du primitivisme, G. Tortel met sur un pied d'égalité les différentes formes d'art, y incluant l'art enfantin pour :

Remplacer la monovalence d'une forme par la polyvalence opératoire de toutes les formes possibles. Découverte de l'art archaïque, de l'art dit primitif, de l'art préhistorique, recherche de l'univers formel de malades mentaux, étude de l'œuvre issue du rêve et de l'inconscient, notre siècle opère pour l'homme cultivé un tel surgissement des images de l'homme, de l'homme fabricant de représentations, de « l'homo estheticus » où qu'il soit placé, dans le temps et dans l'espace, que, sans cesse surprise, sans cesse dépassée, la sensibilité se surmène à ce profond travail d'assimilation de valeurs esthétiques nouvelles. Pouvait-elle, dans cette prospection, exclure l'art enfantin,

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 133.

¹⁷⁹ Bourjade, 1937, pp. 16 -17.

Nous citons : « En vertu de l'hérédité, "du moment où il a existé un ordre dans lequel l'humanité a acquis les différentes sortes de connaissances qu'elle possède, il existe chez l'enfant une prédisposition à acquérir des connaissances dans le même ordre". En vertu de l'adaptation "puisque l'intelligence humaine, placée au milieu des phénomènes et s'efforçant de les comprendre, est, après une suite infinie de comparaisons, de spéculations, d'expériences, de théories, arrivée à la science de chaque sujet par une route particulière, on peut inférer de là que le rapport de l'esprit aux phénomènes est tel qu'il ne peut acquérir cette science par aucune autre route, et que l'esprit de l'enfant étant dans le même rapport aux phénomènes, ceux-ci ne pourront être mis à sa portée que par la même route". On comprend dès lors que l'apport capital de Spencer ait consisté à définir en fonction de la loi générale de l'évolution et à incorporer pour toujours à la pédologie le concept cardinal d'orthogénèse mentale ».

¹⁸⁰ Ottavi, 2009, pp. 143-151.

¹⁸¹ Association Germaine Tortel, 2000, Mars, p. 10.

dans lequel, sans doute, toutes ces formes se trouvent en germe, et se découvrent des justifications, si l'enfant est bien, en un certain sens, « le père de l'homme »?¹⁸²

Elle inscrit ici l'enfant dans la recherche formelle de la représentation du réel, non pas comme reproducteur de formes graphiques existantes, mais en tant que créateur. Pour ce faire, celui-ci traduit sa pensée par « l'intermédiaire d'un système pictographique¹⁸³ » alliant le code sonore et graphique, il y associe l'image pour aller vers l'idée. Cela rejoint ainsi la pensée des amérindiens qu'a étudiés George Catlin¹⁸⁴ dont les énoncés sonores répondent aux images pour relater leurs exploits et faire vivre l'imaginaire. D'ailleurs, G. Tortel dit qu'elle aurait pu intituler sa première exposition d' « Art spontané » en 1952, « L'enfant et les mythes » ou « Les explications spontanées d'un monde dans lequel les causes sont d'abord volontés mystérieuses¹⁸⁵ ». L'enfant ne pouvant connaître scientifiquement certaines « vérités » qui le dépassent, il s'accorde à en donner une explication par la parole¹⁸⁶ qui le conforte provisoirement dans sa représentation du monde. « C'est ainsi que magie, mythe et science s'organisent en chaînes souples et multiples, au sein d'une pensée qui se fait¹⁸⁷ ».

Les artistes du XX^e siècle découvrent les objets en tant qu'œuvres d'art dans leur tridimensionnalité, érigeant ainsi ceux-ci au rang de sculpture, tout comme le corps devient objet d'art peint et historié se mouvant dans l'espace. Les artistes du *Blaue Reiter* ont avec l'art enfantin, mis en exergue par G. Tortel, des principes communs que David Bourliouk, peintre et écrivain, né à Kharkov (Russie) en 1882 et mort en 1967, nomme « vérité et voies¹⁸⁸ ». Ceux-ci sont mis en parallèle dans le tableau 4 suivant :

Tableau 4 : Correspondances des principes picturaux des peintres du *Blaue Reiter* (d'après David Bourliouk) et des dessins d'enfants

1	Les relations du tableau avec ses éléments graphiques, les relations de l'objet représenté avec les éléments de la surface (ce que nous voyons déjà en ébauche dans la peinture égyptienne "de profil") // mélange de points de vue.
2	La loi de construction décalée – le monde moderne de la construction graphique (avec ses propres règles qui renoncent à l'académisme, grammaire des formes) // grammaire de l'art enfantin.
3	La loi du libre dessin (dont le principal représentant est Kandinsky) // référence aux programmes scolaires de Gaston Quénioux.
4	L'utilisation d'une pluralité de points de vue (issue de l'architecture), la combinaison de la représentation perspectiviste avec le plan de base, c'est-à-dire l'emploi d'une pluralité de surfaces (Yakoulof) // mélange de points de vue.
5	Le traitement des surfaces et leurs recouvrements (Picasso, Braque et Bourliouk) // transparence.
6	L'équilibre perspectif qui remplace la composition mécanique // rabattement.
	La loi de dissonance chromatique (Machkov, Konchalovsky) // liberté colorée par

¹⁸² Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1977, p. 132.

¹⁸³ INRP et Association Germaine Tortel, 2003.

¹⁸⁴ *GRADHIVA*, 2006, 3.

¹⁸⁵ Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 45.

¹⁸⁶ Barthes, 1957, p. 182, écrit : « Qu'est-ce qu'un mythe aujourd'hui ? Je donnerai tout de suite une première réponse très simple, qui s'accorde parfaitement avec l'étymologie : *le mythe est une parole*, [...] une forme. ».

¹⁸⁷ Association Germaine Tortel, 2000, Mars, p. 11.

¹⁸⁸ Bourliouk, 1912/1981, p. 106.

Ces références renouvelant profondément la figuration artistique en 1912, date de parution de *L'almanach du Blaue Reiter* à Munich (pour l'édition allemande), constituent le contrepoint aux expositions d'art enfantin de G. Tortel et lui permettent d'affirmer que les dessins d'enfants constituent un art à part entière. On peut en conclure naturellement que, comme tout mouvement, l'art enfantin se développe à partir de ce moment, reconnu ou déprécié, mais véhiculant des valeurs et des formes changeantes au fil du temps.

2.3. La permission de créer : art populaire et naïveté enfantine

Pour G. Tortel, l'enfant regarde le monde à travers le prisme du naïf au « pays d'enfance » : « c'est l'essentielle écriture, souvent, que celle du monde naïf enfermé dans le tableau enfantin, écriture poétique, dépouillée ou somptueuse¹⁸⁹ ». L'œuvre féconde de l'enfance est nourrie de paroles, de musique qui fait écho au questionnement de l'enfant face aux merveilles qui l'entourent. Car pour la pédagogue, le « dessin libre » n'existe pas, « tout art est influencé par le milieu¹⁹⁰ ». En outre, elle interpelle le visiteur de la seconde exposition d'« Art spontané », en 1953, en ces termes : « Vous vous contenterez, lors, de vous laisser griser par les œuvres et de profiter au maximum de cette thérapeutique naïve, de cette mise en demeure d'être neufs. »¹⁹¹ C'est donc en portant un regard sans *a priori* sur les événements et les choses de la vie que l'enfant construit sa vision du monde, par le jeu des analogies, il pourrait avoir écrit « la terre est bleue comme une orange », jouant innocemment sur les formes arrondies du globe terrestre et sur l'idée de l'orange céleste. L'enfant ne s'arrête pas à l'incongruité de sa représentation, il rejoint l'essentiel de son impression première. Les objets entrent en résonance avec son être intime et il établit naturellement des correspondances entre les arts, pour opérer une synthèse reflétant son intériorité. Encore une fois, on peut rappeler le caractère anthropocentré de l'enfant qui définit le monde à travers ses sensations propres et les moyens qu'il connaît pour communiquer sa perception.

Cet exemple d'un enfant répondant à la question « que fais-tu ? » alors qu'il enfile sa combinaison de ski : « Je mets macommelamaisondeneige », métaphore heureuse de l'idée de l'igloo et du vêtement protecteurs, pris comme un jeu de mots enfantin par l'adulte est oh combien poétique ! En référence à Paul Eluard, G. Tortel dit : « quand il s'exprime, l'enfant nous *donne à voir* son rapport aux choses¹⁹² ». En enfilant son habit, cet enfant de quatre ans, encore si proche mentalement de sa mère, entre au contact de son manteau de neige, de son cocon. Aucune barrière ne l'empêche d'utiliser les mots, la musique et les images pour les confronter au réel, créant ainsi un symbolisme naïf, en référence à sa sonorité intérieure. G. Tortel écrit :

Kandinsky écrivant son essai intitulé *Le spirituel dans l'art* n'a pas fait autre chose que de prendre conscience de ces ambitions d'écriture, de ces transpositions d'un langage dans

¹⁸⁹ Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1977, p. 129.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 128.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 130.

¹⁹² Duquenne, 1990, p. 38.

un autre, qui aboutissent à un art plus dépouillé, plus déchargé d'accidents, réduit à ses lignes essentielles¹⁹³.

On peut rappeler maintenant ce qu'écrivait G-H Luquet, affirmant que le réalisme visuel empêchait l'enfant de construire sa propre synthèse, c'est-à-dire d'œuvrer en synesthésie, en réponse aux sensations intérieures qui l'animent. L'art naïf répond à ce besoin de l'enfant de synthétiser ses sensations, il a pour caractéristique de proposer une vision simplifiée de l'objet représenté. Les tableaux du peintre Henri Rousseau (1844-1910), représentant de l'art naïf, offrent ce que Kandinsky appelle : « Le nouveau grand réalisme¹⁹⁴ : en montrant simplement et exclusivement l'enveloppe extérieure d'une chose, l'artiste l'isole du monde pratique et de ses fins pour en dévoiler la résonance intérieure¹⁹⁴».

En outre, l'enfant retrouve dans l'art naïf rythmes et couleurs simplifiés qui lui permettent de combiner des formes et d'agencer des couleurs, souvent réduites au jaune, rouge et bleu, celles-là même qui donneront le nom à la peinture de Kandinsky. Pour rappel, Maria Montessori¹⁹⁵ développe dans le même temps un matériel didactique aux couleurs vives et aux formes simples. Les figures 5 et 6 sont comparables dans la tonalité colorée.

Figure 5 : *Jaune, rouge, bleu*,
Wassily Kandinsky, 1925



Figure 6 : *Enfant*, Collection
Germaine Tortel, dessin collectif



G-H Luquet déplore n'avoir pas assez de documents enfantins pour étudier le coloris, tout au plus fait-il un rapprochement avec les images d'Épinal qui présentent les mêmes caractères « décoratif » ou « réaliste ». L'art populaire dont le chantre est Champfleury (1821-1889) présente ces mêmes caractéristiques colorées.

Enfin, on peut remarquer que l'*Enfant* (figure 6) est placé dans une mandorle, ce qui réfère à l'art du Moyen-Age dont l'exemple type est la mandorle du Christ en Gloire de l'Abbatiale de Conques en Aveyron¹⁹⁶ située au milieu du tympan représentant le *Jugement*

¹⁹³ Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1984, p. 64.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 228.

¹⁹⁵ Röhrs, 1994, pp. 173-188.

¹⁹⁶ Pour une description : Seguret, 2015.

dernier (vers 1140). Les moines utilisaient le tympan pour commenter oralement l'histoire du Salut accordé par le Saint Sauveur auquel la basilique est consacrée, c'est donc une « histoire figurée ». L'art des enfants comme l'art roman est populaire : il est fait par le peuple, pour le peuple. Les références à la culture judéo-chrétienne et à son iconographie sont multiples dans la *Pédagogie d'Initiation* de G. Tortel, notamment dans la représentation de l'apocalypse. La forme ovoïde incluant le corps humain, comme dans la *Maternité* (Figure 2) et l'arc-en-ciel, assimilé à la forme de la mandorle en amande ou à l'auréole, sont souvent repris par l'enfant dans ses dessins.

2.4.Des pratiques sans références : art brut et art enfantin

Est-il besoin de rappeler que l'art populaire rend visibles les objets de la vie quotidienne et a une fonction éminemment sociale d'intégration de tout un chacun dans la vie collective ? C'est un art de la rue. L'art brut est associé à l'enfance. Est-ce par ses thèmes souvent animaliers dont est friand l'enfant ou du fait qu'il soit souvent constitué de matériaux hétéroclites ? Nous connaissons en effet les capacités créatrices de l'enfant amassant petits cailloux ou bouts de bois pour leur insuffler une vie imaginaire. On pourrait dire que l'art brut naît spontanément d'un besoin irrésistible de s'exprimer quel que soit les matériaux ou les lieux. Marcel Réja qui a écrit *L'art chez les fous* en 1907 est considéré comme le « père » de cet art que développera Dubuffet. Ce médecin psychiatre s'appelait en fait Paul Meunier. Ce qui nous intéresse ici c'est de retrouver l'association surprenante des dessins des fous, des sauvages et des enfants sous une même étiquette d' « Art ». Ces créateurs sont marginalisés bien que leurs œuvres constituent pour M. Réja un objet d'étude permettant de traiter de l'évolution de l'homme. La terminologie employée en témoigne : le sauvage n'est-il pas indomptable, le fou irrécupérable pour la société et l'enfant résolument différent de l'adulte ? Ce docteur pense que « le matériel qu'il traite (les dessins) est corrélatif de la construction du monde de l'enfant¹⁹⁷ », il constitue donc un monde en marge du réel. Le but de son travail est de définir par comparaison les stades de progression pour chacun des groupes concernés, les sauvages adultes ne pouvant être assimilés aux enfants ou à certains malades. Ses conclusions sur l'observation du dessin d'enfant rejoignent celles de G-H Luquet à propos du réalisme intellectuel. Il est aussi le témoin des *graffiti* muraux des prisonniers qu'il qualifie de « pictographiques » Ainsi, pose-t-il à sa façon la question de la « normalité » dans le réalisme graphique, élément fondamental de l'art fauve ou cubiste.

G. Tortel est persuadée de la valeur thérapeutique d'une pratique artistique, elle ne peut dissocier le travail pédagogique et le travail psychothérapeutique¹⁹⁸, pour elle l'enseignant ou l'art (outil, œuvre d'art ou symbole) est un médiateur qui fait sens pour l'enfant. La pédagogie tortelienne est une « reprise de soi et de l'autocréation (qui) thématise la même réalité que celle qui s'articule dans la psychanalyse de Sigmund Freud et dans la phénoménologie d'Edmund Husserl : « le sujet comme source souveraine de tous les sens¹⁹⁹ ». C'est en 1958 que G. Tortel engage une collaboration avec la pédo-psychothérapeute Maria Torok dans les écoles de la 4^{ème} circonscription.

¹⁹⁷ Réja, 1994, p. 15.

¹⁹⁸ Torok, 1959, p. 30.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 29.

2.5. La recherche de Maria Torok à l'école maternelle

P. Clad, en tant qu'institutrice, a participé à un travail de recherche mené par M. Torok, à l'école maternelle avenue Stephen Pichon à Paris, en 1957-1958²⁰⁰. Celui-ci a été l'objet d'un temps de formation pour les instituteurs donné sous la forme d'une conférence pédagogique.

L'objectif de la recherche se résume ainsi : définir les modalités de coopération du personnel enseignant et du psychologue scolaire en vue d'accomplir ensemble, de la manière la plus économique possible, le travail préventif et curatif des troubles affectifs et caractériels qui se présentent à l'école maternelle et qui relèvent de la compétence du pédopsychologue.

L'école maternelle française est en situation de liminalité permanente, à la frange entre la maison et l'école élémentaire. Elle est l'espace initiatique par excellence, ses missions sont d'accueillir et de socialiser tous les enfants, en cela elle est le lieu de reconnaissance et d'acceptation de la diversité humaine. C'est cette scène qui est choisie pour vivre l'expérience menée dans les années 1960 avec six élèves en séances de travail afin de donner quelques réponses à la difficulté scolaire. Le « traitement » s'organise en fonction des remarques préalables de l'éducatrice, des entretiens avec les mères, des séances individuelles de psychothérapie effectuée à l'école, des séances de groupes avec l'éducatrice et le psychologue et des remarques finales de l'éducatrice. Il est question ici de geste(s) partagé(s) dans un *comitatus*²⁰¹ enfantin au sein de l'institution scolaire, abordé(s) sous l'angle de l'anthropologie relationnelle. Les notes autographes de l'éducatrice donnent le contrepoint au travail enfantin et aux points de vue de la psychologue et de l'inspectrice (Cf. annexe 6, *Cahier de Paulette Clad, manuscrit autographe transcrit*).

Les six enfants ont été choisis d'un commun accord entre les parents, l'éducatrice et le pédopsychologue, d'après les résultats des tests pratiqués et aussi d'après les observations faites en classe sur le comportement et l'activité de ces enfants. P. Clad s'interroge sur sa capacité à observer les élèves en classe et regrette de n'avoir pas noté précisément le comportement des élèves dans des situations particulières. Elle pense que certains événements interviennent en réaction à des paroles, regards et gestes auxquels l'enfant répond souvent par une auto-violence. Les attitudes de refus et d'auto-exclusion de l'élève qui attendent à ses apprentissages en se coupant de la réalité sociale de la classe seraient pour lui un moyen de se protéger et de protéger le groupe enfantin de la violence qui ressort lors des séances individuelles ou de groupe en psychothérapie. Elle se dit très surprise de découvrir chez ses élèves des traits de personnalités qui ne correspondent pas à l'image qu'elle se faisait de l'enfant. Elle avait bien sûr remarqué des signes visibles de mal être comme l'énurésie, le mutisme, l'isolement, la passivité, l'angoisse mais elle ne supposait pas la dureté et la violence contenues dans ces comportements. Au fur et à mesure du traitement psychothérapique, les manifestations de celles-ci apparaissent en groupe-classe et elle suppose que l'enfant éprouve ainsi sa force et prend confiance en lui. Elle dit son désarroi devant ces réactions qu'elle considère comme imprévisibles mais nécessaires pour faire évoluer l'enfant. Elle énonce aussi la foi qu'elle éprouve dans la capacité d'adaptation de l'enfant grâce à la volonté inclusive du groupe d'enfants et d'adultes médiateurs.

²⁰⁰ Torok, 1960, p. 45

²⁰¹ Turner, 1990, p. 97 : « Une communauté non structurée ou structurée de façon rudimentaire et relativement indifférenciée, ou même une communion d'individus égaux qui se soumettent à l'autorité générale des aînés rituels ».

A. semblait prendre chaque jour un nouvel enfant comme victime de ses griefs personnels. L'enfant visé, le plus souvent, un voisin de classe, n'avait pas de paix de la journée. Elle gribouillait ses dessins, elle faisait tant que je devais intervenir et l'isoler. A. n'acceptait pas facilement ma sanction et m'opposait, sans une parole, le plus farouche entêtement avec le regard le plus noir. Son animosité s'est pourtant longtemps fixée sur B., petite fille douce et très sensible qui aimait beaucoup A. mais souffrait vraiment de son amitié, ne comprenant pas tout d'abord les réactions de A. [...] C'est alors que A. après une longue absence de B. a accueilli cette dernière avec une joie débordante et une gentillesse sans pareille. Je crois pouvoir situer à cette même période le détachement apparent, je pense, de A. de ses séances.

Je pourrais en conclure que la production du processus d'exclusion/inclusion est le fait du mode de communication du groupe qui interagit avec son environnement en partageant les responsabilités du choix des critères d'acceptabilité des manières d'être au monde.

Tout au long de cette année expérimentale, l'éducatrice a organisé un travail de classe sur la thématique du corps et la construction du temps. Les élèves ont découvert leur corps, ont pris conscience de son contenu et de ses fonctions ; ils ont mené une réflexion sur la naissance et remonté dans le temps pour retrouver le bébé qu'ils ont été. Retracer l'histoire de l'évolution de chacun, des progrès réalisés, a permis de revivre la vie en la découvrant, éclairé par la conscience des actes, tout cela a été très important pour les enfants. P. Clad s'interroge sur l'influence de cette thématique dans le comportement infantin. La pédagogie tortelienne part toujours du questionnement de l'enfant. Pourrait-on émettre l'hypothèse d'une interaction très forte entre ce que l'enfant attend de l'adulte en milieu institutionnel et la réponse de l'éducatrice à travers le choix thématique ? Dans ce cas, la réponse à la question de P. Clad serait dans le mode interlocutif qui a été choisi par les différents partenaires éducatifs, basé sur l'expression graphique oralisée. L'enfant dessine et accompagne son geste de ses mots pour donner sens à son acte. C'est le monologue infantin décrit par Piaget (1923). Je suppose que les interventions de la pédagogue et de la thérapeute permettent de travailler *avec* l'enfant sur la construction du dialogue à l'Autre, fût-il soi-même (Ricœur, 1990). L'enfant pourrait se libérer ainsi de la violence faite à lui-même et entrer dans la communauté langagière par l'acte graphique dialogué. L'espace d'interlocution graphique de l'enfant est compris comme espace de reconnaissance de la logique infantine conforté par les interactions au sein de la communauté éducative. Cela suppose de connaître le développement graphique de l'enfant, tout autre que l'apprentissage du geste d'écriture, dans sa spécificité, celui-ci restant largement à explorer. La référence aux travaux de Fernand Deligny (2007) en est un exemple. En outre P. Clad souligne l'incompréhension des parents qui ne font pas le lien entre le travail scolaire et psychothérapique. M. Torok conclura sa recherche par la nécessité de créer des groupes de mères qui discuteraient sous la direction de la thérapeute des problèmes particuliers de l'enfant.

La relation dialogique qui s'instaure lors des ateliers de médiation torteliens fonde la personne dans la construction d'une représentation commune du monde, redevable à une certaine forme de culture infantine graphique. Celle-ci fait partie du patrimoine infantin qui s'est développé depuis l'institution des salles d'asile dans l'enseignement primaire. Dans les conférences pédagogiques faites à la Sorbonne en 1867, lors de l'exposition universelle, Marie Pape-Carpantier affirme que « le dessin c'est une langue »²⁰² et dit que l'enfant « aime ses dessins, parce qu'ils sont, pour sa jeune imagination, la représentation de ce qu'il a vu, la fixation de ses souvenirs ». Le dessin est pour cette inspectrice des salles d'asile un moyen « d'attirer les enfants au travail [...] par les ressources que le travail contient en lui-même ».

²⁰² Pape-Carpantier, 1879, p. 51.

Ces conférences sont le moyen de former les instituteurs et de faire connaître les salles d'asile au public dans leur vocation de protection de l'enfance et d'éducation. Pauline Kergomard, Inspectrice Générale des Écoles Maternelles, fait référence à la méthode des salles d'asile lors des conférences qu'elle tient à l'exposition universelle de 1889 à Paris :

Le début (des salles d'asile) avait presque réalisé notre idéal actuel : les petits enfants recueillis par Oberlin²⁰³, jouant et cueillant des fleurs sous la surveillance des « conductrices », se développaient en liberté ; leur besoin d'activité était sauvegardé, leurs « occupations » étaient en rapport avec leur âge²⁰⁴.

Elle poursuit : « Oberlin lui-même avaient inventé des procédés empiriques pour les [enfants] familiariser peu à peu avec le français. On causait en tricotant dans la chambre spacieuse ; on causait en cueillant des fleurs dans la campagne. On causait, parce que l'on était en vie ». G. Tortel reprend à son compte les « entretiens » menés avec les enfants. Ceux-ci consistent comme dans les premières leçons des salles d'asile à solliciter les enfants à partir de petites histoires afin de les aider à développer la conscience de leur pensée à partir de leurs centres d'intérêt, de leur vécu quotidien. La pédagogue suit les traces de ses prédécesseures et écrit :

Pour voir comment l'enfant joue, il faut le regarder dessiner. Il faut non pas contempler l'œuvre achevée, mais la regarder dans son dynamisme, dans son élaboration, dans l'ordre de sa formation. [...] Imitons en cela les procédés de la psychanalyse : amener adroitement l'enfant à parler de son œuvre, à extérioriser sa pensée, alors qu'il dessine. [...] La parole est pour l'enfant l'action verbale qui scande les moments de l'action musculaire ou intellectuelle, une sorte de rythme ajouté au mouvement interne (Tortel, 1928).

La conférence donnée par M. Torok à l'école maternelle avenue Stephen Pichon en 1959 s'inscrit directement dans la lignée de celles données par les femmes pédagogues qui ont marqué les XIX^e et XX^e siècles. G. Tortel et M. Torok inaugurent l'association des partenaires qui jouent avec l'enfant un rôle éducatif et qui aujourd'hui se réunissent en équipe pour travailler ensemble selon leurs différentes compétences. En cela les deux femmes étaient des pionnières. M. Pape-Carpantier demandait de « compter sur les enfants comme sur des collaborateurs »²⁰⁵, comme dans les pratiques pédagogiques de G. Tortel. Faire une place à l'enfant en tant que créateur, c'est aller au-delà du projet de coopération entre adultes et considérer sa manière d'être au monde comme valide.

Or l'enfant évolue dans un milieu, c'est donc l'élan vital qui l'habite et qu'il confronte au réel de tous les jours ce qui va lui permettre de se définir en tant qu'être social, établissant des relations avec les autres et élaborant lui-même ses capacités à communiquer. Rien d'étonnant donc à ce que l'enfant utilise les moyens qui font partie de son quotidien pour transcrire sa perception du monde, notamment tous les objets qui l'entourent et qui lui « parlent », comme les éléments de la nature ou les outils de la maison. En cela, comme le dit I. Senécal à propos des dessins des élèves canadiens, ses travaux constituent un matériel anthropologique de grande valeur, reflet de l'image du réel de l'époque dont il est le témoin. Pour G. Tortel, l'enfant a des facultés créatrices qui valent autant que celles des artistes du XX^e siècle, c'est

²⁰³ Chalmel, 2006.

²⁰⁴ MEN, 2015, p. 269.

²⁰⁵ MEN, 2015, p. 247.

pourquoi, elle organise des expositions d'œuvres enfantines qui vont être données au regard de par le monde.

3. LA PRATIQUE ARTISTIQUE DANS LES CLASSES TORTELIENNES

Pour Germaine Tortel, la création enfantine est une nécessité biologique : l'enfant est mu par une « nécessité intérieure », il s'exprime par tous les moyens qui sont à sa disposition pour construire sa vision du monde et devenir un Homme. Les dits de l'enfant sont clairs : « quand je serai un Papa, je... ». Pour lui, point n'est besoin de motivation extérieure, car c'est de son for intérieur que naît le besoin de son développement mental. L'adulte est là pour le guider sur le chemin de l'appropriation de son être et ce faisant, par une juste réciprocité, l'éducateur apprend de lui à se connaître. Toute pédagogie est donc fondée sur la relation et sur la communication qui vont permettre à l'enfant de conscientiser ce qu'il est au moment de la quête initiatique. Je suppose que les thèmes travaillés avec l'enfant ne tiennent pas compte de son état enfantin, mais sont liés aux grandes questions humaines relevées dans les dits de l'enfant : l'amour (Ma Maman, je l'ai faite en reine parce que je l'aime), la mort (c'est le plus méchant des monstres, il est prêt à attaquer, à tuer avec les cornes, c'est un dragon de l'enfer), le bonheur (le printemps, c'est le retour du soleil, le paradis, le bonheur de la terre), ce qui est corroboré par les œuvres reproduites dans l'ouvrage *Se construire par les langages dès l'école maternelle*²⁰⁶, à partir duquel on peut recenser les thématiques abordées par la pédagogue. Il y a un tel foisonnement de productions enfantines réunies par G. Tortel et l'Association « Sur les pas de Germaine Tortel », que je me bornerai à l'étude des œuvres de cet ouvrage très exhaustif sur ce point. En outre, le fascicule, doté d'un CD Rom, permet de définir le thème des productions enfantines, grâce aux propos de l'enfant qui sont écrits par l'adulte au moment de la production, ou aux titres, ce qui n'est pas toujours le cas de tous les dessins de la collection tortelienne. Le portfolio intégré au document recense 277 travaux. Il est remarquable que la « titraison »²⁰⁷ ne soit pas systématiquement opérée. En effet, les œuvres enfantines sont explicitées par les dits de l'enfant, ce qui participe à la dynamique de la création, la figuration plastique venant en contrepoint de la parole. Aucune indication ne permet d'identifier les auteurs. J'ai relevé dans les propos d'enfants quatre séries de mots qui sont reliés aux éléments naturels que sont la terre, l'eau, l'air et le feu, en référence à la genèse et à la pensée de G. Tortel relative à la cosmogonie. En effet, pour celle-ci, l'enfant a conscience du cosmos et cherche perpétuellement à parfaire ses connaissances afin de prétendre à « être au monde ». É. Plaisance écrit²⁰⁸ : « Toute une esthétique “bachelardienne” est appelée à nourrir les interprétations des œuvres enfantines : “images premières” et “symboles inducteurs” ». Le tableau 5 reprend les termes des légendes en les soumettant à une classification des images en archétypes ou symboles.

²⁰⁶ INRP et Association Germaine Tortel, 2003.

²⁰⁷ Néologisme de Dubuffet, donné dans : Jakobi, 2006, p. 14.

²⁰⁸ Plaisance, 1986, p. 131.

Tableau 5 : Légendes et titres des dessins et travaux d'enfants d'après la classification isotopique des images de Gilbert Durand²⁰⁹

Schèmes verbaux	Distinguer		Relier		Confondre	
	Séparer ≠ Mêler	Monter ≠ Chuter	Mûrir ≠ Progresser	Revenir ≠ Recenser	Descendre, posséder, pénétrer	
Archétypes « épithètes »	Clair ≠ Sombre	Haut ≠ Bas	En avant	Arrière		
Archétypes « substantifs »	La lumière ≠ les ténèbres	Le sommet ≠ le gouffre Le héros ≠ le monstre Le ciel ≠ l'enfer L'aile ≠ le reptile	Le feu-flamme L'arbre Le germe	La Lune	L'Enfant la Couleur, la Nuit, la Mère	La Demeure, la Fleur
Des symboles aux synthèmes	Le soleil	La montagne, L'aigle	L'Initiation, La Musique	Le dragon		Le Berceau, La Barque, Le Lait, L'Or

On peut attester, dans le cas d'un projet collectif, que les dessins d'enfants individuels ne seraient que des ébauches ou des esquisses au dessin collectif, sur une thématique précise ; seuls ceux-ci sont légendés, alors que les œuvres collaboratives sont titrées à une exception près. Les titres donnés à ces travaux collectifs sont évocateurs :

- Noé appelle tous les animaux pour les faire entrer dans l'arche.
- L'arche sous la tempête.
- Le chaos originel.
- Dans l'univers s'élève un arbre de cristal dont les fruits de pierre donnent naissance « à des Dames de feu ». Elles font une ronde autour de « L'arbre mère » pour le remercier de leur avoir donné la vie (légende).
- Le prince touche l'arbre.
- Le berger et la fleur magique.
- Nuit pleine d'étoiles.
- Promenade dans Paris.
- Plan du quartier.
- Le pont d'Avignon.

La fabrication en ateliers de fresques collectives suppose la validation « d'arguments personnels », ce qui donne à la production artistique une vertu socialisante. G. Tortel espère « faire admettre qu'ils [les tableaux individuels] ne perdent rien de leur intense originalité

²⁰⁹ Durand, 1992.

pour avoir été saisis dans le vif de constructions plus vastes, et même pour appartenir à des études, à des séries »²¹⁰.

Il est possible de relever quelques noms donnés aux expositions entre 1946 et 1962 : « Art spontané », « L'enfant émerveillé », « Paris à cinq ans », « Paris ma ville ». Mais les travaux ne sont ni datés, ni signés et G. Tortel écrit dans la conférence intitulée *Petit guide pour traverser les "Pays d'Enfance"* qui introduit la deuxième exposition d' « Art spontané », en juin 1953²¹¹ :

A la formule facile du « Salon » réunissant çà et là des œuvres soigneusement triées pour leur spécificité plastique, et s'imposant comme productions indépendantes, chacune pour soi, nous avons substitué, parfois, une présentation plus explicative, plus pédagogique, donnant ainsi beaucoup plus de prise aux objections, faisant entrer dans le relatif ce qui tendrait à s'imposer dans l'absolu, mais apportant beaucoup plus de satisfactions à ceux qui cherchent, avec nous, à créer pour les plus fécondes et les plus heureuses années de toutes les vies humaines le climat éducatif le meilleur.

Le tableau en petit format correspond à un travail individuel d'ébauche et participe avec sa légende à l'élaboration de l'idée, tandis que les œuvres collectives gagnent de l'ampleur sous la forme de fresques. Petit à petit, les classes passent donc du petit format au gigantisme de la fresque qui peut atteindre 2 m X 3,5 m. Quel intérêt pédagogique l'Inspectrice pourrait-elle porter à ce changement d'échelle, outre sa valeur socialisante, comme je l'ai déjà fait remarquer ? Elle qui observe en permanence les classes dans le bouillonnement des projets qu'a-t-elle bien pu pressentir à partir de l'activité graphique enfantine, dans l'espace graphique de la classe ?

4. L'EXPOSITION PARIS À CINQ ANS, UN REGARD ANTHROPOLOGIQUE SUR L'ENFANT ET SON TERRITOIRE

L'exposition *Paris à cinq ans* (1958), qui sera envoyée ensuite aux États-Unis, puis au Canada entre 1959 et 1962 sous le titre *Paris ma ville*, se divise en trois thèmes principaux : le premier décrit la ville en tant que telle ; le second raconte l'action des hommes sur la ville ; le troisième traite des événements qui se passent dans la ville, qu'ils soient du fait de l'homme ou de la nature. Voici le tableau récapitulatif par thèmes (6) des dossiers qui ont constitué l'exposition itinérante tortelienne la plus importante de toutes. L'exposition regroupe les dessins de plusieurs écoles ; elle s'est constituée au fil du temps, à partir du moment où il y a eu en 1951, l'exposition *Paris vu par ses écoliers*, dont les dessins ont été primés au concours de dessins du Bimillénaire de Paris et, de ce fait, exposés au Palais de Tokyo. La conférence écrite de G. Tortel : ... *Mais l'art est difficile !*²¹², accompagne l'exposition. À partir de ce

²¹⁰ Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1977, p. 130.

²¹¹ *Ibid.*, p. 130.

²¹² Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1977, 161-165.

moment de l'histoire des classes torteliennes, on peut considérer que les enfants de l'école entrent en scène, que leur travail est donné à voir.

Tableau 6 : Les trois thèmes de l'exposition *Paris à cinq ans*²¹³

La ville de Paris	L'homme dans la ville	Les évènements de la ville
Paris c'est beau, Paris c'est magnifique	Découvrir le travail des hommes	Fêtes et feux d'artifice
Voyager pour admirer la ville	La vie dans la cité. Orienter le regard sur la vie du quartier	Découvrir la féerie de Noël
Notre Dame c'est la reine des cathédrales	Partir à la découverte	La Seine en crue
La tour Eiffel c'est la reine de Paris	Se déplacer dans la ville	La furie des eaux
Le fleuve qui traverse la ville	La fascination du train	Le paysage de l'inondation
Les quais de la Seine	La magie du trafic ferroviaire	
Les ponts de Paris	Savoir structurer l'espace	
Paris la nuit	Magnifier la nuit pour dépasser sa peur	
Autres regards sur Paris		
Les jardins parisiens		
Paris souterrain		

Un film tourné dans les classes, *Les primitifs du XIII^{ème}*²¹⁴, par Pierre Guibaud avec la collaboration de Jacques Prévert a dévoilé la vie de l'école au grand public ; l'artiste Arletty prête sa voix au récit, elle raconte l'« histoire figurée » par les dessins des enfants. Elle campe la scène à Paris dans le XIII^{ème}, on voit des enfants qui marchent dans la rue et entrent à l'école. Ils vont aller voyager dans un autre quartier, ils regardent Paris, on leur donne des couleurs. Ces peintures ce sont celles des enfants de Paris. Arletty commente l'attitude des élèves et de la maîtresse. Les élèves disent « le pourquoi et le comment des êtres et des choses » qu'ils ont mis en peinture. Un numéro de *L'Avant-Scène*²¹⁵ lui consacre un article et détaille le synopsis. Le film est présenté en avant-première du film de Louis Malle, « Zazie dans le métro » dans une version courte, où seule la première des deux bobines du film est donnée à voir. Plusieurs prix internationaux lui ont été décernés : prix spécial du jury à Venise, le Cabildo d'or à Buenos Aires et prix de l'UNESCO. Il a été présenté à la Biennale de Venise en 1960 (films d'art), aux festivals de Montevideo (1960), Buenos Aires (1960), Oberhausen (1961), Belgrade (1961), Valladolid (1961) ; aux semaines cinématographiques françaises en Amérique du Sud, à St Louis (USA), à Rome, à Milan.

²¹³ Cf. annexe 7, *Reconstitution de l'exposition "Paris à 5 ans"*.

²¹⁴ Association Germaine Tortel, 1 *Le coq et nous*, 2 *Le Bois dormant*, 3 *Les primitifs du XIII^{ème}*.

²¹⁵ Cf. annexe 8, *Les Primitifs du XIII^{ème}*.

Un livre pour enfant, *PARIS vécu, dessiné, raconté par des enfants*, présente vingt-huit reproductions en couleur sous-titrées avec des commentaires enfantins qui racontent ce qu'ils voient et ressentent à la vue de Paris. Chaque enfant a commenté son dessin de quelques mots ou quelques phrases (Tableau 7) et offert son regard graphique sur Paris.

Tableau 7 : Le texte de *PARIS vécu, dessiné, raconté par des enfants*²¹⁶

Paris, c'est une ville pleine de maisons bizarres : maisons qui rient toutes pleines de lumière et de soleil, toutes peines de joie, toutes heureuses, maisons en colère toutes fermées, toutes sombres, qui font peur au fond d'un creux où les chats ont des yeux brillants, maisons vides et tristes. Il y a des maisons qui sont à moitié écroulées. Avec des bouts de bois. On est serré comme une tortue, on ne peut même pas bouger. Ça c'est les maisons de Paris grandes, grandes et toutes serrées pour se tenir debout. Il y a des maisons et puis encore des maisons et dans les rues des autos, beaucoup d'autos et des passants qui ne peuvent pas passer. Les grands magasins c'est beau, c'est plein de jouets que j'aime, on peut regarder tout ce qu'on voudrait avoir. Notre-Dame jaillit du quai aux fleurs. Notre-Dame c'est une église pointue, avec une fusée qui monte au ciel. À côté de Notre-Dame, toi la Seine, ton cœur bat, comme le tic-tac d'une grosse horloge et tu es la Reine ! Sur le pont de Charenton, il y a un gros camion qui passe. On dirait que le bateau va tomber mais il ne tombera pas. Et moi à la fenêtre de ma chambre j'ai un vrai jardin, de fleurs et de papillons, il fait beau on est content. Paris c'est beau, on dirait la mer. Il ne fait pas bien clair dans le ciel, la nuit vient... J'aime les quais, c'est la Seine qui se promène le long des maisons. C'est ma rue avec des lampadaires qui font le jour, même de ma chambre. Paris la nuit c'est bien plus beau encore. Le réverbère arrose les passants de lumière. Le ciel brûle tout rouge... Autour du lion de Belfort les voitures tournent... c'est un vrai cirque. Le lion lance des étincelles de toutes les couleurs. On envoie sur nos têtes des petites fleurs d'étoiles et de lumières. Je ris car la lune éclaire et parle avec les fumées des usines et les étoiles. C'est le 14 juillet... soleil de Paris tu lances des rubans partout... il y a des manèges, des balançoires. C'est la fête. La Tour Eiffel en lumière danse. Tout ce qu'il y a de beau à Paris... on pourrait le transporter à la campagne comme ça on verrait tout on voyagerait, on pourrait se rouler dans l'herbe.

Différents média sont convoqués pour faire valoir le dessin de l'enfant et le considérer comme un artiste, ce qui supposerait de reconnaître sa parole et sa manière d'être au monde.

À bien regarder les fresques enfantines de la collection Tortel, n'y aurait-il pas chez G. Tortel la pensée que les enfants se font de la ville l'idée d'une vaste piste graphique sur laquelle ils jouent et interagissent ? Le rôle de l'exposition de travaux d'enfants ne serait-il pas de simuler, à échelle réduite, l'espace territorial de la ville afin que l'enfant l'explore en toute quiétude, à partir de sa propre construction, de sa création, selon les principes torteliens ? Un des dérivés de cette conception de la ville comme aire de jeu et donc d'apprentissage serait sans doute le tag.

La fresque *Des chantiers dans mon quartier* (Figure 7) se lit comme une histoire figurée du quartier qui raconte la réalisation des travaux en les situant dans l'espace, un espace à vivre qui dans l'esprit de l'enfant est une aire de jeu, comme le conçoit Serge Tisseron (2005), en

²¹⁶ Collectif, 1974.

cela elle est la mémoire anthropologique des lieux. Des figures humaines arpentent les rues et découvrent le nouveau quartier en travaux avec les ouvriers qui y travaillent. De gauche à droite, en haut : place d'Italie, rue Corvisart, boulevard Blanqui sous métro aérien En bas, avenue des Gobelins et manufacture, avenue des peupliers, Mobilier National, École maternelle 29 rue Croulebarbe, construction du premier gratte-ciel de Paris rue Croulebarbe, square René Le Gall rue Croulebarbe, construction du Lycée Rodin rue des cordelières, École maternelle rue Paul Gervais, Hôpital Broca. Les enfants jouent dans les parcs, les voitures circulent en empruntant routes et ponts. Une multitude d'anecdotes sont figurées qui relatent la vie quotidienne des habitants du quartier et qui soutiennent les dires de ceux qui regardent la fresque. L'enfant considérerait l'activité graphique comme un espace ludique à inventorier. Mais d'abord il doit s'y aventurer sous le regard bienveillant de ses proches. Serge Tisseron²¹⁷ rapproche le premier geste graphique enfantin qu'il nomme « jeu de l'inscription » du « jeu de la bobine » décrit par Freud. Selon lui, l'enfant identifie tour à tour la trace à la mère ou à lui-même dans un mouvement de séparation. « Dans les deux cas, c'est la structure de cette situation qui est essentielle : celle d'une séparation où l'enfant se met en scène tantôt comme objet passif et tantôt comme objet actif. » Ensuite, il s'essaie à différentes modalités graphiques en tentant des expériences diverses qui peuvent aller des pas sur le sable mouillé au dessin au doigt sur les vitres embuées, puis à la maîtrise des outils scripteurs que lui propose le milieu éducatif qui l'entourne. Dans le cas présenté ici, l'élaboration de la fresque en classe lui permettrait d'allier à la fois le mouvement graphique, le déplacement de son corps dans l'espace et de le confronter à l'idée qu'il s'en fait. La taille de la fresque l'invite à se déplacer comme sur une aire de jeu pour simuler des événements sur lequel il tient un discours graphique propre aux moyens dont il dispose, d'échanger avec ses pairs sur la validité de ses propositions.

Le dessin collectif est une sorte de carrefour, un endroit où l'on se rencontre pour échanger des points de vue. Il appartient au langage, il est une narration graphique en commun. Chacun de ceux qui y jouent y jouent un rôle actif. Il ne s'agit pas seulement de dire comment sont les choses, mais de les faire : c'est une sorte de construction à laquelle tous sont appelés à mettre leur pierre, mais l'œuvre en commun limite de façon particulière la liberté d'expression, elle pose des problèmes. On ne peut jouer collectivement, sans tenir compte, sans se discipliner, sans obéir à certaines règles, sans se donner des règles²¹⁸.

²¹⁷ Tisseron, 2005, p. 144.

²¹⁸ Association pour la Défense et l'Illustration de la Pédagogie d'Initiation, 1979, p. 70.

Figure 7 : Fresque, *Des chantiers dans mon quartier*



Ainsi, ce que rechercherait la pédagogue, ce serait une construction de la narration graphique qui suppose une idée de la temporalité chez le tout petit et de l'espace joué par le corps, ramené à un espace graphique maîtrisé sous un format plus petit que l'espace réel, qui n'empêche pas l'enfant de bouger, le contraint sans entraver son mouvement. Il y a là une réduction de l'échelle qui respecte le trajet de l'enfant dans l'espace réel et qui lui permet de rappeler en mémoire le souvenir de son déplacement. Le mouvement du corps de l'enfant dans l'espace élargi serait donc à l'origine de sa maîtrise graphique spatio-temporelle, quel que soit le format graphique utilisé ultérieurement. La narration ne pourrait s'instaurer qu'à cette condition et impacterait directement le processus de lecture-écriture.

Les fresques sont un des moyens pour l'enfant de donner à voir leur représentation graphique dynamique du monde. Après avoir exploré les moyens dont ils disposent individuellement et procédé à des essais formels qui leur permettent de rendre compte d'un certain réel, les enfants tentent d'agglomérer leurs différentes perceptions pour s'approprier ensemble une vision du monde. Les photographies des ateliers graphiques torteliens montrent des élèves qui travaillent au sol ou au mur et élaborent en commun un paysage qui est leur lieu de vie. Non seulement une grammaire graphique est développée en classe mais aussi, l'observation du quotidien se fait dans l'école, la rue et le quartier pour rayonner à partir de l'enfant sur son territoire. C'est donc par le déplacement et le mouvement que l'enfant appréhende la réalité de son univers pour le transposer ensuite sur la feuille de manière simplifiée. Liliane Lurçat pointe l'importance du vécu corporel chez l'enfant pour

appréhender l'espace en fonction de ses rapports aux objets, aux formes et aux directions ; selon l'auteure²¹⁹, les limites entre espace ludique et espace mental sont imprécises. L'intérêt du travail commun sur la fresque est pluriel. D'une part, l'enfant passe du monologue au dialogue en confrontant son point de vue à celui des autres ; d'autre part la valeur de l'expression graphique enfantine offre une palette émotionnelle ; enfin du dialogue naît la communication graphique de l'enfant dans sa matérialité spatio-temporelle. La fresque *Qu'est-ce que Paris ? Que te donne Paris ?* (Figure 8) exécutée dans une section d'enfants de cinq à six ans est « un véritable récit plastique d'une promenade dans Paris qui permet de suivre de bout en bout la traversée qu'ils firent dans l'autobus 21 afin de se rendre de leur école à la réception de l'Arbre de Noël à laquelle ils étaient invités²²⁰ ».

Figure 8 : Fresque, *Qu'est-ce que Paris ? Que te donne Paris ?*
La promenade en bus – École maternelle Maurice Nordmann (XIII^e)



L'expérience du trajet est évoquée et fait l'objet de multiples dessins qui rappellent en mémoire les souvenirs individuels. Le travail collectif est entamé une fois que toutes les balises du trajet sont posées sous forme d'images mentales : couleurs, sensations, formes, personnages et réflexions en rapport avec la vie quotidienne de l'enfant. Le déroulement se fait de gauche à droite comme pour le sens de lecture en français. Un album des dires des élèves est constitué et toutes les remarques sont notées, répertoriées. C'est ainsi que se constitue le « dossier », un de ceux qui sont conservés au Musée de l'Éducation de Rouen.

Comme toute œuvre plastique collective, ce dessin traduit les coexistences de ces témoignages, organisés selon la distribution des rôles, en une naïve succession filmique des images. Saisissante prise en charge du réel par le logos [...], images-récits du mémorable²²¹.

Conclusion

G. Tortel considère d'emblée que l'enfant est un créateur, pour elle, il a des facultés graphiques qui lui permettent de transcrire le monde à sa façon. C'est un monde figuré que l'enfant explore par le geste grapho-moteur en l'insérant dans le réel. Il prend le point de vue des autres enfants qui lui permettent de confronter sa propre subjectivité à celle d'autrui. C'est

²¹⁹ Lurçat, 1982.

²²⁰ *Ibid.*, p. 68.

²²¹ Association pour la Défense et l'Illustration de la Pédagogie d'Initiation, 1979, p. 69.

ainsi que la parole, liée de manière indissociable à la vérification par l'activité graphique, donne à voir la perception de l'espace enfantin socialement construit. L'espace vécu serait « joué » chez la pédagogue, il serait conçu comme une aire de jeu collectivement élaborée dans l'interlocution. Des photographies montrent les élèves en production dans un groupe, en ateliers ou dans des lieux intermédiaires. Ainsi, elle instaure d'emblée le dessin comme mode de communication propre à l'enfant, en dehors du lieu classe, à la charnière entre l'école et la rue. En outre, elle tente d'instaurer le dessin enfantin comme « œuvre d'art » en se référant aux artistes de l'avant-garde dont le chef de file est Wassily Kandinsky, auteur avec Franz Marc de *L'Almanach du Blaue Reiter*, où figurent certains dessins d'enfant. Par ailleurs, l'exposition à l'école s'inscrit dans une histoire de l'exposition scolaire en France, liée à l'organisation des expositions universelles à Paris au XIX^e siècle, auxquelles participent Marie Pape-Carpantier (1867) et Pauline Kergomard (1889).

Pour I. Senécal, la pratique du dessin est source de bien-être individuel et social, c'est une discipline à part entière qui vaut d'être valorisée par l'exposition. Pour É. Freinet le dessin est un mode d'expression qui permet de déceler chez l'enfant un mal être, l'aménagement du milieu et l'aide secourable de l'adulte lui permet de trouver un équilibre dans l'activité créatrice. Celle-ci peut se jouer graphiquement et oralement dans le déplacement des corps par le jeu théâtral et la création de décors réalisés pour des petites scénettes créées par les enfants. Ici, c'est donc le jeu des corps associé à une mise en scène théâtrale qui serait plus valorisé, à partir d'une simple narration graphique de l'enfant.

É. Plaisance (1986), note que l'école maternelle est un espace de protection de l'enfant contre les dangers de la rue, il me semble que G. Tortel rejoint cette idée en permettant à l'enfant de reproduire sa vision du quartier ou de la ville à une échelle réduite, à l'intérieur de l'école. Il éprouverait ainsi sa conception du monde en toute quiétude. L'école serait une reproduction de la société en miniature que l'enfant s'essaie à explorer sans en redouter les conséquences. Cela correspondrait à l'idée de naïveté enfantine que véhiculent les trois pédagogues. En outre la notion de bien-être commune à toutes trois, liée à l'expression enfantine « libre », rejoint l'aspect thérapeutique de l'Art qui, chez G. Tortel, devient de plus en plus prégnant entre 1958 et 1962, au moment de ses rencontres professionnelles avec R. Zazzo, F. Minkowska et M. Torok. Les peintures de Van Gogh sont utilisées en France comme « modèle » d'expressivité, à cette période où les classes torteliennes vont visiter les expositions à l'Orangerie, ce qui ne peut que marquer les productions enfantines à la recherche d'une grammaire formelle qui s'éprouve.

La mise en œuvre de deux expériences à l'école primaire menées entre 2008 et 2014 va permettre de tester les deux hypothèses suivantes : l'espace graphique de l'exposition serait-il cet espace de rencontre dialogal qui offre la possibilité pour l'enfant de s'ouvrir au monde en jouant ses rapports aux choses et aux êtres ? Je postule que l'aménagement du « milieu » de l'enfant, au sens large de contexte scolaire et culturel, serait une des conditions nécessaire à la construction de cet espace et qu'il est possible de le réaliser grâce à un projet d'Éducation au patrimoine. C'est ce que nous allons envisager maintenant. Dans un deuxième temps, je suppose que la fresque tortelienne est une aire de dialogue qui permet la construction de la narration graphique, prédictive de la réussite en apprentissage de l'écriture et de la lecture. Cette aire pourrait être réduite à l'échelle de la page et donner lieu à « la trace

oralisée » comme expérience plurielle explorée dans les différentes fonctions du langage : le monologue, l'expression et la communication. Ce sera l'objet du chapitre 4.

Chapitre 3 : UNE EXPÉRIENCE D'EXPOSITION À L'ÉCOLE PRIMAIRE BASÉE SUR LA PÉDAGOGIE D'INITIATION

L'expérience d'exposition à l'école primaire, *Balades, ballades*, vécue en 2012 est le fruit d'un processus de formation-éducation sur quatre années portant sur un projet d'Éducation au patrimoine. Le dispositif est mis en œuvre de 2008 à 2012 et correspond au maillage culturel local de deux circonscriptions d'école primaire, en Haute-Savoie. Une première expérience exploratoire sur le carnet de voyage s'est déroulée en 2007-2008. La seconde est une expérience d'exposition basée sur la pédagogie tortelienne, qui a été réalisée à la demande d'un des partenaires culturels en 2011-2012. Ce dernier projet associe les enfants, les parents, les enseignants et les responsables culturels locaux. Ceux-ci se souciaient du peu d'importance que la population locale accordait aux ressources patrimoniales de proximité. Il y a là l'idée de l'appropriation et de la (re)valorisation d'un territoire par ses habitants. Le projet d'éducation au patrimoine est harmonieusement intégré à une démarche de validation du Chablais en tant que Geopark²²² européen qui participe depuis à la construction de l'identité et de l'image du Chablais au travers de cinq actions principales : « l'identification, la protection et la préservation des géopatrimoines ; l'éducation, la formation et la sensibilisation ; le géotourisme ; la coopération ; le développement économique durable de la région ». Le fait de faire participer les enfants à la construction de leur identité territoriale ne va pas de soi. C'est pour cela que *La Pédagogie d'Initiation* de G. Tortel a été convoquée dans ses grands principes : la reconnaissance inconditionnelle de l'identité enfantine, la coopération entre tous les acteurs, la valorisation du territoire de proximité de l'enfant et la volonté d'extension de celui-ci grâce à l'acquisition des savoirs, savoir-être et savoir-faire. Le dispositif d'éducation au patrimoine mené de concert avec l'enfant, les enseignants et les responsables culturels est le contexte qui a servi les deux expériences : *L'enseignement du dessin à l'école primaire : le carnet de voyage* et *Donner à voir le dessin d'enfant. Une expérience d'exposition à l'école primaire basée sur la Pédagogie d'Initiation de Germaine Tortel (1896-1975)*. Il a révélé le besoin de coopérer, l'efficacité d'un système coopératif et la reconnaissance de l'identité de tous les participants, ce qui a provoqué l'exposition de travaux enfantins.

1. LE CONTEXTE DES EXPÉRIENCES MENÉES EN CLASSES : UN PROJET D'ÉDUCATION AU PATRIMOINE

Le projet interroge les relations entre les différents partenaires éducatifs, dont fait partie au premier chef l'enfant, et leur représentation du patrimoine enfantin ou de manière plus large du (des) patrimoine(s). Le dispositif s'inscrit pour partie dans la démarche de validation des Geoparks européens analysée *a posteriori* dans l'article d'Angela Barthes et Yves Alpe (2015), *L'éducation au patrimoine dans les aires territoriales protégées, une dimension de l'éducation au développement durable ?* Selon les auteurs, « la réflexion didactique, l'évaluation et l'épistémologie » sont trois faiblesses relevées dans les projets des Geoparks alpins. Le premier point relevé concerne la réflexion didactique, en tant que

²²² Geopark du Chablais, 2015.

Conseillère pédagogique ayant une approche de terrain, j'ai mené une expérience en observation participante, dans la mise en œuvre de ce projet dont la finalité est de créer un maillage culturel local où tous les acteurs interagissent. L'expérience artistique et culturelle proposée à des élèves de l'école primaire, des enseignants, des responsables culturels est basée sur la *Charte pour une éducation au patrimoine* (MEN-BOEN, 2002). Le texte ministériel stipule que les acteurs sont amenés à « adopter » leur patrimoine et lie les différents partenaires autour d'un « projet de politique patrimoniale sur le territoire concerné ». Ceux-ci réfléchissent sur « l'adéquation entre les réalités patrimoniales et les projets culturels développés en se référant aux programmes scolaires et aux projets d'écoles ou d'établissements. » La charte propose de construire des formations communes et d'élaborer « des outils pédagogiques, des instruments d'évaluation ou de valorisation et des modalités de fonctionnement ». La clé de voûte de « ce nouveau mode de travail se traduira par un acte symbolique : adopter son patrimoine à travers une charte. Adopter doit être entendu au sens de “choisir” ». Qu'est-ce que le patrimoine ? Est-il un bien commun à tous, transmis en héritage ? Selon Loïc Chalmel²²³, l'héritage doit « permettre l'exercice d'une liberté individuelle et intellectuelle », offrant la possibilité de le « refuser en tout ou partie ».

L'intérêt de l'expérience est d'inclure dans le projet les acteurs qui désirent participer à la reconnaissance et à la valorisation de leur patrimoine ou qui souhaitent se l'approprier, le (re)découvrir à la lumière d'une action menée en commun. Ce faire *avec* est décisif quant à la reconnaissance des identités plurielles en jeu. Telle est la démarche de coopération adoptée, ce qui justifie la méthodologie empruntée à l'ethnologie, peu appliquée à l'intérieur de l'école. L'expérience se construit en fonction des observations communes menées, à partir d'un canevas de formation préétabli et des demandes émanant des structures culturelles dans le respect des programmes scolaires de l'Éducation Nationale. La dimension écocitoyenne (Martinez, 2013) de l'expérience est prégnante et rejoint les visées de l'UNESCO (2015) sur la Démarche d'Éducation au Développement Durable (E3D), dans sa dimension participative, réflexive et éducative. Le postulat est de considérer que tous les acteurs forment et *se* forment conjointement au cours du projet dans une interaction fondée sur l'interlocution. Il n'y aurait pas d'*a priori* sur des savoirs à enseigner mais plutôt une appropriation des manières d'apprendre pour instaurer « une relation à » dérivée de l'expression « éducation à ». Le patrimoine est ici un espace interlocutif d'identification des territoires et des personnes (Martinez, 2005). La manière de concevoir le patrimoine d'un point de vue enfantin pourrait faire partie des recherches sur les cultures enfantines. Il ne s'agit pas de proposer à l'enfant un patrimoine à « absorber » mais de considérer avec attention et respect la construction du concept par l'enfant. La visée pédagogique est première et s'ancre dans les connaissances actuelles du développement cognitif issues de l'approche vygotskienne (Vygotski, 1985) de l'apprentissage et de la *Pédagogie d'Initiation* à laquelle je me réfère pour travailler dans les classes. Quel est le dispositif mis en place pour penser la relation à l'Autre (Ricœur, 1990) et « le rapport à l'altérité plus radicale, individus et espèces, végétales ou animales et non-humains (en fonction de l'écosystème et la biosphère avec ses règles) » (Martinez, 2010) dans une approche interlocutive qui reconnaît différentes formes de textualité ? Quelles sont les réponses construites par l'enfant à la question du rapport au monde, ses références, et quelles sont les voies ouvertes à une communication graphique qui lui permette de faire valoir son point de vue ? Pour la recherche en cours, ce dispositif interroge la question du rapport au patrimoine enfantin afin de déterminer l'intérêt que l'exposition de travaux d'enfants pourrait

²²³ Chalmel, 2009, pp. 141-150.

avoir pour lui et selon le principe tortelien d'appropriation du monde par l'enfant, d'être amené à construire ce concept avec lui.

1.1. Différentes approches du patrimoine par et pour l'enfant

Les recherches en éducation muséale interrogent les rapports des spectateurs à l'objet muséal. De manière plus spécifique, Jessica Aguet-Sommer (2010) pense que la culture enfantine est riche en références culturelles adultes. Elles sont transmises à l'enfant, mais celui-ci les transforme en se les appropriant, ce qui coïncide parfaitement avec la volonté ministérielle de proposer un patrimoine à adopter, pour le *faire sien*²²⁴. D'une part, il y aurait un patrimoine adulte proposé à l'enfant sur les sites culturels, d'autre part un certain patrimoine enfantin dialoguerait avec ce patrimoine, grâce à des médias privilégiés. Lequel ? Comment le reconnaître, le valoriser ? La reconnaissance du patrimoine enfantin par l'enfant lui-même et par les acteurs éducatifs est un des enjeux de cette expérience.

Les musées avaient initialement des fonctions de conservation, de recherche et d'exposition, qu'en est-il aujourd'hui ? Michel Allard (2005), à partir d'une recherche sur la situation des services éducatifs dans les institutions muséales québécoises, affirme que les acteurs culturels se tournent maintenant vers le développement du volet éducatif au musée. L'éducation aux arts ou culturelle ne serait donc plus l'apanage des enseignants, d'autant que le public se diversifie, la demande de formation des adultes, des personnes en situation de handicap et du public scolaire se fait pressante. Il y aurait, selon toute vraisemblance une logique économique sous-jacente, cependant la volonté de s'engager dans l'éducatif ne résout pas la question du « comment faire » ? Il se pourrait que l'Éducation Nationale, en France, ait un rôle à jouer dans cet « à faire » et non des moindres. Le patrimoine éducatif (Ottavi, 1998) est une ressource extraordinaire pour les partenaires culturels. À la frange entre les institutions scolaire et culturelles, se dessine la transformation de la forme scolaire, dont Angela Barthes et Yves Alpe²²⁵ relèvent les points saillants : « la prégnance de la dynamique de projet d'une part, et la transdisciplinarité d'autre part ». Trois définitions du patrimoine sont d'ores et déjà convoquées par le projet : le patrimoine enfantin, le patrimoine éducatif et le patrimoine culturel.

Colette Dufresne-Tassé et al. (2005) suggèrent que la notion de plaisir intellectuel vécue au musée ou sur les sites patrimoniaux serait à l'origine de la fréquentation du public. Selon les auteurs, bien plus que le niveau de formation des visiteurs, ce serait le dialogue que ceux-ci engagent avec les œuvres, source de satisfaction qui les incitent à venir sur les lieux patrimoniaux. D'après les chercheurs, l'imaginaire, l'émotion, la sensation et l'activité rationnelle sont en jeu avec les cinq types de plaisir associés : « un état de bien être, un état d'aisance, un état de satisfaction, un état de contentement, un état de délectation ». Jouer avec les inférences, reconnaître ce qui est déjà su, découvrir avec surprise des éléments nouveaux qui appellent d'autres savoirs, savoir-faire, savoir être à explorer provoquent un état d'étonnement et de contentement qui permet de mémoriser ce moment de délectation cognitif... et de souhaiter le prolonger. Ici, la notion d'émerveillement ou d'étonnement chère à G. Tortel surgit du contexte patrimonial. *A contrario*, le sentiment d'étrangeté pourrait bien

²²⁴ MEN-BOEN, 2002.

²²⁵ Barthes et Alpe, 2013, pp. 485-503.

avoir un lien avec le désintérêt du public pour le patrimoine ; l'ouvrage québécois de Tamara Lemerise, Dany Lussier-Desrochers et Matias Vitor (2005) interroge la relation à la culture patrimoniale et cherche à définir quels sont les publics concernés par leur patrimoine. Quelles pourraient être les modalités d'appropriation des savoirs muséaux ? Les différentes recherches portent sur le public en général, trop peu d'entre elles prennent en considération l'enfant et sa manière de concevoir le monde, porteuse d'avenir. Cette expérience vise à reconnaître en l'enfant un interlocuteur avec qui l'adulte apprend à le comprendre et à se comprendre.

1.2. Mise en œuvre d'une expérience pour penser le patrimoine dans la relation à l'Autre

Les modalités de travail qui mettent en scène les différents acteurs autour d'un projet éducatif sur un territoire local sont axées sur la mise en œuvre collective d'ateliers et de fiches pédagogiques, destinés à favoriser la visite des classes sur site ou musée de proximité. L'expérience menée en observation participante se déroule avec les responsables scientifiques et culturels du musée de Préhistoire et Géologie de Sciez, de l'Abbaye d'Abondance, du Domaine de découverte de la Vallée d'Aulps, des Gorges du Pont du diable, du Musée de la Musique mécanique des Gets. Un dispositif de formation est construit communément entre les partenaires patrimoniaux et l'Éducation Nationale, il se déroule *in situ* et fait partie du plan de formation académique. Les différentes structures partenaires sont garantes de la validité des données scientifiques, chacune ayant des responsabilités dans la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir être dans les domaines disciplinaires suivants : archéologie, histoire, histoire de l'art, géographie, géologie, sciences. L'ensemble des structures culturelles participantes, sur quatre années, constitue à terme un maillage culturel reconnu par tous les acteurs qui se sont associés pour tenter de construire ensemble un monde à vivre en commun. Dans le projet d'ateliers et dossiers pédagogiques sur site ou musées, différents domaines d'activités sont concernés et incluent le projet Geopark Chablaisien (Tableau 8). Selon Barthes et Alpe (2015), il existe dans celui-ci, « une volonté de faire coopérer les objectifs « pour » [éduquer la population aux valeurs géo patrimoniales et à l'environnement, pour faire des citoyens ambassadeurs] et former et développer la recherche scientifique en sciences de la terre ». La diversité des acteurs concernés par le projet prouve la volonté de coopération, nous rejoignons ici le point de vue des deux auteurs qui considèrent que l'éducation au patrimoine « permet aux populations une éventuelle plus grande marge de manœuvre quant aux enjeux et finalités de l'appropriation territoriales qu'elle ne l'est pour l'éducation au développement durable ».

Tableau 8 : Ateliers et dossiers pédagogiques des cinq sites partenaires - domaines d'activités

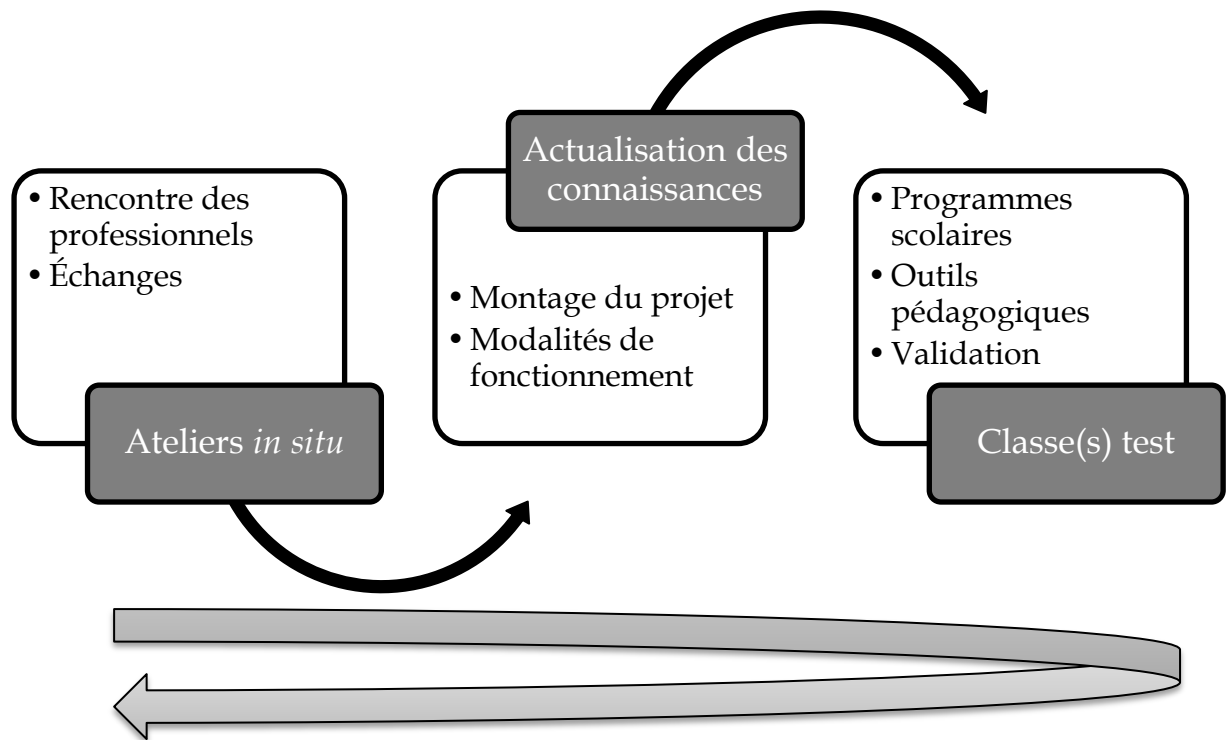
Ateliers (Geopark *)	Sites	Domaine(s) d'activités
* Fouille archéologique	Musée Préhistoire et Géologie Sciez http://www.musee-prehistoire-sciez.com/scolaires/th%C3%A8me-pr%C3%A9histoire/	Sciences / Histoire / Histoire de l'art
* Art pariétal		
* Maquette faune et flore		
Enluminure	Abbaye d'Abondance http://www.abondance.org/groupe-enfant-visites-ateliers-jeux.html	Histoire de l'art / Histoire
Vitrail		
Fresques		
Sur la piste de Giacomo		
* Une chasse aux pierres, géologie et construction	Domaine de découverte de la vallée d'Aulps, Saint Jean d'Aulps http://medias.abbayedaulps.fr/documents/documentation/documentation-DOSSIERPEDAG-FR.pdf	Sciences, Géographie / Éducation Développement Durable
* Cycle de l'eau	Gorges du Pont du Diable, le Jotty, La Vernaz http://www.lepontdudiable.com/?rubrique=SCOLAIRE <u>S</u>	Sciences / Géographie / Éducation Développement Durable
Invitation à la musique mécanique	Musée de la musique mécanique des Gets http://www.musicmecalesgets.org/scolaires.aspx	Histoire de l'art / Sciences

Le dispositif expérimental de création et de validation des ateliers et des dossiers pédagogiques (figure 9) se déroule en trois temps et de manière récurrente sur chaque site : (i) Un temps de rencontre entre professionnels et d'échanges lors d'ateliers *in situ* ; (ii) Un temps d'actualisation des connaissances pour monter le projet en se concertant sur les modalités de fonctionnement ; (iii) Un temps de test avec les classes où les élèves co-interviennent avec les adultes pour amender et valider les propositions, en fonction des programmes scolaires et des outils pédagogiques choisis (matériel graphique, appareil photographique, ordinateur et dictaphone). En considérant l'enfant comme un partenaire de l'enquête ethnographique *in situ*, la référence à Marcel Griaule²²⁶ (1957) s'impose :

²²⁶ Griaule, 1957, p. 64.

Tels grands Masques de la Guinée française, employés au cours d’initiations qu’aucun Européen n’a observés, ont été minutieusement dessinés par des enfants d’une dizaine d’années qui n’auraient pu les décrire autrement et qui n’auraient jamais osé donner d’indications sur l’emplacement de leur cachette.

Figure 9 : Dispositif de création et de validation des ateliers et des dossiers pédagogiques



Ce processus de travail est proche du nouveau modèle d’enseignement développé en EDD par Arnaud Diemer et Christel Marquat (2014), en triangulation savoirs/apprenants/formateurs, où l’apprenant est co-constructeur des savoirs tandis que le formateur joue le rôle facilitateur d’accompagnant pour construire la connaissance. Dans ce dispositif, nous considérons que les acteurs s’approprient le(s) savoir(s), le formateur est tour à tour médiateur et apprenant, l’élève contribue à la construction des connaissances dans une approche interlocutive. Il aide l’adulte à explorer des manières de penser proprement enfantines et à ouvrir des portes vers un (des) monde(s) possible(s).

La reconnaissance du patrimoine enfantin par l’adulte s’exprime dans la volonté d’accompagner les élèves dans l’organisation d’une exposition de travaux, lors des journées du patrimoine, sur un des sites de rencontre patrimoniale, celui de l’Abbaye d’Abondance. Ce projet va être l’occasion de mener une expérience d’exposition à l’école primaire, présentée ci-dessous. Laisser ainsi libre cours à la co-construction de la réalité environnementale selon des modes pluriels d’existence permet d’aller à la rencontre de l’Autre. N’est-ce pas aussi penser le vivant en (re)considérant la logique enfantine (Piaget, 2013) dans ses rapports à l’être au monde marquée d’animisme et d’artificialisme ? Cependant, il pourrait être

intéressant de s'intéresser à la manière dont les enfants expriment leurs croyances d'un point de vue purement éthique. Croire que les arbres sont doués de conscience, ce serait aussi leur prêter une forme de vie et peut-être, pourquoi pas, engager avec l'arbre une relation en symbiose²²⁷ et considérer celle-ci comme une nécessité vitale. Cette hypothèse nous amène à considérer que l'enfant serait beaucoup plus proche que l'adulte d'une relation écologique avec son environnement, du fait même qu'il prête vie à toutes choses. Nous pourrions donc imaginer que nous sommes prêts à découvrir et vivre dans un autre monde que celui dans lequel nous vivons actuellement, à condition de prendre en considération ses dits et écrits selon des modalités interlocutives à explorer.

2. TRAVAIL EXPLORATOIRE : L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN À L'ÉCOLE PRIMAIRE : LE CARNET DE VOYAGE

Pour rappel, l'enseignement du dessin à l'école primaire en France a été instauré en 1880 par une commission d'étude à laquelle Eugène Guillaume, artiste savant, propose sa « méthode » dite géométrique. L'école a notamment permis de former au début du XX^e siècle des ouvriers dessinateurs qui servaient la production industrielle. En cela le tracé linéaire se devait de produire des formes épurées, rapportées le plus souvent à des figures géométriques. De fait, le dessin sert alors à l'étude de la géométrie et les maîtres n'ont pas besoin d'être des artistes pour enseigner. A l'opposé de cette conception de l'enseignement du dessin, les programmes instaurés par Gaston Quénioux en 1909, revus en 1923, proposent une « méthode intuitive » ou « méthode naturelle » basée sur le principe de liberté accordée à l'élève. Le dessin libre est introduit, il devient un moyen d'éducation, un instrument général de culture, « en développant l'imagination, la sensibilité, les capacités d'observation et de mémorisation » (D'enfert et Lagoutte, 2004). Enfin, l'enseignement du dessin doit être concret, basé sur l'observation directe de la nature, c'est-à-dire des objets réels et des formes vivantes. Cette méthode est encore en vigueur en 1960, le dessin étant considéré comme un moyen naturel pour connaître et exprimer ce que l'enfant perçoit et imagine. Le travail exploratoire mené en observation participante, en tant que Conseillère Pédagogique de Circonscription primaire de Haute-Savoie, est relaté dans *L'enseignement du dessin à l'école primaire : le carnet de voyage* (Maizonnier-Payelle, 2010). Il a permis de mettre à jour les interdits de l'école : les enseignants détermineraient en fonction de leur conception des apprentissages ce qui vaut d'être valorisé et donc rangé, classé, exposé dans le travail de l'enfant. Celui-ci profite des temps intermédiaires de l'école entre deux activités, gribouille et cache ses productions dans des pochettes reléguées au fond des casiers. A moins que le dessin ne soit purement et simplement conçu comme l'illustration d'un texte, pâle reflet de la poésie du jour. Ce premier travail a servi l'analyse du regard porté sur le dessin d'enfant par les enseignants. Il a permis de déterminer à quel point les programmes scolaires influent durablement sur l'enseignement du dessin et de mettre en exergue la volonté des enseignants de promouvoir le dessin enfantin en le valorisant par l'exposition, s'ils jugent les résultats graphiques satisfaisants. Ce travail a révélé un besoin, celui d'ouvrir l'école sur la cité. En

²²⁷ Notion développée par : Léopold, 2000.

effet, au début de l'année scolaire suivante, dans la continuité avec ce qui a été engagé avec le projet sur le carnet de voyage, les enseignants décident d'exposer les travaux de leurs élèves avec les partenaires culturels de leur ville dans une galerie d'Art contemporain²²⁸. Quel est donc ce besoin qui incite les acteurs éducatifs à faire valoir le dessin de l'enfant hors les murs de la classe ?

3. DONNER À VOIR LE DESSIN D'ENFANT : UN PATRIMOINE ENFANTIN

L'expérience, réalisée en observation participante, suit le fil de la production du dessin d'enfant à l'école primaire, du cahier d'écolier à la peinture murale, voire aux *graffiti*, en tenant compte des programmes d'enseignement du dessin au regard des autres disciplines et de la spécificité du dessin enfantin. Il s'agit d'étudier un dispositif de pratiques artistiques pour une population scolaire, afin d'amener les enseignants, les parents et les partenaires culturels à réfléchir sur le rôle de l'exposition à l'école primaire comme mode de communication graphique de l'enfant, hors du cadre purement institutionnel.

Un dispositif de formation commun doit permettre aux élèves, aux enseignants et aux partenaires culturels de créer une exposition scolaire à partir d'une thématique sur le paysage montagnard, leur environnement naturel, en s'appuyant sur les ressources culturelles territoriales qui leur sont propres. L'expérience s'inscrit dans le cadre du plan académique de formation départemental 2011-2012, ce qui fait partie intégrante de la formation continue des enseignants de l'école primaire. L'objectif est de lier une pratique artistique de classe à une exposition de dessins enfantins en réfléchissant sur les contenus : comment les professeurs organisent-ils l'enseignement du dessin en classe ? Comment procèdent-ils pour « faire voir » ces dessins ? Quelle est la place de la parole de l'enfant dans cet « à faire » ? Quels sont les acteurs extérieurs à l'école qui participent à l'éducation ? L'hypothèse est que l'enfant est porteur d'un savoir à partir de ses productions graphiques, il est en mesure de communiquer celui-ci sous condition d'y être autorisé par l'adulte et de participer à la mise en œuvre de l'exposition. L'expérience permet de donner les moyens aux enseignants de pratiquer le dessin en classe en référence à la pédagogie tortelienne et de recueillir les dires des élèves sur leurs dessins dans le but d'organiser une exposition. Celle-ci doit révéler le point de vue des professeurs sur le dessin enfantin et des enfants sur la manière dont ils conçoivent leur travail et comment ils souhaitent le montrer. La confrontation entre les deux points de vue doit permettre aux enseignants de modifier leur perception de la communication graphique de l'enfant, ce qu'ils pressentent confusément en procédant régulièrement à l'affichage de travaux d'élèves en classe ou dans les couloirs sans pour autant donner à l'enfant le statut de « créateur » instaurant une vision particulière du monde, tel que le conçoit G. Tortel.

La thématique du paysage est un élément essentiel pour créer une exposition scolaire hors du cadre de l'école, car elle ouvre les champs des possibles sur les représentations des enseignants sur leurs pratiques de classe et sur le regard qu'ils portent sur leur environnement culturel immédiat. L'intention est double : d'une part favoriser les sorties des classes pour

²²⁸ Exposition de Bric et d'Broc...Virevoltes...Des petites créatures imaginaires, 2015.

observer l'extérieur de l'école et donner matière à produire des dessins sur tous supports, d'autre part solliciter le regard de l'élève sur l'environnement pour construire sa représentation du monde. Cette incitation à la création est nécessaire pour enclencher le projet d'exposition à l'école, lui donner de la « matière ». Des heures d'animation pédagogique, des spectacles musicaux et des visites patrimoniales ciblées sur les ressources locales : balades paysagères, spectacles et visites patrimoniales étoffent le projet. Ces actions éducatives font partie du dispositif expérimenté et présenté dans *Un projet d'éducation au patrimoine*, ayant pour but de créer un maillage culturel local. Sans ce cadre essentiel, l'expérience ne pourrait avoir lieu. Tous les acteurs concernés sont invités à participer conjointement à l'expérience qui se déroule en grande partie *in situ*, car chacun doit partager ses connaissances : les responsables des structures culturelles présentent les sites et musées, les enseignants se réfèrent aux programmes scolaires et à la connaissance du développement de l'enfant pour définir leurs attentes et exigences pédagogiques, les élèves sont parties prenantes du projet. Ceux-ci explorent leurs potentialités d'expression et de production, ils exercent leur esprit critique en toute réciprocité avec les adultes dans l'interlocution (Jacques, 1985). Le plaisir d'apprendre est partagé avec l'élève et sa famille (Meirieu, 2014) : « Car il faut que l'élève intègre ce qu'il a appris de ses maîtres, mais il faut aussi qu'il s'engage dans un projet singulier ou "il se fait œuvre de lui-même", selon la belle formule du pédagogue Pestalozzi. »

3.1. Organisation et mise en œuvre du projet d'exposition de travaux d'élèves

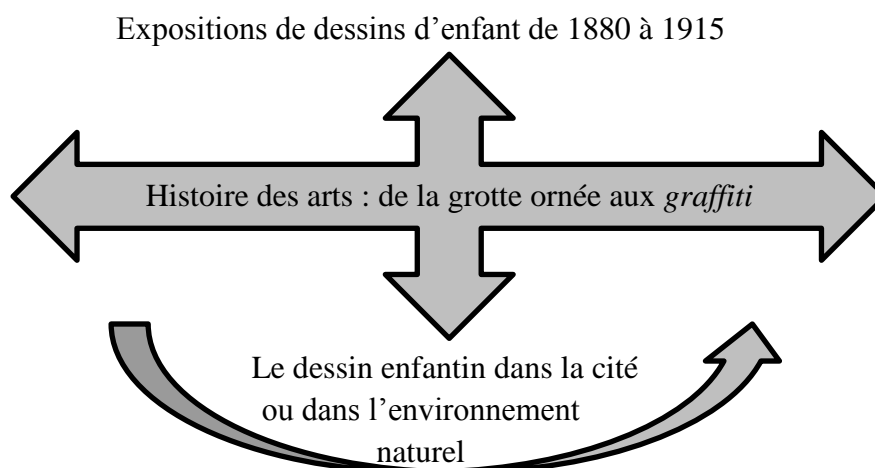
Balades, ballades

Les supports utilisés par les petits graphistes peuvent être multiples, des parois de la caverne aux trottoirs des rues, l'art ne cesse de déborder du cadre pour investir les espaces du quotidien. Tout l'art enfantin ne serait-il pas alors dans sa naïveté représentative de résister à l'encadrement de la page qui suppose une éducation à la « vue en perspective » ? Perspective sociale d'abord, le rôle formateur de l'école tend à produire un individu au service de la société. Mais aussi perspective linéaire, le regard est soumis aux lois de l'observation scientifique et à la représentation du réel. Le point de vue que soutient G. Tortel sur l'éducation est tout autre : il s'agit de former un individu par l'art pour favoriser son épanouissement, ce qui l'amène à constituer un corps social harmonieux, qu'il intègre selon l'idéal éducatif romantique du XIX^e siècle. C'est de fait renoncer à instituer des manières de dessiner, tout en proposant différents points de vue d'artistes à l'enfant pour exercer sa faculté critique. En ce sens, le musée comme la rue est constitutif du regard. Le jeune enfant trace sur toutes surfaces sans se préoccuper des bords du tableau, de la feuille, son corps peut être le premier support plastique, rejoignant une expérience anthropologique de l'art.

D'une part, les expositions scolaires de l'école primaire seraient en grande partie un héritage d'une conception de l'art enfantin comme résurgence des salons dédiés à l'enfance aux expositions universelles du XIX^e siècle. D'autre part, les expositions enfantines peuvent être le fait de classes artistiques n'ayant pas forcément de rapport avec le système scolaire du pays considéré et, dans cette approche, l'enfant est considéré comme un artiste, c'est le cas des expositions organisées par des galeries ou des musées entre 1890 et 1915. Franck Beuvier

et Jessica Boissel ²²⁹ en donnent un panorama exhaustif. Dans les deux cas, l'idée principale est de lier l'art « primitif » au dessin d'enfant. J. Boissel intitule son étude portant sur la période 1880-1914 « Quand les enfants se mirent à dessiner ». Je fais mienne la citation de Tortel: « Avant toute relation avec les œuvres d'art, dit Malraux, les enfants dessinent »²³⁰. Pour les jeunes enfants, voire des adultes analphabètes, le dessin est le seul moyen de communication graphique non codé qu'ils peuvent investir sans risque ou plutôt avec la chance d'être compris de tous. Le geste graphique enfantin est référé à l'écriture depuis la naissance de l'école de Jules Ferry et l'exposition du dessin d'enfant commence donc comme le dit Boissel en 1880. A mon sens, il n'y pas de limite temporelle au dessin enfantin en tant que *graffiti* (figure 10).

Figure 10 : Histoire des arts : exposition de dessins d'enfant et dessin enfantin dans la cité ou dans l'environnement naturel



Je pars donc du postulat que le dessin est un acte graphique différent de l'écriture mais tout aussi « lisible », pour preuve les différents *graffiti* qui marquent les espaces publics. C'est l'apprentissage de la page et du format rectangulaire de la feuille de papier qui va induire chez lui la notion de limite, contraignant ainsi le geste graphique. Il est significatif que le dessin d'enfant se retrouve exposé en dehors des murs de la classe, dans les zones intermédiaires que sont les couloirs exprimant par-là l'idée commune que l'art n'a pas sa place à l'école en tant que discipline, mais est reconnu comme moyen d'expression, de communication avec l'extérieur. Il sort littéralement du cadre de la classe, mais aussi il se donne les moyens d'investir d'autres formats, s'appuyant sur l'histoire des arts et notamment sur l'art pariétal ou roman. Il déborde de la page graphique pour s'attribuer d'autres espaces dont font partie les murs de la cité ou l'environnement naturel. Les expositions permettent de mettre en exergue la spécificité du dessin d'enfant, mais ne tiennent pas compte des représentations éphémères que l'enfant donne du monde sur tous les supports qu'il explore, en tous lieux. S'attacher à « y regarder de plus près », en recueillant les actes graphiques des écoliers, discerner ce qui

²²⁹ Beuvier, 2009, 103-125 et Boissel, 1990, p. 43.

²³⁰ Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 28.

semble valable pour l'enseignant dans la production enfantine, ce qui est « digne d'être montré » peut aider à lever le voile sur les modes d'exposition et le rôle du dessin dans l'espace transitionnel cité/école.

Le dispositif pédagogique doit permettre aux enseignants et aux élèves de créer une exposition scolaire intitulée *Balades, ballades* à partir d'une thématique sur le paysage montagnard, leur environnement naturel, en s'appuyant sur les ressources culturelles territoriales qui leur sont propres. L'équipe éducative inscrit l'expérimentation dans le cadre du plan de formation départemental 2011-2012, ce qui fait partie intégrante de la formation continue des enseignants de l'école primaire. J'accompagne sa réalisation en organisant le déroulement de sa mise en œuvre. L'objectif est de lier une pratique artistique de classe à une exposition de dessins enfantins en réfléchissant sur les contenus : comment les professeurs organisent-ils l'enseignement du dessin en classe ? Comment procèdent-ils pour « faire voir » ces dessins ? L'enfant a-t-il la parole dans cet « à faire » ? L'hypothèse est que l'enfant est porteur d'un savoir à partir de ses productions graphiques, il est en mesure de communiquer celui-ci sous condition d'y être autorisé par l'enseignant et de participer à la mise en œuvre de l'exposition. L'expérimentation permet de donner les moyens aux enseignants de pratiquer le dessin en classe en référence à la *Pédagogie d'Initiation* de Tortel et de recueillir les « dire » des élèves sur leurs dessins grâce à des entretiens, dans le but d'organiser une exposition. Celle-ci doit révéler le point de vue des professeurs sur le dessin enfantin et des enfants sur la manière dont ils conçoivent leur travail et comment ils souhaitent le montrer. La confrontation entre les deux points de vue doit permettre aux enseignants de modifier leur perception de la communication graphique de l'enfant, ce qu'ils pressentent confusément en procédant régulièrement à l'affichage de travaux d'élèves en classe ou dans les couloirs sans pour autant donner à l'enfant le statut de « créateur » instaurant une vision particulière du monde.

1) Contexte de l'exposition

Pour G. Tortel, l'enfant est un artiste, donc il expose. L'idée de l'exposition d'art enfantin à l'école s'enracine vraisemblablement au XIX^e siècle avec l'exemple des expositions universelles internationales. Comme nous l'avons vu, Marie Pape-Carpantier donne des conférences à la Sorbonne pour les institutrices à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867, Pauline Kergomard présente une classe spécimen de l'école maternelle à l'exposition de 1889. Voici ce qu'écrit G. Tortel en reprenant leurs propos ²³¹:

Madame Pape-Carpantier, Madame Kergomard, l'histoire enfin démontrent que *protection et éducation ne se dissocient pas*. Il y faut :

- *non seulement de l'intelligence*, « être comme une mère intelligente et dévouée », ressasse-t-on en milieu enseignant préscolaire ;
- *le don intuitif, l'étude personnelle* et la curiosité qui se passionnent et interrogent ;

²³¹ Duquenne, 1990, p. 64.

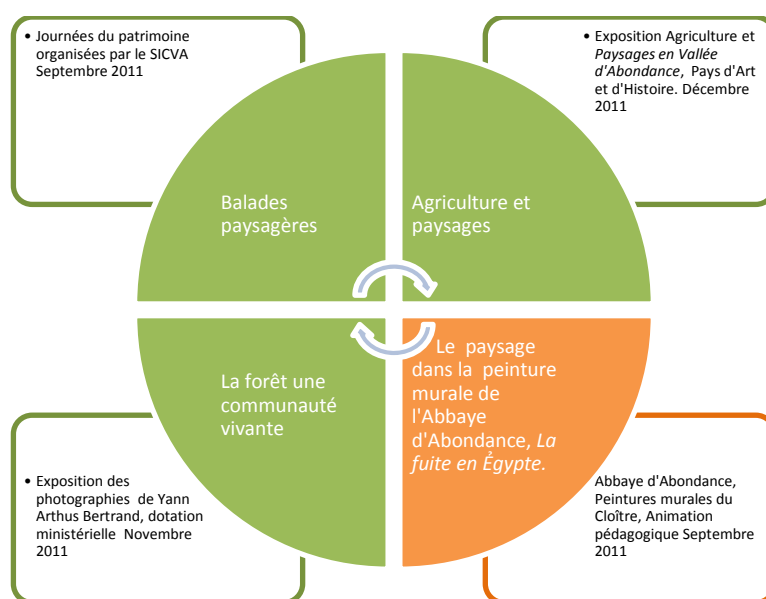
- mais aussi *le sens philosophique de l'éducation*, permettant de dominer la tâche quotidienne et d'*insérer* dans chaque geste, dans chaque projet : *ce reflet d'âme qui appelle l'enfant à la tâche de s'élever lui-même, par et pour lui-même.*

C'est dans cet idéal éducatif tortelien qui fait référence notamment à la pensée rousseauiste en prônant l'épanouissement de l'individu dans la société où il s'intègre ainsi harmonieusement que se définit l'objectif de recherche. Le dispositif de pratiques artistiques mis en place pour une population scolaire donnée, celle du réseau des écoles d'Abondance, a pour finalité d'amener les enseignants à réfléchir sur le rôle de l'exposition à l'école primaire comme mode de communication graphique de l'enfant, hors du cadre purement institutionnel.

Les partenaires engagés sont le Syndicat Intercommunal de la Vallée d'Abondance, les cinq écoles primaires du secteur de collège et l'équipe de circonscription de l'Éducation Nationale d'Evian-les-Bains. Le dispositif pédagogique destiné à créer l'exposition *Balades, ballades* comprend quatre volets repris en figure 11.

Figure 11 : Les volets du projet d'exposition de la Vallée d'Abondance

Balades, ballades



Des ateliers animés par des guides du Pays d'art et d'histoire ou du réseau Natura 2000 sont proposés aux classes lors des journées du patrimoine par le Syndicat Intercommunal de la vallée d'Abondance. Le descriptif se trouve au tableau 9.

Tableau 9 : Journées du patrimoine 2011, Syndicat Intercommunal de la vallée d'Abondance
Programme des animations scolaires

Nom de l'atelier (Lieu)	Descriptif	Niveau Classes
Balade paysagère (Vannes, Châtel)	A partir des cartes postales anciennes et des panoramas d'aujourd'hui, les enfants observent l'évolution de leurs villages et des paysages : moins de champs, plus de maisons...et le représentent sous forme de dessins.	A partir du CP
La palette du peintre (Abbaye d'Abondance)	Sous forme de jeux ou à partir de couleurs dans l'abbaye (fresques, vêtements liturgiques, vitraux), les enfants découvrent et jouent avec les couleurs.	Materne lle (MS, GS) et CP
Les maisons traditionnelles de la vallée d'Abondance (Office de tourisme La Chapelle)	Les habitants de la vallée se sont adaptés à l'environnement montagnard pour créer une forme originale de maison en adéquation avec leur activité, l'agropastoralisme. A partir d'une explication sur la base d'une maquette puis la visite sur site, les élèves comprendront les habitations qui les entourent.	CM1, CM2
L'enluminure ou la belle écriture (Abbaye d'Abondance) ²³²	Pigments, parchemins, feuilles d'or, calligraphie...autant de noms évocateurs du Moyen-Age et du travail des moines copistes dans les abbayes. Prenant comme point de départ l'observation d'un livre de chants du XV ^e siècle, les élèves partent à la découverte de cette technique grâce à des panneaux interactifs puis réalisent leur propre enluminure.	A partir du CE1
Les petits fresquistes (Abbaye d'Abondance)	Avec minutie et attention, les enfants réaliseront à l'image des fresquistes du Moyen-Age qui ont effectué les peintures murales du cloître, toutes les étapes de cet art ancestral. Après ce travail collectif, ils repartiront avec leur petit chef-d'œuvre qui pourra embellir leur salle de classe.	
L'atelier du papier (Vacheresse)	Mettre la main à la pâte, en découvrant la fabrication du papier. Les enfants fabriquent, à partir de papier journal, de la pâte à papier pour ensuite réaliser leur propre feuille.	Materne lle (MS, GS), CP CE1.

Les ateliers « enluminure » et « petits fresquistes » ont été créés en étroite collaboration avec les partenaires du Pays d'art et d'histoire, des professeurs des écoles et moi-même sur des temps d'animation pédagogique en 2010 et 2011.

Une exposition, des photographies de Yann Arthus Bertrand, *La forêt une communauté vivante*²³³, est organisée pour les élèves au cinéma de La Chapelle d'Abondance ; une exposition gérée par le Pays d'art et d'histoire, *Agriculture et paysages en vallée d'Abondance*²³⁴ est prévue au collège de secteur en direction des classes de cycles 3 et de 6^{ème}; enfin les enseignants sont conviés dans un premier temps à la visite de l'Abbaye

²³² Office du tourisme d'Abondance, 2015.

²³³ *La forêt une communauté vivante*, 2015.

²³⁴ *Agriculture et paysages en vallée d'Abondance*, 2015.

d'Abondance afin de leur présenter le projet, puis dans un deuxième temps à une animation pédagogique, afin d'aider à sa mise en œuvre. Ce temps de formation pour adulte est conçu en deux parties, l'une propose des références artistiques en arts visuels, poésie et musique, l'autre permet aux enseignants de se les approprier en atelier de pratiques artistiques. J'ai donc créé le matériel en référence à la pédagogie de Tortel, puis j'ai veillé à sa mise en œuvre pour documenter l'expérience.

Ce dispositif doit permettre aux enseignants de s'approprier leur paysage, d'apprivoiser leur territoire en nouant des liens avec les partenaires culturels locaux qui leur ouvrent les portes, de prêter un regard neuf sur leur environnement habituel. Le point de départ est la « lecture »²³⁵ des peintures murales du cloître de l'Abbaye d'Abondance, véritable incitation à entrer dans le paysage Haut-Savoyard dépeint par la fresque du cloître de l'Abbaye d'Abondance, *La fuite en Égypte*. L'œuvre du peintre Giacomo Jaquerio a été choisie pour sa situation géographique, mais également pour sa correspondance avec « l'histoire figurée » telle que la conçoit P. Janet. L'extrait de *l'Évangile selon Saint Matthieu*²³⁶ a guidé le peintre dans sa réalisation :

Après le départ des mages, l'ange du Seigneur apparaît en songe à Joseph et lui dit :
“Lève-toi ; prends l'enfant et sa mère, et fuis en Égypte. Reste là-bas jusqu'à ce que je t'avertisse, car Hérode va rechercher l'enfant pour le faire périr.” Joseph se leva ; dans la nuit, il prit l'enfant et sa mère, et se retira en Égypte.

Les procédés plastiques qui l'animent font appel au rabattement, à la diversité des points de vue et aux types narratifs décrits par G-H. Luquet. Joseph est représenté deux fois dans la scène, lors de son rêve, puis tirant la corde de l'âne, selon le « type à répétition ». Selon Jean-Marie Benand²³⁷, les éléments du paysage de *La fuite en Égypte* se juxtaposent les uns aux autres sans volonté d'utiliser la perspective, le peintre emprunte les aspects caractéristiques des bâtiments et du relief montagnard pour les décrire. Cette peinture murale est à bien des égards, une carte simplifiée de la région s'étendant de Chillon à Chambéry, établie vers 1430, mais aussi un récit de « type symbolique ». Pour rappel, ce type présente dans un espace et en un temps fixe également le déroulement de l'histoire en ayant choisi « parmi les différents moments ou épisodes de l'action l'un d'entre eux, considéré comme le plus important et comme symbolique de l'ensemble ». Cette fresque allie les principes de l'histoire figurée du psychologue et de la narration graphique du philosophe anthropologue.

C'est par un jeu de reconnaissances visuelles offert aux enseignants des écoles primaires lors de l'animation pédagogique que commence l'aventure de l'exposition : le décryptage d'un paysage familier soumis à une représentation graphique ancienne mais dont les codes rappellent les dessins d'enfant. Qui plus est, cette peinture murale est intégrée à une architecture romane, ce qui ne peut que solliciter l'imagination des enseignants quant au type de support proposé au geste graphique de l'enfant. Les peintures du cloître font partie intégrante d'un espace délimité par les ogives, ainsi elles sont à la fois cernées et ouvertes sur l'espace de clôture religieux de l'Abbaye (figure 25). J'ai choisi la thématique du paysage

²³⁵ Association Française pour la Lecture, 2004.

²³⁶ Association épiscopale liturgique pour les pays francophones d'Europe, 2015.

²³⁷ Benand, 2000, pp. 87-95.

comme élément essentiel de mon objectif de recherche, pour créer une exposition scolaire hors du cadre de l'école, car il ouvre les champs des possibles sur les représentations des enseignants à la fois sur leurs pratiques de classe et sur le regard qu'ils portent sur leur environnement culturel immédiat. L'intention est double : d'une part favoriser les sorties des classes pour observer l'extérieur de l'école et donner matière à produire des dessins sur tous supports, d'autre part solliciter le regard de l'élève sur l'environnement pour construire sa représentation du monde. Cette incitation à la création est nécessaire pour enclencher le projet d'exposition à l'école, lui donner de la « matière ».

2) L'objet de l'exposition

Je considère que G. Tortel compose entre son rôle institutionnel qui la situe de fait comme responsable de la mise en place des programmes scolaires et l'objet de sa conviction d'éducatrice qui place d'abord l'enfant dans son unité individuelle, donc également sociale, ce qui l'amène à proposer des expositions enfantines à la limite du champ scolaire, considérant l'enfant comme artiste. L'éducatrice doit « s'essayer à signifier l'art dans l'enfant en tant qu'efflorescence de sa conscience de l'effort, de cette part de revendication de soi qu'il introduit dans ses manifestations créatrices », elle est « animatrice du jeu, dès les premiers graphismes »²³⁸.

G. Tortel a organisé de nombreuses expositions de travaux d'élèves dans le contexte de l'après-guerre en référence à l'art moderne du XX^e siècle. Pour cette pédagogue l'art enfantin est un art populaire : un art fait pour tous, par tous. Faut-il y voir un art festif comme le suggérerait une certaine familiarité avec les expositions internationales du XIX^e siècle ? En tout cas *la Fuite en Égypte* suggère une mise en scène, une théâtralisation où l'enfant fait partie du spectacle vivant. A mon sens, la pédagogue ouvre la voie au « désencadré », d'ailleurs aucun travail d'enfant exposé sous son égide n'est agrémenté d'un cadre, même fabriqué par les écoliers. La figure 1 représentant *Paris*, en est l'illustration. C'est un travail collectif, réalisé par un groupe de pairs, son format pour des élèves d'âge scolaire primaire est imposant, ce qui suppose le partage des tâches comme le conseille la pédagogue : qui dessinera au mieux de ses facultés un arbre, un bâtiment, un personnage ? En outre, les rues traçant les lignes directrices de l'ouvrage sortent du cadre, elles appellent à l'espace de la ville de Paris et à elles seules donnent une image de celle-ci pleine et entière. Cette idée de dépassement, de débordement est reprise dans le concept de l'exposition scolaire : le dessin sort du cadre des murs de la classe il est ex-posé. Offert à la vue de tous, il affirme l'art à l'école comme objet extérieur à l'enseignement, cet « à faire » que l'écolier réalise en liant son être intime et l'ambition d'appartenir au groupe social à travers l'école. C'est donc un mouvement double de « désolidéation » de l'espace clôt de la classe et d'intégration de l'individu à une communauté que donne à voir l'exposition scolaire.

Les élèves sont amenés à explorer le paysage qui les entoure en investissant tous les moyens d'expression graphique qui leur appartiennent pour envahir l'espace. Cette appropriation du territoire est l'objet d'une valorisation du patrimoine culturel local, souhaitée

²³⁸ Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation*, 1979, p. 29.

par les élus, mais également appelée par les vœux des enseignants. Le maire d'Abondance propose d'exposer les travaux des écoles à l'Abbaye au mois de juin, le Conseil général subventionne la production d'un livre regroupant les œuvres enfantines, à charge pour les élèves et les enseignants de faire un choix dans la production des travaux à exposer ou à publier. En premier lieu, je crée un matériel pédagogique pour les professeurs des écoles et je propose une animation qui va leur permettre de mettre en œuvre ce matériel ; en second lieu je prévois les modalités d'analyse du travail produit par les élèves en référence aux programmes d'enseignement et le guide des entretiens d'élèves en classe.

2.1 Créer le matériel de référence

J'ai choisi d'offrir aux professeurs des écoles (un CD de références gravé par école) une palette artistique incluant l'image, la littérature et la musique. G. Tortel pratiquait la synesthésie des arts pour engendrer l'acte créatif. C'est en référence à sa définition de l'art enfantin, spontané, que j'ai établi mon corpus. Ce sont notamment des œuvres d'artistes influencés par l'art primitif, populaire ou naïf. Le second critère de sélection des œuvres choisies est lié à la gestualité et à l'ampleur du mouvement : elles invitent à sortir du cadre du tableau comme à danser, à envahir l'espace.

Les œuvres présentées aux enseignants sont des paysages peints aux XIX^e et XX^e siècles, ce qui couvre des mouvements comme le romantisme, l'impressionnisme, le cubisme, le fauvisme et l'abstraction lyrique. Celles-ci sont analysées en animation pédagogique sous l'angle plastique en corrélation avec les caractéristiques que j'ai développées dans l'analyse des dessins d'enfant. Le cubisme s'y prête particulièrement bien, avec la multiplication des points de vue, le rabattement. Les couleurs préférés des jeunes enfants y sont mis à l'honneur, soit les trois couleurs primaires : jaune, rouge, bleu et les trois couleurs secondaires : orange, violet, vert. En outre, les références ont été choisies pour faciliter le déploiement du regard, deux œuvres de Caspar David Friedrich invitent à imaginer des grands espaces. La présentation chronologique des toiles est voulue en tant que référence historique au paysage peint. Elle n'est pas exhaustive car elle a été conçue pour être en lien avec la période d'activité de G. Tortel mais aussi en référence au romantisme. Les enseignants sont à même de la compléter en y incluant des œuvres contemporaines, notamment celles du Land-Art ou du Street-Art.

Une liste de poésies est proposée aux professeurs des écoles, celles-ci permettent de jouer sur la synesthésie des arts et de s'appropriier des éléments littéraires facilitant la parole et l'expression du ressenti. Baudelaire et Eluard y sont notamment répertoriés puisque référents de la *Pédagogie d'Initiation* de G. Tortel. Lorsque le projet a été présenté, un recueil de poésies par cycle a été distribué. Celles-ci impulseront les productions artistiques lors de l'atelier de pratiques qui leur est réservé. Ces recueils font partie de la liste de référence des œuvres de littérature à l'école, datant de 2007, dont chaque circonscription a été dotée. Le document du Ministère de l'Éducation Nationale, *La poésie à l'école* complète l'apport de références poétiques.²³⁹

Enfin une liste d'œuvres musicales mises en images sur le web permet de se référer à la connaissance de la composition d'un orchestre, au ballet, au cinéma. Ce sont des compositeurs classiques qui magnifient la nature et exaltent les sentiments que la pédagogie a

²³⁹ EDUSCOL, 2011.

eu l'habitude d'utiliser en classes. L'objectif est de permettre aux enseignants d'activer leurs connaissances en arts et de provoquer l'envie de construire des ateliers à l'aide de supports picturaux, littéraires et musicaux.

Les œuvres choisies mettent en exergue le paysage, appellent à sortir du cadre de la page, à investir des espaces graphiques inusités en classe en invitant à travailler sur des grands formats. La question de la production de travaux d'enfants va faire émerger l'exposition, comme mode de mise en valeur du « faire » à l'école : comment produire ? A partir de quelles références ? Comment choisir ce qui vaut d'être exposé ? Comment exposer et où ?

2.2 Documenter l'expérience : la mise en œuvre du matériel

Pour explorer le paysage, j'ai jugé utile de fournir aux enseignants des éléments artistiques qui réactivent leurs connaissances et de pratiquer corrélativement un atelier d'expression à partir de ces références. Le projet suppose une mise en mouvement du corps dans l'espace et une mise en mot des émotions ressenties à la vue du paysage. Il est nécessaire pour les professeurs de les traduire à l'aide de moyens graphiques, ce qui suppose de les matérialiser. Une fois l'entrée dans la pratique réalisée par l'adulte, une transposition en classe des gestes graphiques est possible, c'est la pratique qui crée la possibilité de « faire faire ». Ainsi, les matériaux utilisés pour les ateliers sortent de l'ordinaire. Les formats et les techniques ne sont pas usuels pour l'école primaire : une nappe de papier blanc est associée à des pinceaux montés sur lattes, ce qui amplifie le geste graphique (figure 12). Des rhodoïds invitent à la transparence, les formes sont révélées par le monotype sur papier (figure 13). De l'encre de chine, des pinceaux et des porte-plumes obligent à la simplicité du graphisme (figure 14). Enfin, des craies grasses frottées sur des sacs poubelles confrontent le geste à la matérialité du support, par plissement (figure 15).

Figure 12 : Amplitude du geste



Figure 13 : Révélation de la forme par monotype



Figure 14 : Simplicité du graphisme



Figure 15 : Matérialité du support



Les premiers travaux des figures 12 et 13 privilégient la couleur pour créer des formes non figuratives, qui représentent le sentiment devant un paysage, à l'énoncé d'un mot ; les travaux des figures 14 et 15 confrontent l'auteur à la matière qui induit le tracé, le noir joue avec le blanc, les plis rappellent les surfaces accidentées des grottes. Le but est de lever les inhibitions par rapport au réalisme qui serait attendu à l'énoncé du terme « paysage », auquel répond invariablement la phrase « je ne sais pas faire ». A partir de ce travail, les enseignants réalisent que l'acte graphique est possible et qu'il peut être conduit en classe. Je leur adresse une restitution de leurs travaux en incluant dans les images les mots ou poèmes qui ont servi d'incitation à la production plastique. Trois réflexions ont émanées de ce retour : « Ce ne sont pas des paysages ! », « Si je regarde par la fenêtre, est-ce que c'est ça le paysage ? », « Voir grand ! ». Les ateliers avec les classes peuvent commencer.

2.3 La communication avec les enseignants avant l'exposition

Tout au long du projet, les enseignants peuvent me contacter pour me faire part de leur doute ou demander des compléments d'informations. J'ai fait le choix de suivre cinq classes parmi les vingt sur les trois cycles d'enseignement pour mener à bien cette étude, chaque école étant représentée. Les enseignants sont sollicités en fonction du cycle dans lequel ils travaillent afin de couvrir tous les cycles de l'école primaire. Ils ont le choix de décliner ou d'accepter la proposition de suivi du projet. L'anonymat des élèves et des enseignants est assuré. Les travaux d'élèves des classes retenues ont été analysés. Je me réfère pour analyser les travaux d'élèves aux programmes de l'enseignement du dessin qui sous-tend la pratique des professeurs.

Ma première étude concernant l'enseignement du dessin à l'école primaire en Master 1, m'avait permis de constater que les productions d'élèves étaient induites directement par l'orientation de l'enseignant selon une discipline, donc relative aux programmes d'enseignement. C'est pourquoi je reprends ici cette entrée disciplinaire qui ne saurait manquer aux dessins d'élèves, les arts n'étant pas forcément prégnants, les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie ou l'écriture peuvent prévaloir sur le dessin dans les réalisations enfantines. Les travaux des élèves sont analysés en fonction des domaines disciplinaires choisis par l'enseignant pour travailler le paysage, des références culturelles qui sont propres au professeur, du support et des techniques choisies ainsi que de l'organisation de l'espace de production (Tableau 10). Néanmoins, il est attendu sous forme de choix techniques, de références artistiques ou de réflexion sur l'espace graphique, des résultats en rapport avec le dispositif de formation mis en place.

Tableau 10 : Tableau d'analyse des travaux d'élèves

	Le paysage à travers les disciplines	Références culturelles	Supports pédagogiques et techniques choisis	Organisation de l'espace de production
Classe 1				
Classe 2				
Classe 3				
Classe 4				
Classe 5				

3) Entretiens avec les élèves

Des entretiens collectifs en classe ont laissé les élèves s'exprimer sur leur travail et les choix qu'ils ont opérés lors de la production ainsi que sur les modalités de sa valorisation. En règle générale, les travaux sont effectués sous la directive des professeurs, l'équipe éducative se charge de les mettre en valeur en les collant sur des supports, en les encadrant et en les accrochant sur les murs de la classe ou dans les couloirs. Cette « mise en exposition » est orchestrée par l'adulte. Je souhaite dans les entretiens donner la parole à l'élève aussi bien sur ce qu'il a fait, mais aussi sur la façon dont il pourrait envisager les modalités d'exposition de son dessin avec les autres travaux de ses camarades.

Les entretiens avec les élèves sont basés sur une relation de confiance et de réciprocité. Je suis habituée à circuler entre les écoles de la circonscription où je travaille à la demande des professeurs ou de ma propre initiative sur des dossiers pédagogiques communs. La relation que je noue avec le professeur est un laissez-passer pour approcher l'enfant. Le fait de travailler en groupe avec plusieurs élèves est bien perçu par l'enfant, c'est rassurant de pouvoir compter sur le camarade. Très rapidement, j'annonce pourquoi je suis là : je rappelle le projet d'exposition en demandant au professeur de me confier les productions des élèves ou en cherchant avec eux où elles sont accrochées. Les élèves aiment parler de ce qu'ils ont fait et je leur prête une oreille attentive. Ils comprennent très vite que je ne juge pas les productions mais que je cherche à appréhender leur mode de travail ; je les sollicite sur la base du guide d'entretien suivant.

3.1 Guide des entretiens collectifs avec les classes

Les entretiens avec les élèves sont adaptés à leurs âges, néanmoins je suis le guide proposé en tableau 11. Les questions sont directement liées au « faire ». Les écoliers sont invités à s'appuyer sur leurs travaux pour parler.

Tableau 11 : Guide des entretiens collectifs avec les élèves

Question du début de l'entretien : pouvez-vous me donner une définition du mot paysage ?	
Thèmes	Sous-thèmes
La classe	Espace collectif d'apprentissage Regroupement d'individus d'une même classe d'âge
Supports pédagogiques	Lieu de l'activité Outils Techniques Types de support
Organisation de l'espace de production	Cadre de la page ou du tableau Sol, environnement naturel, murs

Les questions posées aux élèves sont les suivantes :

- ❖ Voulez-vous présenter votre classe ?
- ❖ Voulez-vous vous présenter ?
- ❖ Décrivez ce dessin (ou ce travail).
- ❖ Que vous a demandé le professeur ?
- ❖ Avez-vous eu assez de place pour dessiner ?
- ❖ Que faites-vous quand vous arrivez au bord de la feuille ?
- ❖ (A partir de deux travaux de formats différents) Quand on change de support, qu'est-ce que cela change ?
- ❖ Où avez-vous travaillé ?
- ❖ Est-ce que votre dessin est terminé ?
- ❖ Avez-vous laissé le travail à l'endroit où vous avez travaillé ?

Dans chaque école, j'ai demandé quels étaient les élèves susceptibles de participer aux entretiens avec leur professeur, sachant que je souhaitais que soit représenté chacun des cycles de l'école primaire (Cf. annexe 14. Classes concernées par le projet). Les enseignants ont décidé collégalement de leur participation, puis de la même façon, six à huit élèves de chaque classe ont souhaité échanger avec moi, sachant que les échanges seraient enregistrés et utilisés pour travailler à l'organisation de l'exposition.

3.2 Structures de représentation des élèves

Le tableau 12 croise les éléments qui déterminent l'espace de production avec les structures de représentation. Il permet de relever les termes employés par les élèves pour parler des travaux. Chaque entretien est ainsi analysé au regard des productions d'élèves. Une synthèse de l'ensemble des entretiens me permet de tirer des conclusions sur le travail mené.

Tableau 12 : Éléments déterminant les espaces de production et les structures de représentation des élèves

		Éléments déterminant les espaces de production		
Structures de		Support	Cadre	Environnement
	Composer			
	Juxtaposer			
	Séparer			

De plus les éléments intéressants des entretiens qui n'entrent pas dans ce cadre sont également pris en compte.

4) Principes d'organisation de l'exposition

Les travaux de toutes les écoles ont été collectés au mois de février 2012 en vue d'être imprimés pour l'édition d'un livre de dessin enfantin avant de revenir aux classes pour préparer l'exposition. Je me suis appuyée sur les travaux générés par les incitations des professeurs et sur l'analyse des entretiens des élèves pour déterminer avec les différents acteurs du projet l'organisation de l'exposition. L'enfant tient là un rôle primordial, c'est de la confrontation entre sa conception de l'exposition et celle de l'enseignant que naîtra la mise en valeur du travail fourni et la reconnaissance de sa spécificité par l'adulte. L'exposition dépend étroitement du matériel qui est produit et de la construction de leur travail par les élèves. Je reviens à mon hypothèse initiale qui est le désir d'exposer chez le professeur les productions plastiques de leurs élèves, conformément à leurs pratiques scolaires, déterminées par les programmes d'enseignement du dessin. Chez l'élève le fait d'exposer est en adéquation avec le besoin de communiquer aux autres une perception du monde, hors les murs de la classe, grâce au dessin. C'est pourquoi il est important de se rappeler la spécificité du dessin enfantin comme un moyen de communiquer hors des conventions plastiques traditionnelles ethnocentrées sur l'art occidental gréco-latin. De même le concept d'exposition développé par Tortel comme un espace transitionnel où l'enfant bouge, crée et donne à voir est lié à l'idée d'une vision primitive et cosmique du monde. Je peux en conclure d'une part que l'art enfantin est comme le souligne Tortel un art « Autre » et que d'autre part à l'instar des arts océanien, amérindien et africain, le langage symbolique qu'il donne à « lire » est d'un ordre différent. Il demande à être expliqué et inventorié sans se référer pour autant à l'analyse psychologique, ce que Luquet ou Stern ont tenté de faire. D'ailleurs le fait d'employer le mot « grammaire » chez Stern est significatif, car Gombrich nous le rappelle avec ses propos sur les civilisations primitives « la création des images, tout en se rattachant à la magie et à la religion, était en même temps une première forme d'écriture »²⁴⁰. Ceci supposerait donc qu'il y ait un autre type de langage pouvant être développé sans avoir recours au principe alphabétique, utilisant essentiellement le dessin. Celui-ci est-il un autre mode de communication ? C'est l'hypothèse que je serais amenée à soutenir en me référant notamment à Tortel qui outille l'enfant de moyens graphiques pour qu'il soit à même d'exprimer sa pensée et, de ce fait, établit un dialogue par l'exposition entre l'enfant et le spectateur. Ce qui est important ici, ce sont aussi bien les dessins exposés que leur agencement dans l'espace et

²⁴⁰ Gombrich, 1967, pp. 62-63.

la place tenue par l'enfant dans l'exposition scolaire comme nous le montre la photographie de la figure 19 datant des années 60. Je considère l'espace d'exposition à l'école au même titre que l'espace des grottes ornées ou les murs et sols de la rue, comme un support technique au service de la liberté d'expression de l'enfant, de sa pensée propre et non pas au regard d'une norme scolaire ou culturelle. Pour autant l'enfant réagit au monde qui l'entoure et peut être influencé par son environnement, tout comme ses productions peuvent être assimilées à de l'art selon l'actualité artistique de l'époque, comme c'est le cas entre 1932 et 1962, période qui nous occupe dans ce travail où Tortel fait un parallèle entre l'art « primitif » et naïf, mis en exergue par les artistes de l'avant-garde, et l'art enfantin. Il est donc nécessaire d'interroger l'enfant sur sa conception du monde en nous appuyant sur les traces qu'il « donne à voir ».

J'ai organisé un débat entre les cinq groupes d'élèves qui ont participé à l'entretien et leurs professeurs. J'ai proposé dans un premier temps d'écouter ce que les élèves ont dit puis d'en discuter en s'appuyant sur les dessins enfantins. Enfin, en reprenant les termes employés précisément dans chaque débat, j'ai eu un entretien avec chacun des cinq professeurs sur la conception de l'organisation de l'exposition comme lieu de communication propre à l'enfant. Ces discussions ont été enregistrées et ont fait l'objet d'une analyse de contenu, comme les entretiens avec les élèves.

4.1 Trame du débat élèves-professeur

Un débat organisé avec les élèves et les enseignants concernés par l'expérimentation autour des modalités d'exposition de leurs travaux est organisé (Figure 16 : une modalité d'exposition de travaux d'élèves dans le couloir d'une école). Celui-ci doit permettre de confronter les points de vue sur l'agencement souhaité pour la mise en œuvre de l'exposition et d'argumenter autour de son rôle à l'école primaire, mais aussi sur la valeur du dessin enfantin. Le dialogue doit s'établir autour des « dire » des élèves et de leurs productions réalisées à partir des propositions pédagogiques initiées par les professeurs. Le croisement des structures de représentation des élèves, mises en évidence par les entretiens réalisés, et de la conception de l'apprentissage du dessin par le professeur (tableau 13) permet de faire surgir la diversité des points de vue sur l'organisation de l'exposition.

Figure 16 : une modalité d'exposition de travaux d'élèves dans le couloir d'une école



Tableau 13 : Croisement des structures de représentation des élèves et de la conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur

Supports pédagogiques : entretiens des élèves enregistrés et écoutés ; dessins réalisés en classe					
Structures de représentation des élèves élaborées à partir des entretiens	La conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur élaborée à partir des productions des classes				
		L'enseignement du dessin à travers les disciplines	Les références culturelles des enseignants	Les supports pédagogiques choisis	L'organisation de l'espace de production
	Isoler pour mettre en exergue				
	Donner à voir en totalité				
	Cartographier en juxtaposant				
	Aligner et déambuler				
Accumuler et agencer pour créer des liens					

4.2 Guide des entretiens avec les professeurs

Les cinq professeurs des classes concernées par les entretiens collectifs sont amenés à réfléchir sur les « dire » des élèves. L'entretien va permettre de mettre en parallèle les propos tenus par les enfants sur les modalités d'organisation de l'exposition et leur propre conception de celles-ci (Tableau 14).

Tableau 14 : Guide des entretiens avec les professeurs

Question du début de l'entretien : pouvez-vous me donner une définition du mot paysage ?	
Thèmes	Sous-thèmes
La classe, l'école	Espace collectif d'apprentissage. Regroupement d'individus d'une même classe d'âge, regroupement de plusieurs classes sous la responsabilité pédagogique du professeur.
Supports pédagogiques	Critères de choix des dessins pour l'exposition. Lieu(x) de(s) l'exposition(s).
Organisation de l'espace d'exposition	Modalités de perception, d'organisation, de conception de l'exposition

Les questions posées aux professeurs :

- ❖ Voulez-vous présenter vous et votre classe ?
- ❖ Qu'attendiez-vous des productions des élèves ?
- ❖ De quelle façon les élèves expliquent-ils leur travail ?
- ❖ Ont-ils répondu à ce que vous attendiez ?
- ❖ Comment allez-vous procéder pour mettre en valeur les travaux des élèves ?
- ❖ Les élèves ont-ils participé au choix des dessins à exposer ?
- ❖ Où imaginez-vous exposer les travaux ?
- ❖ Qu'attendiez-vous de ce projet d'exposition ?

4.3 Organisation de l'exposition par les professeurs

Les structures de représentation ont été relevées dans les « dire » des élèves, l'objet est de faire émerger chez le professeur des modalités d'organisation de l'exposition en en tenant compte. Il est intéressant de noter si chaque manière de procéder, inventée par les élèves lors des entretiens, apparaît dans les « dire » des enseignants, conformément au regard qu'ils portent sur le travail des élèves de leurs classes. Le tableau 15 croise les conceptions des élèves et des professeurs.

Tableau 15 : Éléments déterminant l'espace d'exposition et les structures de représentation des élèves

		Éléments déterminant l'organisation de l'exposition		
		Perception	Organisation	Conception
Structures de représentation des élèves	Isoler pour mettre en exergue			
	Donner à voir en totalité			
	Cartographier en juxtaposant			
	Aligner et déambuler			
	Accumuler et agencer pour créer des liens			

3.2. Les résultats

Le matériel produit par les classes se compose de quatre éléments qui sont analysés successivement.

Le premier élément est l'ensemble des dessins d'élèves ; une grille permet de déterminer quatre points qui définissent pour le professeur sa conception de l'apprentissage du dessin à l'école :

- l'enseignement du dessin à travers les disciplines
- les références culturelles des enseignants
- les supports pédagogiques choisis
- l'organisation de l'espace de production.

Le second élément est constitué des entretiens réalisés avec les élèves qui déterminent leur conception de l'exposition. Leur « dire » est pris en compte pour mettre à jour les structures de représentation qu'ils construisent grâce à des procédés plastiques, ceci en fonction du support utilisé, de la composition dans le cadre de la feuille et de l'environnement de travail.

Le troisième élément est l'analyse de contenu du débat entre les élèves et le professeur.

L'analyse des entretiens relatifs à l'organisation de l'exposition par les professeurs est le quatrième élément. Les entretiens sont conduits à partir de l'enregistrement des débats élèves - professeur au cours desquels les élèves expliquent leur conception de l'espace d'exposition tout en s'appuyant sur leurs dessins, et cela après avoir écouté leurs propres entretiens.

1) Le matériel produit

Le projet de chaque classe est déterminé en fonction des orientations choisies par le professeur des écoles. Il n'y a aucune obligation à se tenir à un cadre précis, les propositions pédagogiques qui ont été faites ne sont que des aides au développement du projet sur le paysage. Ainsi les dessins produits peuvent être variés dans leur conception. Les travaux reflètent clairement l'idée que se fait le professeur du paysage car c'est lui qui est à l'origine

de l'atelier et qui détermine le champ des possibles dans la réalisation par rapport à ses attentes.

Les entretiens auprès des groupes d'élèves ont eu lieu dans les écoles. Les contraintes de l'échange sont l'enregistrement avec un dictaphone et un temps privilégié où nous ne sommes pas dérangés. Travailler dans la classe ou à proximité doit permettre aux élèves de se sentir en confiance et d'avoir recours à leurs dessins ou tout autre support pour étayer leurs propos. Ils ont ensuite été collectés pour être donnés à la graphiste en vue de l'impression du livre des écoliers, avant de revenir et d'être l'objet d'une exposition regroupant les travaux des cinq écoles. C'est ici qu'interviennent les idées des enfants sur le paysage non seulement rendu, réalisé mais surtout construit à partir de l'imaginaire individuel et collectif. L'objectif est de permettre à l'enfant d'établir une cartographie ou un art-cartographie qui lie les éléments dessinés entre eux pour créer de la pensée. A propos de la sculpture, Deleuze écrit ²⁴¹: « Quand elle cesse d'être monumentale pour devenir hodologique : il ne suffit pas de dire qu'elle est paysage, et qu'elle aménage un lieu, un territoire. Ce sont des chemins qu'elle aménage, elle est elle-même un voyage ». Il reprend ainsi dans le chapitre consacré à « ce que les enfants disent » l'idée d'une cartographie qu'il a repérée chez Fernand Deligny (1913-1996) avec les cartes des chemins d'enfants autistes²⁴². Ce qui importe n'est pas ce qui est produit par les enfants mais ce qui se passe entre toutes les productions des enfants, leur agencement et la pensée commune qui en découle. Ainsi, nous revenons à « l'histoire figurée » de P. Janet qui « supporte » le langage, crée de « l'entre deux », non pas cette fois à l'échelle du tableau, mais à celle de l'exposition. De la même façon, Aby Warburg (1866-1929) agencera entre elles cartes, animaux fantastiques, arbre généalogique pour produire son atlas *Mnémosyne*²⁴³, à seule fin de créer des liens qui varient selon la position ou la variation des éléments entre eux.

Warburg, on le sait, accrochait les images de l'atlas avec des petites pinces sur une toile noire tendue sur un châssis - un "tableau", donc -, puis il prenait ou faisait prendre une photographie, obtenant de la sorte une possible "table" ou planche de son atlas, ensuite de quoi il pouvait démembrer, détruire le "tableau" initial, et en recommencer un autre pour le déconstruire à nouveau.

C'est travailler là la conception de l'exposition, plus en tant qu'installation éphémère que comme disposition arrêtée, de la part de celui qui produit plus que pour celui qui exerce la commande. Cette revendication est propre aux artistes du XX^e siècle.

1.1 Les dessins produits

Le travail mené en Master 1 sur l'enseignement du dessin à l'école primaire avait permis de pointer la dépendance du dessin à l'égard des disciplines dites fondamentales comme les mathématiques ou la maîtrise de la langue. Les professeurs des écoles utilisent le dessin comme un moyen au service de la géométrie ou de l'apprentissage de l'écriture notamment. La grille d'analyse des travaux d'élèves proposée au tableau 16 a permis de

²⁴¹ Deleuze, 1993, p. 87.

²⁴² Deligny, 1975, Avril.

²⁴³ Didi-Huberman, 2011, p. 21.

valider ou d'invalider cette constatation en incluant toutes les disciplines dites notamment d'éveil à partir des programmes officiels de 1970 qui regroupent dans un tiers temps pédagogique : morale, histoire, géographie, exercices d'observations, dessin ou travail manuel, les deux autres tiers étant dévolus au français et au calcul. « L'enseignement du dessin s'inscrit dorénavant dans des activités d'éveil dont les finalités sont la découverte du monde et l'éducation esthétique »²⁴⁴. Les programmes de 2008 regroupent l'histoire, la géographie, la littérature et les arts dans un pilier 5 intitulé « culture humaniste »²⁴⁵.

Tableau 16 : Grille d'analyse des travaux d'élèves sur les cinq classes

	Thématique : le paysage à travers les disciplines	Références culturelles	Supports pédagogiques et techniques choisis	Organisation de l'espace de production
Classe 1 	Sciences	Biologie et botanique	<i>Photographies</i> d'extérieur réalisées en promenade. Crayon et craies	Feuilles Canson 25x30 cm ou 50X65 cm
Classe 2 	Arts visuels Littérature	Poèmes de Guillevic	<i>Photographies touristiques et cartes postales aquarellées.</i> Gouaches	Feuilles 25 X 30 cm
Classe 3 	Arts visuels	Observation du paysage familier	Observations directes de l'environnement naturel proche de l'école. Gouaches	Feuilles 50X65 cm
Classe 4 	Arts visuels	Production locale et travail lié au tourisme Mots / affiche	<i>Photographies de magazines publicitaires.</i> Collages et gouaches	Cartons 40 X 40 cm Feuille 2,50m X 0,90 m
Classe 5 	Histoire Littérature	Histoire de l'architecture du village Haïkus Acrostiches	<i>Photographies</i> d'extérieur et <i>cartes postales anciennes</i> Fusains	Feuilles 25 x 30 cm

Nous constatons que quatre classes travaillent en référence à la culture humaniste imposée par les nouvelles directives ministérielles, elles appartiennent aux cycles 2 et 3 de l'école primaire

²⁴⁴ D'enfert et Lagoutte, 2004, p. 69.

²⁴⁵ EDUSCOL, 2012.

du cours préparatoire au cours moyen. L'unique classe qui se réfère à l'enseignement des sciences utilise le dessin comme moyen d'observation et de description du réel à visée scientifique, c'est une classe de cycle 1, maternelle donc, qui ne maîtrise pas encore les rudiments de l'écriture et de la lecture. Nous pourrions inférer que le dessin est un moyen graphique qui excelle à suppléer aux outils linguistiques. Conformément aux programmes de 1909 d'enseignement du dessin de Gaston Quenioux, l'observation joue un grand rôle dans la production des élèves puisque toutes les classes travaillent à partir de photographies censées reproduire le réel ou de reproductions imagées sur la montagne, paysage naturel qui correspond à l'environnement des écoles. Le souci naturaliste est donc prégnant.

Les formats choisis varient de 0,25 m X 0,30 à 2,50 m X 0,90 m, pour quatre classes et les techniques font appel à la couleur, sauf dans la classe 5 dont l'objectif était de travailler les éléments architecturaux du village. Le professeur a choisi le fusain au regard des cartes postales anciennes à partir desquelles les élèves ont travaillé. En outre, on peut noter le choix pédagogique lié directement à l'enseignement de l'histoire.

Les classes 1, 2 et 4 ont accroché les productions dans les couloirs ou au mur de la classe (figures 17, 18 et 19), les classes 3 et 5 ont laissé les travaux en l'état, ce qui a permis de les manipuler lors des entretiens (figures 20 et 21).

Figure 17 : Travaux de la classe 1



Figure 18 : Travaux de la classe 2

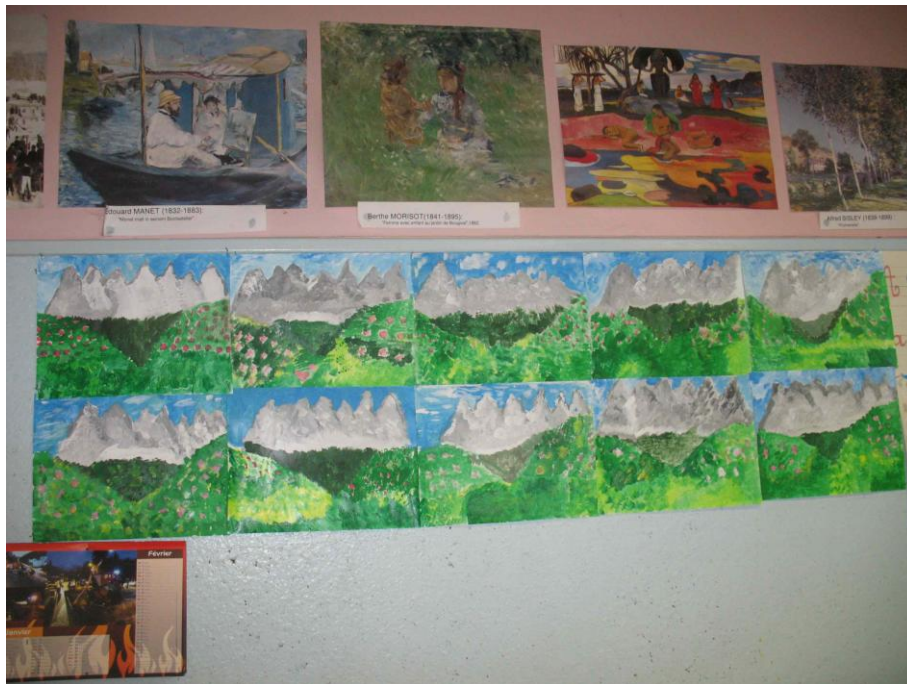


Figure 19 : Travail de la classe 3

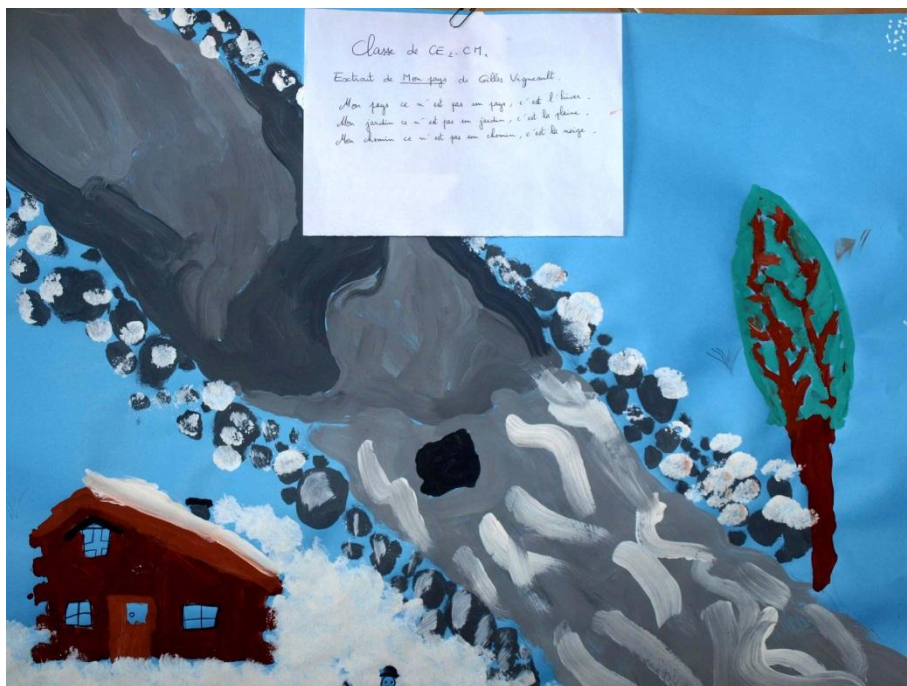


Figure 20 : Travail de la classe 4



Figure 21 : Travaux de la classe 5



1.2 Les entretiens avec les élèves

Les classes font partie du réseau des écoles de la vallée d'Abondance, situé en zone de montagne dans le département de la Haute-Savoie. Elles ont comme point commun des ressources naturelles exceptionnelles liées à un environnement touristique axé sur les sports de glisse, la randonnée et le patrimoine rural qui s'est développé autour d'un habitat caractéristique, des savoir-faire et pratiques agropastorale, et d'un paysage préservé ²⁴⁶. Chaque école est composée de trois à cinq classes ce qui permet d'entretenir une certaine convivialité à l'intérieur de chaque structure scolaire et de développer des projets communs entre elles. Trois des écoles bénéficient de locaux adaptés comportant une bibliothèque, une salle des maîtres, du matériel informatique et une salle de sport. Deux d'entre elles sont plus petites, des études sont en cours pour améliorer les structures existantes ou en construire des nouvelles. En outre des efforts sont faits pour mutualiser les ressources matérielles, comme le gymnase d'Abondance doté d'un mur d'escalade, les mairies offrant au public scolaire la gratuité des transports.

Les entretiens collectifs avec les élèves ont été conduits avec des groupes de six à huit enfants, pendant le temps de classe. Par expérience, je sais que la parole de chaque élève ne peut être entendue si le groupe classe est sollicité en entier. Ma fonction de conseillère pédagogique me permet de proposer des ateliers, en lien avec les projets de classe et de participer ainsi à la vie des écoles. Nous nous sommes installés dans un endroit un peu à l'écart du groupe, en fond de classe, ou le couloir où sont accrochées les productions. Le professeur des écoles titulaire de la classe est le bienvenu en tant qu'observateur, mais son intervention n'est pas souhaitée, ceci afin de ne pas biaiser les réponses des écoliers. Le dictaphone est présenté aux élèves comme un matériel pour enregistrer « ce qui va être dit », sachant qu'il leur est spécifié que leur parole est importante car elle aidera à comprendre le travail qui sera exposé.

J'ai fait le choix de transcrire un extrait des entretiens en guise d'introduction à chaque analyse, ce qui met en perspective les impressions des élèves. Les entretiens ont duré entre quinze et trente-cinq minutes selon les conditions de leur déroulement. Quand les élèves étaient amenés à manipuler leurs dessins pour les agencer, l'entretien a duré plus longtemps ; quand les dessins se ressemblaient, la consigne de l'enseignant étant apparemment plus directive, l'entretien était plus court car les propos des élèves se recoupaient et il semblait y avoir un consensus commun sur le sens donné au travail et à son interprétation. Les élèves commentent aisément leurs dessins et échangent sur leurs productions, faisant appel à leur mémoire pour donner leurs sentiments sur le paysage vu ou « vécu », car ils se sont déplacés pour l'observer. Des photographies ont été prises par l'enseignant afin d'étayer les travaux faits en classe, des images ont été cherchées en classe dans les prospectus ou sous forme de cartes postales, voire de dessins aquarellés.

²⁴⁶ Dossier de candidature au label « Pays d'art et d'histoire » de la vallée d'Abondance, 2015.

A Analyse de l'entretien avec la classe 1

Cette classe de cycle 1 est une grande section de l'école maternelle. Les enfants racontent (Tableau 17) :

On a fait des poissons. On a vu les poissons sauter. Tu sais comment ça se fait les poissons ? D'abord tu fais hop...on fait comme ça, hop. On a vu une île et des arbres autour de l'île. Il n'y a pas assez de feuille. Il n'y a pas assez de place. On enlève les dessins qui sont à côté. On pourrait les mettre à une autre place, on pourrait les séparer. On pourrait mettre plein de feuilles partout, accrochées à la feuille, autour, on pourrait mettre le soleil, les montagnes, il y a pas tout dessus. Si on sortait les poissons de la page ? Ils vont mourir...mais ils ne peuvent pas sortir de la page parce que c'est des faux, on les a coloriés.

Tableau 17 : Structures de représentation et éléments déterminant les espaces de production des élèves – classe 1

Classe 1 Cycle1	Éléments déterminant les espaces de production			
Structures de représentation		Support	Cadre	Environnement
	Composer	On a pris une grande feuille On a pris la photo pour dessiner	On a fait tout petit, c'était loin	On a dessiné la vallée, on est allé à Vonne
	Juxtaposer	On pourrait mettre plein de feuilles partout, accrochées à la feuille autour		
	Séparer		En premier on a fait tout le tour et après le milieu. On enlève les dessins qui sont à côté, on pourrait les mettre à une autre place, on pourrait les séparer.	

Les élèves sont conscients de l'espace de la feuille et, plutôt que de déborder, ils préfèrent partir du bord et aller vers le milieu. Le fait de juxtaposer les productions pour les accrocher (Figure 17) semble limiter leur perception de l'espace, car ils suggèrent d'« enlever » les autres dessins, de les « mettre à une autre place », de les « séparer ». Ils proposent également d'ajouter d'autres feuilles à leur production initiale, tout autour pour s'étendre dans l'espace

alentour. Ainsi par rapport au concept d'exposition, ils souhaiteraient **isoler** un élément pour le valoriser.

B Analyse de l'entretien avec la classe 2

Cette classe regroupe des élèves de cycle 2, Cours Préparatoire et Cours élémentaire. Après avoir décrit leurs dessins les enfants imaginent (Tableau 18):

Il faudrait des feuilles qui prennent toute la terre comme ça on pourrait dessiner toute la terre avec des paysages. On prend toutes les feuilles, on rassemble toutes les tables et on scotche, après on dessine tout ce qu'on a vu dehors, même l'Afrique. Mais l'Afrique on ne la voit pas.

Tableau 18 : Structures de représentation et éléments déterminant les espaces de production des élèves – classe 2

Classe 2 Cycle 2	Éléments déterminant les espaces de production			
Structures de représentation		Support	Cadre	Environnement
	Composer	On n'a pas toutes les montagnes, il n'y a pas assez de feuilles, alors on a fait la moitié.	On n'a pas pu mettre l'arbre, on pourrait le rapetisser, il y aurait plus de place. Parfois les montagnes étaient petites alors on a pu faire tout.	On est allé les regarder et les dessiner pour voir comment c'était. On a emmené des feuilles, des peintures, des crayons, notre pochette.
	Juxtaposer	Il faudrait des feuilles qui prennent toute la terre comme ça on pourrait dessiner toute la terre avec les paysages. On prend toutes les feuilles, on rassemble toutes les tables et on scotche, après on dessine tout ce qu'on a vu dehors, même l'Afrique. Mais l'Afrique on ne la voit pas.	On met plusieurs feuilles.	
	Séparer			

Les élèves ont travaillé d'après des photographies et cartes postales aquarellées après être allés en promenade et avoir croqué les montagnes environnantes. Ils se sont trouvés confrontés à la proportionnalité des éléments qu'ils voulaient représenter et disent ne pas pouvoir « mettre l'arbre ». C'est autant un problème de cadrage qui se pose à eux, puisqu'ils auraient aimé aller jusqu'en Afrique et donc englober « tout ce qu'on a vu dehors » dans un même regard. Cette vue panoramique de la terre par juxtaposition de feuilles pour circonscrire l'univers pose la question de la reconnaissance d'autres paysages, d'un ailleurs qui leur semble étrange. Dans leur conception, s'ils devaient proposer d'exposer leur travail, ils auraient une **vision totalisante** du monde comme dans l'œuvre de l'artiste Piero Manzoni, *Le socle du monde*.

C Analyse de l'entretien avec la classe 3

Des élèves de Cours Moyen du cycle 3 parlent de leur environnement naturel (tableau 19) :

On imagine des couchers de soleil, on habite en montagne, on peut regarder par la fenêtre dehors, on peut s'inspirer du paysage dehors, c'est une route pour aller se balader ; ce chemin va vers des forêts, d'autres paysages, pour aller vers quelqu'un d'autre.

Tableau 19 : Structures de représentation et éléments déterminant les espaces de production des élèves – classe 3

Classe 3 Cycle 3		Éléments déterminant les espaces de production		
Structures de représentation		Support	Cadre	Environnement
	Composer	On fait comme si c'était une table le paysage et on fait en plus petit.	Si c'était gros on peut y faire un peu plus petit comme si c'était plus loin, premier plan deuxième plan...	On a pris des photos dans la forêt, dans la nature. c'est une route pour aller se balader ; ce chemin va vers des forêts, d'autres paysages, pour aller vers quelqu'un d'autre.
	Juxtaposer	On peut faire comme un puzzle.	On peut dire que ça continue au bord de la feuille, on peut imaginer ce qu'il y a après.	
	Séparer			

Les élèves ont cadré leur paysage naturel en « regardant par la fenêtre ». C'est donc à des formes familières qu'ils font référence. Pourtant ils imaginent une route qui s'en va vers d'autres paysages, vers d'autres personnes, vers un après qui ne se borne nullement au bord de la feuille. Ils proposent de juxtaposer les différents éléments pour constituer un puzzle, variable donc selon le nombre de pièces ajoutées. De plus ils parlent de « table » qui leur sert de repère pour dimensionner le paysage. Cette perception de l'espace morcelé correspond à une **cartographie** du monde qui impose des limites à chaque espace, l'exposition pourrait se présenter comme une **juxtaposition** d'éléments.

D Analyse de l'entretien avec la classe 4

Cette classe de cycle 2, Cours préparatoire et élémentaire, invente son paysage (Tableau 20) :

Je vais coller une autre feuille à côté et je vais pouvoir continuer le dessin de plus en plus loin. Ça ferait un énorme paysage, il serait grand jusqu'au ciel, on pourrait le faire si gros ! Comme si c'était le vrai paysage qu'on voyait ! Le paysage est géant, géant, ça s'arrête jamais, jusqu'où il y n'y a plus de feuilles. Si on prend toutes les feuilles après il y aura plus d'arbres, on ne pourra plus vivre.

Tableau 20 : Structures de représentation et éléments déterminant les espaces de production des élèves – classe 4

Classe 4 Cycle 2		Éléments déterminant les espaces de production		
Structures de représentation		Support	Cadre	Environnement
	Composer	On a découpé dans des magazines et on a collé.	Si on veut faire plus grand on peut faire des paysages autant qu'on veut, de plus en plus grand.	C'est le paysage de la vallée d'Abondance.
	Juxtaposer	On pourrait accrocher les deux tableaux ensemble, comme ça, ça fait déjà qu'il y a aussi le haut, ça l'assemble déjà. On pourrait attacher tous les dessins ensemble et ça va faire une énorme feuille.	Je vais coller une autre feuille à côté et je vais pouvoir continuer le dessin de plus en plus loin. On pourrait mettre des autres dessins à côté. On pourrait prendre une autre feuille un peu plus grande la coller dessus et continuer sur une autre feuille.	On pourrait faire un énorme paysage jusqu'au ciel, tout le long du mur de l'escalier, le faire bien gros, comme si c'était le vrai paysage qu'on voyait. Il est géant, géant, géant, ça s'arrête jamais, jusqu'où il y a plus de feuilles. Si on prend toutes les feuilles après il n'y aura plus d'arbres.

	Séparer			
--	----------------	--	--	--

Pour ces élèves, le paysage file le long d'une route, celle de leur vallée. En outre, il acquière une autre dimension, cosmique celle-là qui leur permet d'imaginer un paysage « géant », infini. C'est en mettant bout à bout tous les dessins qu'ils pensent aller « jusqu'au ciel ». A l'inverse, ils parlent de « tableau » pour une production par collage qui accumulent des images en saturant l'espace clôt de la feuille. La proposition est donc de sortir du cadre du tableau perçu comme un tout pour **aligner** des éléments afin de créer l'ouverture sur l'infini. L'exposition pourrait prendre la forme d'une **déambulation**.

E Analyse de l'entretien avec la classe 5

La classe est composée d'élèves du Cours Moyen de cycle 3, le village décrit s'ouvre sur l'inconnu... (Tableau 21)

Si on colle les dessins tous ensemble, après ça va faire une ville. Ça fait un peu bizarre parce qu'en fait il y a plusieurs églises. Il faudrait changer, mettre d'autres bâtiments. Là par exemple, il a mis les deux fours côte à côte... J'ai essayé de mettre des maisons à côté de l'église. Là il y a un sapin, c'est peut-être la fin de la forêt, on pourrait imaginer une route.

Tableau 21 : Structures de représentation et éléments déterminant les espaces de production des élèves – classe 5

Classe 5 Cycle 3	Éléments déterminant les espaces de production			
		Support	Cadre	Environnement
Structures de représentation	Composer	Des photos et cartes postales anciennes servent de modèles. J'ai fait les contours au crayon de papier et le dessin au fusain. On aurait pu tracer les traits à la règle. J'ai essayé de copier l'image, elle était foncée.	S'il y avait un contour, des arbres, autour on aurait pu les ajouter. On aurait pu faire l'image plus petite et mettre les détails un peu à côté. Il aurait pu prendre toute la feuille, déjà la feuille n'est pas très grande. On aurait pu rapetisser l'image.	On pouvait aussi prendre les arbres, l'herbe. On dirait qu'il y a du brouillard. Pour le soleil, on n'a pas pu le faire.

	Juxtaposer	On a varié les « couleurs » (variation de gris).	On aurait mis d'autres dessins à côté pour rendre l'image plus originale. Si on colle les dessins tous ensemble après ça va faire une ville.	Là il y a un sapin, c'est peut-être la fin de la forêt, on pourrait imaginer une route.
	Séparer			

Chaque élève s'est inspiré d'un élément architectural de son village en se référant à des cartes postales anciennes. C'est la juxtaposition des différents éléments qui crée la conscience d'une communauté vivante autour de l'église, du puits, du four à pain, d'une maison et du monument aux morts. Une fois cette opération réalisée, ils envisagent d'autres éléments plus naturels comme les sapins pour imaginer une ouverture vers l'extérieur et plus particulièrement vers la forêt, vers l'ailleurs symbolisé par la route. C'est donc l'**accumulation** qui crée l'espace. L'esprit de cette exposition est dans l'**agencement** des éléments architecturaux les uns par rapport aux autres qui crée le lien entre les hommes.

F Synthèse des entretiens avec les élèves

L'écoute attentive des « dire » des élèves permet de comprendre comment ils répondent à la consigne scolaire tout en échappant au cadre de la feuille. Les solutions ne manquent pas pour investir l'espace : enlever et séparer, puis ajouter ; englober dans une vue panoramique ; accoler les « tableaux » ; dresser une « table » pour contenir le monde ; accumuler pour gagner du terrain ou réduire pour contenir une totalité. Les élèves commencent par décrire leur travail en nommant les différents éléments du dessin, puis ils en viennent rapidement à inventer un univers autour de leur production, car la question sur ce qu'ils font quand ils arrivent au bord de la feuille les invite à sortir de l'espace graphique. En partant du travail réalisé collectivement ils explorent l'espace extérieur à la feuille, ils imaginent une extension graphique à leur dessin. Puis ils découvrent des procédés plastiques qui leur permettent d'imaginer un espace d'exposition en tenant compte des travaux des autres élèves. Les propositions en vue d'organiser l'exposition découlent directement de ces manières de concevoir l'espace et tiennent compte de celui qui produit l'objet à exposer en respectant sa propre conception, à partir de sa création selon le principe de l'installation. Les opérations plastiques retenues par les élèves pour donner à voir leurs dessins sont :

- Isoler les dessins pour les mettre en exergue
- Juxtaposer les feuilles pour donner à voir en totalité
- Cartographier en juxtaposant les productions comme dans un puzzle
- Aligner les dessins et déambuler pour les regarder
- Accumuler les dessins et les agencer pour créer des liens

Ces propositions sont directement issues des travaux générés en classe à l'initiative des professeurs et vont au-delà du prévisible, puisque les élèves quels que soient leurs âges sont capables d'énoncer leur désir pour communiquer leur vision du monde dans l'entre-deux de la classe et de la famille, à la marge de l'établissement scolaire et de la rue. Les dessins correspondent à des demandes spécifiques des professeurs. Le paysage a été observé lors de

sorties nature, il a été photographié, croqué ou encore les enseignants ont proposé des reproductions aquarellées de vues montagnardes ou des cartes postales anciennes du village. Seule une classe s'est contenté de regarder par la fenêtre pour observer l'extérieur à partir de l'intérieur de l'école. L'influence de cette « sortie » de l'école, de cette ouverture vers un ailleurs est certaine, les élèves l'ont perçue, ils disent « c'était loin », « on a emmené », « on est allé », « c'est une route pour aller se balader », « on pourrait imaginer une route », ce qui suppose de se déplacer. Or pour Anne Cauquelin²⁴⁷, exposer c'est se déplacer, c'est changer de point de vue pour imaginer autre chose. C'est également déplacer des objets pour les montrer autrement. Les élèves ont mis à distance leur environnement immédiat, ils ont imaginé un ailleurs basé sur leur conception de l'espace constitué de la pluralité des points de vue analysé par G-H Luquet et l'ont restitué à l'aide des procédés plastiques donnés ci-dessus.

1.3 Le débat élèves-professeurs

Le débat entre les élèves et les professeurs porte sur les structures de représentation des élèves mises en évidence lors des premiers entretiens et la conception de l'apprentissage du dessin par le professeur. Le travail mené collectivement doit aboutir à un mode d'exposition qui tient compte des points de vue des élèves et du professeur, sur la base des dessins qui ont été produits, ainsi que sur l'écoute des « dire » des élèves, en valorisant les productions enfantines. La proposition d'exposition initiale dans l'école ou de « non-accrochage » est donnée, la proposition de monstration finale lui fait suite pour chaque classe, ce qui permet de comparer les deux.

A Analyse du débat élèves-professeur de la classe 1

Le débat est organisé dans le couloir où sont accrochés les dessins d'enfants (figure 22, proposition d'exposition initiale). On peut noter qu'ils ne sont pas mis à disposition des élèves pour être manipulés. Ceux-ci écoutent attentivement ce qui a été dit lors du premier entretien, puis sont amenés à regarder leurs productions pour discuter de la manière dont ils souhaitent la mettre en valeur, l'exposer. Le premier entretien avait abouti à l'idée d'un alignement des dessins, ce qui suppose une déambulation pour le regardeur. De cette façon, chaque dessin est isolé, vu séparément au fil du chemin.

²⁴⁷ Cauquelin, 2011, p. 11.


Figure 22 : Proposition d'exposition initiale - classe 1



Au tableau 22, les propos des élèves et du professeur se croisent pour définir communément un espace d'exposition qui se veut linéaire en fonction des éléments naturels que sont l'eau et la terre.

Tableau 22 : Croisement des structures de représentation des élèves et de la conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur - classe 1

Supports pédagogiques : entretiens des élèves enregistrés et écoutés ; dessins réalisés en classe					
Structures de représentation des élèves élaborées à partir des entretiens	La conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur, élaborée à partir des productions des classes				
		L'enseignement du dessin à travers les disciplines	Les références culturelles des enseignants	Les supports pédagogiques choisis	L'organisation de l'espace de production
	Isoler les dessins pour les mettre en exergue.			Comment faire pour voir beaucoup mieux ?	Séparer pour qu'on les (dessins) voit bien, pas les mettre ensemble.
	Juxtaposer les feuilles pour donner à voir en totalité.				
	Cartographier en juxtaposant les productions comme dans un puzzle.				

	<p>Aligner les dessins et déambuler pour les regarder.</p> 	<p>Les chemins pour arriver au bord du lac. On a parlé du physique de la vallée. C'est plus clair, l'île, le lac, le bord du lac, le petit chemin pour arriver au lac. Ils ont pris le temps de se poser et de regarder vraiment le paysage, parce que ça c'est rare, on regarde à toute allure et on repart.</p>	<p>On est parti sur qui habitait ce paysage et on est parti sur les oiseaux, les nichoirs, les mésanges charbonnières sont enfin venues manger les petites boules de graisse. Mais qui habite ce paysage ? Les chalets, le détail sur les chalets, c'est en lien finalement car ça on l'a découvert dans nos premières productions, on les a observés.</p>	<p>Les feuilles bleues avec les feuilles bleues, les vertes avec les vertes. Si on met tous les bleus avec les bleus et tous les verts avec les verts en ligne ça fait l'herbe et le lac.</p>	<p>Les mettre en ligne, les mettre « jusqu'au bout, tout au long ». Les organiser par ligne, les mettre l'un à côté de l'autre. On pourrait les pendre (les dessins) comme le linge avec des pinces. On pourrait faire deux fils, on pourrait en mettre un en haut et un en bas.</p>
	<p>Accumuler les dessins et les agencer pour créer des liens.</p>				

Le terme « exposition » leur est étranger, le professeur explique qu'il s'agit de montrer les dessins aux papas et aux mamans ; les élèves ne font pas le lien avec les affichages dans les couloirs car ce ne sont pas eux qui les y ont accrochés ; ils y sont relativement indifférents. Petit à petit émerge l'idée de faire des choix quant à l'organisation de l'exposition, relativement aux centres d'intérêt développés par le professeur dont l'axe majeur est l'enseignement des sciences. L'enseignant dit « qu'ils ont pris le temps de se poser et de regarder le paysage », c'est l'observation qui prime. Comme il s'agit d'une classe maternelle de cycle 1, il a mis l'accent sur l'étude des oiseaux, de leur habitat naturel et a établi un comparatif avec l'habitat humain. Les élèves sont sensibles aux couleurs et décident très vite qu'il est nécessaire d'aligner les dessins sur deux niveaux, en séparant ce qui relève du vert de l'herbe et du bleu de l'eau. Ils proposent de les « pendre comme du linge, avec une pince à linge ». L'idée de l'infini du paysage (figure 23) est sous-jacente chez les élèves.

Figure 23 : L'infini du paysage



B Analyse du débat élèves-professeur de la classe 2

Le débat est organisé en classe, les lieux étant exigus, d'ailleurs l'accrochage des dessins est fait dans la classe car l'école ne dispose pas d'autre espace (figure 24). Cet état de fait ne semble pas déranger l'enseignant qui organise néanmoins des ateliers distincts en fonction de ses objectifs de travail. Lors du premier entretien, les élèves souhaitaient « Donner à voir en totalité » leur paysage. L'enseignant manipule les dessins individuels selon les directives données par les élèves au fur et à mesure du débat afin de montrer l'agencement souhaité.


Figure 24 : Proposition d'exposition initiale – classe 2



Le tableau 23 reprend le fil de la discussion entre élèves et professeur pour déterminer un consensus entre la conception de l'apprentissage du dessin par le professeur alliant l'enseignement des arts et la géographie et les représentations des élèves sur leur milieu de vie observé *in situ*.

Tableau 23 : Croisement des structures de représentation des élèves et de la conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur - classe 2

Supports pédagogiques : entretiens des élèves enregistrés et écoutés ; dessins réalisés en classe				
Structures de représentation des	La conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur, élaborée à partir des productions des classes			
		L'enseignement du dessin à travers les disciplines	Les références culturelles des enseignants	Les supports pédagogiques choisis

Isoler les dessins pour les mettre en exergue.				
<p>Juxtaposer les feuilles pour donner à voir en totalité.</p> 	<p>La rivière remplit le lac ; elle passe sous terre et elle ressort quelque part. On voit que l'eau coule dans le lac. L'eau s'infiltré sous terre, quand vous trouvez une source en montagne, elle vient de nulle part et tout d'un coup elle jaillit quelque part.</p>	<p>Avec toutes les dents du midi on peut faire une grande chaîne. On a fabriqué notre village et on a tout découpé dans de la tapisserie.</p>	<p>On est allé dehors, tout ce qu'on a fait là on était monté dans le champ, on était en face de toutes les montagnes ; on voyait le Crêt béni, les Granges et les Cornettes de Bise.</p>	<p>On peut mettre les dessins les uns à côté des autres pour que ça fasse des montagnes toutes accrochées. On peut les assembler l'un après l'autre pour que ça fasse la montagne entière, une chaîne. Accrocher ceux qui ont une rivière, un chalet et un pont et les autres on les accroche comme des montagnes russes. On met la rivière en haut et le lac en bas ; la rivière a rempli le lac. La chaîne va tout autour de la terre, tout autour de la planète, tout autour du monde. Avec toutes les affiches, on les met en rond. Mais on ne peut pas traverser le mur, on ne peut pas les mettre droit contre la paroi. On les met dans une grosse vitrine pour faire un rond. Les montagnes sont à l'envers dans le lac, on voit un reflet.</p>
Cartographier en juxtaposant les productions comme un puzzle.				

Aligner les dessins et déambuler pour les regarder.				
Accumuler les dessins et les agencer pour créer des liens.				

Les supports pédagogiques choisis et montrés lors du premier entretien avec les élèves donnent la prééminence à l'illustration grâce aux cartes postales de la région ; cet entretien permettait d'admettre qu'ils s'étaient appuyés sur ces représentations aquarellées pour dessiner. Le débat réalisé en classe adjoint un autre point de vue plus scientifique, basé sur l'observation d'éléments naturels et leur transcription grâce au dessin. Les élèves organisent les dessins les uns par rapport aux autres pour décrire la rivière, le lac et l'habitat humain. Aux éléments sensibles qui ressortent de leurs productions, relativement au miroitement de la neige notamment, s'ajoutent des éléments descriptifs observés lors d'une sortie scolaire dans le village où ils étaient invités à dessiner d'après nature. Il y a deux types de production, l'une se voulant « réaliste », s'appuyant sur l'étude de la géographie, l'autre artistique, laissant transparaître les émotions. La distinction entre les deux est difficile, d'autant que le choix final de la manière d'exposer implique de laisser les montagnes se refléter dans le lac et de garder l'idée de totalité du monde (figure 25) parcouru en organisant les montagnes en chaîne pour former un « rond » qui symbolise le « tour du monde »

Figure 25 : La totalité du monde



C Analyse du débat élèves-professeur de la classe 3

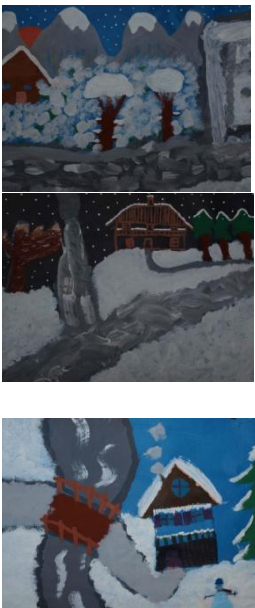
Les élèves sont regroupés dans une salle de classe polyvalente permettant la pratique des arts et l'utilisation des ressources informatiques. Un espace central permet de disposer les dessins à terre, au nombre de quatre, ils mesurent 50 X 65 cm et sont le fruit d'un travail collectif par groupe. L'enseignant suit le « dire » des élèves pour construire l'espace d'exposition. L'idée initiale des enfants révélée lors du premier entretien était de juxtaposer les dessins comme un puzzle, chacun d'entre eux éprouvant ses limites et l'ensemble cartographiant un espace. Les dessins n'ont pas été accrochés dans l'école par l'enseignant, ils sont donnés ici à titre indicatif (figure 26) ; seule l'exposition finale donnera à voir le travail des élèves.

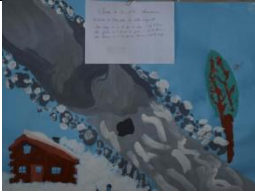
Figure 26 : Pas de proposition initiale de monstration – classe 3



Le tableau 24 donne l'essentiel des échanges entre élèves et enseignants ; le débat porte sur une cartographie du monde élaborée selon les cycles du jour et de la nuit, des saisons et la géographie montagnarde.

Tableau 24 : Croisement des structures de représentation des élèves et de la conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur - classe 3

Supports pédagogiques : entretiens des élèves enregistrés et écoutés ; dessins réalisés en classe					
Structures de représentation des élèves élaborées à partir des entretiens	La conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur, élaborée à partir des productions des classes				
		L'enseignement du dessin à travers les disciplines	Les références culturelles des enseignants	Les supports pédagogiques choisis	L'organisation de l'espace de production
	Isoler les dessins pour les mettre en exergue.				
	Juxtaposer les feuilles pour donner à voir en totalité.				
	<p>Cartographier en juxtaposant les productions comme dans un puzzle.</p> 	<p>On a donné des informations sur le paysage. Ce n'est jamais la même heure et ce n'est jamais le même endroit. Le même lieu selon le moment de l'année où tu y vas, il n'a pas la même allure. Selon l'heure, cela n'a pas la même apparence. Ca dépend du sens de lecture, on est en plein hiver et progressivement on arrive au printemps ou alors on est en plein cœur de l'automne, il</p>	<p>La Dranse (la rivière) ce serait le fil conducteur. Le défi c'est de représenter quelque chose qui est en mouvement, l'eau, la Dranse qui coule, sur quelque chose qui est fixe et immobile. Un épicéa retient plus la neige qu'un « faillard » (hêtre).</p>	<p>Il y a des rivières, ce n'est pas la même couleur quand il pleut. Là c'est le jour, là c'est la nuit. Au début c'était plus clair et après ça devenait plus foncé. Et après ça redevient le jour, on peut dire que c'est le soleil qui se lève. On n'a pas les mêmes idées, on n'a pas les mêmes projets.</p>	<p>Si on prend une feuille assez grande on peut imaginer le paysage qui peut aller après, qui peut suivre. Si on branchait la rivière sur un autre dessin, après ça va faire un village. Tous les chalets sont à côté de la Dranse. Ce qu'on a dessiné c'est ce qu'on imagine qu'on devait avoir en réalité. Ce qu'on dessine, c'est ce qu'on veut avoir pour de vrai, notre rêve. Le dessin où il y a une cascade, c'est mieux de le mettre sur le mur. Comme si on</p>

		<p>commence à neiger et on arrive au printemps ; ça dépend comment vous parcourez la Dranse.</p>			<p>commençait d'un village et qu'on allait vers un autre village. Si on fait tous les villages de la terre, après ça va vers l'infini.</p>
<p>Aligner les dessins et déambuler pour les regarder.</p>					
<p>Accumuler les dessins et les agencer pour créer des liens.</p>					

Les élèves commencent par organiser les dessins (figure 27, la cartographie du monde) en fonction des nuances colorées ce qui les amène vite à considérer le cycle du jour et de la nuit, en allant des tonalités les plus claires aux tonalités les plus foncées. Ensuite, ils suivent le cours de la rivière la « Dranse » en juxtaposant les différents dessins depuis la source représentée par la cascade jusqu'à leur village où elle sinue plus largement entre les rochers. Ils ne manquent pas de souligner que les couleurs de l'eau varient en fonction du temps. Ainsi, ils évoquent les saisons et associent les couleurs claires de leurs dessins aux premières neiges et à la fin de l'automne, les ciels plus sombres représentant la nuit hivernale. La notion d'étagement propre au milieu montagnard intervient ensuite, l'enseignant agence alors les différents dessins en fonction des demandes des élèves, il pose deux dessins à la verticale et deux à l'horizontale, symbolisant par-là les niveaux dans le paysage, de la cascade à la vallée

Figure 27 : La cartographie du monde



D Analyse du débat élèves-professeur de la classe 4


Les élèves sont regroupés devant le dessin posé à terre, qui mesure environ 1,50 m X 3 m et représente la vallée d'Abondance avec les différents villages la bordant, ce qu'indique les panneaux routiers d'entrée d'agglomération qui reprennent les noms des cinq communes concernées. Initialement le dessin était accroché au mur dans une descente d'escalier (figure 28). Les élèves ont absolument tenu à représenter une route, ce qui semble prépondérant à leur lieu de vie étant donné que ce petit village est dépendant des autres villages de la vallée pour rejoindre les commerces et les différentes stations de ski avoisinantes. La notion de déambulation est prégnante, comme le premier entretien avec les élèves l'indiquait déjà.

Figure 28 : Proposition d'exposition initiale – classe 4



La déambulation circulaire permet d'explorer le monde selon les propos enfantins repris au tableau 25 ; cette représentation rejoint celle du professeur qui fait référence au globe terrestre.

Tableau 25 : Croisement des structures de représentation des élèves et de la conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur - classe 4

Supports pédagogiques : entretiens des élèves enregistrés et écoutés ; dessins réalisés en classe					
Structures de représentation des élèves élaborées à partir des entretiens	La conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur, élaborée à partir des productions des classes				
		L'enseignement du dessin à travers les disciplines	Les références culturelles des enseignants	Les supports pédagogiques choisis	L'organisation de l'espace de production
	Isoler les dessins pour les mettre en exergue.				
	Juxtaposer les feuilles pour donner à voir en totalité.				
	Cartographier en juxtaposant les productions comme dans un puzzle.				
	Aligner les dessins et déambuler pour les regarder. 		Avec le globe terrestre, c'est la terre qui tourne.	Là ça fait une terre, en rond. Ça fait aussi une danse. Ça fait une terre entière. Ça peut faire une tente pour rentrer dedans.	On peut les suspendre (les dessins), les attacher. On peut les mettre par terre. Ça fait une route complète, un circuit. C'est arrondi. Ça fait de plus en plus grand, on fait le tour de la terre. Après on part en voyage. On ne s'arrête jamais.
	Accumuler les dessins et les agencer pour créer des liens.				

Les élèves observent attentivement le dessin et suivent la route des yeux en partant de leur village (Figure 29, La danse autour du monde). La notion de circuit apparaît très vite et les élèves en viennent à dresser le dessin « debout » pour tourner autour, ce qui les amène à considérer une route « qui ne s'arrête jamais », circulaire et à faire « le tour de la terre » en dansant. Ils reprennent la formule de la comptine enfantine « en passant les Pyrénées » et énoncent ce qui est écrit sur le dessin : « Dans la vallée d'Abondance, les enfants dansent de Chevenoz à Châtel en passant par Vacheresse, Abondance et La Chapelle ».

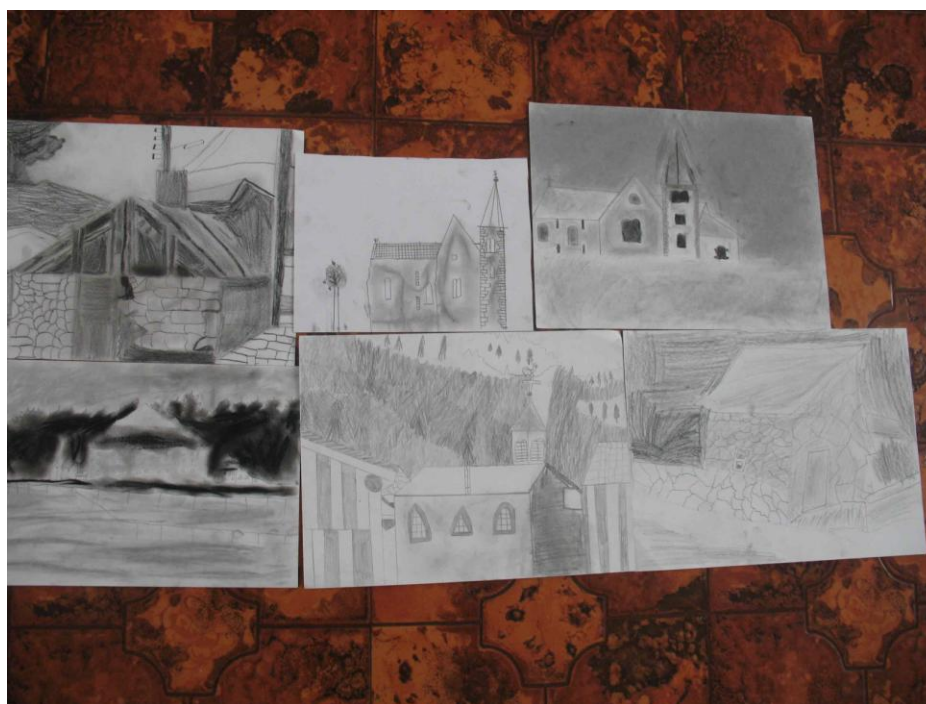
Figure 29 : La danse autour du monde



E Analyse du débat élèves-professeur de la classe 5

Les élèves sont regroupés autour des dessins posés au sol qui n'ont pas fait l'objet d'une monstration (figure 30). Ils écoutent attentivement ce qui a été dit lors du premier entretien et partent sur l'idée d'assembler tous les dessins pour faire un paysage constitué principalement d'éléments architecturaux. L'agencement se fait autour de(s) l'église(s), regroupant les maisons, le four à pain, le monument aux morts.


Figure 30 : Pas de proposition initiale de monstration – classe 5



Les représentations des élèves pour agencer l'espace d'exposition données au tableau 26 se croisent avec une vision du monde en trois dimensions du professeur. La ligne est prégnante comme la notion de réseau pour relier les éléments entre eux.

Tableau 26 : Croisement des structures de représentation des élèves et de la conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur - classe 5

Supports pédagogiques : entretiens des élèves enregistrés et écoutés ; dessins réalisés en classe					
Structures de représentation des élèves élaborées à partir des entretiens	La conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur, élaborée à partir des productions des classes				
		L'enseignement du dessin à travers les disciplines	Les références culturelles des enseignants	Les supports pédagogiques choisis	L'organisation de l'espace de production
	Isoler les dessins pour les mettre en exergue.				
	Juxtaposer les feuilles pour donner à voir en totalité.				

<p>Cartographier en juxtaposant les productions comme dans un puzzle.</p>				
<p>Aligner les dessins et déambuler pour les regarder.</p>				
<p>Accumuler les dessins et les agencer pour créer des liens.</p> 	<p>« Fais ce que tu penses »</p>	<p>La poste, le monument aux morts, l'école. Cela fait un village en 3D.</p>	<p>On va prendre tous les dessins et les choisir ensemble. On va mettre les fonds gris ensemble, et les blancs. Il y a beaucoup d'églises, des maisons, pas beaucoup de monuments, un four. On associe des dessins qui vont bien ensemble. Ce dessin est tout blanc, il pourrait être le dernier. Cela part du plus foncé au plus clair. Il faudrait rajouter un fond. On pourrait faire une grande route et les chemins du village qui sont derrière.</p>	<p>Il faut une seule église dans l'exposition. On va assembler les dessins pour faire un grand paysage. Si on les assemble tout cela pourrait faire une sorte de ville. On pourrait mettre au milieu des dessins où c'est gris et blanc. On pourrait faire une vallée avec plusieurs villages. Là c'est un hameau. Les villages sont tous collés en ligne. Les champs pourraient séparer les villages. On pourrait laisser des espaces, des champs avec au milieu des chemins qui relient tous les villages.</p>

Parallèlement aux dessins des bâtisses architecturales les élèves ont construits des maquettes représentant la vallée d'Abondance, représentatives de l'environnement agricole et sportif. Y figurent des champs et des pistes de skis ; ils intègrent ces représentations à leur travail en deux dimensions et arrivent rapidement à l'idée de composer un ensemble de villages, voire un hameau, où figure à chaque fois une église (Figure 31, L'agencement des éléments). Les dessins sont posés à la verticale, ce qui suppose une vision en trois dimensions de l'ensemble du travail où chaque élément est lié aux autres par un réseau de routes, représentant la vallée d'Abondance.

Figure 31 : L'agencement des éléments




1.4 Les entretiens avec les professeurs

Les entretiens avec les professeurs sont menés à la suite des débats qui ont lieu en classe. Les enseignants sont sensibles à l'expression de leurs élèves et adoptent une attitude de recul au regard de leur travail, ce qui permet de ne pas porter de jugement sur les travaux d'enfants, en cherchant uniquement à valoriser l'ensemble des dessins de la classe dans le but d'exposer collectivement.

A Analyse de l'entretien avec le professeur - classe 1

Le professeur analyse le travail effectué tout au long de l'année avec sa classe et l'ampleur des progrès effectués par les élèves. Les propos repris au tableau 27 mettent l'accent sur les productions des élèves et sur le fait que ce soit l'adulte qui organise l'exposition, l'élève n'y prêtant pas forcément attention.

Tableau 27 : Éléments déterminant l'organisation de l'exposition et les structures de représentation des élèves – classe 1


Éléments déterminant l'organisation de l'exposition				
		Perception	Organisation	Conception
Structures de représentation des élèves	<p>Aligner les dessins et déambuler pour les voir isolément au fil du chemin. L'alignement des dessins suppose une déambulation pour le regardeur. De cette façon, chaque dessin est isolé, vu séparément au fil du chemin.</p>	<p>J'aurais voulu refaire une balade sur le même chemin.</p>	<p>Ils ont appris à s'organiser. On a utilisé différentes techniques, des produits différents, on a frotté les crayons de différentes façons.</p>	<p>Ils ont fait des progrès dans la représentation. C'est une école d'affichage, il y en a partout dans l'entrée. On construit une exposition par an, dont les enfants n'ont pas forcément conscience. Mais vu qu'on construit un thème sur l'année, voilà, on suit ... des réalisations... des créations, ça ce sont des jolis mots. On ne se montre pas assez.</p>
				

Le professeur dit qu'il a collé les dessins des élèves sur du papier-affiche de différentes couleurs, ce qui ne correspond pas au choix des élèves. Ceux-ci ont amené l'idée de séparer les dessins « avec de l'eau » et ceux « avec de l'herbe » pour aligner symboliquement le « bleu » en bas et le « vert » en haut. L'enseignant conclut à propos de l'exposition : « On construit une exposition par an, dont les enfants n'ont pas forcément conscience ». Il continue son propos en soulignant les termes « réalisations » et « créations », et rend ainsi toute sa valeur aux productions d'enfants, ce qui laisserait supposer que les enfants sont les auteurs à part entière de leurs dessins et pourraient éventuellement réaliser l'exposition de leur travail. Enfin, l'enseignant dit « j'aurais aimé refaire une balade sur le même chemin » ce retour en arrière souhaité laisserait entendre dans les termes « balades » et « chemin », la progression naturelle qui s'est opérée tout au long du travail. D'une part, le mot « balades » est repris au titre du projet, d'autre part, l'idée de cheminement exprime l'écart entre la première sortie effectuée et l'aboutissement du travail réalisé.

B Analyse de l'entretien avec le professeur - classe 2

Le professeur est emporté par l'idée du projet « Balades, Ballades », celui-ci est devenu pluridisciplinaire. Au départ axé sur l'éducation artistique, il a dévié sur l'étude d'après nature suite à la sortie de la classe pour dessiner le paysage *in situ*, ce qu'indiquent les propos transcrits au tableau 28.

Tableau 28 : Éléments déterminant l'organisation de l'exposition et les structures de représentation des élèves - classe 2

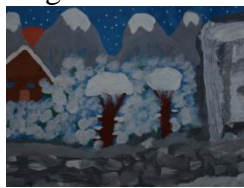

Éléments déterminant l'organisation de l'exposition				
		Perception	Organisation	Conception
Structures de représentation des élèves	<p>Juxtaposer les feuilles pour donner à voir en totalité. L'idée est de donner à voir le monde en totalité en permettant au regardeur de tourner autour de la composition et d'observer le reflet des montagnes dessinées et du « ciel ».</p>	<p>On est allé dehors, on est monté dans le champ. On est allé au-dessus de l'école. On voyait les dents du Midi, le mont Grange, le Crêt béni et les Cornettes de bise.</p>	<p>On a fait des collages pour le village.</p>  <p>On a fait le grand (dessin) Balades - Ballades, avec les Cornettes.</p> 	<p>On peut mettre (l'ensemble de la composition) sur une table ronde au milieu (de la salle d'exposition).</p> 

Les ressources artistiques proposées aux élèves pour travailler le dessin sous forme de cartes postales et de reproductions d'artistes affichées en classe sont oubliées au regard des réalisations des élèves faites *in situ*. Les propositions d'organisation de l'exposition par les élèves sont accueillies avec bienveillance et retenues sans difficulté. Le professeur est à l'écoute de sa classe et accepte le point de vue enfantin sur la totalité du monde que symbolise « la table ronde » sur laquelle prendrait place la composition plastique. Le terme « milieu » suppose que le regardeur puisse tourner autour de l'œuvre pour l'observer sous ses différents aspects, ce qui rejoint les « dire » des élèves « tout autour de la terre », « tout autour du monde », « tout autour de la planète ». Au final, la composition est posée au sol, ce qui facilite l'interaction du regardeur avec la composition exposée en lui permettant de tourner autour et d'observer le reflet des « montagnes et du ciel ».

C Analyse de l'entretien avec le professeur - classe 3

Le professeur découvre la cohérence de l'organisation graphique de l'espace chez l'enfant et l'exprime à travers ses propos donnés au tableau 29. Le travail collectif suppose qu'il y ait concertation entre les élèves ce qui amène à penser la relation entre le particulier et l'universel avec une ouverture sur le monde et sur la culture enfantine.

Tableau 29 : Éléments déterminant l'organisation de l'exposition et les structures de représentation des élèves - classe 3

Éléments déterminant l'organisation de l'exposition				
		Perception	Organisation	Conception
Structures de représentation des élèves	<p>Cartographier en juxtaposant les productions comme dans un puzzle. Le regard du spectateur se déplace d'un plan vertical à un plan horizontal en suivant les méandres de la rivière « la Dranse ».</p>	<p>J'attends qu'ils soient attentifs à la richesse du milieu dans lequel ils habitent. C'est leur perception à eux du paysage.</p>	<p>Il y a différentes techniques, le tampon pour l'épaisseur de la neige.</p> 	<p>Réussir à représenter les variations au cours des saisons, l'état de la Dranse et du paysage autour. Ils proposent de mettre les deux qui contiennent une cascade verticalement sur le mur et après le fil de la Dranse continuerait à plat sur le sol.</p> 
			<p>Je suis séduit par le résultat final. On a zoomé sur une partie du monde et à côté, il y a un avant et un après.</p>	


				aussi, c'est censé représenter uniquement la Dranse.
--	--	--	--	--

Les élèves travaillent collectivement les notions d'espace et de temps ; ils en viennent à distinguer leur propre point de vue de celui des autres. La cohérence de leur propos se construit au fil du débat : ils analysent d'abord leur représentation du déroulement du jour et de la nuit au regard des couleurs associées au paysage ; ensuite, ils utilisent la ligne conductrice de la rivière pour juxtaposer les dessins ; enfin, ils affinent la notion de temps en considérant les saisons. Le professeur analyse avec surprise cet enchaînement et adhère aux propos des élèves en agençant les dessins dans l'espace. Il affirme le caractère de l'état d'enfance qui se réfère au particulier pour instaurer l'universel, qui part du village pour s'ouvrir sur le monde : « est-ce que ça ne représente que le cadre de vie où j'habite ou est-ce que c'est quasiment universel ? »

D Analyse de l'entretien avec le professeur - classe 4

Le point de départ du projet de cet enseignant est d'observer le paysage depuis l'école, car les classes disposent d'une superbe vue panoramique sur les montagnes. Le travail effectué relève d'une dynamique tout autre allant vers le corps en mouvement et la danse. Les deux points de vue se répondent dans le tableau 30.

Tableau 30 : Éléments déterminant l'organisation de l'exposition et les structures de représentation des élèves - classe 4

Éléments déterminant l'organisation de l'exposition				
		Perception	Organisation	Conception
Structures de représentation des élèves	<p>Aligner le(s) dessin(s) et déambuler pour les regarder. Le regardeur doit se déplacer pour englober la vision du monde du montreur. Il part en voyage.</p>	<p>On a regardé la montagne en face. Qu'est-ce que l'on voyait au fil de l'année à différents moments, comment la montagne se transforme ?</p>	<p>Je ne pouvais pas donner des éléments en kit, je voulais changer le fond (le ciel) et la montagne (dans le brouillard, avec la neige) et garder des éléments fixes dans le paysage. C'est eux qui ont voulu mettre la route, pour aller plus loin.</p>	<p>L'idée que j'ai ce serait de mettre ça (le dessin) sur un support et qu'on le fasse tourner. Il faudrait qu'on ait comme un cylindre sur des roues qu'on met sur un axe et qui tourne.</p>
				 <p>On fait le tour en regardant la route et puis on regarde ce que ça fait.</p>

Au fur et à mesure de l'échange avec les élèves, le professeur tire parti des propos des élèves et inclut la notion de déplacement dans le paysage, il propose de fabriquer un zootrope simplifié qui permettrait de visualiser l'ensemble du paysage conçu par les élèves en donnant l'illusion du mouvement, puis pour des raisons techniques revient à l'idée de danser autour du dessin dressé sous une forme circulaire. L'observation statique du spectateur face au paysage naturel s'est muée en voyage dans le paysage.

E Analyse de l'entretien avec le professeur - classe 5

Pour cet enseignant, l'intérêt du dessin est d'exercer le regard sur l'architecture vernaculaire. Petit à petit, il propose à sa classe, en partant de petites incursions autour de l'école, d'explorer le paysage et de traduire ses caractéristiques sous forme de dessins et maquettes. Ainsi les élèves sont amenés à comparer une forme de représentation de leur environnement en deux dimensions, mais aussi tridimensionnelle, selon les propos retenus au tableau 31.

Tableau 31 : Éléments déterminant l'organisation de l'exposition et les structures de représentation des élèves - classe 5

Éléments déterminant l'organisation de l'exposition				
Structures de représentation des élèves		Perception	Organisation	Conception
	<p>Accumuler les dessins et les agencer pour créer des liens. Le regardeur est inclus dans l'installation, d'observateur il devient acteur.</p>		<p>C'est intéressant pour les enfants, le fait qu'ils puissent jeter un œil sur les monuments, les bâtiments du village, ce qui ne se fait pas forcément.</p>	<p>On aurait pu découper des bandes de papier et relier avec des bandes de papier les hameaux entre eux. C'est la vision de ce que j'aurais fait personnellement.</p>

Le professeur est amené à reconsidérer son point de vue sur la présentation des dessins « à plat », puisque les élèves proposent de « dresser » les dessins pour agencer le village en trois dimensions. Ainsi, ils intègrent naturellement l'architecture locale dessinée au paysage représenté sous forme de maquettes, même si les éléments entre eux n'ont pas de rapport de proportionnalité. L'idée de patrimoine est sous-jacente dans l'histoire des bâtiments comme dans la géographie locale, rejoignant l'agropastoralisme et les préoccupations touristiques de la vallée.

F Synthèse des entretiens avec les professeurs

Les professeurs ont perçu l'intérêt porté aux « dire » des élèves. En mettant l'accent sur le travail collaboratif entre enfants et entre l'adulte et les enfants, ils analysent vite que la

représentation enfantine est éloignée de leurs conceptions. Les échanges sont riches, la teneur du débat révèle le processus de production avec le questionnement enfantin. Ils réalisent que les propositions d'exposition des élèves correspondent à leur pratique artistique, qu'il y a une cohérence liée à la pensée, à la conception de l'espace chez l'enfant depuis le geste graphique jusqu'à la monstration. C'est la place du spectateur qui est interrogée, celui-ci est-il uniquement contemplatif ou devient-il acteur grâce à une scénographie ? L'exposition crée une interaction entre l'observateur et les productions, elle devient monstration, ouvrant le champ de l'exposition scolaire aux trois « situations historiques de monstration qui se nomment l'exposition (arts plastiques), la séance (arts du spectacle), le programme (arts numériques) »²⁴⁸. Les élèves représentent leur propre vision du monde, qu'ils intègrent dans leur environnement proche, dans la vallée et conçoivent naturellement l'infini du cosmos. Ils s'interrogent sur le cycle du jour et de la nuit, le cycle des saisons (figure 32), le mouvement de la terre, le déplacement des corps dans l'espace (figure 33) et les éléments naturels. Ils se projettent comme faisant partie du cosmos (figure 34). L'importance de la ligne est prépondérante. La ligne en mouvement est symbolisée par la rivière (figure 32), la route (figure 33), ou l'horizon de l'herbe couplée à celle de l'eau du lac (figure 35).

Figure 32 : Cycle du jour et de la nuit, cycle des saisons



Figure 33 : Le déplacement des corps dans l'espace



Il est intéressant de noter que la plupart des propositions ne sont pas limitées dans l'espace. Elles tiennent compte de la terre, du ciel (figure 49), du regard lointain ou proche, d'un point de vue tridimensionnel. Elles incorporent l'enfant dans l'espace comme élément dynamique empruntant un circuit, dansant autour du monde (figure 47), suivant une ligne infinie (figure 48) ; l'enfant devient explorateur de monde.

²⁴⁸ Nel, 1999.

Figure 34 : Ligne d'horizon de l'eau et de l'herbe



Figure 35 : La terre et le ciel



1.5 Analyse de l'organisation de l'exposition

Le Syndicat Intercommunal de la vallée d'Abondance (SICVA) organise deux journées du Patrimoine de pays le 16 et 17 juin et l'exposition a lieu à l'école d'Abondance, toute proche de l'Abbaye. Pour valoriser le travail de l'ensemble des classes, un livre numérique est réalisé pour chacune des écoles regroupant l'ensemble des travaux d'élèves. Le livre enfantin édité par le SICVA comprend une partie des dessins, il est offert gracieusement à chaque élève des cinq écoles.

A Les caractéristiques des travaux d'élèves produits

La première caractéristique est l'anonymat : les dessins d'enfants n'offrent pas de signature et sont souvent œuvre commune. La seconde est la représentation plane de l'espace offrant les caractéristiques du dessin d'enfant décrites par G-H. Luquet. Enfin la troisième caractéristique est la recherche du Beau chez l'enfant selon un critère formel de simplicité apparente.

En ce qui concerne l'anonymat dans le travail collectif rendu, il est intéressant de se reporter à G. Tortel qui reconnaît l'« enfant artiste ». Mais la pédagogue insiste sur le rôle du groupe de pairs enfantins pour créer des œuvres collectives, après être passé par une phase d'essais individuels. Les élèves sont encouragés à produire en confrontant leurs opinions, mais aussi à choisir celui qui dessinera au mieux qui la maison, qui le personnage. Le travail final est donc collectif, ce qui suppose que les « artistes » associés soient anonymes, comme dans l'art roman ou populaire. L'enfant se réalise individuellement dans le social, ce qui rejoint l'idéal éducatif de G. Tortel qui est de fonder une société où l'individu s'intègre

harmonieusement à l'ensemble des Hommes. Le parallèle avec les objets d'art « primitif » s'impose également, ceux-ci étant souvent nommés du fait de leur appartenance à un groupe ethnique ou du collectionneur qui les possède : masque Fang, Cameroun ou collection d'André Breton, par exemple. Ce regard porté sur le produit fini occulte le processus de création, par ignorance sans doute des conditions dans lesquelles il a été créé et de la culture d'origine.

La seconde caractéristique est la représentation de l'espace tridimensionnel faisant appel aux principes de rabattement et de pluralité des points de vue. Les artistes de l'avant-garde ont été fascinés par la sculpture des pays lointains, celle-ci leur a permis aussi de travailler l'espace autour de l'objet. La manière de dessiner l'espace chez l'enfant est sans limite, le rabattement et l'observation des angles de vue divers donnent une image intellectuelle de la chose. Cette conception de l'espace présente des aspects communs entre les arts « primitif », naïf ou brut et le dessin d'enfant, car ils ne sont pas codifiés selon la vision focale de la perspective inhérente à la culture gréco-latine. En travaillant le paysage et en demandant aux élèves de parler de leurs productions à exposer, il s'avère qu'ils font des propositions pour organiser l'espace autour de leurs dessins. En abandonnant l'accrochage réalisé par l'adulte comme dans les figures 17, 18 et 20, en écoutant les « dire » de l'élève, l'espace d'exposition est intégré à la conception du dessin et agit en extension de celui-ci.

La troisième caractéristique est la simplification des éléments représentés. La vision des élèves rejoint les préoccupations esthétiques des artistes du *Blaue Reiter*. L'enfant dessine les éléments formels qui lui semblent appartenir à l'essence de l'objet et qui en donne une idée la plus complète possible, agissant selon la vision intellectuelle qu'il a de l'objet. Gombrich évoque ainsi le dessin d'un enfant :

Le travail a consisté à reformuler l'esprit de la composition [du tableau] dans un langage très rudimentaire et à réduire l'information complexe à un compte-rendu lapidaire [...] très proche de ce que j'appellerai le "niveau élémentaire" de la réalisation d'images²⁴⁹.

Le champ libre est laissé à la création de l'enfant dans la *Pédagogie d'Initiation* de Tortel, guidée par le regard bienveillant de l'adulte. La référence à des cultures multiples est véhiculée notamment par « le musée imaginaire » de Malraux dont l'influence est prégnante après-guerre. Reconnaître et valoriser les productions enfantines pourraient amener à ne plus parler sur l'enfant, mais à laisser parler l'enfant sur lui-même et ouvrir la porte à des conceptions différentes du monde, voire à des modes de communication différents.

B L'organisation de l'exposition : un travail collectif

Deux types de monstration se trouvent groupés à l'exposition organisée dans la salle de motricité de l'école d'Abondance : d'une part, un accrochage traditionnel sur des grilles, d'autre part, une mise en scène de travaux discutés avec les élèves et les professeurs qui prolongent la conception de l'élève.

²⁴⁹ Gombrich, 2004, p. 285.

Un point essentiel apparaît d'emblée, c'est le niveau auquel sont visualisés les dessins. Dans le premier cas, l'accrochage est réalisé par le professeur qui répond au besoin de regarder à la hauteur des yeux de l'adulte et donne à voir aux autres adultes le dessin de l'enfant (figure 36). L'accrochage est mural (figure 37) et le regard du spectateur, immobile devant le dessin, se porte sur un espace plan.

Figure 36 : Dessins sur grilles



Figure 37 : Accrochage mural



Dans le second cas, c'est l'enfant qui interagit avec l'adulte pour composer sa présentation et il utilise à la fois le point de vue vertical et horizontal, tout en admettant éventuellement une vue en surplomb. Les dessins sont posés au sol et remontent sur les murs ou ils sont installés pour simuler la représentation tridimensionnelle (figures 32, 33, 34 et 35). Dans ce cas, il y a une dynamique propre au corps qui se joue puisque c'est le spectateur qui se déplace pour tourner autour du dessin (figure 33), suivre la ligne d'eau et de terre (figure 34) ou encore se penche pour observer le reflet des montagnes dans le miroir (figure 35). Les livres numériques composés pour l'exposition sont en libre accès sur des ordinateurs, ce qui laisse toute liberté aux visiteurs pour explorer les différentes productions. Des invitations ont été diffusées auprès des familles par les professeurs (figure 38).

Figure 38 : Invitations



Les enfants qui visitent l'exposition avec leur famille (figure 39) écrivent dans le livre d'or :

« Les expositions étaient belles. Les écoles ont bien travaillé », « Les dessins étaient beaux, j'ai vu une maison », « L'expo m'a plu », « Manifique ! Chapeau ! », « C'est trop joli, j'ai adoré. »

Les parents commentent également :

« Très beau travail, on ressent le plaisir que vous avez pris et que vous nous transmettez très bien. Félicitations. », « Exposition très réussie ! Les enfants ont une incroyable imagination et un sens artistique très original. Bravo ! Expérience à renouveler ! », « Très belle expo ! Bravo les enfants. Que de choses enrichissantes ! », « Bravo aux enfants. Quel travail ! », « Que d'idées et que d'investissement, bravo les enfants et les enseignants, une "ex instit" ».

Figure 39 : Visite de l'exposition par les familles



C L'expérience vécue par les professeurs

Les professeurs confrontent leurs points de vue lors de l'organisation et de la visite de l'exposition. Ils remarquent que les propositions des élèves sont en corrélation avec les travaux réalisés en classe et portent des jugements positifs sur la « mise en scène » des travaux. Ils disent qu'il y a un écart entre leur conception initiale qui était d'accrocher les dessins sur des grilles comme des tableaux et l'organisation finale. Ils sont heureusement surpris de la valorisation des dessins de leurs élèves. Ils écrivent dans le livre d'or de l'exposition à côté des écrits des enfants et des parents :

«Belles réalisations, belle mise en scène », « Beau travail et belle exposition »,
« Excellente initiative cette exposition ! Du très beau travail. A refaire ! Toutes nos félicitations », « Que de belles choses et de bonnes idées !

Ce qui leur semble essentiel est d'être sorti de l'école pour observer leur environnement naturel et d'avoir pris le temps de transposer leurs impressions grâce à l'expression graphique et à la parole. Ils sont surpris de constater une unité dans la représentation de la vallée d'Abondance, symbolisée par la route qui relie tous les villages et que les élèves ont dessinée presque unanimement. Ils font part de leurs qualités d'observation et de la pertinence de leur travail depuis la création graphique jusqu'à la mise en espace de l'exposition et qualifie de cohérent le travail mené de bout en bout. Le paysage de la vallée a pris du sens, un sens commun à l'ensemble des habitants qui se reconnaissent dans les particularités de leur paysage entre montagnes et lacs, comme dans leur habitat, ou leur tradition agricole et le développement touristique. Les élèves ont reporté les détails de leur communauté territoriale grâce aux dessins et cet ensemble d'observations leur renvoient l'image de leur identité, ils se reconnaissent dans les « mots de la vallée » (figure 40).

Figure 40 : Les mots de la vallée



3.3. Un nouvel espace d'expression pour l'enfant

Les élèves des cinq classes de l'école C visitent l'exposition et la transforment en installation. Ils investissent leur propre travail en se le réappropriant dans un retour réflexif vécu en action. Selon les modalités d'organisation de l'exposition qu'ils ont définies, ils inaugurent une forme de monstration en mouvement comprise dans le terme « installation », modalité d'exposition émergente au XX^e siècle. L'enfant acteur et spectateur est immergé dans son espace de production et réagit par rapport à lui en interaction, il fait partie du paysage et lui donne vie. L'exposition « Balades, Ballades » en fournit la démonstration en confrontant le point de vue de l'adulte qui regarde le dessin d'enfant proposé sur des grilles d'accrochage et admire la virtuosité de représentation du paysage dans les quatre saisons (figure 41). Il ne remarque pas pour autant les caractéristiques du dessin d'enfant définies dans ce travail comme le rabattement, la diversité des points de vue, il constate simplement la spontanéité de la représentation enfantine. Il note que l'enfant ne regarde pas l'accrochage adulte sur les grilles, mais qu'il investit les installations des élèves ou les présentations sous forme de livres numériques ce qui nécessite une action interactive (figure 42).

Figure 41 : Les quatre saisons



Figure 42 : Installations enfantines



L'espace au fil de l'eau

Les élèves simulent la natation pour suivre le dessin de la rivière posée au sol le long du fil conducteur eau / herbe. Ils font les gestes dans l'espace comme s'ils nageaient le long d'une ligne d'eau en piscine (figure 43).

Figure 43 : Suivre la ligne d'eau



L'espace de production et d'accrochage initial prévu dépend étroitement de la conception architecturale de l'école ; cette classe qui a privilégié un plan de travail important sur l'eau dispose de vastes couloirs, d'une salle dédiée aux ateliers d'art visuel. La conception finale proposée par les élèves est de taille imposante, elle correspond au milieu scolaire dans lequel ils évoluent.

L'espace reflet

Les élèves commentent le reflet des montagnes dans le « lac » et se mirent eux-mêmes dans le miroir (figure 44).

Figure 44 : Se refléter



Ces élèves ont travaillé sur des petits formats, l'enseignant disposant de très peu d'espace pour la production et l'accrochage qui se fait uniquement en classe. La conception initiale de l'affichage est considérablement modifiée du fait de la proposition des élèves ; les dessins

sont d'abord accumulés puis ils en viennent à être agencés pour donner du sens à la création d'un paysage commun dans un espace agrandi par un miroir. Si les conditions spatiales de travail sont restreintes au départ, au final, le reflet crée une ouverture sur la totalité du monde.

L'espace regard et écoute

Trois postes informatiques sont installés à disposition des élèves ; ils peuvent visionner les livres numériques des différentes écoles, écouter les explications des élèves sur leurs propositions d'installation, leurs poésies (figure 45) et commenter le travail des autres enfants. Une classe a proposé un travail sur la transformation d'images de montagnes à partir de logiciels, les modifications portent sur des distorsions de formes ou la colorisation.

Figure 45 : Regarder et écouter



Les livres numériques ont l'avantage de compenser le manque de place pour afficher le travail ; c'est le cas de trois des cinq écoles dont font partie les classes 2, 3 et 5. D'ailleurs, les classes 3 et 5 n'ont initialement pas prévu l'exposition des travaux des élèves. Exposer dans la salle de motricité de l'école à laquelle appartient la classe 3 représente une première et redéfinit l'espace d'apprentissage comme un espace pouvant être multifonctionnel. Déplacer, c'est créer un sens nouveau.

L'espace danse

Les élèves tournent autour du monde en suivant la ronde des villages de la vallée (figure 46). L'inscription portée sur le dessin reprend la comptine enfantine « En passant les Pyrénées » et invite à la ronde dansée et chantée. Les chansons traditionnelles enfantines font partie de l'histoire de l'éducation scolaire.

Figure 46 : Danser



Le travail de cette classe reflète l'organisation spatiale de son école qui est récente et bénéficie d'une vaste salle de motricité, d'ateliers d'arts visuels. Les élèves peuvent évoluer en investissant largement l'espace scolaire, sous condition de penser les lieux de passage, les couloirs, sas d'accueil, salle de motricité comme espace social d'interactions.

L'espace jeu de simulation

Les élèves investissent l'espace de la maquette comme une aire de jeu. Ils déplacent des petits personnages fictifs sur la maquette (figure 47) en simulant les actions et en les verbalisant ou ils empruntent « la route » de la vallée (figure 48), s'intégrant à l'espace maquette lui-même.

Figure 47 : Jouer



Figure 48 : Se déplacer sur la route



Les espaces de jeu « libre » sont restreints à l'école primaire et souvent rapportés à la cour de récréation. L'utilisation des maquettes comme aire de jeu spontané porte à repenser l'enseignement à partir de la conception de l'espace chez l'enfant et de ses réalisations.

L'espace lecture-écriture

Les élèves retrouvent volontiers les poésies écoutées et travaillées en classe, les lisent ou les écrivent à leur demande (figure 49).

Figure 49 : Lire et écrire



Cet espace est proposé sans consigne particulière ; les élèves sollicitent l'usage de l'écriture pour renouer avec les ateliers de poésies proposés en classe et réaliser de nouveaux essais en calligraphie japonaise ou copie de poèmes. Les élèves viennent à cet espace après avoir visualisé les livres numériques et écouté les poèmes ; ce besoin d'appropriation de l'oral par l'écrit naît du plaisir de la création de poèmes enfantins réalisés en classe à partir des ressources proposées par les enseignants sur la thématique du paysage.

L'espace agencement

Cet espace a été proposé par un professeur des écoles qui a suggéré de mettre à disposition des élèves une partie des dessins des enfants pour qu'ils agencent un village (figure 50 et 51).

Figure 50 : Agencement exposé



Figure 51 : Agencer



L'espace est conçu au sol par juxtaposition des éléments ; des propositions plurielles ont donné lieu à discussion sur la validité des parties à assembler pour constituer l'agencement final. Ce sont les élèves qui proposent d'utiliser les dessins pour faire, défaire et adopter finalement un « paysage village » à leur convenance.

Conclusion

La richesse et la diversité des travaux enfantins réalisés à l'école primaire dans le cadre de cette expérience montrent que l'enseignement du dessin peut être un point d'appui pour les élèves dans la progression de leurs apprentissages. Les professeurs y ont recours pour illustrer, schématiser, développer les habiletés graphiques dans les domaines de la maîtrise de la langue et des mathématiques, voire de la culture humaniste. La spécificité du dessin d'enfant est généralement méconnue des enseignants qui y voient essentiellement une spontanéité empreinte de naïveté, une appartenance à cet état « primitif » que Gombrich définit comme un « "niveau élémentaire" de la réalisation d'images »²⁵⁰, susceptible d'évoluer. Ce niveau a ses propres caractéristiques définies notamment dans *Le dessin enfantin* écrit par G-H Luquet et ne peut être confondu avec un niveau « primitif » des arts premiers qui sont eux-mêmes strictement codifiés. G. Tortel révèle toute l'attention particulière portée à l'analyse de la production enfantine à l'école primaire dans les années 1960 et à la mise en œuvre de l'exposition d'art enfantin. Elle scénarise déjà l'exposition et invite ainsi à inclure l'enfant dans l'espace qui lui est dédié, annonçant l'installation artistique comme modalité de monstration des œuvres où se joue le rôle du spectateur comme observateur et montreur. Les expositions scolaires d'art enfantin mettent l'accent sur le désir de l'enseignant de valoriser l'expression de l'enfant à travers l'élève.

²⁵⁰ Gombrich, 2004, p. 285.

Les professeurs des écoles reconnaissent le geste graphique de l'élève et tentent de le valoriser par un affichage normé selon des règles héritées de l'exposition de tableaux. L'expérience menée ici leur permet de sortir du cadre de la page et d'installer les élèves dans un processus créatif qui révèle la perception que les enfants ont du monde. Reprenant les dessins produits en classe dans les différents domaines disciplinaires, les élèves proposent après avoir observé le paysage *in situ*, arpenté les chemins lors de balades paysagères, des installations de leurs dessins qui laissent le regardeur interagir avec la production. L'analyse des travaux met en exergue la capacité de l'enfant à travailler dans un espace tridimensionnel, comportant des lignes de fuite multiples et infinies. Les travaux enfantins invitent à explorer le monde de manière dynamique en incitant au mouvement et à l'action. Le passage d'un point de vue statique à une vision intégrant l'individu dans une interrelation avec son environnement se fait grâce à la juxtaposition, l'agencement, le déplacement instaurant une cartographie de l'espace élaborée par l'enfant. C'est Fernand Deligny qui avait remarqué chez l'enfant autiste des cartes de chemins. Ainsi ce qui est important à regarder ce n'est pas seulement le dessin d'enfant pour lui-même, mais ce qui se passe entre toutes les productions d'une exposition, leur agencement et les pensées qui en découlent.

L'élève définit un nouvel espace éducatif qui englobe l'école dans sa totalité, tandis que les professeurs acquiescent à ce qu'ils considèrent à juste titre comme une cohérence interne au travail de l'enfant, réservé toutefois à un moment particulier, « artistique ». Néanmoins, la prise de conscience par l'élève des facultés d'analyse et d'appropriation d'un territoire donné à voir grâce au dessin, ne laisse pas de surprendre les professeurs tout en les satisfaisant. Ils reconnaissent la parole silencieuse de l'acte graphique, telle qu'ils avaient tenté de l'instaurer grâce à l'exposition par affichage sur les murs de l'école, en tant qu'essai de communication de l'enfant dans sa relation au monde. Par ailleurs, l'espace de monstration de chaque classe est constitué de fragments d'éléments juxtaposés à la manière d'un puzzle, qui sont en interrelation et font l'objet d'un discours. L'ensemble de la production se joue dans l'altérité ce qui donne du lien social, comme le pensait G. Tortel, grâce à la co-construction par l'éducation artistique.

Les classes concernées sont au nombre de cinq, même si un réseau d'écoles a été mobilisé comptant vingt classes qui ont acceptées de s'investir dans ce projet sur le paysage. Les ressources mises à disposition pour élaborer et organiser l'exposition restent minces et dépendent de l'engagement des acteurs. Les partenaires éducatifs déploient des trésors d'ingéniosité pour faire valoir le travail des élèves et élever celui-ci au rang de patrimoine culturel de l'enfance. Sans doute est-ce en souvenir de sa propre enfance que la volonté commune a permis de mener à bien le projet, autant que pour des raisons professionnelles. La réciprocité dans les relations est un élément essentiel, tous les acteurs doivent être entendus sur un pied d'égalité et reconnus dans leurs représentations par principe d'égalité dans l'expression des points de vue. La confiance s'instaure dans les échanges à travers les efforts de chacun pour donner à voir sa pensée propre. Les productions concrétisent l'engagement de tous et les élèves sont remerciés de leur investissement par l'édition du livre *Balades, ballades* (Partenariat avec l'Éducation Nationale, 2012) qui pérennise leurs productions autant que par les livres numériques qu'ils consultent. Ceci permet de consolider une participation réflexive sur leurs actions. La régularité des relations donne la possibilité d'ajuster le calendrier des opérations en tenant compte des impératifs des uns et des autres, ce

qui requiert une certaine flexibilité. Enfin, accepter l'imprévu est un impératif, ce qui génère forcément une remise en question permanente quant aux attendus mais ouvre la voie au questionnement.

La question de la production de travaux d'enfants a fait émerger l'exposition, comme mode de mise en valeur du « faire » à l'école dans un mouvement coopératif de production des savoirs, savoir-être et savoir-faire : comment produire ? A partir de quelles références ? Comment choisir ce qui vaut d'être exposé ? Comment exposer et où ? Les élèves ont été amenés à explorer le paysage qui les entoure en investissant tous les moyens d'expression graphique qui leur appartiennent pour envahir l'espace. Cette appropriation du territoire est l'objet d'une valorisation du patrimoine culturel local, souhaitée par les responsables culturels des structures qui sont impliqués dans le projet, mais également appelée par les vœux des enseignants et des parents. La notion de patrimoine enfantin émerge peu à peu au cours de l'expérience en relation avec l'idée que se font les différents acteurs de leur patrimoine. Ainsi l'exposition des travaux d'élèves a été programmée lors des journées du patrimoine. Un mouvement centrifuge né de la volonté commune de valoriser les ressources culturelles territoriales et les travaux enfantins donne enfin à voir le dessin enfantin pour ce qu'il est : un patrimoine commun. L'aménagement du « milieu » compris comme un contexte scolaire et culturel s'avère être nécessaire pour la réussite du projet d'Éducation au patrimoine. Qu'en est-il de l'exposition comme espace graphique de rencontre dialogal ?

L'exposition scolaire révèle une forme de communication propre à l'élève fondée sur l'interrelation entre les éléments constitutifs d'un espace de monstration qui détermine sa place au sein de l'école tour à tour comme spectateur, observateur, montreur ou regardeur. G. Tortel donne à réfléchir sur les différents modes de communication de l'enfant au sein de l'établissement scolaire et plus généralement sur l'exposition à l'école en supposant que le premier des acteurs soit l'élève lui-même, interagissant grâce aux moyens qui lui sont propres, sur un territoire donné en créant un réseau, des liens, grâce notamment à la représentation graphique. En se référant à l'expérience vécue lors de l'exposition *Balades, ballades*, l'hypothèse serait que l'élève investit d'abord le sol pour déterminer des tracés linéaires qui ressembleraient à des cartes, lui permettant d'interagir avec les autres silencieusement grâce à ses déplacements et qu'il raisonne en juxtaposant les zones territoriales à la manière d'un puzzle pour établir des interrelations avec ses pairs notamment. Cette pensée rhyzomatique²⁵¹ induit une cohérence dans la construction sociale chaque élément admettant l'autre dans l'agencement spatial. L'expérience permet de supposer que l'élève s'inclut dans ses trajectoires comme élément interagissant avec son environnement, il vit l'école comme un élément organique et ordonne l'espace scolaire en réseau de communication selon sa propre logique interlocutive.

Cette expérience amène la question suivante : puisque l'enfant utilise une narration graphique appropriée à son vécu, en fonction de ses expériences, serait-il possible que les élèves qui n'accèdent pas à l'écriture et à la lecture normée rencontrent des difficultés dans l'agencement spatio-temporel de la page ? En partant du postulat que cet espace n'est qu'une réduction de l'espace réel, un cadre, en leur faisant vivre le récit par le corps, les déplacements ou trajet, le dessin « dialogué », pourraient-ils accéder ainsi à la construction

²⁵¹ Deleuze et Guattari, 1980.

spatio-temporelle ? La narration graphique dialoguée ou « l'histoire figurée » est-elle une des conditions d'accès à l'écriture et à la lecture ? Je nomme cette expérience graphique plurielle « trace oralisée » : elle comprend à la fois le graphisme ou dessin sur papier, le son ou voix de l'enfant enregistrée, le trajet comme trace corporelle immatérielle (si non filmée).

Chapitre 4 : LA TRACE ORALISÉE UNE EXPÉRIENCE PLURIELLE

Cette expérience menée en ateliers de pratique avec des élèves de l'école primaire en difficulté porte sur les modes d'interlocution enfantins qui permettent d'élaborer et de différencier les différentes fonctions du langage à partir de l'acte graphique. La narration graphique peut prendre l'aspect de simples traces informes pour l'adulte mais celles-ci sont pour l'enfant une « histoire figurée » ; ces traces vont peu à peu acquérir les spécificités du graphisme enfantin définies par G-H Luquet, A. Stern, H. Wallon et L. Lurçat entre autres. Mais accéder à la narration ne va pas de soi, il est nécessaire que certaines conditions soient mises en place et l'objet de cette expérience est de chercher lesquelles. Ce qui importe là, ce sont les dire et les faire de l'enfant. Le point de vue adopté est celui de la relation de l'enfant à l'adulte et *vice versa*, il est question de l'enfant dans cette proposition mais aussi, de l'adulte *avec* l'enfant tant il est vrai que celui-ci désire devenir adulte et se construit avec cette image. Il parle avec les choses qui l'entourent dans sa décision résolue d'entrer dans le monde pour accéder à la compréhension de la vie dont les modalités sont déterminées en partie par les adultes. Autant dire qu'il y a une part pleine et entière d'incertitude dans ce travail d'élaboration de la pensée unique mais universelle qui appartient au petit d'Homme. C'est cette part d'incertitude que j'interroge dans ses modalités de fonctionnement car elle ouvre la voie à l'Autre possible. Quelles sont les fonctions du langage tel qu'elles ont été abondamment décrites en psychologie génétique et qui donnent lieu maintenant à cette observation de l'enfant comme personne et être social ?

1. DU MONOLOGUE AU DIALOGUE L'EXEMPLE DE P.

L'étude du travail mené avec P. va permettre de relever les caractéristiques de la pédagogie tortelienne mise en œuvre avec l'appui de la psychologue Maria Torok, à partir d'un grand cahier composé de feuilles assemblées ou dossier, élaboré conjointement par l'éducatrice, Paulette Clad, et l'enfant. La thérapeute et G. Tortel nomment ainsi les institutrices : ce sont des éducatrices.

P. éprouve des difficultés d'apprentissage en lecture notamment et va travailler individuellement et régulièrement avec P. Clad pendant le hors temps scolaire car l'enfant est déscolarisé à partir du Cours Préparatoire, en 1959, alors qu'il a été inclus à l'école maternelle dans sa classe. Le travail se fait au domicile de la famille ou de l'éducatrice. Il s'agit d'observer l'enfant dans ses apprentissages et de lui permettre de développer des capacités qu'il ignore être les siennes. Le maître mot de cette pédagogie est la conscience de soi, rappelons-le. Le déroulement du travail met en exergue les caractéristiques principales de la *Pédagogie d'Initiation* à laquelle l'éducatrice s'exerce avec son élève. Peu à peu, l'enfant prend conscience de son être propre, il devient une personne.

L'éducatrice pose d'abord le pacte d'apprentissage qui implique une confiance réciproque, l'acceptation tacite d'un vouloir travailler ensemble. Elle instaure la mémoire du travail réalisé en gardant des traces du processus d'apprentissage : les dires des deux protagonistes et les dessins de l'enfant. À partir de cet instant, le questionnement de l'enfant naît. Qu'est-ce que vivre ? Celui-ci fait part de ses croyances, affirme sa pensée et accepte le dialogue. Ses capacités d'apprentissage se développent en tant qu'outils pour comprendre le monde. Il advient par le langage soutenu par l'activité graphique à une formulation de sa représentation du monde mouvante, en cours d'élaboration. L'enfant prend en compte autrui et cherche à faire plaisir en fournissant l'effort nécessaire à la mémorisation des mots et à l'observation des choses qui l'entourent. Son attention se focalise sur certains points qui l'intéressent. M. Torok qui travaille avec l'enfant parle de maîtresse-miroir renvoyant à l'enfant l'image reconnue de lui-même, le reflet de l'amour de soi. Elle définit la « méthode Tortel » comme « une pédagogie non-directive ». Ce terme doit être réfléchi en opposition à une pédagogie coercitive, alors même que G. Tortel et les institutrices qui travaillent dans sa circonscription préfère celui de *Pédagogie d'Initiation*. Aux dires de celles-ci, il s'agit d'une initiation aux merveilles du monde. Eugène Minkowski, l'ami de la pédagogue, voit :

poindre à l'horizon la possibilité d'une *cosmologie* [...] qui cherchera à embrasser le tout qu'y découvre le regard de l'enfant, en y trouvant l'image – et image est ici tout autre chose que projection au dehors puisqu'image et « objet » ne font qu'un - de sa propre âme, en y décelant tout un *monde*.²⁵²

Le travail mené avec P.

P. éprouve des difficultés d'apprentissage en lecture notamment et va travailler individuellement et régulièrement avec Paulette Clad pendant le hors temps scolaire car l'enfant est déscolarisé à partir du Cours Préparatoire en 1959. Le travail se fait au domicile de l'enfant ou de l'éducatrice. Il s'agit d'observer l'élève dans ses apprentissages et de lui permettre de développer des capacités qu'il ignore être les siennes. Le maître mot de cette pédagogie est la conscience de soi. Dans un premier temps, Paulette propose à P. de se présenter en faisant un dessin, quoi de plus banal pour un enfant de dessiner un bonhomme, un autoportrait ? P. accepte sous condition de représenter également Paulette ; les deux personnages se donnent la main (Tableau 32, dessin 1). Le pacte d'apprentissage se noue à cet instant-là, c'est un vrai contrat qui lie deux personnes et qui va permettre à chacune d'elles de développer une confiance réciproque. P. veut connaître le nom de chaque doigt, il a besoin de dénommer les choses pour pouvoir les réaliser, le travail débute le vendredi 17 avril 1959. L'éducatrice ouvre un cahier pour P. et colle le dessin et ses notes de travail à la première page. Elle acte ainsi l'importance d'un processus qui ne fait que commencer. Le lundi 20, après avoir effectué des jeux d'observation sur les lettres de l'alphabet, l'éducatrice propose un projet à l'enfant : la construction d'une poupée « presque vivante ». P. conteste le fait de pouvoir créer du vivant « parce que c'est le petit Jésus qui fait le vivant » et propose à l'éducatrice de lui demander conseil pour ce travail quand elle sera « morte ». Cependant il accepte d'essayer de faire une poupée « comme si elle était vivante » (Tableau 32, dessin 2).

²⁵² Minkowski, 1999, p. 168.

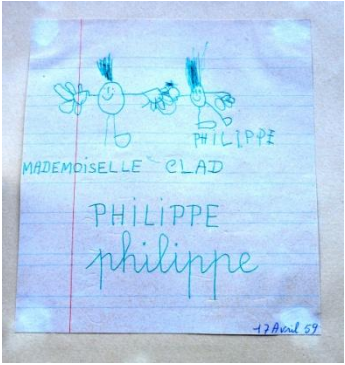




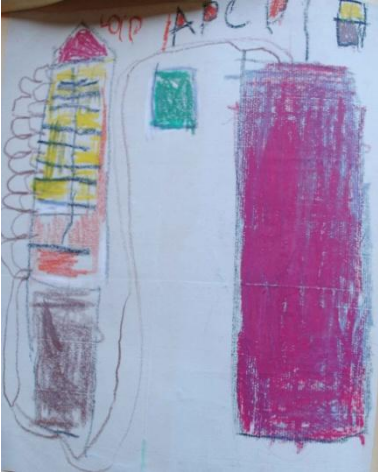
Paulette dialogue avec Pierre et celui-ci énonce les fonctions de l'être vivant en répondant à la question : « Que faut-il faire pour être vivant ? ». Ce sont des verbes d'action que choisit l'enfant : « bouger, manger, faire pipi, lire, boire, marcher, entendre, parler ». L'éducatrice écrit les mots devant l'enfant qui repère les lettres déjà connues et associe certaines d'entre elles pour constituer les sons. L'enseignante répond ainsi aux remarques de l'élève sur l'écriture des mots tout en partant d'un questionnement sur la vie. Qu'est-ce que vivre ? Déjà P. dit que Jésus est mort puisqu'il faudra attendre que Paulette soit morte pour lui demander conseil, il oppose les deux états. En outre il émet sa croyance selon laquelle c'est Jésus qui donne la vie. Il se pose ainsi en tant que personne affirmant sa pensée et ouvre le dialogue en tentant de faire semblant de faire « une poupée vivante ». Il se décentre ainsi en entrant dans le simulacre, dans le faire comme si et pose la question de l'énigme de la création. Le travail se déroule sur l'année scolaire complète à raison de plusieurs séances par semaine, l'enfant réalise à chaque fois un dessin qu'il décrit en accompagnant le geste graphique (Tableau 32, dessin 3). De son côté Paulette note consciencieusement chaque fait et geste de son élève ainsi que son attitude, est-il fatigué ? Le lundi 27 avril, Pierre « semble fatigué et pour la première fois, il n'a pas fait le travail demandé "pour savoir si ça me ferait plaisir" m'a dit sa Maman ». Parfois P. est incapable de se concentrer et ne peut travailler. L'éducatrice s'adapte et consolide les acquis en lecture. A la fin de la séance il dessine « la machine à brûler les maisons » (Tableau 32, dessin 4). « Qu'est-ce que c'est ? » demande Paulette. « Réfléchis, peut-être que tu sauras [...], on allume et boum ça explose, ça brûle tout, les meubles tout et puis les vitres en dernier ». Le lendemain P. va mieux et après la séance de lecture « reparle de sa machine dessinée hier, veut dessiner une machine (Tableau 32, dessin 5), mais c'est aujourd'hui une machine à laver, en commentant son dessin. Il découvre trois familles de sons eur (moteur / chaleur), ma (machine / maman), ch (chauffeur / chaleur). Le jour suivant, l'éducatrice commente les progrès de P. : « La mémorisation est encore difficile. L'attention faiblit assez vite. J'ai l'impression que ce travail demande un gros effort à P. ». Le dessin 6 (Tableau 32) du mercredi 29 avril est commenté par P. : « C'est une maison avec beaucoup d'étages. En dessous c'est pour la faire tenir. C'est la cave. Non, c'est de la terre qu'il faut pour porter la maison, elle est enfoncée dans la terre. C'est pour ça qu'elle tient. C'est marron la terre. Là je vais faire un cadre (carré vert). C'est pour faire joli. Il est trop petit. Je vais en faire un grand. Non ce n'est pas un cadre, c'est un puits. Je mets de la couleur dedans parce qu'il y a de l'eau dans le puits. Il faut de l'eau dans le puits, sans ça comment ils feraient les gens dans la maison ? Ils ne pourraient pas se laver. Alors tu vois je leur donne de l'eau. Ça passe dans un tuyau sous la terre et puis ça monte dans tous les étages. Ah mais il faut donner l'eau chaude aussi - et Pierre double son parcours. Mais d'où vient donc l'eau qui se trouve dans le puits ? - C'est quand il pleut ça le remplit. Ça rentre par un petit trou, car il ne faut pas le laisser tout ouvert le puits ce serait dangereux, on pourrait tomber dedans et se noyer ». Le vendredi 1 mai P. dessine chez Paulette qui écrit (Tableau 32, dessin 7) : « P. réalise un quadrillage qu'il se met à colorier avec application en refusant tout commentaire (il dessine devant son frère). Le lendemain il m'explique que ce sont des tuyaux en couleur pour que ce soit plus joli. Chacun a sa fonction : fait monter l'eau froide, l'eau tiède, l'eau chaude, l'eau brûlante. L'un fait monter l'eau propre et un autre descendre l'eau sale. On ne voit pas la maison où ils montent. L'eau est là en réserve. C'est un réservoir ». P. progresse dans la compréhension du code alphabétique en associant des sons pour constituer des syllabes. Le 02

mai il dessine (Tableau 32, dessin 8) « une boîte, un garage. La maison avec un escalier pour descendre au garage parce que c'est trop haut. On pourrait se tuer en sautant. Un circuit pour faire passer le train. » Pierre organise le monde qui l'entoure, il s'écrit, représente et prend confiance en lui. Il exprime ses peurs et converse avec l'enseignante en lui posant des devinettes : « réfléchis, peut-être que tu sauras », le dialogue est instauré avec la Maman et P. cherche à faire plaisir à celle-ci et à la maîtresse. A ce sujet Maria Torok écrit :

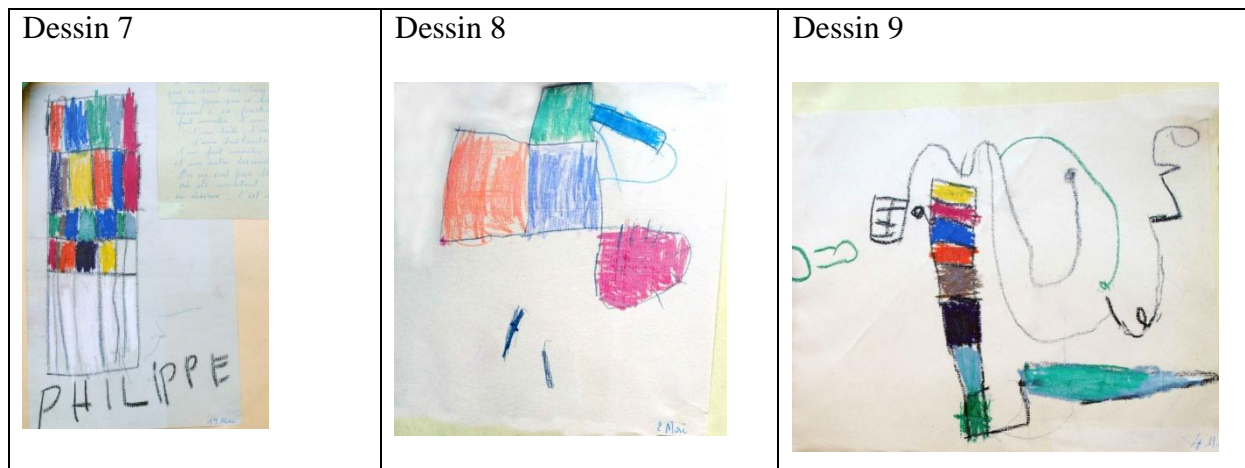
l'amour que l'enfant porte naturellement à sa maîtresse n'est ni la récompense d'une séduction asservissante, ni le retournement en son contraire de la haine de l'oppression, mais bien le reflet de l'amour de soi, d'un être reconnu soi et reconnu valable dans toutes ses manifestations²⁵³.

Le tableau 32 regroupe les dessins de P. des numéros 1 à 9.

Tableau 32 : Dessins de l'enfant, 1 à 9

<p>Dessin 1</p> 	<p>Dessin 2</p> 	<p>Dessin 3</p> 
<p>Dessin 4</p> 	<p>Dessin 5</p> 	<p>Dessin 6</p> 

²⁵³ Torok, 1960, p. 32.



En un mois et demi P. a progressé, à chaque fois qu'il travaille avec Paulette il découvre de nouveaux sons et les associe au graphème correspondant. Il termine chaque séance en produisant un dessin selon son désir et ses préoccupations du moment. L'éducatrice est attentive à la sensibilité de l'enfant. Est-il fatigué ? Comment se comporte-il ? Elle note le manque d'attention et de concentration mais aussi la mémorisation des sons de la langue française liés à leur graphie et P. commence à s'approprier le code alphabétique, il classe les phonèmes et reconnaît ses erreurs, il organise ses apprentissages en faisant des analogies entre les mots rencontrés. Il s'interroge sur le temps avec son intérêt pour le carillon de Paulette et pose des questions sur le jour et la nuit ; il demande pourquoi « nous on ne voit pas (comme les chats la nuit) ? » Il réalise des dessins explicatifs sur le fonctionnement du radiateur (Tableau 32, dessin 9), de l'ascenseur (Tableau 33, dessin 10). Il dessine pour Paulette : « Voilà, c'est un fil qui descend puis il remonte et ça s'enroule dedans. Devine ce que c'est... » (Tableau 33, dessin 11). C'est un jeu de devinette auquel se prête volontiers Paulette et qui provoque le rire de l'enfant. Paulette s'émerveille et « voit un bateau, un beau voilier avec un grand drapeau » dans son dessin. P. « reste muet d'étonnement puis il poursuit le jeu et voit lui, un grand couteau de boucher pour couper, ça peut tuer même. Oh là là, c'est très dangereux. Non ce n'est pas ce que j'ai fait, c'est un yoyo. ». Il dessine encore les évacuations d'eau (Tableau 33, dessin 12), P. dit : « C'est l'eau. Elle va au robinet. Elle passe dans un tuyau sous la terre et puis elle monte, elle est propre là. Quand on s'en est servi, elle est sale, alors on la jette, elle descend par un autre tuyau, elle va dans la rue, dans le ruisseau et puis elle tombe dans un trou et elle va jusqu'à la Seine. Pas de danger qu'elle soit trop pleine, la Seine, elle se vide, toujours, toujours, il y a un ruisseau qui fait partir son eau sur la terre ». Le tableau 33 présente les dessins de P. numérotés de 10 à 18.

Tableau 33 : Dessins de l'enfant, 10 à 18

<p>Dessin 10</p> 	<p>Dessin 11</p> 	<p>Dessin 12</p> 
<p>Dessin 13</p> 	<p>Dessin 14</p> 	<p>Dessin 15</p> 
<p>Dessin 16</p> 	<p>Dessin 17 (sans légende)</p> 	<p>Dessin 18</p> 

C'est le 09 mai, quelques jours avant, il a offert du muguet à Paulette et est fier de lui montrer ce qu'il sait. Paulette et P. cherchent un projet de travail commun. « N'est-il pas

naturel, dit Tortel, que l'enfant réalise plus pleinement son propre projet authentique qu'un projet étranger et imposé par l'adulte ? ». Paulette voudrait quelque chose qui « l'intéresserait et lui ferait plaisir. P. prend une mine ravie. ' Du blanc' demande-t-il ». Paulette pense fabriquer de la couleur blanche avec des peintures et des crayons tandis que P. pense à battre des blancs en neige avec un fouet. P. réalise un dessin (Tableau 33, dessin 13) et explique : « C'est un machin comme ça (jaune) c'est pour tomber dedans (le bleu) tu vois il y a de l'air dedans, ça pousse et puis on se retrouve là (en bas du bleu) sur ce chemin, on passe dans le D (en rouge) on ressort et on recommence. C'est amusant. C'est pour jouer qu'on fait ça. Mais ce n'est pas dangereux, d'abord le bleu ce n'est pas profond et puis ça ne fait pas mal l'air, ça pousse, c'est tout. Alors toujours, toujours on recommence comme ça ». Depuis peu P. utilise le mot « toujours » et considère la permanence des choses, « on recommence », il y a un ancrage temporel qui se construit en référence à la répétition. La mémoire peut se mettre en œuvre grâce au geste répétitif qui va instaurer l'habitude en même temps que le corps rappelle par le mouvement l'acte de descendre sans doute un toboggan.

« P. s'intéresse toujours à l'heure, je contrôle les acquisitions. Pierre repère maintenant les heures - les heures un quart - les heures et demie. Nous amorçons tout juste l'heure moins le quart. Dessin (Tableau 33, dessin 14) d'un avion à réaction ». « Tu vois c'est un avion à réaction. C'est son chemin que je fais, il est long ce chemin ? Tu trouves ? Regarde, c'est le feu qu'il met partout, tu vois, c'est son gaz derrière qui s'enflamme et ça met le feu partout ». Paulette demande à Pierre s'il a repensé à sa proposition de fabriquer quelque chose. « Oui mais tu crois qu'on peut faire quelque chose qui marche en vrai ? Comment ça marcherait ? A l'électricité ? Et comme j'approuve avec enthousiasme, P. en arrive à ce projet. Il veut réaliser des images qui s'éclairent comme dans le métro. Il est tout à fait sur le chemin du projet personnel que l'éducatrice formait pour lui : un cinéma. Selon Maria Torok, « l'appel répété à la prise de conscience amène l'enfant à se reconnaître sujet de ses actes et pôle des relations avec autrui : une personne. Parallèlement à cette 'personnalisation', il importe de reconnaître à l'enfant, comme le veut Tortel, la validité de son projet *sui generis* ». Nous discutons des moyens de réalisation. Nous dressons la liste du matériel nécessaire. ». Le lendemain, 13 mai l'éducatrice et l'élève échangent leurs rôles en jouant avec les familles de mots, puis P. dessine un entonnoir (Tableau 33, dessin 15). Ensuite il demande à Paulette si elle a trouvé « une boîte, il s'intéresse beaucoup à ce projet. Nous revoyons la liste établie pour les matériaux nécessaires ». Le 15 mai Paulette lui amène la boîte et « P. est très heureux, fait des projets d'installation et me réclame la suite : ampoule, fil et prise de courant ». En même temps il lit quelque mot et « P. est émerveillé de son savoir », il réclame les dernières lettres qu'il ne connaît pas Paulette lui donne : k, x, w. Paulette commente ainsi son dessin du jour (Tableau 33, dessin 16) : « P. commence son dessin, tout à fait comme le dernier : il crée un parcours. Mais ce n'est pas cela aujourd'hui, il ne s'agit pas d'avion à réaction. Je pense que son commentaire est dû à l'interprétation des formes qu'il découvre en les coloriant. C'est un toit de voiture (maison) qui bouge. Il s'ouvre et il se ferme. Ça (en rouge en haut à gauche) ça se pousse et ça se tire, alors le moteur (ensemble gris rouge) se met en route et ça fait bouger le toit. Tu vois, là (trait noir entre le rouge et le marron), c'est une charnière, de l'autre côté, c'est le fil. ». Le 16 mai P. demande tout de suite à Paulette « si je lui apporte l'ampoule ». Paulette explique « que l'électricien est fermé à l'heure où je le quitte. Nous décidons de faire une commande que je glisserai sous la porte. P. travaille avec

application, s'inquiète du sort de sa lettre et s'identifie à son personnage, en jouant le rôle de l'électricien qui découvre la lettre sous sa porte. Il voit alors lui-même la nécessité d'inscrire son nom et son adresse. Son acte est parfaitement raisonné. L'électricien lui portera sa commande. Pas de dessin. P. ne le désire pas. C'est la première fois. J'en suis surprise ». La lettre est rédigée en écriture liée. Le prénom, le nom et l'adresse sont écrits en lettres majuscules d'imprimerie. La relation que P. a établie avec Paulette lui permet de se projeter dans le personnage de l'électricien, en jouant un rôle qui n'est pas le sien. De la même façon que P. attend des réactions de Paulette en préparant ses leçons ou en se refusant à le faire, l'enfant anticipe ce qui va se passer et investit un futur possible ou probable, ce que confirme son attente le 19 mai : « P. s'inquiète toujours de son ampoule, mais sachant qu'hier c'était fête, pense que l'électricien prépare aujourd'hui son paquet et lui fera parvenir demain ». Dans le même temps Pierre réalise deux dessins (Tableau 33, dessins 17 et 18), le premier qu'il se refuse de commenter, le second dans les mêmes tons, rouge, bleu, marron orangé, des cernes noirs contenant la couleur et répartissant des formes géométriques dans l'espace feuille, c'est un « mitrastoc ». P. est entré dans l'univers symbolique ; il utilise désormais des connecteurs et des pronoms. Il visualise les choses et les actions, sait en rendre compte grâce à son activité graphique qui lui permet d'énoncer sa pensée tout en faisant.

Le mercredi 20 mai « P. est extrêmement heureux, il a reçu le paquet attendu avec une ampoule et un fil. Il s'inquiète de savoir comment il pourra fixer l'ampoule au fil. Attends, on va regarder sur une autre lampe, comment c'est monté. Excellente démarche qui lui fait découvrir la nécessité d'une douille ». Il réalise vite qu'il faut écrire une nouvelle lettre à l'électricien. Ensuite il dessine « le bureau de son papa qu'il réalise après avoir parlé de prendre une enveloppe pour l'électricien, dans le tiroir de ce bureau ». Voici la description qu'il donne de son dessin (Tableau 34, dessin 19) : « C'est le pied pour tenir le bureau, il faut deux pieds. P. hésite longuement pour savoir s'il doit ou non fermer la figure formée. Mais non, il ne faut pas que je le fasse ce trait-là. C'est le bureau de Papa. Je fais son fauteuil en dessous. C'est toujours un peu dessous le fauteuil. Les pieds du fauteuil. Le trou pour s'asseoir. Le dossier. Maintenant je fais le parquet jaune pour tenir le bureau. Et puis les tiroirs du bureau avec les poignées pour ouvrir. Regarde ! Ici, c'est la main de Papa (un cercle concentrique autour de la poignée du tiroir violet). Elle va ouvrir pour prendre... une cigarette. C'est la première fois que je note un détail qui veut traduire une présence humaine dans les dessins de P. Il se réjouit fort de cette main symbole. L'éducatrice note que l'élève pose des questions de plus en plus précises sur le fonctionnement des appareils ménagers qu'il voit chez elle et le trajet d'arrivée et d'évacuation des eaux du ménage qu'il dessine le jeudi 21 mai (Tableau 34, dessin 20). Il mémorise de mieux en mieux les sons et la valeur des lettres (seau, sot). Les centres d'intérêt de P. sont toujours les mêmes : l'eau, le feu, l'air, la terre ; le jour et la nuit. Pierre a reçu la douille le 22 mai, et s'aperçoit qu'il ne sait pas l'utiliser, il écrit à l'électricien pour avoir un livre explicatif. Il assimile toujours les chemins à des tuyaux : « C'est un chemin qu'on suit toujours, et puis tu vois on se retrouve là en bas, au même endroit, alors on recommence et toujours comme ça. Mais si on veut s'en aller, on peut, par en bas, d'un autre côté. C'est un chemin en tuyau tu sais, c'est pour les enfants, pour jouer, comme un travail, mais ce n'est pas bien noir, parce qu'il y a le jour au bout » (Tableau

34, dessin 21). Le dessin 22 (Tableau 34) est l'ébauche de « ma machine ». Les dessins de P. des numéros 19 à 24 sont présentés ci-dessous (Tableau 34).

Tableau 34 : Dessins de l'enfant, 19 à 24

<p>Dessin 19</p> 	<p>Dessin 20</p> 	<p>Dessin 21</p> 
<p>Dessin 22</p> 	<p>Dessin 23</p> 	<p>Dessin 24</p> 

Le lundi 25 mai P. travaille en sifflant et parle de son ancienne école en décrivant les lieux, les escaliers, la situation des classes alors qu'auparavant il disait ne pas s'en souvenir. « C'était long là-bas, on rentrait très tard, c'était fatigant. Maintenant je n'y vais plus... à cause de toi. Je préfère parce qu'on faisait tout le temps de la pâte à modeler, des lettres aussi, mais ce n'était pas intéressant, on n'apprenait pas plein de choses comme avec toi. Et puis il y avait deux numéros sur la porte ». Il dessine une grue (Tableau 34, dessin 23). Mardi 26 mai, « en arrivant ce soir, P. m'a tout de suite montré la boîte d'allumettes rapportée de chez Mme Torok (P. suit des séances de pédo-psychothérapie avec la psychanalyste), m'a expliqué qu'avec elle il jouait au feu, que c'était très dangereux mais que toutes précautions étaient prises : feu allumé dans une chose en fer exprès, papier coupé en très petits morceaux, allumette placée parfois sous le papier, grande joie à voir le papier commencer à brûler, puis à observer la flamme. Pierre a rapporté les allumettes car parfois "Mme Torok n'en a pas", alors comme ça il en aura toujours maintenant ». Paulette écrit : « P. dessine ce soir pour sa

machine qui doit s'allumer, donc éclairer le dessin qui y est présenté. Première fois que je vois P. formuler la question avant de faire son dessin (Tableau 34, dessin 24) : « qu'est-ce que je vais faire ? Si je faisais une allumette ? Une allumette qui brûle ? Avec le feu au bout ? Ah mais bien sûr, c'est bien ça qu'il faut faire puisque ça va s'éclairer. Il faut que je dessine du feu ! ». Et P. dessine la boîte d'allumettes ouverte, une allumette sort. « Alors, tu vois ça, dit P. (le point violet à droite) disons que c'est une petite fille. C'est elle qui frotte l'allumette et ça y est, l'allumette brûle, je vais dessiner sa flamme, jaune, je vois du jaune dans le feu. Et puis dessous, pour faire joli, pour s'éclairer, un chemin comme ça, c'est un tuyau pour les enfants, où on passe dedans, c'est un tuyau-enfant. Elle y va des fois la petite fille. Je mets du blanc pour que ça se voit bien avec le blanc de l'ampoule, ça se verra encore mieux, ça fera encore plus clair ».

Mercredi 27 mai, « P. est troublé ce soir par toutes sortes de questions qui s'expriment à la faveur des mots qu'il découvre dans ses recherches phonétiques et qui amorcent d'intéressantes conversations. P. découvre mes veines, molles, puis mes os du poignet. A partir de là il suit le cheminement des os, sur mon bras et parallèlement sur le sien. Il découvre les articulations. Bien sûr, c'est un autre os qui commence, si c'était toujours le même, alors on ne pourrait pas plier le bras ou alors l'os se casserait. Nous parlons alors de la fonction des os. A quoi servent-ils ? Que se passerait-il si nous n'en avions pas ? Et P. pose la question : Et les bébés est-ce qu'ils ont des os ? Comme je l'invite à y répondre lui-même, il pense qu'ils en ont des petits et sûrement pas durs comme les siens. Je rapproche cette idée de la position toujours couchée du bébé et P. dit alors : bien sûr, si on les mettait debout, ils tomberaient, parce qu'ils sont tout mous. Et nous aussi si on n'avait pas d'os, on tomberait ! Regarde, dans le nez aussi, on a un os. Mais pourquoi on ne le voit pas ? Dans le nez on devrait bien le voir. Et Pierre continue à explorer les os de son visage, le front, le menton. » A plusieurs reprises Paulette emploie le mot conversation, ce qui laisse penser que les deux protagonistes sont en dialogue permanent, l'un pour construire ses connaissances, l'autre pour comprendre quels sont les besoins de l'enfant pour progresser dans ses apprentissages. Dans ce texte on peut analyser à quel point le langage est lié à la dénomination des choses, à la richesse du vocabulaire pour la compréhension du monde. Selon Maria Torok, dans la pédagogie non-directive de Germaine Tortel,




la relation en miroir préfigure et promeut le rapport à soi-même du Moi qui par son regard réflexif, saura se reprendre, se corriger ou instituer des solutions inédites. [...] Par la constante référence de ses actes et créations à soi-même comme sujet, s'opère progressivement l'éveil du Moi et du Monde²⁵⁴.

Le 30 mai Paulette et P. écrivent ensemble une lettre pour sa Maman. Ils veulent lui prouver que P. a fait des progrès mais Paulette note que Pierre « manque d'assurance et doit s'employer à lui donner confiance en lui ». P. porte son « attention sur les couleurs ; il fait à ce sujet des expériences intéressantes : juxtaposition, mélanges. [...] Le contenu ne compte plus. Seule la couleur existe. Mais ce soir, son dessin terminé (Tableau 35, dessin 25), P. l'interprète : il découvre un poisson, puis un bébé poisson, le grand papa, l'eau, des feuilles,

²⁵⁴ *Ibid*, 1960, p. 36.

des serpents, ils se promènent. Pierre me demande de dessiner sur l'eau une araignée à huit pattes, elle saute sur l'eau». Le lundi 1^{er} juin la Maman de Pierre « vient nous voir en fin de séance. P. travaille un peu devant elle puis nous causons un peu longuement et P. se montre alors impossible. Courte entrevue du Papa de P. qui ne me semble pas trop s'intéresser au travail de Pierre et le blesse profondément et visiblement devant moi. P. demandant à son père pourquoi il ne lui donnait pas un carnet comme à son frère J., son père lui répond – Travaille, et tu en auras un quand tu sauras écrire – Mais ... je ne sais pas écrire ? Demande P. très ému et semblant ne pas comprendre. – Tu commences à savoir un peu seulement. Et comme P. insiste : tu en auras un quand tu seras capable d'écrire une lettre de toute une page. Le papa me semble peu compréhensif ». On note ici l'importance que prend pour l'éducatrice la relation à la famille. En outre Maria Torok prolongera son action thérapeutique à l'école vers la famille avec la création d'un « groupe de mères » : « Dès la prochaine étape de notre recherche nous tenterons d'organiser des réunions de mères au cours desquelles les problèmes particuliers de chaque enfant seraient discutés avec les mères collectivement et sous la direction du thérapeute ». Les deux dessins suivants (Tableau 35, dessins 26 et 27) représentent un système d'arrivée et d'évacuation des eaux propre et sale ainsi que l'installation électrique de sa cave. Le dessin 28 (Tableau 35) correspond à la description graphique d'un piano. Le tableau 35 regroupe les dessins de P. des numéros 25 à 30.

Tableau 35 : Dessins de l'enfant, 25 à 30

Dessin 25	Dessin 26	Dessin 27
		

Dessin 28



Dessin 29



Dessin 30



Le 05 juin, P. se propose de terminer notre ‘machine à dessins’ comme il l’appelle. « J’ai porté les clous nécessaires pour fixer la douille au fond de la boîte. P. dirige le travail, s’actionne, trouve toujours un moyen de s’en sortir quand il a commis une erreur. Ceci fait, vite, il veut un dessin pour l’éclairer, c’est le grand moment qui arrive. Il fait un premier dessin qu’il va vite éclairer prenant presque plaisir à se faire attendre, se posant à l’avance des questions telles que : Est-ce qu’on va bien le voir ? Comment va-t-il être ? Quelle est la couleur qui se verra le mieux ? Comment va-t-on voir les blancs ? Est-ce que toutes les couleurs vont se voir pareil ? Et c’est une très grande joie à l’éclairage. Mais P. ne s’en tient pas là. En effet, est-ce que nous verrons toujours le même dessin ? Mais non je vais en faire un deuxième qu’on va mettre par-dessus. P. fixe les dessins par collage sur le côté. Oh là là, qu’est-ce que ça va faire ? Est-ce qu’on va le voir encore le premier ? Et voici que le premier est visible par transparence. P. est ravi et entreprend aussitôt un troisième dessin. Cette fois, le premier n’est plus visible, on voit encore le second par transparence. Je profite de ces circonstances pour orienter P. vers une nouvelle recherche. La superposition étant impossible et gênant une bonne vision de l’image, quel système concevoir pour permettre un changement rapide et pratique de l’image ? C’est sur cette question que nous devrions travailler. Premier dessin (Tableau 35, dessin 29). P. dessine et commente : c’est encore un chemin pour les enfants. Est-ce vraiment cela ? Moi je voyais tout autre chose. Une bête... je montre ses pattes, ses oreilles, et P. ravi, me montre sa queue. Il continue alors son dessin dans le sens ‘bête’ - Je la mets dans une cage, une grande cage - A mon étonnement, P. répond : mais tu comprends, c’est une bête qui vole, si elle s’en va, on ne pourra pas la rattraper, ce sera embêtant, il faut qu’elle reste. Et P. dessine une petite cage à côté de la grande - Tu vois, c’est pour mettre la bête quand elle aura maigri - A ma surprise, P. répond : bien sûr, quand elle aura perdu sa Maman, elle maigrira, mais quand elle la retrouve, elle va grossir et alors on la remet dans la grande cage. Second dessin (Tableau 35, dessin 30) : P. me demande

d'interpréter tout de suite, c'est du moins ce que nous laisse supposer sa question. Devine ce que c'est ? Un puits ? Les yeux de P. brillent. Oui, c'est ça. Il le colore en blanc. C'est l'eau que tu mets dedans ? Mais non, ça c'est le tour, l'eau on ne peut pas la voir puisqu'elle est dedans, elle est cachée. Et voici que les tuyaux circulent dans le puits. Celui-là c'est pour monter l'eau froide, tu comprends comment ça marche ? Le tuyau descend, alors ça respire dans le puits et ça fait monter l'eau. Celui-là c'est pour monter l'eau chaude. Et celui-là c'est pour faire descendre l'eau sale. Comme je m'étonne, P. explique : mais si, l'eau propre, quand on s'en est servi, elle est sale, alors elle redescend dans le puits au fond il y a de l'eau propre, alors elle nettoie l'eau sale, ça la lave, tu comprends. Et P. ajoute ensuite une maison près du puits. C'est la maison de Marnach, je l'aime bien cette maison là mais je ne me rappelle plus très bien comment elle est, il faut que j'y retourne pour savoir. Troisième dessin : P. dessine un 'v', le dit, et me demande d'interpréter. Je vois une montagne, en retournant le dessin, P. accepte et complète en coloriant la montagne en blanc. C'est de la neige en dessinant un morceau de lune derrière la montagne et en esquissant un ciel bleu ».

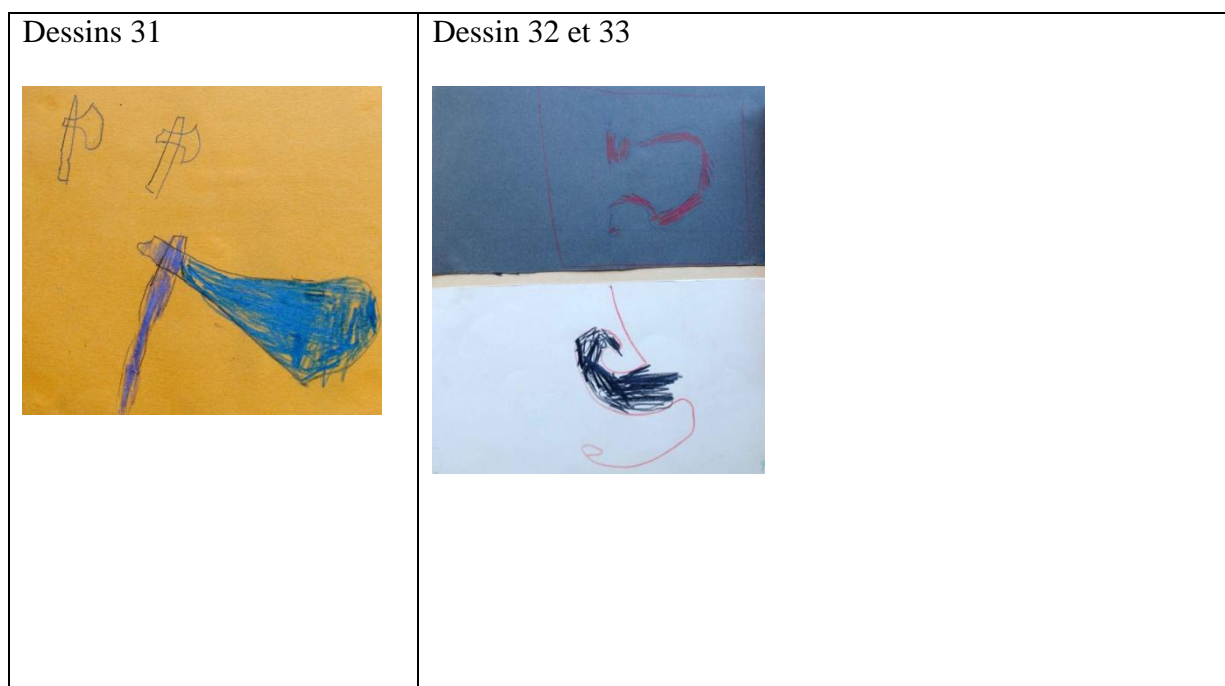
Lundi 08 juin, P. déchiffre de mieux en mieux mais il « mâchonne tout en travaillant, il mord plutôt un élastique, le taille crayon, ses doigts. Je le lui fais remarquer et lui demande une explication. Il rit. C'est vrai ça, pourquoi je veux mordre, on dirait que je veux manger, on dirait que je veux faire tout disparaître – Peut-être es-tu fâché ? – Oh non, dit P., pas contre toi toujours ». Puis il demande à Paulette de lui dessiner une hache qu'il « s'applique à reproduire fidèlement, en fait deux petites puis une très grosse qu'il appelle la maman-hache (dessin 31). Ensuite P. dit « C'est très dangereux une hache ? Je n'aime pas ça mais les haches ça peut faire beaucoup de mal. Comment tu sais comment c'est une hache ? Tu en as vu ? Où ? Tu en as une dans ta maison ? Papa il en a une mais il ne s'en sert jamais, jamais. Ça sert à couper du bois, mais ça peut servir à tuer aussi ? Oh ça fait peur. Et une hache en carton ? Comme celle de Jacques ? Ça peut faire mal aussi ? Oh là là si j'avais une vraie hache, oh je ne voudrais pas mais qu'est-ce que je pourrais faire ? Ce n'est pas en vrai, tu sais ce que je vais dire, mais je pourrais te couper ton bras avec la hache ? Tu serais morte ? Et si je coupe à l'épaule ? Au cou ? Au cœur ? Au ventre ? Au front ? – Et voici une grande conversation sur l'importance du cœur. P. pense qu'il y a des fils électriques qui le relie à la tête et au ventre et si on coupe ces fils, on est mort. P. imagine ce qui adviendrait s'il me coupait les cheveux, s'il me coupait les yeux, nous parlons des aveugles, des amputés. Très riche conversation et P. conclut : Tu sais, tout ça ce n'est pas en vrai, d'abord je n'ai pas de vraie hache, et puis je ne voudrais pas te faire ça, sans ça tu serais morte et tu ne pourrais plus venir ». P. s'autorise avec Paulette à faire semblant, à donner libre court à ses fantasmes, ce qui lui permet ensuite de les analyser et d'énoncer librement le choix qu'il fait de ne pas les réaliser. Maria Torok, cité par N. Rand, écrit en conclusion de ses recherches à l'école maternelle :

le pédagogue se borne, en miroir fidèle, à renvoyer à l'enfant le jaillissement de son monde fantasmatique, en permettant ainsi une maturation spontanée de sa vie affective et une intégration de ses désirs dans un moi social²⁵⁵.

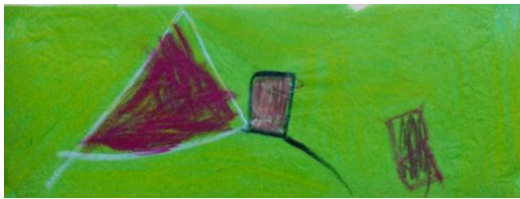
²⁵⁵ Rand, 2002, p. 9.

Les jours suivants, P. réalise rapidement deux dessins (Tableau 36, dessins 32 et 33), il s'essaye à les éclairer avec sa boîte ; il teste la luminosité en fonction du type de support utilisé, carton ou différents papiers dont le papier de soie (Tableau 36, dessin 34). « Nous concluons à un très bon passage de la lumière et à un emploi exclusif de ce papier. Mais le papier de soie est mou, le carton rigide permettrait, lui, une manipulation rapide. Nous décidons la fixation du papier de soie sur un cadre en carton ». Le vendredi 12 juin, P. « réclame, pour demain, du papier fin pour sa machine. Comme je critique notre système de changement continuels de l'image à éclairer, P. propose de les coller deux à deux, on en verrait deux du même coup. Mais nous avons vu que la position n'était pas bonne, alors P. propose la juxtaposition qui pourrait se faire sur grande longueur et comme j'objecte l'encombrement de la bande ainsi réalisée, P. propose un enroulement au fur et à mesure du passage des images. P. est fier de son idée, il réalise déjà le double enroulement que nous obtiendrons, il s'enthousiasme à l'avance ». Le samedi 13 juin, P. pose la question : « pourquoi tu me faisais toujours écrire des mots avant ? Pourquoi tu ne me donnais pas des phrases ? C'est bien plus intéressant des phrases, au moins on comprend, ça veut dire quelque chose ». Ce jour-là P. « réclame les feuilles de papier fin que je devais lui porter, les assemble par collage ». Le lundi 15 juin, « P. s'est occupé de sa machine, a voulu dessiner sur la bande de papier de soie, c'était difficile, le papier est trop fin. P. s'attache peu à ses dessins 1) L'escalier de sa cave 2) Un fer à repasser avec son fil (forme qu'il a interprétée) 3) Un fil électrique muni d'une prise aux deux extrémités 4) Un trou d'eau sale, c'est l'eau savonneuse qui vient des maisons, et le tuyau par où elle s'écoule dans la Seine 5) Une forme que P. ne sait interpréter et me demande mon aide. Je vois un chien, ses oreilles, sa queue. P. complète : yeux et pattes. Et aussitôt : 6) Un chien (dessin intentionnel animal à forme humaine quatre pattes ». Le 18 juin il fait un dernier dessin qu'il refuse de commenter (Tableau 36, dessin 35). Les dessins des numéros 31 à 35 sont présentés ici (Tableau 36) :

Tableau 36 : Dessins de l'enfant, 31 à 35



Dessin 34



Dessin 35



Désormais, P. déchiffre des petits textes et Paulette « insiste sur l'effort de déchiffrage qui lui fait découvrir le sens de l'expression écrite ». Il établit parfaitement la correspondance entre les différentes graphies des lettres ou des familles de lettres. Il demande à Paulette pourquoi il ne peut plus aller à son école (car il est d'âge à aller à l'école élémentaire) et conversent ensemble sur le fait de grandir, mourir et renaitre. Il se remémore ce qu'il a fait à l'école maternelle : « blancs en neige, pesée de farine, de sucre en classe cuisine et encre de chine, familles en classe. Le déroulement de ce travail mené avec P. met en exergue les caractéristiques principales de la *Pédagogie d'Initiation* à laquelle l'éducatrice s'exerce avec son élève. Petit à petit, l'enfant prend conscience de son être propre, il devient une personne. L'éducatrice pose d'abord le pacte d'apprentissage qui implique une confiance réciproque, l'acceptation tacite d'un vouloir travailler ensemble. Elle instaure la mémoire du travail réalisé en gardant des traces du processus d'apprentissage : les dires des deux protagonistes et les dessins de l'enfant. A partir de cet instant, le questionnement de l'enfant naît. Qu'est-ce que vivre ? Celui-ci fait part de ses croyances, affirme sa pensée et accepte le dialogue. Ses capacités d'apprentissage se développent en tant qu'outils pour comprendre le monde. Il advient par le langage soutenu par l'activité graphique à une formulation de sa représentation du monde, mouvante certes mais en cours d'élaboration. L'enfant prend en compte autrui et cherche à faire plaisir en fournissant l'effort nécessaire à la mémorisation des mots et à l'observation des choses qui l'entourent. Son attention se focalise sur certains points qui l'intéressent. Maria Torok qui travaille avec l'enfant parle de maîtresse-miroir renvoyant à l'enfant l'image reconnue de lui-même, le reflet de l'amour de soi.

L'enfant reconnaît le monde qui l'entoure, s'interroge sur le temps qui passe, les cycles du jour et de la nuit, le rôle des différents éléments naturels, la terre, l'eau, le feu et l'air. Les dessins de l'enfant prennent sens et il s'étonne de son pouvoir sur les choses devant l'émerveillement de l'éducatrice qui valorise chaque conquête à la rencontre de son univers symbolique. C'est en traçant, en nommant, en explicitant que l'enfant construit sa mémoire et ancre dans le temps son histoire personnelle qu'il rappelle au moment présent par le geste graphique qui accompagne ses dires. A partir de là, il décide d'un projet personnel qu'il va se donner les moyens de réaliser grâce à la médiation de l'éducatrice qui le valide *sui generis*. L'enfant s'autorise alors à se mettre en jeu, à se projeter dans un autre rôle qui lui permettra

de s'auto former. « Qu'est-ce que je vais faire ? » demande-t-il au cours d'une de ses conversations avec l'éducatrice. L'Autre transparaît dans la confiance en soi qu'il s'accorde, la multiplicité des interprétations des dessins, la place de l'enfant au sein du groupe familial. Les expériences menées à bien pour réaliser son projet lui permettent de se mettre en scène, d'éclairer des moments de sa vie pour « s'en sortir ». L'enfant invente des procédés et découvre les capacités qui sont siennes. Il s'inscrit dans un monde temporel et spatial délimité par le geste graphique qui renoue avec le passé, qui le fait homme.

2. LE LANGAGE GRAPHIQUE COMME MODE D'EXPRESSION

Comment les élèves utilisent-ils le(s) langage(s) comme mode d'expression ? Quelles sont les moyens dont disposent l'enfant à l'école primaire pour exprimer ses sensations et sa perception du monde ? Cette expérience est menée à partir de deux textes, *Le rêve de Lili*²⁵⁶ et *Milou a peur !*²⁵⁷, proposés à cinq élèves de cycle 2 et 3, du CE1 au CM2 par moi-même, en tant qu'enseignante de Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED), dans un atelier en observation participante.

2.1. Protocole 1

Le texte 1: Le rêve de Lili

Il y a la fête au village. Lili va y aller samedi. Son papi lui a promis de l'emmener. Ce que Lili préfère, c'est le manège. Elle n'ira pas dans le camion des pompiers. Elle choisira la voiture de Batman. Elle est sûre qu'elle attrapera la peluche. La dame du manège lui donnera un ticket vert où est écrit : « Bravo ! Tu as gagné un tour gratuit ! »

C'est un texte qui relate un rêve fait par une petite fille, cette histoire sert à évaluer la compréhension de textes lus en CE1. Après l'avoir écouté puis lu, il est demandé à l'élève de choisir entre quatre représentations de l'espace où pourrait se passer l'action en désignant l'image la plus appropriée, celle d'un château, d'une place de village, d'un garage de maison, d'une gare avec un train. L'élève comprend-il la différence entre rêve et réalité ? Comment repère-t-il les lieux, les personnages, la succession des actions comme un tout faisant sens ? Le tableau 37 reprend les différents éléments de l'histoire : les personnages, les lieux, le temps et les verbes :

²⁵⁶ Ouzoulias, 2008.

²⁵⁷ Lamblin, 2009.

Tableau 37 : les éléments de l'histoire

Personnages	Lieux	Temps	Verbes
La petite fille, Lili	Village	Le jour donné pour situer l'histoire dans le temps de la semaine : samedi	Il y a Va y aller Lui a promis de l'emmener
Le grand-père, Papi	Manège avec : - Camion des pompiers - Voiture de Batman	Chronologie : déroulement des actions dans le temps	Lili préfère Elle n'ira pas Elle choisira Elle est sûre Elle attrapera
La dame du manège		Emploi des temps du verbe : futur, présent, passé composé	La dame du manège lui donnera où est écrit Tu as gagné

Le vocabulaire relatif aux lieux : village, manège, camion des pompiers, voiture de Batman, ticket vert est connu des élèves, il fait partie du quotidien de l'enfant tel qu'il est proposé par les adultes pour le divertir. Le village est un lieu proche réellement, il symbolise l'environnement immédiat de l'enfant, le quartier de la ville ou le bourg rural. Le manège est un objet festif, circulaire puisqu'il est fait référence au manège dédié au jeune public qui tourne sur un axe et dont les éléments, le camion du pompier ou la voiture de Batman ont un mouvement ascendant et descendant. Le ticket est de couleur verte, ce qui lui donne un aspect matériel en tant que surface colorée. Ainsi décrite la scène est visuellement présente ou se veut comme telle pour l'enfant à ceci près que le camion des pompiers et la voiture de Batman pourraient être des jouets que l'enfant a peut-être manipulés. Le décor est posé, l'évènement intervient le samedi. L'espace et le temps sont donnés. Ce qui est demandé maintenant à l'élève c'est d'imaginer un scénario fictif, de se distancier du réel pour faire jouer un personnage qui entre en action dans un futur proche grâce au verbe « lui a promis de » et au pronom « l' » [emmener]. Les formes pronominales sont inévitables mais complexes car jouent sur le genre, le pronom « elle » représentant comme le pronom « lui » la petite fille Lili. En outre les formes syntaxiques sont triples : affirmative « elle choisira », négative « elle n'ira pas », exclamative « Bravo ! Tu as gagné un tour gratuit ! ». C'est le programme grammatical scolaire (MEN, 2008) qui devrait être acquis au cycle 2 de l'école primaire. La représentation de l'action se fait à partir de ces deux éléments enchâssés les uns dans les autres : le vocabulaire, la grammaire. Pourtant la compréhension se joue à un autre degré qui est celui du mouvement des personnages qui jouent la scène. Le temps des verbes situe les actions dans un continuum Papi « lui a promis de l'emmener ». Le futur indique que l'action est à venir et donc non effective et va se dérouler prochainement, « elle n'ira pas », « elle choisira », « elle attrapera », « lui donnera ». Enfin le passé composé marque l'action finalisée

mais peut prêter à confusion car l'élève situe le passé avant le présent sur une ligne du temps donnée souvent en classe : passé, présent, futur.

L'élève doit après avoir écouté puis lu l'histoire répondre à cette consigne en exercice 1 : « voici quatre images. Une seule peut représenter l'endroit où se passe l'histoire. Montre cette image avec une flèche et barre les autres ». En exercice 2, l'enseignant propose à l'élève de « dessiner l'histoire », afin de compléter le test initial par une approche plus personnelle de la compréhension du texte. Pour l'exercice 1, le choix des élèves se porte sur le château (2/5) et une place de village (3/5). En exercice 2, la représentation du château comme lieu de l'action n'est pas confirmée par le dessin d'un des deux élèves concernés. Un seul d'entre eux dessine un château tandis que l'autre dessine des éléments de l'histoire comme le manège, le camion de pompier ou des éléments ajoutés comme des autos tamponneuses, une baraque à frites, ce qui révèle l'importance du vécu chez l'enfant. On peut donc supposer que cet élève a choisi l'image du château par défaut, aucune des trois autres images ne correspondant à la représentation spatiale de l'histoire qu'il se donne. Les trois autres élèves ont choisi l'image de la place du village et confirment ce choix à l'exception de l'un d'entre eux qui dessine une rue avec un alignement de maisons. Ici encore, on peut supposer que cette représentation lui est plus familière. De fait sur les cinq dessins d'élèves, au final, seuls deux représentent une place de village, ce qui correspond à une compréhension approfondie parce que transcrite individuellement à travers l'acte graphique du lieu où se déroule l'histoire. Les élèves se réfèrent à des situations vécues pour comprendre l'histoire et non à l'analyse textuelle, ils ne font sans doute pas la différence entre rêve et réalité. Les dessins révèlent que la prise d'indices dans le texte est faible : les trois personnages ne sont pas dessinés pour quatre des élèves sur cinq, pas plus que la succession des actions. Les dessins proposent une illustration de l'histoire par l'enfant en fonction de son vécu et de sa conception de l'espace familial.

L'exercice 1 est prédictif de la réussite scolaire de l'élève, il permet de mesurer le niveau de compréhension des enfants âgés de sept à huit ans qui doivent savoir lire, chercher des indices et faire des inférences. Les élèves qui l'ont réalisé ont entre huit et onze ans, seul l'un d'entre eux représente les trois personnages et déroule un récit graphique narratif qui permet de raconter l'histoire en la situant dans l'espace et le temps. Pourtant l'exercice 2 permet de constater des capacités chez ces élèves qui sont en situation de troubles langagiers et qui utilisent sans *a priori* le dessin comme moyen de visualiser l'espace sur un support papier limité à une page de format 27 X 32 cm et choisissent chacun des moyens graphiques variés :

- Une liste d'éléments rangés comme dans un tableau²⁵⁸ : un bus, un soleil, deux manèges, une voiture de pompier, une baraque à frites et des autos tamponneuses
- Un manège avec un château en arrière fond ce qui produit une vue en perspective
- Une série de maisons alignées avec une rue
- Une vue aérienne d'une place de village avec un manège au centre²⁵⁹
- Une narration graphique de l'histoire correspondant à son déroulement chronologique²⁶⁰

²⁵⁸ Goody, 1979.

²⁵⁹ Stern, 1966.

²⁶⁰ Luquet, 1924.

Ces procédés plastiques sont ranger, agencer, sérier, répondre à une convention visuelle qui relève du réalisme intellectuel tel que défini par Georges-Henri Luquet²⁶¹ dans son analyse du dessin enfantin ou à l'opposé du réalisme visuel utilisé en Europe depuis la codification de la perspective par Alberti à la renaissance. Ils dénotent d'un raisonnement approprié à une pensée en image féconde à bien des points de vue pour décrire le réel, le nommer et construire les deux formes de mémoire bergsonienne, l'habitude par la répétition et le souvenir grâce au rappel à l'aide de procédés mnémotechniques gestuels. Ainsi, selon Eugène Minkowski,

se pose devant nous la tâche de décrire la réalité et la vie, telles que nous les présente notre langage et sans tenir compte de ce que notre pensée discursive et notre "science" nous enseignent sur les prétendues métaphores. C'est là l'un des buts que poursuit la "cosmologie" telle que nous l'entendons, [...] Nous voyons poindre une *cosmologie* qui cherchera à embrasser le tout qu'y découvre le regard de l'enfant, en y trouvant l'image – et image est ici tout autre chose que projection au dehors puisqu'image et "objet" ne font qu'un – de sa propre âme, en y décelant tout un *monde*.

J'émetts l'hypothèse que le mode langagier requis pour la compréhension d'un texte nécessite une mise en œuvre sensorielle, gestuelle et graphique qui double la convention d'écriture scolaire. Un second texte associé à un protocole de travail est proposé aux élèves afin de tester cette hypothèse.

2.2. Protocole 2

Le texte 2 : *Milou a peur !*

« *Milou se promène dans la forêt. Tout à coup elle voit une sorcière !*

- *Bonjour petite fille, dit la sorcière. Je vais te transformer en grenouille !*

Milou se sauve à toute vitesse. Elle se cogne contre un arbre. Mais...ce n'est pas un arbre, c'est un ogre !

- *J'ai faim ! dit l'ogre. Je vais te manger !*

Milou se sauve à toute vitesse. Tout à coup, une soucoupe volante se pose devant elle. Un extra-terrestre descend de la soucoupe.

- *Bonjour ! dit l'extra-terrestre. Tu veux venir sur ma planète ?*

Milou se sauve à toute vitesse. Tout à coup, elle voit un beau prince.

- *Bonjour, jolie petite fille, dit le prince. Tu veux me faire un bisou ?*

Milou fait un bisou au prince... et il se transforme en sorcière !

- *Ah ! Ah ! crie la sorcière. Je vais te transformer en grenouille !*

Milou se sauve à toute vitesse. Tout à coup, elle tombe dans un grand trou et... elle se réveille au pied de son lit ! »

Ce texte est initialement proposé pour travailler la chronologie, à l'aide d'images séquentielles, à des élèves du cours préparatoire de l'école élémentaire, il sert ici de base pour élaborer un protocole de travail. Celui-ci fait appel à différentes actions, écouter, dessiner, écrire, ordonner des images, raconter en s'enregistrant et s'écouter raconter. Les actions sont

²⁶¹ Luquet, 1991.

plus ou moins difficiles à réaliser selon que l'élève dispose ou non d'un support visuel, dessine ou non, doit répondre à une consigne plus ou moins précise comme « dessiner chronologiquement dans 3 cadres ». Chaque séance est espacée de trois jours, ce qui suppose un temps de maturation pour faciliter la réflexion sur l'histoire mais peut également nuire à la compréhension en cas de déficit de la mémoire. Pour autant, cet effort demandé et voulu participe du protocole comme élément différé, rappel d'une situation vécue antérieure qui peut aider à la prise de conscience des ressources mentales intégrées par l'élève. Ce protocole est présenté ci-dessous, il comporte huit phases qui vont s'articuler sur quatre semaines à raison de deux séances par semaine :

1 Écouter l'histoire, dessiner (1), écrire 1^{er} jet

La phase 1 correspond à un bilan initial de ce que peut produire l'élève dans cette situation de production d'écrit soit sous forme de dessin, soit en écriture de texte. L'élève dispose de son dessin pour écrire son texte.

2 Écouter l'histoire, ordonner les images des personnages selon l'ordre d'apparition dans l'histoire, écrire 2nd jet

La phase 2 comporte une phase d'écoute, ensuite l'élève ordonne des images séquentielles pour "raconter chronologiquement l'histoire sans pour autant la dire à haute voix. Enfin, hors de tout support visuel, il écrit son texte.

3 Écouter l'histoire lue par la maîtresse, dessiner (2), raconter - enregistrer

Il est proposé à l'élève en phase 3 de dessiner l'histoire après l'avoir écoutée puis de s'enregistrer en train de la raconter.

4 Écouter l'histoire lue par la maîtresse, écrire 3^{ème} jet

Cette quatrième phase suppose que l'élève a suffisamment mémorisé l'histoire pour la restituer à l'écrit après l'avoir simplement écoutée une fois.

5 Raconter en enregistrant, s'écouter

La phase cinq suppose que l'élève peut raconter l'histoire sans rappel aucun ni auditif, ni visuel, puis s'écouter la raconter, ce qui peut s'avérer difficile dans la reconnaissance de soi-même à travers les propos tenus.

6 Dessiner (3) chronologiquement l'histoire dans 3 cadres

La difficulté pour l'élève en phase 6 est de se confronter à la consigne : "dessiner dans trois cases l'histoire", ici seront analysées les procédures.

7 Écrire l'histoire à partir des textes 1, 2, 3. Écouter le texte produit lu par la maîtresse

L'élève est confronté à ses trois premiers écrits en phase 7, il doit trier et sérier l'information pour écrire un texte qui soit le plus proche de l'histoire initiale dans le déroulement.

8 Raconter l'histoire sans support après l'avoir dessinée (4), enregistrer

Enfin la dernière phase propose à l'élève de dessiner l'histoire, sans rappel du texte lu et de la raconter en s'enregistrant, cette double contrainte pouvant être vécue comme une incitation à faire un effort pour laisser des traces graphique ou orale du travail mené.

La mise en œuvre du protocole fournit des données différentes pour analyser le travail effectué en les croisant. Les textes écrits, les dessins, les textes oralisés ne sont pas dissociables les uns des autres car ils s'organisent dans le temps en faisant jouer les modes d'expression et articulent la construction de la pensée de l'élève.

1) Ecriture de l'histoire 1^{er} jet - phase 1

Le tableau 38 permet de comparer l'histoire écrite par les cinq élèves après l'avoir écoutée et dessinée pour la première fois :

Tableau 38 : écriture de l'histoire 1^{er} jet

Elève A	Elève B	Elève C	Elève D	Elève E
		Un jour Milou a peur		Milou a peur
Milou se promène dans la forêt	Milou se promène dans la forêt		Milou est une petite fille qui se balade dans la jungle	Milou se promène dans la forêt
Tout à coup elle voit une sorcière Elle lui dit : je vais te transformer en grenouille	Elle rencontra une sorcière La sorcière dit : je vais te manger !	D'un coup Milou rencontre une sorcière Je vais te transformer en grenouille ! Milou a peur, elle court à toute vitesse.	Elle rencontre une grande sorcière avec un chapeau pointu, un nez crochu avec une verrue et des cheveux gris. Elle porte une robe noire et verte avec une araignée. Elle a une baguette noire, un balai noir. La sorcière dit à la petite fille : je vais te transformer en crapaud !	Bonjour petite fille, je vais te manger ! dit la sorcière. Milou se sauve.
Elle tombe devant un arbre. C'est un ogre.	Milou se sauva à toute vitesse, elle se cogna			Elle fonce dans un arbre mais ce n'est pas un

Elle court à toute vitesse.	contre un arbre, mais ce n'était pas un arbre mais un ogre. Milou se sauva à toute vitesse.			arbre, c'est un ogre. Bonjour petite fille dit l'ogre, je vais te manger ! dit l'ogre. Milou se sauve.
Elle rencontre un extraterrestre. Il lui dit : est-ce que tu veux venir avec moi ? Elle court.	Elle rencontra un martien. Elle courra à toute vitesse.	D'un coup, elle voit une soucoupe volante, un martien. Coucou petite fille, veux-tu venir sur ma planète ?		
Elle rencontre un prince. Il lui dit : Est-ce que tu veux me faire un bisou ? Elle lui fait un bisou et le prince se transforme en sorcière.	Elle rencontra un prince. Le prince dit : Fais-moi un bisou ! Il se transforma en sorcière, elle courra à toute vitesse.			Elle rencontre un prince. Tu me fais un bisou ? dit le prince Le prince se transforme en sorcière. Milou se sauve.
Elle tombe devant le pied de son lit.	Elle tomba dans un trou et se retrouva au pied de son lit.			Elle tombe dans un trou et elle se retrouve dans son lit.

La lecture du tableau permet de constater que les élèves C et E restituent le titre de l'histoire. Les élèves A, B, D, E situent le lieu où elle se déroule, l'un d'entre eux confond la forêt et la jungle. Les élèves A et B n'omettent aucun personnage dans le déroulement du scénario. L'élève 3 oublie l'ogre, la rencontre avec le prince, tandis que l'élève D ne mentionne que la rencontre avec la sorcière. L'élève E ne mentionne pas la rencontre avec l'extraterrestre. Trois des élèves donnent une fin à l'histoire et écrivent que Milou tombe « devant le pied de son lit, dans un trou et se retrouva au pied de son lit, dans un trou et elle se retrouve dans son lit ». Aucun ne relève qu'elle se réveille, ce qui implique que l'action se déroule dans le rêve, de ce fait, la frontière entre réalité et fiction reste imprécise.

2) Ecriture de l'histoire 2nd jet - phase 2

Le tableau 39 permet de comparer l'histoire écrite par les cinq élèves après l'avoir écoutée et ordonné les images séquentielles correspondant à son déroulement :

Tableau 39 : écriture de l'histoire 2nd jet

Elève A	Elève B	Elève C	Elève D	Elève E
				Milou a peur
Milou se promène dans la forêt.	Un jour Milou se promenait dans la forêt		Milou est une petite fille qui marche dans la forêt.	Milou se promène dans la forêt,
Elle rencontre une sorcière. Elle lui dit : Je vais te transformer en grenouille ! Elle court,	et elle rencontra une sorcière. Elle courra à toute vitesse.	Milou rencontre la sorcière,	Elle rencontre une sorcière et Milou court.	Bonjour petite fille, je vais te transformer en grenouille ! dit la sorcière. Milou se sauve à toute vitesse.
elle tombe devant un arbre, c'est un ogre.		l'ogre,	Elle tombe sur un ogre. Elle court.	Elle se cogne dans un arbre mais ce n'est pas un arbre, c'est un ogre. Bonjour petite fille dit l'ogre, je vais te manger ! dit l'ogre. Milou se sauve à toute vitesse.
Elle rencontre un extraterrestre. Il lui dit : Est-ce que tu veux venir avec moi ? Elle court,		le martien	Elle rencontre un alien. Elle court.	Elle rencontre un extraterrestre. Bonjour petite fille, tu veux venir sur ma planète ? dit l'extraterrestre. Milou se sauve à toute vitesse.
elle rencontre un prince. Il lui dit : Est-ce que tu veux me faire un bisou ? Elle lui fait un bisou, il se transforme en sorcière	Elle rencontra un prince et le prince lui demande : Veux-tu me faire un bisou ? Et Milou lui fait un bisou et le prince devient une sorcière.	et le prince.	Elle rencontre un prince, mais en fait, c'est la sorcière. La sorcière court, Milou court	Elle rencontre un prince. Bonjour petite fille, tu veux me donner un bisou ? dit le prince. Le prince se transforme en sorcière. Je vais te transformer en grenouille dit la sorcière.
et elle tombe au pied de son lit.	Milou courra à toute vitesse et	Milou a peur car elle va la	et Milou tombe dans un trou.	Tout à coup, elle tombe dans trou

	tomba dans un trou.	transformer en grenouille. Milou fait un mauvais rêve.	Elle se retrouve au pied de son lit.	et elle se retrouve au pied de son lit.
--	---------------------	---	--------------------------------------	---

L'élève A a produit un texte presque similaire à celui du premier jet, à l'exception des connecteurs oubliés « tout à coup », « et », ce qui indiquerait que l'articulation du texte n'est pas tout à fait comprise, d'autant que dans les deux textes, l'élève oublie la séquence relative aux propos de l'ogre, « j'ai faim ! Je vais te manger ! Milou se sauve à toute vitesse ». L'élève B omet les rencontres avec l'ogre et l'extraterrestre qu'il avait néanmoins transcrites dans l'écriture de son texte, au premier jet. Il n'énonce pas ce que veut faire la sorcière, alors que dans son premier essai d'écriture il dit qu'elle va manger la petite fille au lieu de « la transformer en grenouille », il confond la rencontre entre la sorcière et celle avec l'ogre. En fait il ne dit jamais pourquoi elle se sauve devant l'ogre, devant l'extraterrestre. *A priori*, l'élève a retenu la trame d'autres contes avec les dires « je vais te manger » (Hansel et Gretel ou le Petit Poucet), « Fais-moi un bisou » (Cendrillon). L'élève C donne une synthèse rapide de l'histoire, toutes les rencontres sont mentionnées : le titre n'est pas écrit, le lieu n'est pas décrit mais l'élève conclut en disant que Milou fait un mauvais rêve. On peut supposer que les images l'ont aidé à réaliser de façon concise son texte. L'élève D améliore sa production en citant tous les événements successifs de l'histoire et en la situant dans la forêt et non plus dans la jungle, son texte est plus précis ; il a supprimé tous les détails ajoutés lors du premier jet d'écriture qui ne faisaient pas partie de l'histoire. L'élève E a modifié sa version en corrigeant toutes ses erreurs : il dit « transformer en grenouille » au lieu de « manger » lors de la rencontre avec la sorcière, il ajoute l'épisode de l'extraterrestre. Il utilise des formules répétitives correspondant à la structure des histoires en randonnée qui aident à la mémorisation des structures syntaxiques et du récit oralisé. Il reprend donc « Bonjour petite fille... », « Milou se sauve à toute vitesse... ». Enfin, seul l'élève C réalise que c'est un rêve en formulant « Milou fait un mauvais rêve », sans toutefois justifier ses dires en expliquant pourquoi.

3) Ecriture de l'histoire 3^{ème} jet – phases 3 et 4

Le tableau 40 donne à lire le troisième jet d'écriture des élèves après avoir raconté, enregistré, dessiné et écouté l'histoire ; ce travail s'est déroulé en deux séances, ce qui suppose une phase d'écriture sans support visuel, pour exercer la mémoire.

Tableau 40 : écriture de l'histoire, 3^{ème} jet

Elève A	Elève B	Elève C	Elève D	Elève E
Milou se promène		Milou		
Milou se promène dans la forêt, elle rencontre une	Milou rencontra une sorcière, elle courra à toute vitesse,	Milou a peur. Elle rencontre une sorcière : Je vais te	Milou est une petite fille qui se balade dans la forêt. Elle	Milou se promène dans la forêt, elle rencontre une

sorcière, elle court à toute vitesse,		transformer en grenouille !	rencontre une sorcière. La sorcière lui dit : Je vais te transformer en crapaud ! Milou court.	sorcière. Bonjour petite fille, je vais te transformer en grenouille ! Milou se sauve à toute vitesse.
Elle rencontre un ogre, il lui dit : J'ai faim !	elle fonça dans un ogre. L'ogre dit : Je vais te manger ! Milou courra à toute vitesse.	Elle rencontre un ogre.	Elle rencontre un ogre. Elle court.	Milou se cogne sur un arbre, mais ce n'est pas un arbre, c'est un ogre. Bonjour petite fille, je vais te manger ! dit l'ogre. Milou se sauve à toute vitesse,
Elle rencontre un extraterrestre, il lui dit : Tu veux venir avec moi ? Elle part à pleine vitesse,	Elle rencontra un martien qui demande : Veux-tu monter dans ma soucoupe ? Elle courra à toute vitesse,	Elle rencontre un martien.	Elle rencontre un extraterrestre. Elle court.	
Elle rencontre un prince, elle lui fait un bisou, il se transforme en sorcière.	Elle rencontra un prince et le prince dit : Fais-moi un bisou Il se transforma en sorcière. Elle courra à toute vitesse,	Elle rencontre un prince. Il se transforme en sorcière.	Elle rencontre un prince. Le prince lui dit : Fais-moi un bisou ! Milou fait un bisou au prince. Le prince se transforme en sorcière. La sorcière lui dit : Je vais te transformer en crapaud ! Elle court,	tout à coup, elle rencontre un prince. Bonjour petite fille, tu veux me faire un bisou ? dit le prince. Il se transforme en sorcière. Bonjour petite fille, dit la sorcière, je vais te transformer en grenouille ! Milou se sauve à toute vitesse,
Milou tombe au pied de son lit.	Elle tomba dans un trou au pied de son lit.	Elle se retrouve au pied de son lit.	Elle tombe dans un trou, elle tombe au pied de son lit.	Tout à coup, elle tombe dans un trou et elle se trouve au pied de son lit.

L'élève A donne pour la première fois un titre à l'histoire « Milou se promène ». Le texte reste approximatif avec de nombreuses omissions, notamment à propos des raisons de la peur de la petite fille : se faire transformer en grenouille par la sorcière, se faire manger par l'ogre. L'élève B utilise des structures répétitives « elle rencontra... », « Elle courra à toute vitesse » mais ne donne pas de titre à l'histoire et n'explique pas pourquoi Milou court, afin de n'être pas transformée en grenouille. L'élève C donne un titre « Milou » et déroule le récit en nommant successivement les personnages et en écrivant que Milou a peur tout en donnant la raison de sa peur. Il ne donne pas les dialogues de l'ogre et de l'extraterrestre, ne situe pas l'histoire et oublie de dire que Milou se sauve à toute vitesse. L'élève D utilise un vocabulaire familier, « se balade » et confond les termes crapaud et grenouille. Il répète successivement pour les trois séquences « elle rencontre... » en donnant tous les personnages puis « elle court ». L'élève E écrit le déroulement de l'histoire presque intégralement, il oublie seulement la rencontre avec l'extraterrestre mais reprend la structure narrative du récit en randonnée en situant l'histoire dans la forêt. Le titre n'est pas donné, le sentiment de peur non plus. Trois des élèves dissocient le fait de tomber dans un trou et au pied de son lit, tandis que deux d'entre eux écrivent que Milou tombe ou se retrouve au pied de son lit. Aucun ne parle d'un rêve, alors que lors de son second essai d'écriture l'élève C disait après avoir très brièvement raconté l'histoire « Milou fait un mauvais rêve ».

4) Ecriture finale de l'histoire - phase 7

Le tableau 41 propose l'histoire écrite par chacun des cinq élèves après l'avoir racontée et enregistrée, s'être écouté la raconter, l'avoir dessinée chronologiquement dans trois cadres. Les élèves s'appuient sur leurs trois premiers essais pour la rédaction.

Tableau 41 : écriture finale du texte à partir des trois premiers jets

Elève A	Elève B	Elève C	Elève D	Elève E
Milou se promène	Milou la peureuse	Milou a peur	Milou a peur	Milou a peur
Milou se promène dans la forêt. Elle rencontre une sorcière. Elle lui dit : Je vais te transformer en grenouille ! Elle court à toute vitesse,	Milou se promène dans la forêt. Elle rencontre une sorcière qui lui dit : Je vais te transformer en grenouille ! Milou se sauve à toute vitesse,	Elle se promène dans la forêt. Tout à coup, elle voit une sorcière. La sorcière lui dit : Bonjour petite fille, je vais te transformer en grenouille ! Milou a peur, elle court à toute vitesse.	Milou est une petite fille qui se balade dans la forêt. Elle rencontre une sorcière. La sorcière lui dit : Je vais te transformer en grenouille ! Milou court.	Milou se promène dans la forêt, elle rencontre une sorcière. Bonjour petite fille, je vais te transformer en grenouille ! Milou se sauve à toute vitesse.
elle rencontre un ogre, il lui dit : J'ai faim ! Elle court,	elle se cogne contre un arbre, mais ce n'est pas un arbre,	Tout à coup, elle se cogne contre un arbre, mais ce n'est pas un	Elle rencontre un ogre. L'ogre lui dit : Je vais te	Milou se cogne sur un arbre, mais ce n'est pas un arbre,

	c'est un ogre. L'ogre dit : Je vais te manger ! Milou court à toute vitesse	arbre, c'est un ogre. J'ai faim dit l'ogre, je vais te manger ! Milou court à toute vitesse.	manger ! Elle court.	c'est un ogre. Bonjour petite fille, je vais te manger ! dit l'ogre. Milou se sauve à toute vitesse.
elle rencontre un extraterrestre, il lui dit : Est-ce que tu veux venir avec moi ? Elle court,	et elle rencontra un martien qui lui dit : Veux-tu monter sur ma planète Milou ? Milou court à toute vitesse,	Tout à coup elle voit une soucoupe volante se poser devant elle. Le martien s'approche d'elle. Bonjour petite fille, tu veux venir sur ma planète ? Milou court à toute vitesse.	Elle rencontre un extraterrestre. L'extraterrestre lui dit : Veux-tu venir sur ma planète ? Elle court.	Elle rencontre un extraterrestre. Bonjour petite fille, tu veux venir sur ma planète ? dit l'extraterrestre. Milou se sauve à toute vitesse,
elle rencontre un prince, il lui dit : Est-ce que tu veux me faire un bisou ? Elle lui fait un bisou, il se transforme en sorcière.	elle rencontre un prince et le prince lui dit : Fais-moi un bisou ! Milou lui fait un bisou. Il se transforme en sorcière. Elle court à toute vitesse,	Tout à coup, elle voit un beau prince. Le prince lui dit : Tu veux me faire un bisou ? Milou fait un bisou au prince et il se transforme en sorcière : Ah Ah crie la sorcière, je vais te transformer en grenouille ! Milou court à toute vitesse,	Elle rencontre un prince. Le prince lui dit : Fais-moi un bisou ! Milou fait un bisou au prince. Le prince se transforme en sorcière. La sorcière lui dit : Je vais te transformer en grenouille ! Elle court,	tout à coup, elle rencontre un prince. Bonjour petite fille, tu veux me faire un bisou ? dit le prince. Il se transforme en sorcière. Bonjour petite fille, dit la sorcière, je vais te transformer en grenouille ! Milou se sauve à toute vitesse,
Milou tombe au pied de son lit.	elle tombe dans un trou au pied de son lit.	tout à coup, elle tombe dans un grand trou et elle se retrouve au pied de son lit.	elle tombe dans un trou, elle se retrouve au pied de son lit.	tout à coup, elle tombe dans un trou et elle se trouve au pied de son lit.

Les cinq productions comportent un titre, « Milou a peur », soit le titre original, ou « Milou la peureuse », un seul « Milou se promène » n'indique pas le sentiment ressenti par la petite fille dans l'histoire. Les élèves C, D et E définissent qui est Milou en parlant dans le texte d'une petite fille « Milou est une petite fille » ou « Bonjour petite fille », les élèves A et B parlent de

« Milou » et emploie le pronom « elle » sans dire explicitement de qui il s'agit. Tous les élèves reprennent les termes de la rencontre avec la sorcière mais seul l'élève C rapporte la soudaineté de l'évènement en employant le connecteur temps « tout à coup » qu'il répète à chaque épisode de l'histoire comme dans le texte initial. Il entame la conclusion de son texte, comme l'élève E avec ce même connecteur. Trois élèves sur cinq emploient les termes « à toute vitesse » mais seul l'élève E emploie le verbe « se sauver » qui indique la peur, les quatre autres écrivent que Milou « court ». Les élèves B, C, E énoncent correctement la collision avec l'arbre qui se révèle être un ogre et veut « manger » la petite fille ; les élèves A et E disent simplement que Milou rencontre un ogre ; l'élève A lui fait dire « j'ai faim » ce qui n'implique pas que l'ogre compte manger la petite fille. Les informations sont lacunaires pour les élèves A et D. En ce qui concerne la rencontre avec l'extraterrestre, les élèves B et C transforment le terme en martien, de plus l'élève C ajoute des détails, « elle voit une soucoupe volante se poser devant elle. Le martien s'approche d'elle ». Dans l'épisode où Milou rencontre le prince, les élèves A et B oublient l'interjection et la menace « Ah ! Ah ! crie la sorcière. Je vais te transformer en grenouille ! », Il y a là une difficulté de compréhension car le prince se transforme d'abord en sorcière, puis veut transformer Milou en grenouille, ce qui implique un déroulement successif des actions. Enfin les élèves B, C, D et E font tomber Milou dans un trou avant de se « retrouver au pied de son lit » alors que l'élève A va directement à la situation finale « Milou tombe au pied de son lit ». Aucun des élèves n'expliquent ce qui se passe réellement ou ne fait allusion au rêve.

L'analyse de l'écriture de ces textes permet de dire que l'acte d'écriture en s'appliquant à trouver des formes syntaxiques correctes et l'emploi d'un lexique appropriés obèrent le sens de l'histoire. Le sentiment de peur est absent des productions, ce qui suppose que l'expression de la sensibilité ne relève pas chez ces élèves de ce mode de communication qui leur est laborieuse. Les phases de travail intermédiaires à l'écriture et notamment les dessins et la restitution orale de l'histoire permettent-elles de vérifier si le sentiment de peur apparaît dans l'expression graphique ou orale ? La contrainte liée à la norme d'écriture empêche-t-elle l'affect de s'exprimer librement pour un enfant de l'école élémentaire, tout l'effort d'attention portant sur la langue ? Quels sont dans les dessins d'enfants les éléments particuliers qui permettraient de signifier la peur ?

5) Les premiers dessins – Phase 1

Les détails des premiers dessins de chaque élève, représentant l'ogre, la sorcière ou la petite fille, sont repris pour montrer comment l'élève exprime la volonté de faire peur ou la peur dans son acte graphique.

A représente une toute petite fille dominée par un grand ogre (dessin 1) qui ouvre une bouche énorme signifiant sa volonté de la manger. La petite fille a les cheveux qui se dressent sur la tête.

Dessin 1 : l'ogre – élève A



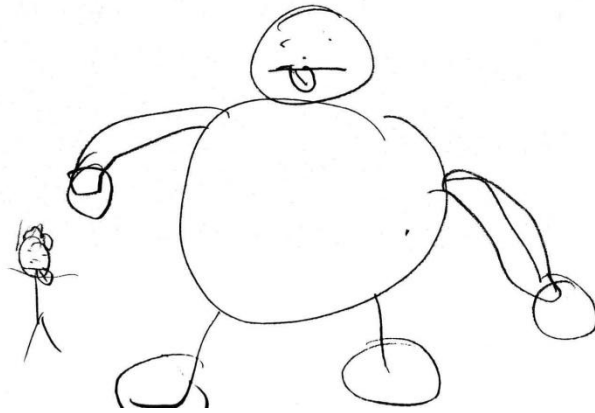
B signifie la peur de la petite fille (dessin 2) : elle agite les bras en les levant au ciel et crie « haha ».

Dessin 2 : la sorcière – élève B



C traduit la volonté grimaçante de faire peur chez l'ogre qui tire la langue, tandis que la petite fille fait de même (dessin 3). Tous deux sont dessinés de face et ne se regardent pas.

Dessin 3 : l'ogre – élève C



D dessine une sorcière au visage expressif (dessin 4). La bouche de la sorcière s'ouvre largement dans l'intention de crier et de faire peur à la petite fille.

Dessin 4 : la sorcière – élève D



E indique la colère ou la volonté de faire peur chez l'ogre en dessinant les sourcils froncés de l'ogre-arbre, sa bouche grande ouverte (dessin 5).

Dessin 5 : l'arbre-ogre – élève E



L'observation de ces cinq dessins permet de noter que le sentiment de peur est présent dans le graphisme enfantin dès la phase 1 du travail lorsque l'élève écoute, dessine puis écrit le texte pour la première fois alors que le mot peur (ou son dérivé peureuse) dit et redit dans le titre à chaque lecture du texte n'apparaît en tant que tel qu'au dernier essai d'écriture chez quatre élèves sur cinq, l'un d'entre eux écrivant comme titre « Milou se promène ». Il semblerait que l'hypothèse d'une incapacité à traduire en mots les émotions révèle une césure entre l'expression des sentiments que le graphisme autorise et que l'écriture, sous la contrainte des normes conventionnelles de la langue écrite, rend difficile. C'est plus particulièrement dans l'expression des visages que le sentiment de peur est traduit, notamment avec le dessin de la bouche ouverte, rappelant inévitablement l'œuvre du peintre Munch, *Le cri*.

6) Les textes oralisés - phases 3, 5 et 8

Le premier texte oralisé est produit en phase 3, il est enregistré après avoir écouté l'histoire et avoir dessiné celle-ci pour la seconde fois, ce qui constitue un rappel de la première séance. Les élèves appréhendent l'enregistrement, c'est pourquoi il ne leur est pas proposé d'écouter leurs propos tout de suite, c'est lors d'un second enregistrement qu'ils pourront s'écouter en phase 5, c'est en quelque sorte un galop d'essai qui leur permet de « rencontrer le dictaphone » pour la première fois. Lors du second enregistrement ils sont prêts à « s'écouter parler ». Le second texte est recueilli et enregistré sans aucune aide visuelle, il est juste indiqué à l'élève qu'il a déjà raconté l'histoire à l'oral et qu'il va pouvoir écouter cet enregistrement. Enfin l'enregistrement final est réalisé en phase 8 après avoir dessiné l'histoire mais sans que l'élève puisse regarder sa production graphique, ce travail clôture les séances.

Les textes oralisés de A sont présentés au tableau 42 :

Tableau 42 : textes oralisés de A

Elève 1 – S	Texte 1	<p>« Milou se... promène t Euh</p> <p>M Continue ce n'est pas grave, même si tu oublies des choses ce n'est pas grave</p> <p>S Euh se promène dans la fo forêtEl..le rencontre la sorcière ...euuuuh après</p> <p>....Milou tombe sur un arbre c'est un ogre et euh ...Milou.... rencontre le prince.</p> <p>Il fait euh un bisou au prince et elle et elle se transforme en sorcière et après elle tombe dans un trou et elle est au pied de son lit.</p> <p>M Bien, tu as fini ?</p> <p>S Oui »</p>
	Texte 2	<p>« Euh y a la peetite fille qui rencontre une sorcière. Elle court, elle court, elle court. Elle rencontre un ogre. L'ogre elle lui dit :</p> <p>- J'ai faimmm !</p> <p>Elille court, elle court. Elle rencontre un extraterrestre. L'extraterrestre i dit :</p> <p>- Est-ce que tu veux venir avec moi ?</p> <p>Elle court, elle court. Elle ren elle voit un château et ...elle voit le prince et elle l'embrasse et tout d'un coup le prince son se transforme en sorcière et euh ...elle tombe dans un trou la petite fille et pis elle tombe au pied de son lit ... Voilà</p> <p>M Je peux arrêter S ?</p> <p>S oui »</p>
	Texte 3	<p>« Milou se promène</p> <p>Milou se promène dans la forêt. Tout à coup elle rencontre une sorcière. La sorcière lui dit :</p> <p>- Je vais te transformer en grenouille !</p> <p>Elle court, elle court. Elle tombe devant zun arbre mais c'est un oooogre. L'ogre dit :</p> <p>- Je vais te mannnnger !</p> <p>Elle court à pleine vitesse. Elle rencontre un extraterrestre. L'extraterrestre lui dit :</p> <p>- Est-ce que tu veux venir avec moi ?</p> <p>Elle court, elle court. Elille elle rencontre un prince. Le prince lui dit :</p> <p>- Est-ce que tu veux me faire un bisou ?</p> <p>Elle lui fait un bisou et il se transforme en sorcière. Elle tombe au pied, elle tombe dans un trou Milou. Et elle tombe au pied de son lit.</p> <p>M Très bien, est-ce que tu as fini ? »</p>

L'oralité permet à l'élève de se détacher peu à peu de la forme écrite pour imaginer le scénario de l'histoire, faire comme s'il voyait ce qui se passe comme dans un film intérieur, l'élève emploie le verbe voir « elle voit le château ». Ce château n'existe pas dans l'histoire mais sert de moyen mnémotechnique à l'élève pour se rappeler la rencontre avec le prince. Ici, c'est donc le lieu qui situe l'action. Le premier texte est raconté au plus près de l'écrit, alors que le second par la répétition du verbe courir évoque la durée de l'action « elle court, elle court, elle court ». L'élève emploie des connecteurs de temps, « après » est repris deux fois ainsi que la conjonction de coordination « et », trois fois. En outre une plainte est proférée dans l'intonation « j'ai faimmm » ce qui introduit le sentiment du vivant. Cela indique l'investissement affectif de l'élève dans le texte qu'il « joue », comme lorsqu'il accentue le

substantif « oooogre » qu'il imagine très gros ou le verbe « mannnnnger », qui induit une très grosse faim, comme un fait ressenti et connu de lui. Enfin on peut constater une progression nette entre le premier essai, hésitant et haché et le dernier, livré d'un seul jet et qui raconte allègrement l'histoire sans omission. La chronologie des événements est acquise et soulignée dans le dernier texte à l'aide du connecteur textuel temporel « tout à coup ». Les différentes formes de phrases sont utilisées à bon escient et l'intonation rythme le texte.

Les textes oralisés de B figurent au tableau 43 :

Tableau 43 : textes oralisés de B

Elève 2 – D	Texte 1	<p>« Ah là là M Allez vas-y D D C'est Milou qui se promène et pis elle rencontra une sorcière pi après elle court et pi après ben elle fonce dans un arbre mais en fait c'est pas un arbre c'est un ogre pi après ben elle court elle rencontra un extraterrestre pi l'extraterrestre i dit veux-tu monter dans mon dans mon euh dans ma soucoupe volante pour monter euh sur ma planète et puis après elle courra encore puis après elle rencontra un prince pi le prince i dit euh veux-tu me faire un bisou ? Pi après i se transforma en en sorcière pi après elle court à toute vitesse elle tomba dans un trou et pi euh là elle se retrouve au pied de son lit .M Oui, c'est fini ? D'accord »</p>
	Texte 2	<p>« Elle rencontra une sorcière. La sorcière euh dit euh ah...dit euh je me rappelle plus.... M Qu'est-ce qui se passe quand elle rencontre la sorcière ? La sorcière elle a quoi dans sa main ? D Ah oui, la sorcière dit euh : - Je vais te transformer en grenouille ! Milou court à toute vitesse. Elle fonça dans un arbre. Mais ce n'était pas un arbre, c'était un ogre. L'ogre dit : - J'ai faim, je vais te manger ! Milou courra à toute vitesse, elle rencontra un ...un martien qui lui dit euh : - Viens, je vais t'emmener sur ma planète ! Milou courra à toute vitesse, elle rencontra un prince. Le prince dit : - Veux-tu me faire un bisou ? Elle court à toute vitesse, attends, le prince se transforma en grenouille. Elle court à toute vitesse, elle tomba dans un trou, elle se retrouva au pied de son lit. »</p>
	Texte 3	<p>« Milou se promène dans la forêt, elle rencontra une sorcière la sorcière dit : - Je veux te manger ! Milou court à toute vitesse elle fonça dans un arbre mais ce n'était pas un arbre c'était un un ogre. L'ogre dit : - Je vais te manger Milou courra à toute vitesse elle rencontra un martien qui lui demanda : - Veux-tu monter sur ma planète ? Milou courra à toute vitesse, elle rencontra un prince. Le prince dit : - Veux-tu me faire un bisou ? Elle faisa un bisou au prince. Le prince se transforma en sorcière. Après...après elle tomba dans un tr après elle court à toute vitesse elle tomba ...dans un trou au pied de son lit. »</p>

Dans son premier texte l'élève enchaîne successivement toutes les actions en les liant avec le connecteur « puis après » répété huit fois, déformé à l'oral en « pi après ». Les phrases sont construites simplement sujet, verbe, complément de façon répétitive. Seules deux phrases interrogatives ponctuent le texte : « veux-tu monter [...] dans ma soucoupe volante ? » et « veux-tu me faire un bisou ? ». Le texte est dit d'une seule traite comme pour « en finir » au plus vite, ce que le soupir verbalisé en « ah là là » au début met en évidence. Le texte suivant met en scène les personnages en utilisant les formes exclamatives ou interrogatives des phrases données dans l'histoire presque mot pour mot. Un petit moment d'hésitation a été nécessaire pour retrouver la trame du récit, mais une fois commencé il se déroule jusqu'à son dénouement. A ce moment de l'histoire, l'élève dit que « le prince se transforme en grenouille », la transformation du prince en sorcière qui elle-même veut changer la petite fille en grenouille est condensée dans cette phrase. L'effort de mémoire demandé est trop important pour que l'élève se souvienne du déroulement exact de l'histoire alors qu'il réalise en même temps une mise en scène racontée de l'ensemble des dires des personnages avec leur succession dans le temps. L'élève alterne entre le présent et le passé simple dans le troisième texte, soit entre une forme orale qui se raconte au présent avec notamment les formes exclamatives ou interrogatives des phrases et une forme écrite qui raconte au passé l'histoire. L'ensemble du texte est cohérent, l'élève utilise les structures répétitives du texte, ce qui l'aide mais confond les différentes menaces exprimées : « je vais te manger » ou « je vais te transformer en grenouille ». Les trois textes s'articulent autour du mouvement de la course sans pour autant que le sentiment de peur soit évoqué : de quelle crainte s'agit-il ? Être transformé ou être mangé ? Le schème de dévoration est prégnant initialisant la fuite.

Les textes oralisés de C sont présentés au tableau 44 :

Tableau 44 : textes oralisés de C

Elève 3 – A	Texte I	<p>« Un jour dans le... M Si ça marche, regarde c'est allumé A Ah ouai ...euh un jour une petite fille marchait dans la forêt d'un coup rencontra une sorcière - Je vais te transformer en grenouille ! Euh la petite fille courra dans la forêt elle rencontre un arbre mais c'était un ogre - Je vais te manger Euh Mia commence à courir et d'un coup un extraterrestre dans sa soucoupe volante tomba euh je sais pas où de du ciel euh Mia courra rencontra encore la sorcière et d'un coup elle courra et se retrouva dans son lit fin...c'est tout ».</p>
-------------	---------	---

<p style="text-align: center;">Texte 2</p>	<p>« Tu as mis en route là ? M Oui, j'ai mis en route là A Ahhhh Alors comment elle s'appelle déjà je me rappelle plus...Mia M Milou A Milou alors Milou se promène dans la forêt et d'un coup y a une sorcière avec euh un crapaud dans la main et qui lui dit : - Je vais te transformer en grenouille ! Milou court court court et d'un coup bam boum bam boum elle croit que c'est un arbre sauf que c'est un géaaant. Milou court court court d'un coup une soucoupe volante arrive et un martien qui sort de la soucoupe volante et qui lui dit : - tu voudrais bien venir sur ma planète ? Milou se court à toute vitesse. D'un coup elle rencontre un prince. La pr le prince lui dit : - Tu me fais un bisou ? Milou lui fait un bisou et d'un coup la sorcière appara apparaît. Euh - Je vais te transformer en grenouille. Milou court dans la forêt et d'un coup boum dans le dans un trou elle tomba de son lit. Fin. »</p>
<p style="text-align: center;">Texte 3</p>	<p>« Bon ...je me rappelle plus M Comment l'histoire commence ? AAh oui Milou a peur euhElle se promène dans la forêt. D'un coup elle voit une sorcière. La sorcière lui dit : - Bonjour petite fille, euh, je vais te transformer en grenouille ! Milou a peur, elle court à toute vitesse. D'un coup, elle se cogne contre un arbre, mais c'est pas un arbre c'est un ogre. - J'ai faim dit l'ogre, je vais te manger ! Euh ... l'ogre Milou court à toute vitesse. D'un coup eeeelle elle voit une soucoupe volante se poser devant elle. Euhhh Ah le martien s'approche de lui, c'est pas dans l'histoire mais c'est pas grave, euh je - Bonjour petite fille, tu veux venir sur ma planète ? Euh Mimou a p... Milou court à toute vitesse. D'un coup, elle voit un beau prince. Le prince lui dit : - Tu veux me faire un bisou ? Euh Milou fait un bisou au prince et il se transforme en sorcière : - Ah Ah crie la sorcière, je vais te transformer en grenouille ! Milou court à toute vitesse, d'un coup, elle tombe dans un grand trou et elle se retrouve au pied de son lit. Fin »</p>

Dans le premier texte l'histoire est relatée brièvement, l'accent est mis sur les rencontres soudaines de la petite fille et de la sorcière, de l'ogre par les mots « d'un coup » qui remplacent le connecteur temporel « tout à coup ». Les formulations « ah ouai », « euh je ne sais pas où de du ciel », « c'est tout » traduisent une pensée qui est donnée telle quelle en langue orale et qui se livre sans *a priori*. Des onomatopées ponctuent le texte suivant « bam boum bam boum », « boum », l'impression donnée est une succession d'évènements disposés comme dans des vignettes de bande dessinée, le texte écrit est réduit à la description du lieu où se passe l'histoire, la forêt. Le verbe « court » est répété neuf fois. L'élève visualise bien la scène de l'histoire puisqu'il parle de la petite fille qui « se promène dans la forêt », « d'un arbre sauf que c'est un géaaant », « d'une soucoupe volante », « d'un trou ». Dans le dernier

texte l'élève invente une scène qu'il ajoute en disant : « D'un coup eeeelle elle voit une soucoupe volante se poser devant elle. Euhhh Ah le martien s'approche de lui, c'est pas dans l'histoire mais c'est pas grave, euh je ... ». Le dernier texte est une reprise de l'histoire presque mot pour mot, l'élève a mémorisé son déroulement ainsi que la forme syntaxique, ce qui est un succès étant donné ses doutes au début du travail « ahhh alors comment elle s'appelle déjà je me rappelle plus ...Mia ».

Les textes oralisés de D sont présentés au tableau 45 :

Tableau 45 : textes oralisés de D

Elève 4 – M	Texte 1	<p>« Il était une fois une petite fille qui s'appelait Milou elle m elle elle se baladait dans la forêt elle rencontre une sorcièrrre qui lui dit :</p> <p>- Je vais te transformer en grenouille !</p> <p>Elle court, elle rencontre un ogre. L' ...euh elle rencontre un ogre elle court elle rencontre un extraterrestre qui lui dit :</p> <p>- Tu veux monter dans ma dans ma planète ?</p> <p>Lilou Milou court après rencontre un prinz il lui dit :</p> <p>- Tu me fais un bisou ?</p> <p>Lilou lui fait un bisou après le prince se transforme en sorcièrrre. Milou court court, elle tombe dans un trou ...et elle tombe dans un trou au pied de son lit. Fin »</p>
	Texte 2	<p>« Milou a peur. Milou se promène dans la forêt, elle rencontre une sorcière qui lui dit :</p> <p>- Je vais te transformer en crapaud.</p> <p>Milou court ...à toute vitesse. Elle tomb elle non euh ...elle tombe sur un ogre. Milou court ...je sais plus ... euh...</p> <p>Maître Après l'ogre... elle tombe sur un ogre ...</p> <p>M ...mince</p> <p>Maître Alors comment on pourrait faire ? Elle tombe sur un ogre et après l'ogre elle va rencontrer ...</p> <p>M Une extraterrestre</p> <p>Maître Très bien !!</p> <p>M L'extraterrestre lui dit</p> <p>- Veux-tu monter dans ma soucoupe ?</p> <p>Maître Oui</p> <p>M Milou court elle rencontre un pro un beau prince. Le prince lui dit :</p> <p>- Veux-tu me faire un bisou ?</p> <p>Milou lui fait un bisou ...et le prince se transforme en grenouille euh ennn sorcière mmmh la sorcière lui dit :</p> <p>- Je vais te transformer en crapaud !</p> <p>Milou couuuurt elle tombe dans un trou au pied de son lit.</p> <p>Maître Très bien, tu as fini ? On arrête ? »</p>

Texte 3	<p>« Ben en fait, c'est une petite fille qui s'appelle Lil ...Milou qui se balade dans la jungle, elle rencontre une sorcière qui lui dit :</p> <p>- Je vais te transformer en grenouille !</p> <p>Milou euh Milou court, elle rencontre un oooogre. L'ogre...</p> <p>Maître Oui vas-y continue c'est bien</p> <p>M L'ogre lui dit :</p> <p>- Je vais te manger !</p> <p>Milou court, elle rencontre un extraterrestre qui lui dit :</p> <p>- Veux-tu venir sur mon vaiss sur ma planète ?</p> <p>Milou court, elle tomb elle rencontre un prince et le prince lui dit :</p> <p>- Fais-moi un bisou !</p> <p>Milou fait un bisou. Le prince se transforme en sorcière. Milou euh la sorcière lui dit :</p> <p>- Je vais te transformer en grenouille !</p> <p>Milou court, elle tombe dans un trou au pied de son lit. Fin »</p>
---------	--

Dans le premier texte, l'histoire commence avec « il était une fois », et l'élève utilise l'imparfait pour raconter le début puis passe à une forme dialoguée qui met en scène les personnages. La trame du récit est comprise, ainsi que la succession des actions. Ce qui semble faire défaut à l'élève est essentiellement le support mémoriel. Dans le premier texte, l'histoire vient d'être lue et dessinée, le texte est raconté sans aucune hésitation. Dans le second texte, l'élève hésite, il n'a aucun support ni visuel ni auditif pour l'aider à construire son récit. Enfin dans le dernier texte, l'élève a dessiné l'histoire mais ne dispose pas du support graphique pour étayer son propos. L'enseignant le conforte en l'encourageant à persévérer, « oui, vas-y continue c'est bien ». Les termes sont imprécis, l'élève remplace les substantifs la forêt par la jungle, la grenouille par le crapaud et le verbe se promener par se balader. On peut en déduire que l'élève remplace certains mots par des mots plus connus qui lui demandent moins d'effort pour se souvenir de l'histoire dans sa globalité au détriment de la précision du vocabulaire. Les textes oralisés de E figurent au tableau 46 :

Tableau 46 : textes oralisés de E

Elève 5 – N	Texte 1	<p>« Milou a peur. Milou... Milou promène dans le forêt et elle rencontre un sorcière</p> <p>-Bonjour petite fille je vais te transformer en grenouille, dit la sorcière.</p> <p>Milou se sauve à ...toute vitesse. Elle...elle se cogne dans un ...dans un...dans un arbre mais ce n'est pas zun arbre c'est tun un ogre.</p> <p>- Bonjour petite fille je vais te manger ! dit l'ogre</p> <p>Milou se sauve à toute vitesse et</p> <p>M Très bien continue</p> <p>N Tout à coup elle rencontre un</p> <p>M Un extraterrestre ?</p> <p>N Un extaterreste.</p> <p>- Bonjour petite fille tu veux venir sur ma planète ?</p> <p>Milou se sauve à toute vitesse. Tout à coup elle rencontre un prince.</p> <p>- Bonjour petite fille, tu veux me faire un bisou ?</p> <p>Milou fait un bisou se... et le prince transforme en sorcière</p> <p>- Bonjour petite fille, je vais te transformer en grenouille.</p> <p>Milou se sauve à toute vitesse tout à coup elle tombe dans un trou et elle se trouve euh à pi à pied de son lit. »</p>
	Texte 2	<p>« Milou a peur. Milou promène dans la ...se promène dans la forêt, tout à coup elle rencontre un sorc une sorcière :</p> <p>- Bonjour petite fille je vais te transformer en grenouille dit la sorcière.</p> <p>Milou se sauve à toute vitesse. Tout à coup elle rencontre un ogre ...co</p> <p>- Je vais te manger dit l'ogre.</p> <p>Milou se sauve à toute vitesse. Milou...Milou rencontre un ...une extraterrestre</p> <p>- Bonjour petite fille, est-ce que tu veux venir à ma planète ?</p> <p>Milou se sauve à toute vitesse. Tout à coup elle rencontre un prince</p> <p>- Bonjour petite fille, tu veux me faire un bisou ?</p> <p>Tout à coup le prince se transforme en sorrrcière.</p> <p>- Bonjour petite fille, je vais te transformer en grenouille !</p> <p>Milou se sauve à toute vitesse elle tombe dans un trou elle se trouve au pied de son lit. J'ai fini.</p> <p>M Très bien ! Merci N ! »</p>
	Texte 3	<p>« Milou a peur. Milou se promène dans la forêt, elle rencontre un sorcière.</p> <p>- Bonjour petite fille, je vais te transformer en grenouille dit la sorcière ...</p> <p>Milou se sauve à toute vitesse. Tout à coup elle se cogne contre un arbre mais ce n'est pas un arbre, c'est un ogre</p> <p>- Bonjour petite fille, je vais te manger !</p> <p>Milou se sauve à toute vitesseTout à coup Milou rencontre extraterrestre</p> <p>- Bonjour petite fille tu veux venir sur ma planète ?</p> <p>Milou se sauve à toute vitesse. Tout à coup elle rencontre un ...un prince</p> <p>- Bonjour petite fille, tu veux me faire un bisou ?</p> <p>Milou fait un bisou sur le prince et ...il se transforme en sorcière</p> <p>- Bonjour petite fille, je vais te transformer en grenouille dit la sorcière</p> <p>Milou se sauve à toute vitesse, tout à coup elle tombe dans un trou ...et se trouve au pied de son lit. »</p>

L'élève a compris la structure du texte et s'appuie sur celle-ci pour dérouler son récit sans oublier le titre ni signifier qu'il a fini de raconter. Il bute sur le mot « extraterrestre » qui est

difficile à prononcer et à écrire. Le texte est raconté de façon presque similaire dans les trois moments successifs ce qui permet de conclure à la stabilité des acquis au niveau de la forme des phrases, affirmative, exclamative et interrogative. La dernière version de l'histoire est complètement mémorisée et récitée comme une poésie apprise par cœur.

En conclusion de ce travail oralisé, il y a une représentation de la scène qui se joue devant les élèves et qu'ils reconstituent en scénario dans un film intérieur, ce qui les aide à verbaliser les actions. La forêt est donnée comme un cadre au mouvement du personnage principal qui court, alors même que le sentiment de peur n'est pas évoqué, sauf en phase 8 où quatre élèves sur cinq l'incluent dans le titre. Si au début du travail, la succession des événements est incomplète, tous les élèves reconstituent l'histoire à l'oral en phase 8. Un des élèves reprend le texte initial pratiquement *in extenso* comme une mélodie, une récitation rythmée qui l'aide à se remettre en mémoire l'ensemble du texte, ce qui ne manque pas d'évoquer les travaux de Pierre Janet²⁶² relatifs à la mémoire et au temps quand il écrit :



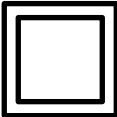
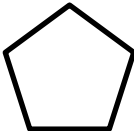



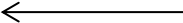
« ces actions sont des mouvements. Je crois que les primitifs récitaient en chantant ; il est probable qu'ils ont décrit en dansant, par gestes, en mimant les objets. Ces gestes plus tard sont devenus des dessins ; et enfin, la forme la plus compliquée, la description par des paroles, la représentation par les images est une des formes de cette description ».

7) Les premiers et derniers dessins de chaque élève – phases 1 et 8

Les premiers dessins sont comparés aux derniers dessins. Les personnages sont symbolisés par des formes (Tableau 47) : le tableau 11 donne l'équivalence des personnages et des formes. Cette symbolisation permet de considérer la structure des dessins sans s'attacher au côté purement formel du dessin enfantin. Certains commentaires sont néanmoins ajoutés concernant la position corporelle ou la taille des personnages, ainsi que la direction des « regards » dans le dessin

²⁶² Janet, 2006, p. 191.

Tableau 47 : les formes symbolisant les personnages dans les dessins des élèves

La petite fille	
La sorcière	
L'ogre - arbre	
L'extraterrestre	
Le prince	
Le trou	
Flèche indiquant qu'un personnage est dessiné en mouvement	
Flèche dessinée par l'élève	

En phase 1 l'élève écoutait l'histoire, la dessinait, puis l'écrivait, alors qu'à la fin du protocole en phase 8, il la dessinait puis la racontait en s'enregistrant sans l'aide d'aucun support visuel.

La comparaison entre les deux productions doit permettre d'analyser la différence de perception des relations entre les personnages de l'histoire.

Schémas du premier et dernier dessin de A :

Schéma 1 : structure du récit graphique de A dans son premier dessin

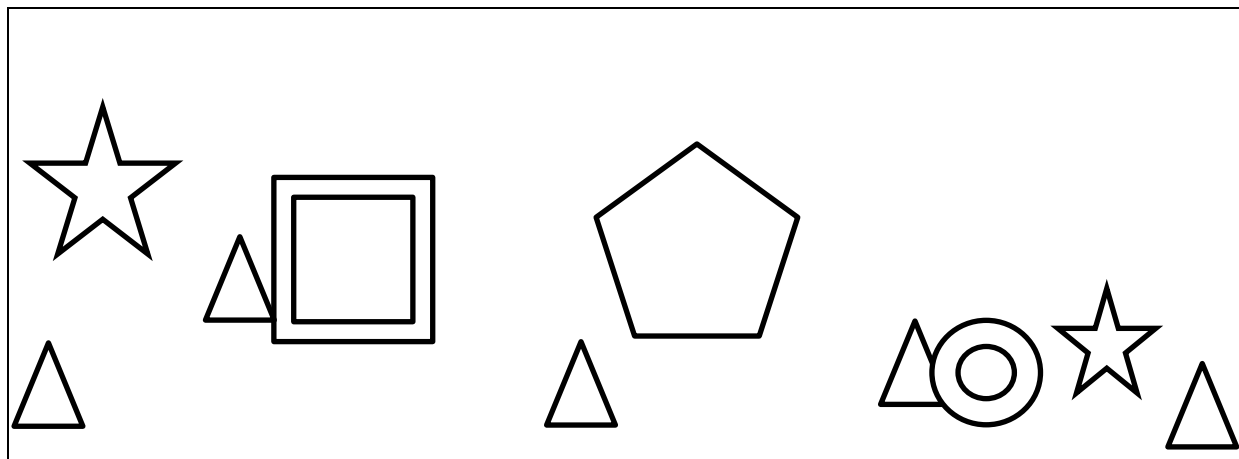
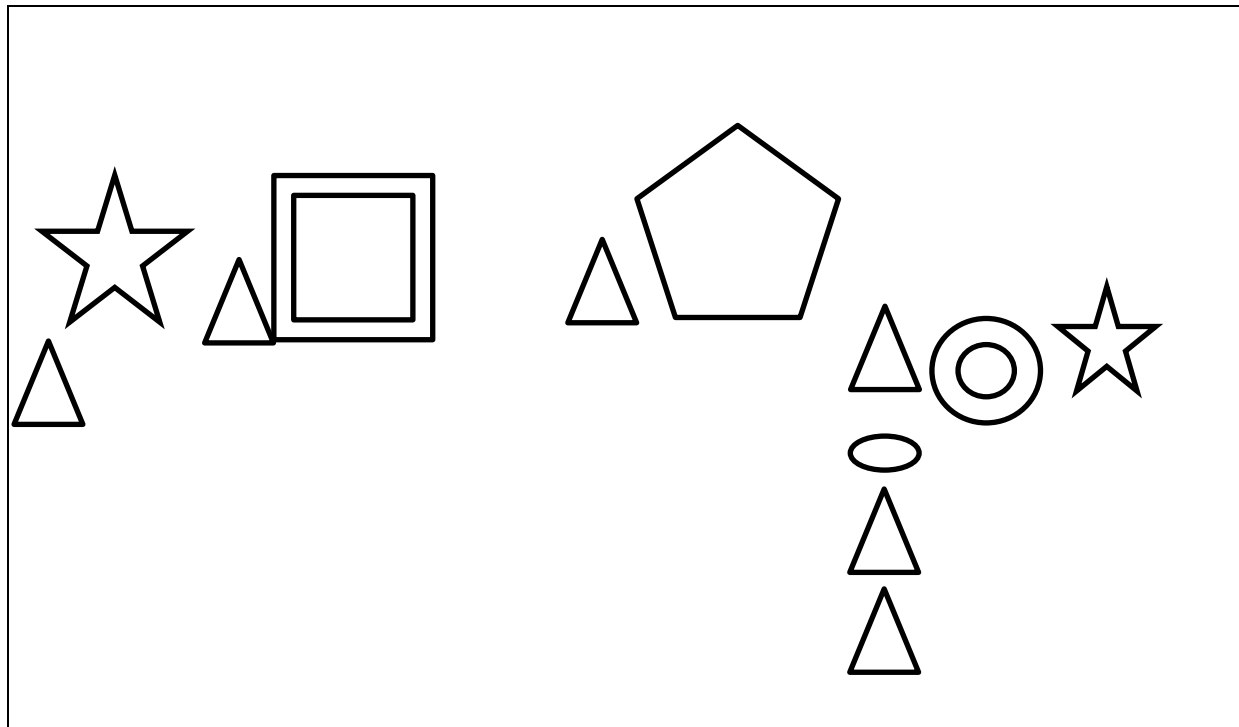


Schéma 2 : structure du récit graphique de A dans son dernier dessin



La première partie des deux schémas est similaire jusqu'à la rencontre avec le prince, à ce moment de l'histoire, la chute de la petite fille est représentée par le dessin du trou et la répétition de ce personnage deux fois, il semble que l'élève établisse un lien de causalité entre la rencontre avec le prince et la chute car dans le schéma 1 la petite fille embrasse le prince,

dans le schéma 2, elle l'approche seulement. Pour cet élève, la chute est synonyme de peur, alors que dans l'histoire elle marque le passage du rêve à la réalité.

Schémas du premier et dernier dessin de B :

Schéma 3 : structure du récit graphique de B dans son premier dessin

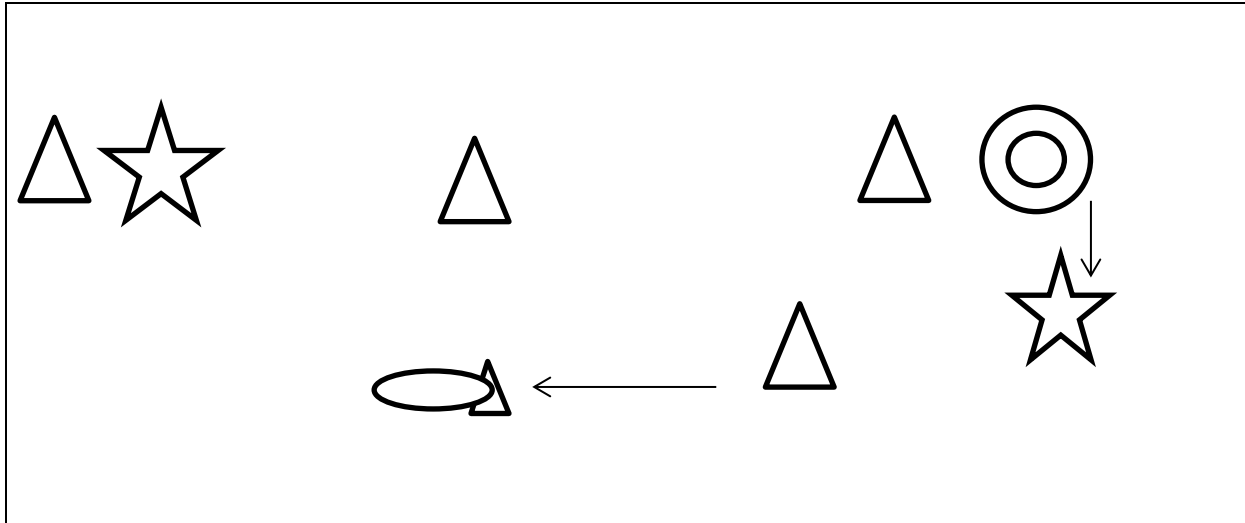
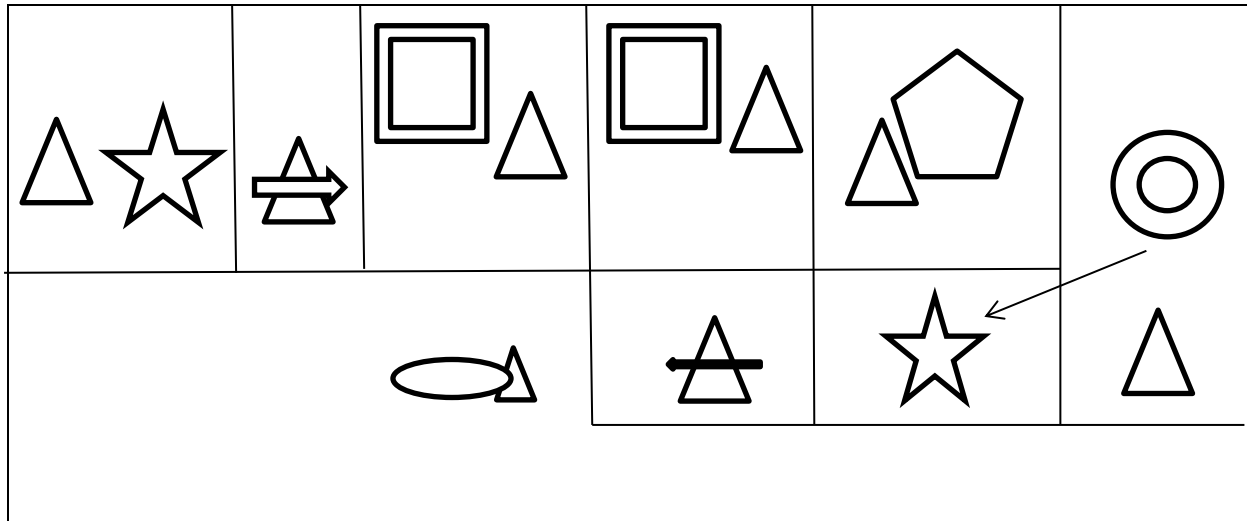


Schéma 4 : structure du récit graphique de B dans son dernier dessin

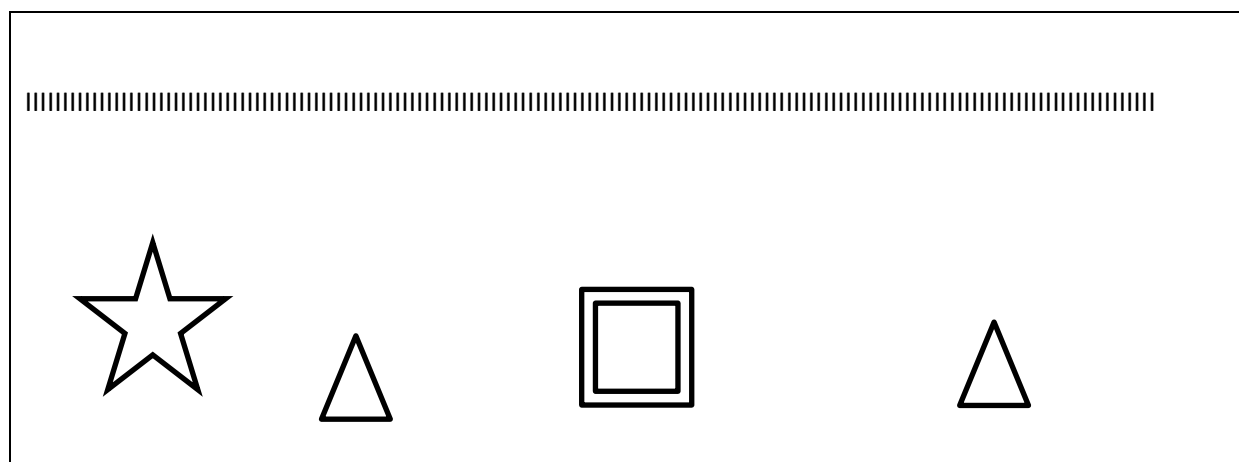


Le schéma 3 reprend les rencontres de la petite fille avec la sorcière, puis avec le prince qui se transforme en sorcière. La petite fille est dessinée entre la première et la seconde rencontre. Il manque donc l'ogre et l'extraterrestre alors que la petite fille est dessinée cinq fois. Il n'y a aucun échange entre les personnages qui sont tous dessinés de face. Dans le schéma 4 l'élève a fragmenté les différentes étapes de l'histoire en vignettes qui reprennent chaque scène, il a ajouté deux vignettes qui représentent la course de la petite fille, seule. Il indique par une

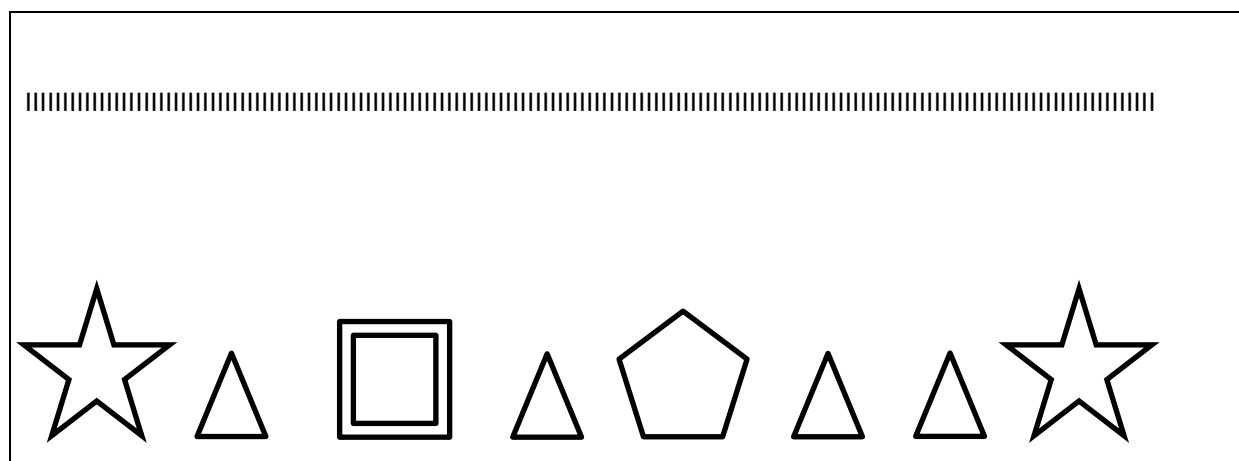
flèche²⁶³ la transformation du prince en sorcière, chacun représentés dans des vignettes séparées. Les vignettes relatent les rencontres : la sorcière regarde la petite fille, la petite fille s'étant cognée à l'arbre est tombée à terre, puis la petite fille regarde l'ogre (l'élève dissocie l'arbre et l'ogre, il ne comprend pas que c'est le même personnage), l'extraterrestre agite le bras menaçant la petite fille qui s'enfuit. La rencontre avec le prince est dessinée mais il n'y a pas de relation entre les deux personnages représentés pourtant dans la même vignette. Les vignettes sont alignées de gauche à droite puis de droite à gauche pour une lecture en boustrophédon, comme dans le schéma 3. On peut donc admettre que le schéma 4 reflète une compréhension approfondie de l'histoire au regard du dessin schéma 3 : les personnages interagissent, il n'en manque aucun. En outre l'utilisation des vignettes ordonne l'histoire, crée un scénario.

Schémas du premier et dernier dessin de C

Schéma 5 : structure du récit graphique de C dans son premier dessin



Schémas 6 : structure du récit graphique de C dans son dernier dessin



²⁶³ Guillain, 1992, pp. 29-46.

Dans le schéma 5 le personnage de la petite fille est représenté deux fois, une première fois entre la sorcière et l'ogre, une seconde fois tournant le dos à la soucoupe volante. La sorcière penche son regard sur la petite fille, tandis que la petite fille et l'ogre tirent la langue sans se regarder. La scène est située dans la forêt puisqu'une ligne d'arbres donne l'horizon et surplombe les personnages. Le schéma 6 reprend cette alignement des arbres doublés par celui des personnages comme enfilés les uns après les autres : la sorcière, la petite fille, l'ogre, la petite fille, l'extraterrestre, la petite fille, la petite fille, la sorcière, sans pour autant qu'il y ait un lien quelconque entre eux. Les dessins sont stylisés et l'expression des visages est réduite par l'emploi de points pour les yeux ou de trait pour la bouche. Le personnage du prince est manquant et la fin de l'histoire n'est pas relatée.

Schémas du premier et dernier dessin de D

Schéma 7 : structure du récit graphique de D dans son premier dessin

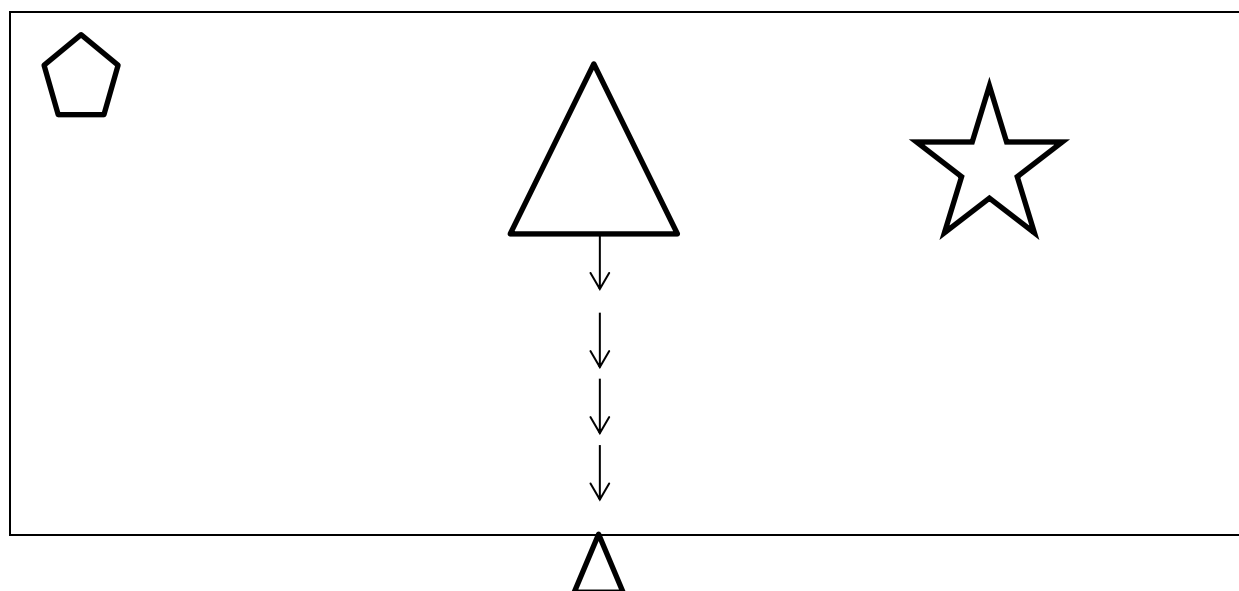
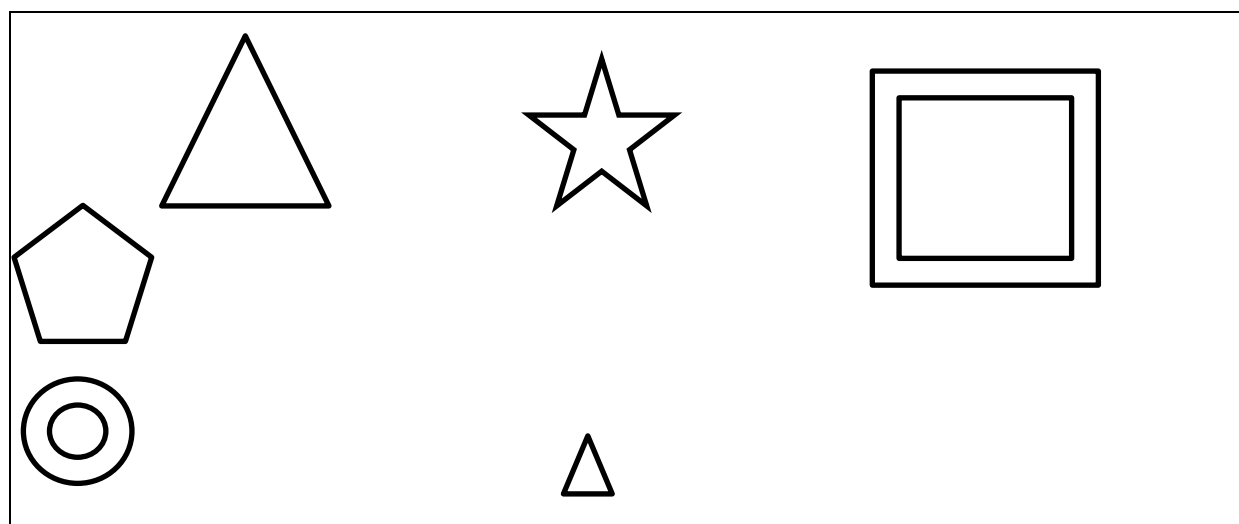


Schéma 8: structure du récit graphique de D dans son dernier dessin



Le schéma 7 représente en haut et de gauche à droite l'extraterrestre, la petite fille et la sorcière. Un fléchage indique la petite fille allongée sur un lit en dessous du dessin de celle-ci, tandis qu'à droite, il y a un arbre. On pourrait penser que c'est une synthèse de l'histoire réduite aux deux personnages principaux avec un moment initial et un moment final, l'extraterrestre étant en retrait et tout petit. A propos du fléchage, l'élève utilise l'axe²⁶⁴ vertébral de son corps pour indiquer le sens du récit, il exprime ainsi une sensation corporelle. Le schéma 8 offre un parcours de gauche à droite devant chaque personnage, la petite fille, la sorcière et l'ogre. Puis l'élève a dessiné l'extraterrestre à gauche, suivi du prince sur son cheval juste en dessous. Cette organisation spatiale impose un sens de lecture gauche-droite, gauche-droite normalisé en France. Ce type de narration suppose que le lecteur doit savoir que la petite fille rencontre tour à tour chaque personnage, l'élève ne l'a dessinée que deux fois au début et à la fin. Il a énuméré les différentes rencontres successivement en prenant le point de vue de la petite fille qui sait, elle, qu'elle rencontre chaque personnage.

Schémas du premier et dernier dessin de E :

Schéma 9: structure du récit graphique de E dans son premier dessin

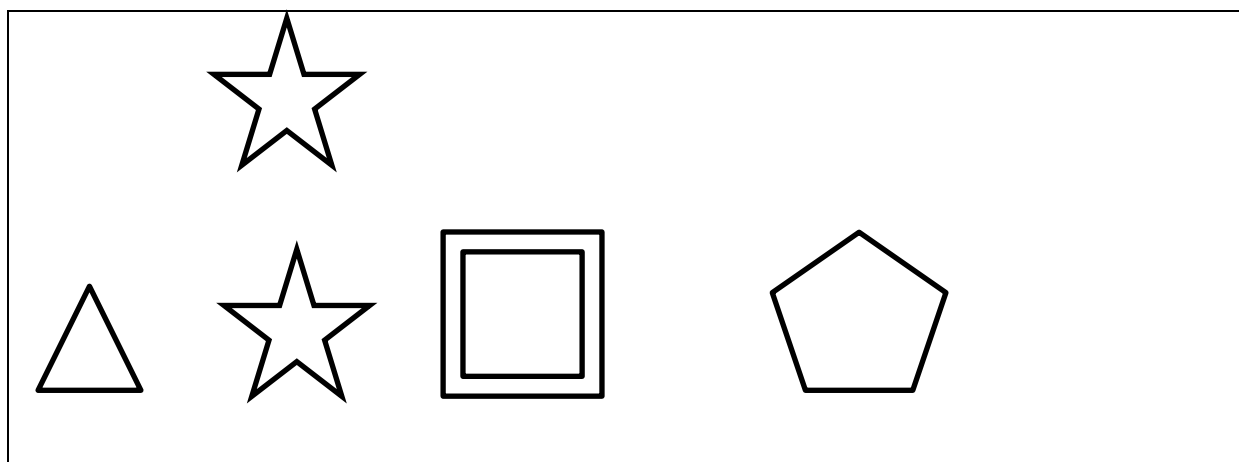
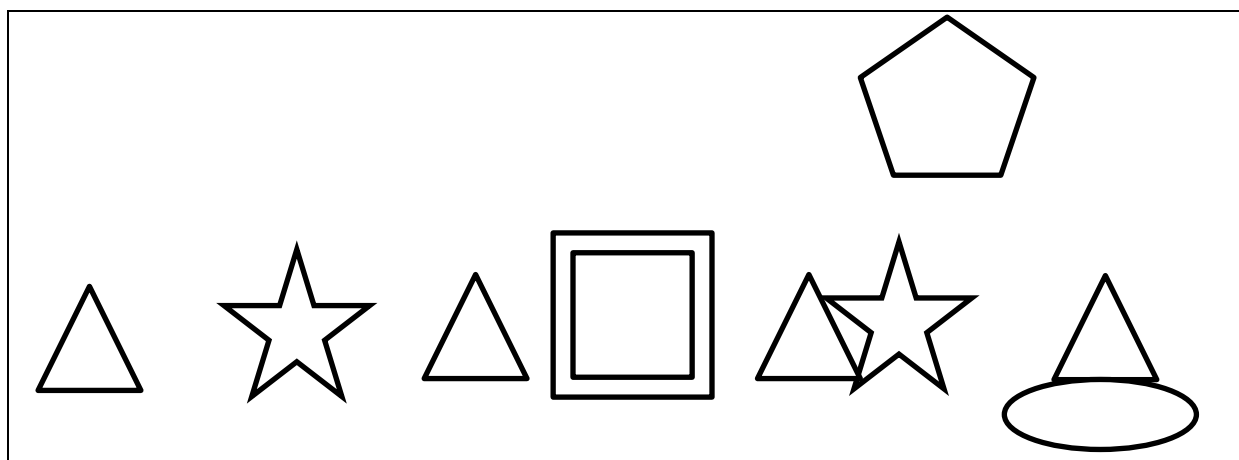


Schéma 10: structure du récit graphique de E dans son dernier dessin



²⁶⁴ Stern, 1963.

La petite fille n'établit aucune relation entre les différents personnages de l'histoire dans le schéma 9, elle « décrit » ceux-ci tour à tour, en oubliant le prince. Elle n'est représentée qu'une fois, au début de l'histoire. Au contraire dans le schéma 10, la petite fille rencontre tour à tour chaque personnage, sauf l'extraterrestre qui surplombe la scène à droite et s'envole dans sa soucoupe, et le prince. En outre la petite fille repousse la sorcière de ses bras à la fin de l'histoire avant de tomber bouche ouverte dans le trou.

La structure des schémas souligne les difficultés que les élèves éprouvent pour situer le personnage principal de la petite fille dans ses relations aux autres personnages. Soit il y a omission d'une partie des personnages, soit la petite fille encadre la scène et n'apparaît qu'une fois au début et à la fin de l'histoire ; elle peut encore scander les rencontres comme dans un algorithme où les personnages sont juxtaposés mais sans lien entre eux. Le schéma 9 de l'élève E passe de la description pure et simple des personnages à une narration graphique presque complète dans le schéma 10 puisque la petite fille rencontre chaque personnage à l'exception de l'extraterrestre. La difficulté de cette histoire réside dans le fait qu'elle impose à l'élève de représenter la rencontre avec chaque personnage pour donner un sens au tout, ce sont des rencontres que naît le sens. Le récit ne peut être donné sous une forme synthétique qui illustre l'ensemble de ce qui se passe en un lieu et un temps, représentant une scène choisie, comme les enfants le font généralement en narration graphique, selon un « type symbolique » défini par G.H. Luquet. Ici le récit s'articule autour des rencontres inaugurées par l'expression « bonjour petite fille ». Les difficultés des élèves seraient d'ordre relationnel, autant dans l'activité graphique que dans l'écriture du texte, le lien entre les différents éléments du texte n'est pas construit. G.H. Luquet donne un autre mode de représentation graphique narratif qui est le « type Épinal », où l'enfant dessine comme dans une bande dessinée des vignettes qui lui permettent de donner les moments successifs de l'histoire, c'est le parti qu'a pris B, après avoir travaillé l'histoire en phase 6 pour réaliser son dernier dessin, schéma 4. Il faut relever dans celui-ci les moments de rencontre entre la petite fille, la sorcière, l'ogre, l'extraterrestre et le prince, mais aussi les temps transitoires représentés par la petite fille seule sur la seconde vignette et la course de la petite fille sur la vignette 8, suivie de la transformation du prince en sorcière, fléchée entre la vignette 6 et 7 qui souligne ce changement d'état.

8) Les deuxièmes dessins et les dessins-vignettes - Phases 3 et 6

Dans la phase 3 du protocole, l'élève réalise un second dessin après avoir écouté l'histoire lue par l'enseignant, il est intéressant de comparer celui-ci aux dessins-vignettes qui répondent à la consigne donnée en phase 6 « dessiner chronologiquement l'histoire dans trois cadres ». La phase 6 propose à l'élève de dessiner chronologiquement l'histoire dans trois cadres, reprenant la juxtaposition des vignettes pour raconter le récit depuis la situation initiale, suivie du déroulement des actions pour finir en situation finale. La contrainte est de s'adapter au nombre des vignettes qui ne correspond pas au nombre des rencontres faites par la petite fille.

Comparaison de la structure du récit dans le deuxième dessin et les dessins-vignettes de A :

Schéma 11 : Structure du récit dans le deuxième dessin de A

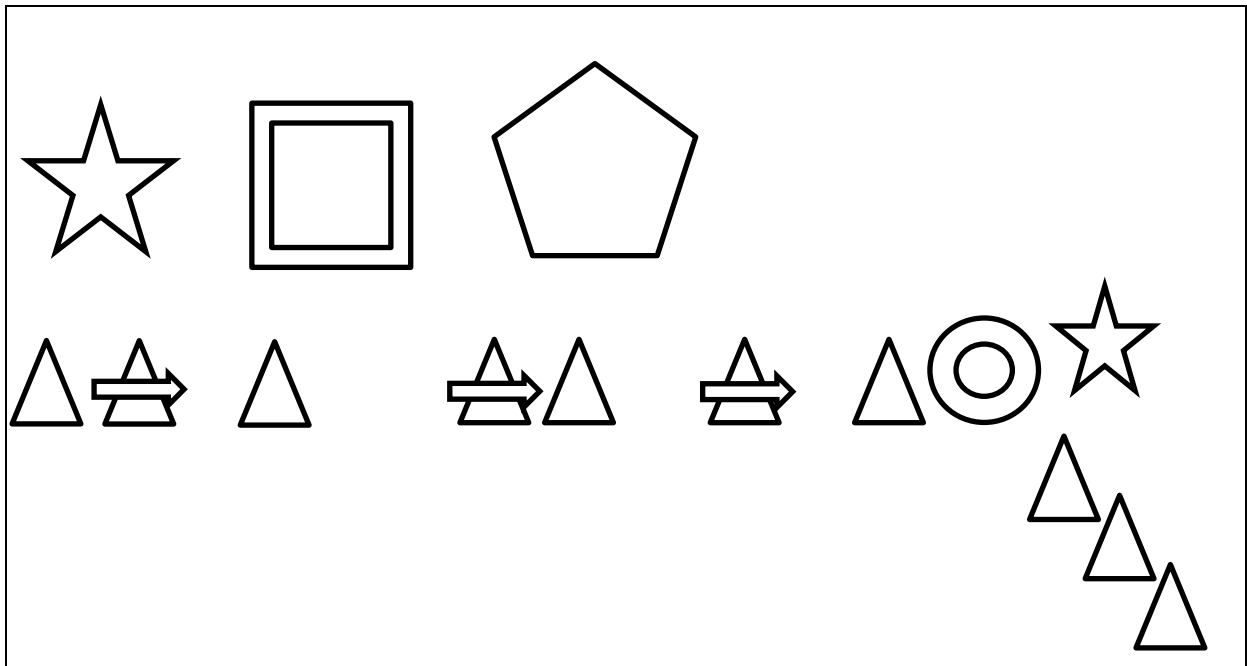
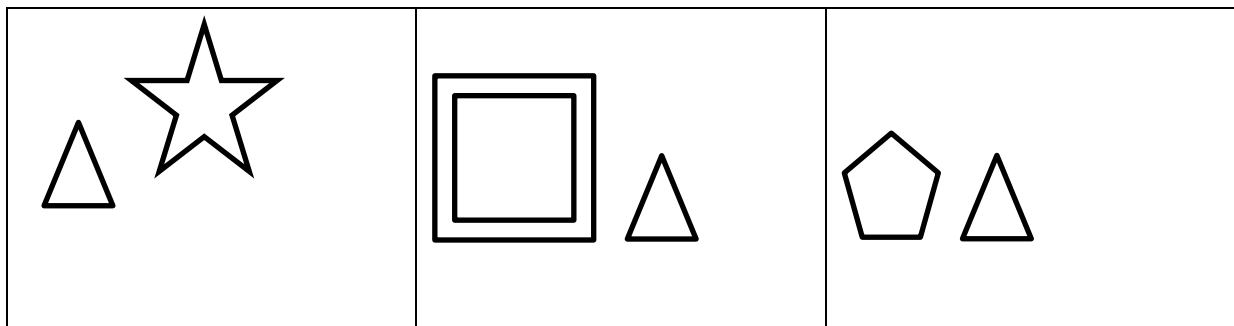


Schéma 12 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de A



A la fin du récit graphique, schéma 11, on voit que la petite fille rencontre le prince, qui se transforme en sorcière, puis la chute de la petite fille est relatée par la multiplication de son personnage représenté trois fois. Sur le schéma 12, on remarque que l'élève utilise les trois vignettes pour raconter les trois premières rencontres de la petite fille avec la sorcière, l'ogre et l'extraterrestre. Les trois dessins-vignettes du schéma 12 coïncident avec le début du deuxième récit graphique, schéma 11, jusqu'à la rencontre avec l'extraterrestre. Il ne propose pas de solution graphique en ajoutant des personnages dans une vignette ou en dessinant d'autres vignettes, l'histoire est donc incomplète. Les vignettes séquent les trois premières rencontres de la petite fille ou encore les ponctuent, ce qui ne permet pas de représenter la petite fille qui court entre chaque rencontre comme l'a fait l'élève dans le schéma 11.

Comparaison de la structure du récit dans le deuxième dessin et les dessins-vignettes de B :

Schéma 13 : Structure du récit dans le deuxième dessin de B

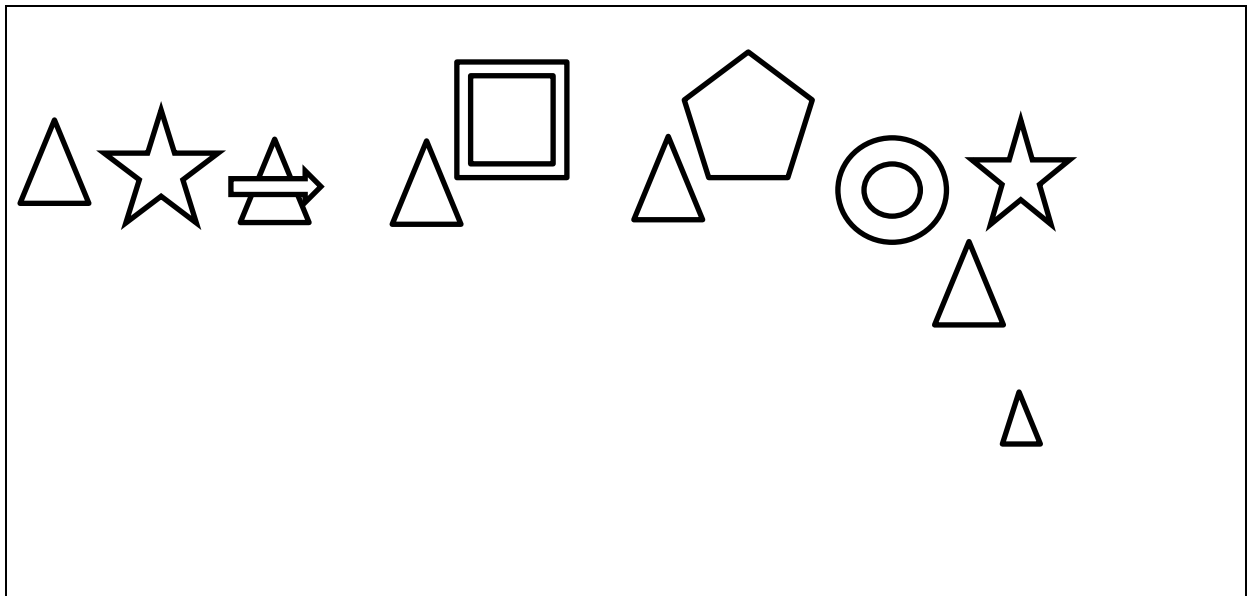
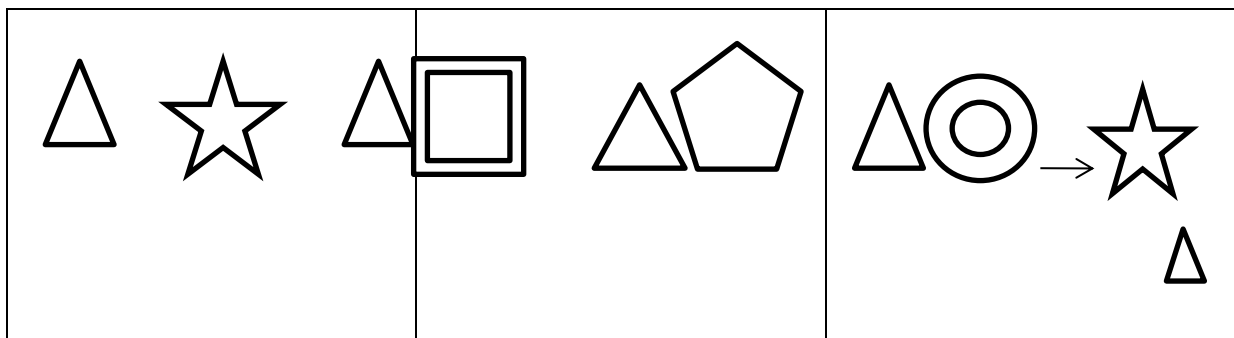


Schéma 14 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de B



Le schéma 13 de B représente les quatre rencontres successives, l'élève ajoute la petite fille qui court entre la première rencontre de la petite fille avec la sorcière et celle de la petite fille avec l'ogre. Il ne dessine pas la petite fille avec le prince mais juxtapose le dessin du prince et de la sorcière avant de dessiner en dessous la petite fille, puis celle-ci au pied de son lit. La course de la petite fille est ajoutée à la représentation graphique sur le schéma 13, alors que la vignette 1 du schéma 14 représente la rencontre de la petite fille et de la sorcière. Ensuite à cheval entre les deux premières vignettes, l'élève représente la rencontre entre la petite fille et l'ogre, suivie de celle avec l'extraterrestre. Enfin la dernière vignette montre la rencontre avec le prince qui se transforme en sorcière selon l'indication donnée par la flèche. L'élève a donc choisi la continuité du récit, sans vraiment tenir compte du nombre de vignette en dessinant une des scènes sur deux vignettes, la main de l'ogre mordant sur la vignette précédente.

Comparaison de la structure du récit dans le deuxième dessin et les dessins-vignettes de C :

Schéma 15 : Structure du récit dans le deuxième dessin de C

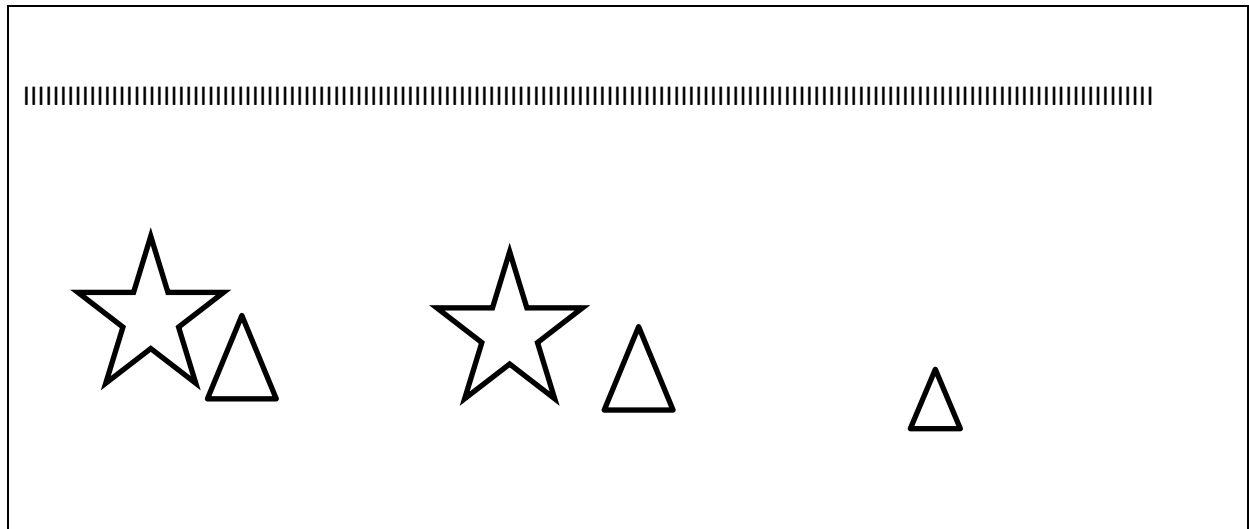
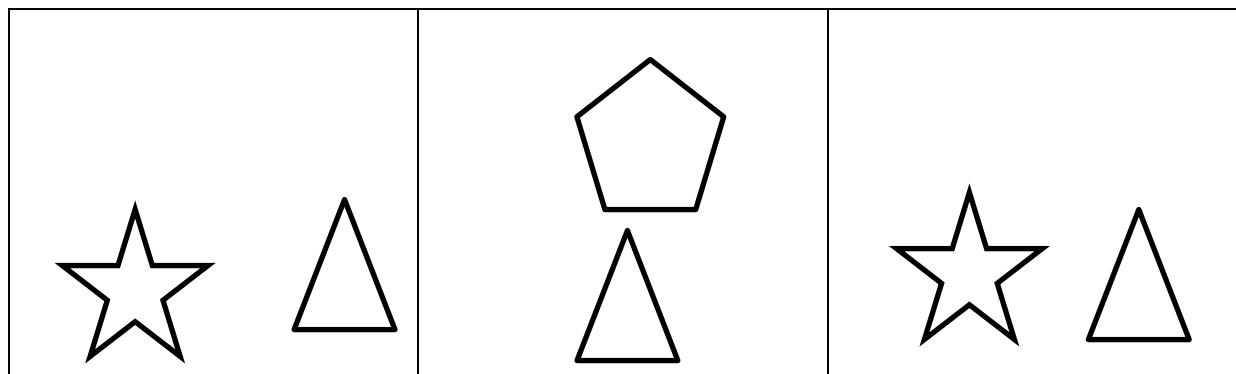


Schéma 16 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de C



Le schéma 15 figure une forêt avec des arbres alignés en dessous desquels la petite fille est représentée trois fois, lors de sa première et dernière rencontre avec la sorcière et lorsqu'elle tombe du lit. Ce schéma narratif est repris dans les dessins-vignettes, où les situations initiale et finale sont présentées en première et dernière vignette, la vignette centrale représentant la rencontre avec l'extraterrestre. Les dessins sont sommaires, l'élève a oublié l'ogre et le personnage du prince est absent. Pour lui, il semblerait que l'ensemble du récit se structure autour de la rencontre avec la sorcière.

Comparaison de la structure du récit dans le deuxième dessin et les dessins-vignettes de D :

Schéma 17 : Structure du récit dans le deuxième dessin de D

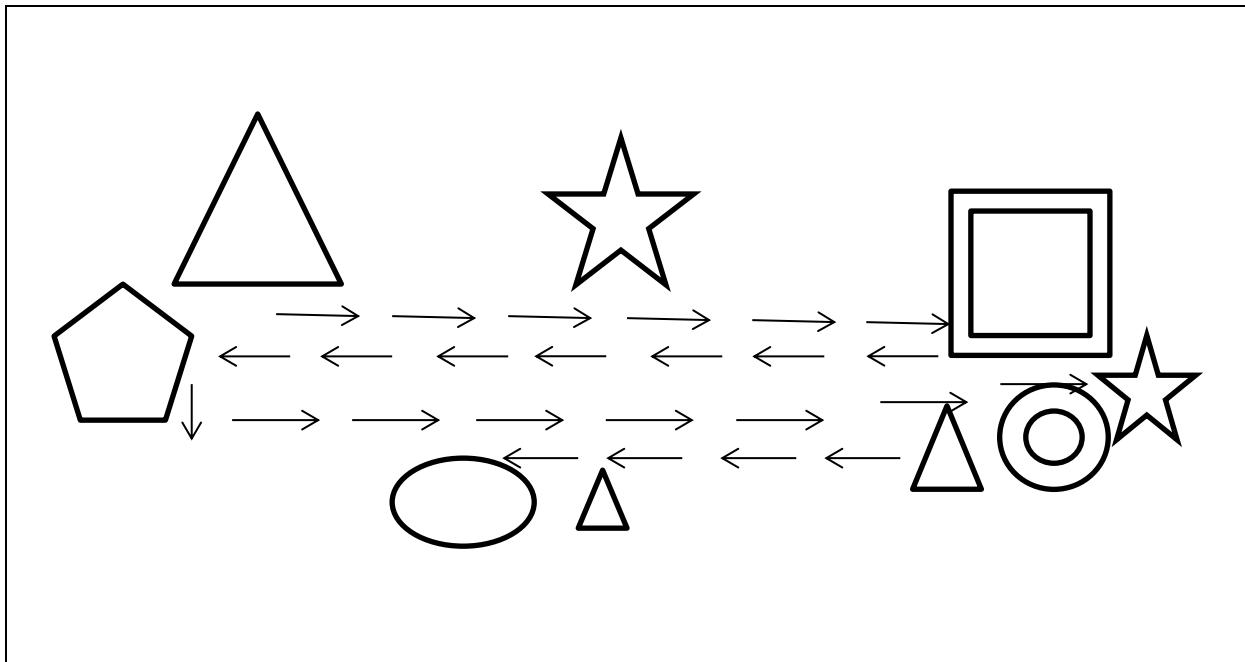
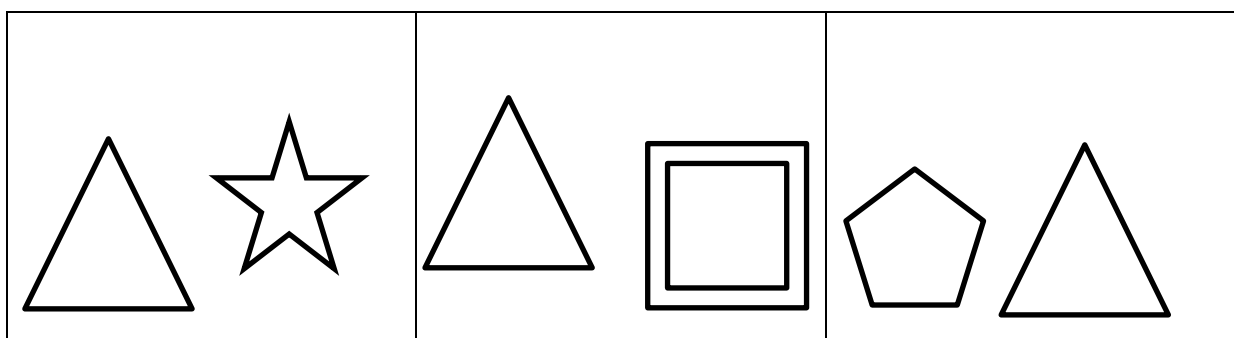


Schéma 18 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de D



Le schéma 17 se lit de gauche à droite puis de droite à gauche et ainsi de suite alternativement en boustrophédon. Des flèches indiquent le sens de lecture qui part de la petite fille passe devant la sorcière, arrive à l'ogre, pour continuer vers l'extraterrestre, revenir au prince sur son cheval, à la sorcière et à la petite fille et finir dans le trou symbolisé par l'ovale. C'est en quelque sorte une description de tous les personnages de l'histoire qui sont liés par les flèches graphiquement. Le schéma 18 reprend les trois premières rencontres de la petite fille avec la sorcière, l'ogre et l'extraterrestre. Dans les dessins-vignettes, les personnages ne semblent pas avoir de lien entre eux. La succession des vignettes remplace les flèches et la rencontre entre la petite fille et le prince n'est pas dessinée, ni la chute dans le trou, faute de vignette en nombre suffisant. Il n'y a pas d'essai pour en ajouter ou pour trouver une solution afin de raconter l'ensemble de l'histoire.

Comparaison de la structure du récit dans le deuxième dessin et les dessins-vignettes de E :

Schéma 19 : Structure du récit dans le deuxième dessin de E

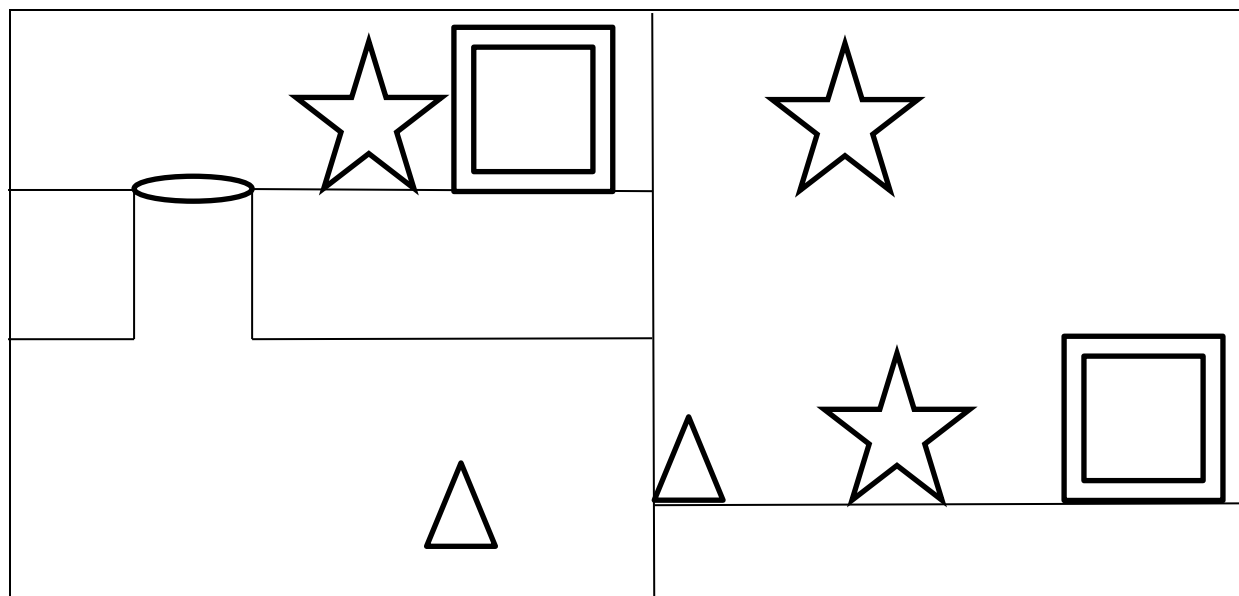
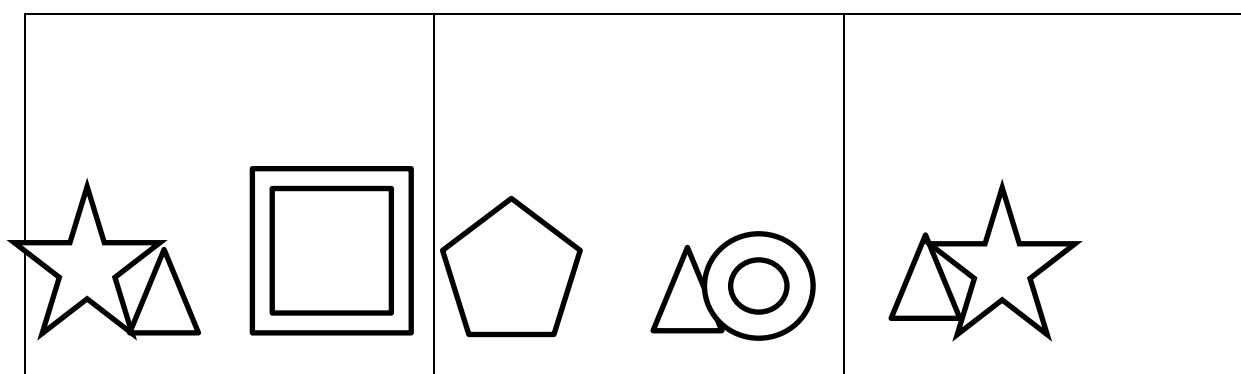


Schéma 20 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de E



Dans le schéma 19, l'élève a pris le parti de découper l'espace graphiquement en plans, par le milieu, verticalement. Le dessin commence à droite avec la rencontre de la sorcière et de la petite fille, puis le second plan est situé au-dessus de celui-ci et figure une soucoupe volante et la sorcière. A gauche en haut sont représentés l'ogre, la sorcière et à nouveau la soucoupe volante, ainsi qu'un cercle symbolisant un trou qui constitue le sommet d'une cheminée, placé sur une ligne. Enfin en bas à gauche de la feuille, la petite fille se tient debout à côté d'une chaise et d'un lit, sous une lampe. L'élève maîtrise l'espace de la feuille à sa manière, en tournant dans le sens inverse d'une montre, alors que dans les dessins-vignettes, schéma 20, le cadre est imposé et la petite fille est dessinée dans chaque vignette, de gauche à droite, tous les personnages se suivant successivement dans l'ordre de l'histoire. L'élève utilise les trois vignettes en condensant les rencontres de la sorcière et de l'ogre dans la première, de l'extraterrestre et du prince dans la deuxième, suivi de la transformation du prince en sorcière dans la troisième ; la petite fille ne figure qu'une seule fois dans chaque vignette.

La situation se révèle problématique pour les élèves dans l'utilisation des trois vignettes : le récit en requiert cinq pour retracer scène après scène la chronologie. Deux élèves choisissent de dessiner les trois premières actions dans les trois vignettes proposées et arrêtent leur récit à ce point de l'histoire. Un élève passe outre les vignettes, une des scènes chevauche la première et la seconde, il préfère la continuité du récit sans vraiment tenir compte du nombre de vignettes. Un élève semble contraint par la consigne au point de ramener le récit à la rencontre de la petite fille et de la sorcière en première et dernière vignette, il omet la rencontre avec deux des personnages. Un seul des élèves condense les rencontres de la petite fille avec les autres personnages : deux sur la première vignette, deux sur la seconde, la dernière est utilisée pour dessiner la transformation du prince en sorcière. La structure du récit s'en trouve affectée, alors que les deuxièmes dessins retracent le déroulement graphique des actions en portant l'accent sur le mouvement des personnages tout en explorant la spatialité de la page, du récit en boustrophédon, au cadran circulaire, en passant par l'alignement pur et simple et à l'étagement pour signifier l'histoire en palier.

Les deux expériences menées révèlent les différents registres langagiers auxquels l'élève a recours pour restituer l'ensemble d'un texte à l'écrit en dernière instance. Le protocole établi dans la deuxième expérience permet à l'élève de naviguer entre l'écriture des textes normée selon un code conventionnel dispensé à l'école, lié à la syntaxe, au vocabulaire et un langage graphique oralisé en rapport avec le dessin qui met en jeu l'expression des sentiments et structure les relations entre les personnages. Le geste graphique scande les mouvements de ceux-ci, structure le récit en rappelant à la mémoire le déroulement du texte. Les schémas des dessins réalisés par les élèves prouvent qu'ils explorent la page dans sa spatialité, décrivant des circonvolutions multiples qui n'appartiennent pas au domaine de l'écriture mais bien au tracé du corps dans l'espace. Ces lignes en boustrophédon, en espalier, circulaires ou simplement linéaires se situent autour des rencontres des personnages, sur des nœuds, tel que l'avait noté Ferdinand Deligny dans sa cartographie des parcours d'enfants, leurs lignes d'erre, à l'échelle de leurs déplacements. Ainsi, ce ne serait qu'une question d'échelle et de dimension, la main qui trace sur la feuille de papier réduit l'espace du déplacement du corps à une vue bidimensionnelle, le ramenant inlassablement au cadre de la page. Ne nous étonnons pas dans ces conditions que l'enfant dessine par rabattement ou en multipliant les points de vue, lui qui découvre le monde en l'explorant physiquement en trois dimensions. La troisième expérience est complémentaire de la seconde, elle joue sur la théâtralisation de l'histoire, en élargissant le protocole et met en scène deux élèves qui explorent leurs possibilités de communication et leur capacité réflexive dans les échanges pour donner du sens à leur récit oral, graphique et écrit.

3. DU DIALOGUE À LA COMMUNICATION GRAPHIQUE DE L'ENFANT

3.1. Protocole 3

Le protocole expérimenté en dyade enfantine est calqué sur celui de l'expérience 2 relatée supra, cependant des phases y sont ajoutées. L'élève use de sa voix et de son corps pour dialoguer à propos de son texte écrit ou oralisé, de ses dessins, pour théâtraliser la même histoire, *Milou a peur!* L'hypothèse est celle d'une pensée qui se déroulerait comme un maillage, grâce à une mise en œuvre filante, en réseau, nouée par la mémoire auditive, visuelle et gestuelle. Celle-ci inclut des retours sur l'écoute enregistrée de l'histoire, racontée par les deux élèves, l'observation de leurs dessins et leurs critiques réciproques, sous forme de dialogue. « George-Herbert Mead [...] proposait une théorie de la formation sociale du 'soi' (*Self*), comme instance où l'individu prend conscience de lui-même en se plaçant aux divers points de vue des membres de son groupe (comme dans un jeu de rôles) »²⁶⁵. La « mise en corps » du texte ou sa scénarisation, cette installation²⁶⁶ graphique permettrait le passage d'un point à un autre du récit, d'un nœud à l'autre, pour aboutir à la situation finale de l'histoire, comprise par les élèves grâce à l'espace interlocutif créé.

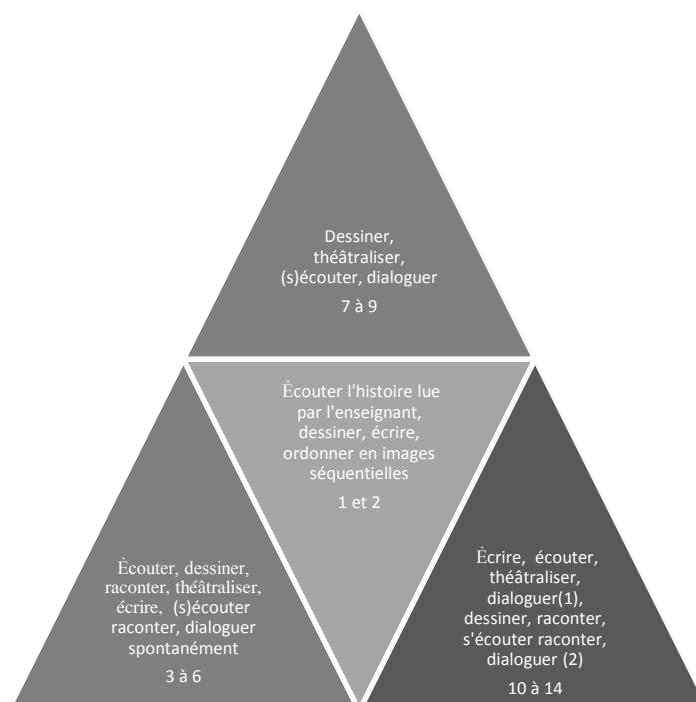
Le protocole de travail : des situations dialogiques

Les phases du protocole sont reprises de l'expérience 2, complétées par des scènes théâtralisées et des dialogues, le travail est mené avec deux élèves de Cours Élémentaire première année, en observation participante. Les phases 1 et 2 sont une entrée en matière pour appréhender le texte, quels sont les personnages, où se situe l'action, quel est le déroulement chronologique de l'histoire? A l'issue de cette approche, la nécessité du dialogue s'impose afin d'explicitier pour chacun, dans l'interrelation, ce qui se passe, d'échanger sur les différents points de vue relatif à l'histoire. Les actions menées de la phase 3 à 6 développent la relation dialogique : écouter, dessiner, raconter, théâtraliser, écrire, s'écouter raconter après enregistrement, dialoguer à partir des dessins. Les phases 7 à 9 permettent un travail d'échanges critiques sur le dessin ou le récit oral. Les phases 10 à 14 proposent, au final, les situations dialogiques suivantes : écrire, écouter, théâtraliser, dialoguer (1) et dessiner, raconter, s'écouter raconter, dialoguer (2). La figure 52 donne la progression des situations dialogiques :

²⁶⁵ Winkin, 1981.

²⁶⁶ Pour une approche de la notion d'installation en art, voir : De Oliveira, 1997.

Figure 52 : Progression des situations dialogiques



Les différentes phases du protocole sont :

1 Ecouter l'histoire, dessiner (1), écrire 1^{er} jet

La phase 1 correspond à un bilan initial de ce que peut produire l'élève dans cette situation de production d'écrit soit sous forme de dessin, soit en écriture de texte. L'élève écoute l'histoire, puis dessine et enfin, il dispose de son dessin pour écrire son texte.

2 Ecouter l'histoire, ordonner les images des personnages selon l'ordre d'apparition dans l'histoire, écrire 2nd jet

La phase 2 comporte une phase d'écoute, ensuite l'élève ordonne des images séquentielles pour "raconter" chronologiquement l'histoire sans pour autant la dire à haute voix. Enfin, hors de tout support visuel, il écrit son texte.

3 Ecouter l'histoire lue par la M, dessiner (2), raconter – enregistrer

Il est proposé à l'élève en phase 3 de dessiner l'histoire après l'avoir écoutée puis de s'enregistrer en train de la raconter.

4 Théâtraliser, écrire 3^{ème} jet

Cette quatrième phase suppose que l'élève a suffisamment mémorisé l'histoire pour la restituer à l'écrit après l'avoir jouée une fois.

5 Théâtraliser, raconter en enregistrant, s'écouter

Après avoir théâtralisé l'histoire, les élèves la racontent en s'enregistrant puis s'écotent, ce qui peut s'avérer difficile dans la reconnaissance de soi-même à travers les propos tenus.

6 Dialogue à partir des dessins 2

Les deuxièmes dessins produits en phase 3 sont utilisés comme support au dialogue.

7 Dessiner (3) chronologiquement l'histoire dans 3 cadres, raconter le dessin de l'autre élève en enregistrant

La difficulté pour l'élève en phase 7 est de se confronter à la consigne : "dessiner dans trois cases l'histoire". La comparaison entre les deux séries de dessins-vignettes doit permettre à chaque élève de comprendre la procédure de l'autre élève.

8 Théâtraliser, raconter en enregistrant chacun son tour

Les élèves théâtralisent l'histoire puis la racontent tour à tour en s'enregistrant.

9 Dialogue - Echanges à propos de ce qui vient d'être raconté en 8

Les élèves dialoguent autour de leurs récits enregistrés en phase 8.

10 Ecrire l'histoire conjointement à partir des textes 1, 2,3. Écouter le texte lu par la maîtresse

Les deux élèves sont confrontés à leurs trois premiers écrits, ils doivent trier et sérier l'information en commun pour écrire un texte qui soit le plus proche de l'histoire initiale dans le déroulement.

11 Théâtraliser chacun son tour en endossant le rôle de Milou, enregistrer

Chaque élève endosse le rôle de Milou tour à tour et les théâtralisations sont enregistrées.

12 Dialogue - Echanges à partir de l'écoute des théâtralisations - 11

Les élèves écoutent les théâtralisations enregistrées en phase 11 et dialoguent à ce sujet.

13 Raconter l'histoire sans support après l'avoir dessinée (4), enregistrer

La phase 13 propose à l'élève de dessiner l'histoire, sans rappel du texte lu, ce qui suppose un effort mnésique puis de raconter ce qui a été dessiné, en s'enregistrant.

14 Dialogue final. Supports : écoute de l'histoire racontée par les élèves en 13 et dessins (4).

L'histoire racontée par les élèves et les derniers dessins réalisés donnent lieu à un dialogue.

1) Premiers dessins - Ecriture de l'histoire 1^{er} jet – phase 1

Les deux élèves écoutent l'histoire et réalisent un premier dessin puis écrivent ce qu'ils ont retenu de l'histoire. Les dessins sont schématisés, schémas 21 et 22. Les textes écrits sont repris dans le tableau 48, sans erreurs orthographiques, celles-ci étant dues à des troubles du langage inhérents à une dysphasie, dyslexie ou dysorthographe, afin d'en faciliter la lecture. Pour exemple la phrase « Milou a peur, elle rencontre une sorcière » est écrite par l'élève « milou a peur elle roncte une socielle ». Chaque fois que l'élève écrit un texte, l'enseignant le transcrit sous word et lui propose à la relecture, pour vérification du sens que l'élève a voulu donner, certains mots pouvant être illisibles. Aucune correction n'est apportée directement sur le texte de l'élève. Des ateliers de correspondances grapho-phonémiques confortent l'élève dans ses apprentissages en lecture et écriture parallèlement au protocole. A terme, l'utilisation de l'outil informatique sera une aide efficace pour chaque élève afin de produire de l'écrit en autonomie complète.

Schéma 21 : Structure du récit graphique de F dans son premier dessin

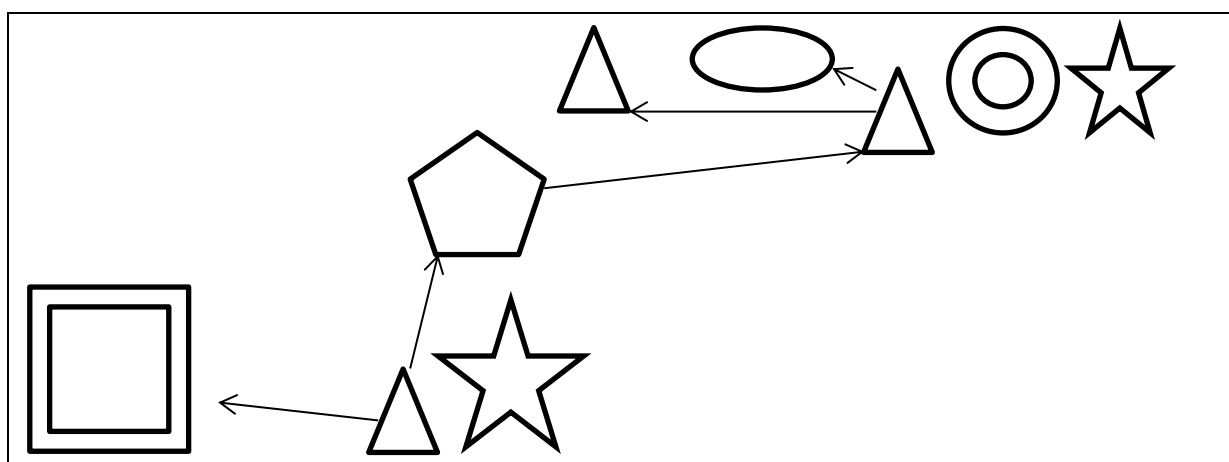


Schéma 22 : Structure du récit graphique de G dans son premier dessin

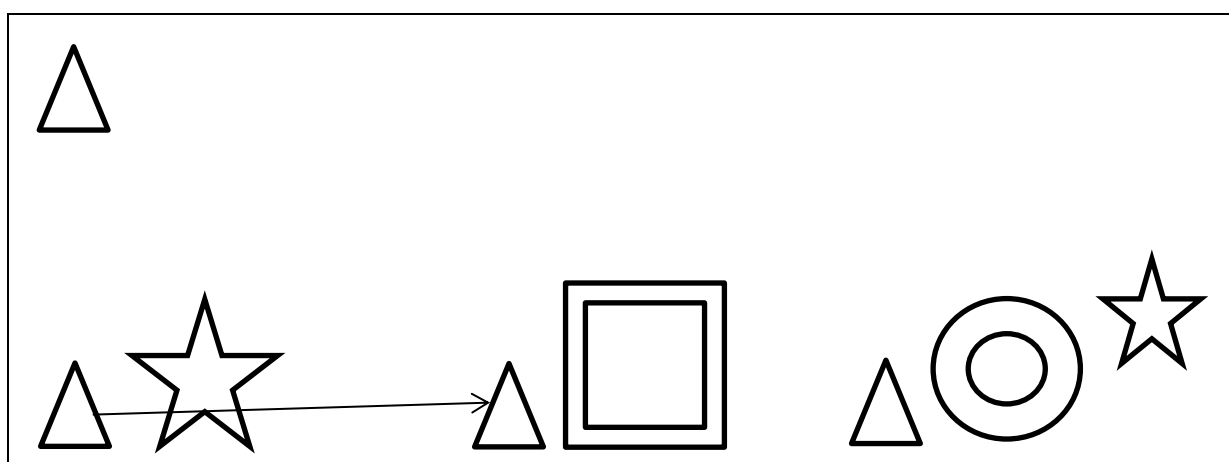


Tableau 48 : écriture de l'histoire 1^{er} jet

Élève F	Élève G
Milou a peur	Milou a peur.
Elle rencontre une sorcière. Celle-ci dit : - Je vais te transformer en grenouille !	Elle rencontre une sorcière. La sorcière dit : - Je vais te transformer en grenouille.
Milou se sauva à toute vitesse, elle se cogna contre un arbre, mais ce n'est pas un arbre, c'est un ogre. L'ogre dit : - Je vais te manger ! Milou se sauva à toute vitesse.	Milou court, elle rencontre un ogre qui dit : - Je vais te manger !
Elle rencontre un prince. Il dit : - Tu veux me faire un bisou ? Milou lui fait un bisou, il se transforme en sorcière. - Je vais te transformer en grenouille !	Milou court, elle rencontre un prince, le prince dit : - Tu veux me faire un bisou ? Le prince se transforme en sorcière.
Milou tombe dans un trou, elle se retrouve dans son lit.	Elle court et elle se retrouve au bord de son lit.

Les deux élèves donnent un titre à l'histoire, puis relatent la rencontre avec l'arbre-ogre pour F et l'ogre pour G sans toutefois énoncer le lieu, la forêt. Les menaces proférées sont reprises : « je vais te transformer en grenouille », ou « je vais te manger ». La transformation du prince en sorcière est comprise. Seul, l'élève F dit que la petite fille tombe dans un trou avant de se retrouver « dans son lit » ou « au bord de son lit ». Le récit oral de l'élève F double pratiquement le schéma 21, à l'exception de la rencontre avec l'extraterrestre qui n'est pas mentionnée à l'oral, mais dessinée. La spatialisation de la page n'est pas linéaire : l'histoire commence en bas avec la rencontre de la petite fille et de la sorcière, la flèche indique à gauche la rencontre avec l'arbre-ogre, puis un nouveau fléchage part de la petite fille vers l'extraterrestre, avant de continuer en direction de la petite fille, du prince et de la sorcière. Enfin il indique le trou et à nouveau la petite fille, comme le dit F « Milou tombe dans un trou, elle se retrouve dans son lit ». Quant à l'élève G, les deux récits, oral et graphique, coïncident pleinement, la rencontre avec l'extraterrestre n'est mentionnée ni en graphisme, ni en écriture. Le dessin commence en bas à gauche, schéma 22, et se termine en haut à gauche : « elle se retrouve au bord de son lit ». Les deux élèves utilisent l'espace graphique de la page sans appliquer à leur narration graphique un schéma d'écriture gauche-droite avec retour à la ligne à gauche.

2) Ecriture de l'histoire 2nd jet - phase 2

Les deux élèves organisent le récit avec des images séquentielles qu'ils ordonnent sans difficulté après avoir écouté l'histoire lue par l'enseignant. Puis ils procèdent à l'écriture de l'histoire, sans support visuel, comme indiqué dans le tableau 49.

Tableau 49 : écriture de l'histoire 2nd jet

Élève F	Élève G
Milou a peur	Milou a peur.
Elle rencontre une sorcière. La sorcière dit : - Je vais te transformer en grenouille.	Elle rencontre une sorcière. La sorcière dit : - Je vais te transformer en grenouille. Elle court.
Elle se cogne contre un arbre, mais ce n'est pas un arbre, c'est un ogre. L'ogre dit : - Je vais te manger. Milou se sauve à toute vitesse.	
Elle rencontre une soucoupe volante. L'extraterrestre dit : - - Tu veux venir sur ma planète ?	Elle rencontre un martien. Il dit : - Tu veux venir sur ma planète ? Elle court.
Elle rencontre un prince. Le prince dit : - Tu veux me faire un bisou ? Elle fait un bisou au prince. Le prince se transforme en sorcière. La sorcière dit : - Je vais te transformer en grenouille. Milou se sauve à toute vitesse.	Elle rencontre un prince. Le prince dit : - Tu veux me faire un bisou ? Milou lui fait un bisou. Il se transforme en sorcière. Il dit : - Je vais te transformer en grenouille. Elle se sauve,
Elle tombe dans un trou au bord de son lit.	elle tombe au pied de son lit.

L'élève F transcrit l'histoire en donnant toutes les étapes et en s'appuyant sur des structures répétitives qui lui permettent d'organiser son texte. Elle omet à deux reprises de dire que la petite fille « se sauve à toute vitesse ». L'élève G oublie la rencontre avec l'arbre-ogre mais écrit que la petite fille court ou se sauve à chaque fois. Dans le premier jet d'écriture, tableau 12, les deux élèves n'avaient pas écrit l'épisode de la rencontre avec l'extraterrestre (le martien) qui cette fois est donnée, alors que l'élève G oublie la rencontre avec l'arbre-ogre. Le mot « extraterrestre » est difficile à dire et à écrire et les élèves tentent de le remplacer par un mot plus familier, qui fait appel à une image connue, en référence sans doute au film *E.T.* de Steven Spielberg.

3) Deuxièmes dessins, raconter l'histoire – phase 3

Il est demandé aux élèves de dessiner l'histoire pour la deuxième fois après l'avoir écoutée, puis de la raconter en l'enregistrant. Les schémas 23 et 24 des récits graphiques sont mis en correspondance avec les textes oralisés du tableau 50.

Schéma 23 : Structure du récit graphique de F dans son deuxième dessin

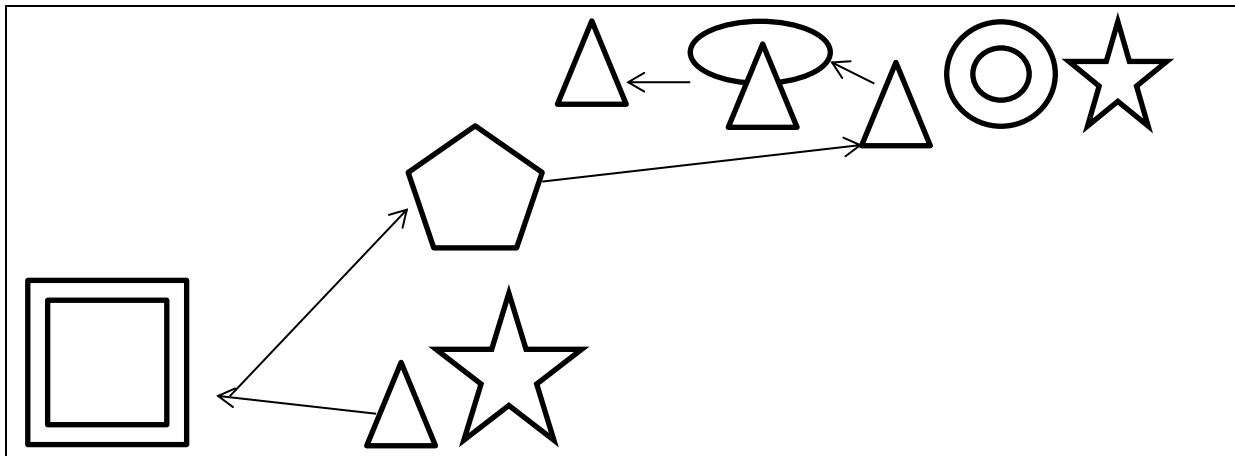


Schéma 24 : Structure du récit graphique de G dans son deuxième dessin

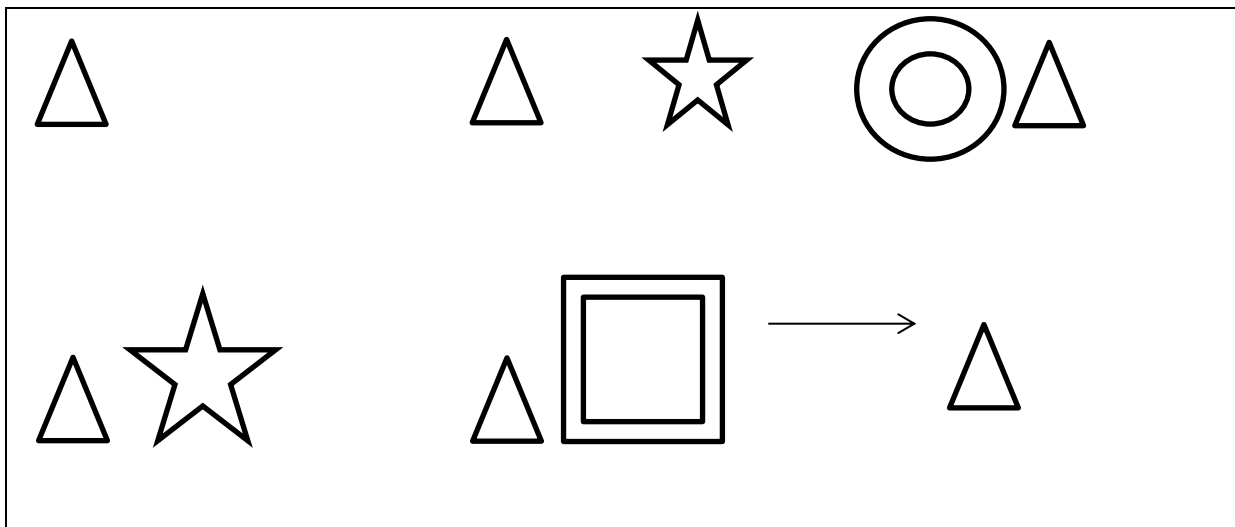


Tableau 50 : premiers textes oralisés de Fet G

Élève F	Élève G
<p>« Bah elle dit j'ai peur est-ce qu'on va dans les bois après elle rencontre une sorcière et après elle dit la sorcière je vais te transformer en grenouille après elle court elle elle rencontre un un... un ogre et il dit l'ogre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ben j'ai faim je vais te manger <p>Et après elle s'en va y a une soucoupe volante qui se pose et après il dit tu veux venir avec moi dans mon dans ma euh....</p> <p>M Dans ma planète</p> <p>D Dans ma planète. Elle s'en va elle rencontre un prince, le prince dit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Euh tu veux me faire un bisou ? <p>Elle lui fait un bisou, il se transforme en sorcière, après il tombe dans un grand trou et</p>	<p>« Elle a peur et elle rencontre une sorcière. La sorcière dit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je veux te transformer euh en ...grenouille <p>Elle court elleeee se cooogne dans un arbre elle rencontre un ...ogre il lui dit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - - je veux te manger tu veux venir dans ma planète <p>Elle court vite elle rencontre un prince, le prince dit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - - tu veux me faire un bisou ? <p>Elle le, elle lui fait un bisou et le prince se transforme en sorcière. Elle court vite ...et elle se rencontre au bord de son lit et c'est fini. »</p>

après elle se réveille et après elle est dans son lit. »	
Dialogue spontané de F et G	
<p>G Elle elle a au moins huit arbres</p> <p>M. Oui</p> <p>G Et moi j'ai plus de personnes</p> <p>M. Oui</p> <p>G que elle</p> <p>M Ah ah qu'est-ce que tu en penses toi ?</p> <p>F Bah</p> <p>M Alors dis un petit peu ... alors qu'est-ce que tu as comme personne toi sur ton dessin ?</p> <p>G. Moi j'ai la petite fille, la sorcière, et après la petite fille qui sssse cogne et après euh le ogre et elle court elle rencontre un prince il se transforme en ennn sorcière elle court vite et elle se rencontre au lit à son lit</p> <p>M D'accord et alors qu'est-ce qu'il y a de pas pareil pour toi F ?</p> <p>F J'ai la sorcière, la petite fille et l'ogre</p> <p>M. D'accord et puis quoi d'autre encore ?</p> <p>F Des arbres</p> <p>M Des arbres, parce qu'au début on disait quoi dans l'histoire ?</p> <p>F Ben elle se promène dans la forêt</p> <p>M Ah oui très bien elle se promène dans la forêt et puis après alors comment tu as fait pour raconter l'histoire ?</p> <p>F Ben</p> <p>M Tu as dit la petite fille ici ensuite ...</p> <p>F La sorcière</p> <p>M Oui</p> <p>F L'ogre</p> <p>M D'accord mais tu as parlé d'autre chose quand tu as raconté l'histoire ... il y avait encore un autre personnage</p> <p>F Le prince</p> <p>M Oui il y avait le prince et puis qui encore ?</p> <p>F La sorcière</p> <p>M Oui dit le plus fort</p> <p>F Le prince et la sorcière</p> <p>M Et puis qui encore ? Tu te souviens toi ? Aide la, aide-toi de ton dessin</p> <p>G La petite fille</p> <p>M La petite fille, on y est après le prince après qui encore ?</p> <p>F Le ogre</p> <p>M Après qui encore ?</p> <p>G La petite fille</p> <p>M Mmmm qui est-ce qui venait ?</p> <p>G ah la soucoupe volante</p> <p>M La soucoupe volante, est-ce que tu l'as fait toi sur ton dessin ?</p> <p>G Euh non</p> <p>M Ah ah on a oublié quelque chose alors.</p>	

Le récit de l'histoire est difficile pour les deux élèves présentant des troubles du langage oral, ils ne peuvent s'appuyer que sur leurs dessins pour ordonner le récit. Le schéma 23 du récit graphique de l'élève F indique dans l'ordre la rencontre de la petite fille avec tous les personnages, ainsi que la chute dans le trou où figure la petite fille. Son texte oralisé rapporte toutes les étapes, bien que la formulation soit hésitante et manque de précision : le terme de Milou n'est pas repris, l'élève emploie le pronom « elle », le mot « extraterrestre » est aussi remplacé par le pronom, le mot « planète » n'est pas trouvé mais donné par l'enseignant. L'élève G dit « qu'elle se cogne dans un arbre », puis qu' « elle rencontre un ogre » avant de lui proposer de « venir dans ma planète ». Il ne comprend pas que l'arbre et l'ogre ne sont qu'un personnage et confond également l'ogre et l'extraterrestre : « je veux te manger (l'ogre) tu veux venir dans ma planète (l'extraterrestre) ». L'extraterrestre ne figure pas dans son dessin, schéma 24. Enfin, il ne dit pas que la petite fille tombe dans le trou, et cela n'apparaît pas graphiquement. Spontanément G engage un dialogue pour comparer son dessin à celui de F. Les élèves comptent le nombre de « personnes » représentées sans pour autant réaliser qu'il manque l'extraterrestre dans la représentation graphique de G, ni que la petite fille est dessinée quatre fois pour F et six fois pour G. L'enseignant soutient les dires des élèves pour raconter les rencontres successives et les amener à justifier leur représentation graphique.

4) Théâtralisations, écriture de l'histoire 3^{ème} jet et deuxièmes textes oralisés – phases 4 et 5

Il est proposé en phase 4 de théâtraliser l'histoire puis de l'écrire et en phase 5 de la raconter après l'avoir théâtralisée. Le tableau 51 propose une comparaison des textes écrits et oralisés après théâtralisations.

Tableau 51 : écriture de l'histoire 3^{ème} jet et deuxièmes textes oralisés

	Textes écrits 3 ^{ème} jet	Deuxièmes textes oralisés
Élève F	Milou a peur	« Milou a peur.
	Elle rencontre une sorcière. La sorcière dit : - Je vais te transformer en grenouille Milou se sauve à toute vitesse.	Elle rencontre une sorcière. La sorcière dit : - Je vais te transformer en grenouille ! Mila se sauve, va vite
	Elle se cogne contre un arbre, mais ce n'est pas un arbre, c'est un ogre. L'ogre dit : - Je vais te manger Milou se sauve à toute vitesse.	et elle se cogne contre un arbre mais c'est pas un arbre, c'est un ogre. Le ogre dit : - J'ai faim, je veux te manger Milou se sauve à vite
	Elle rencontre un extraterrestre ? Il lui dit : - Tu veux venir sur ma planète ? Milou se sauve à toute vitesse,	elle rencontra un extraterrestre qu'il dit : - Tu veux venir sur ma planète ? Il se sauva vite,
	Milou a peur elle rencontre un prince. Le prince dit :	rencontra un prince le prince dit : - Tu veux me faire un bisou ?

	- Tu fais un bisou ? Milou fait un bisou au prince, elle se retrouve au bout de son lit.	Milou fait un bisou au prince et après y se transforme en... en sorcière et après Milou elle tombe elle tombe sur un euh ...un gros trou et après elle se retrouve au bord de son lit. C'est tout. »
Èlève G	Milou a peur	«Milou elle a peur.
	Elle rencontre une sorcière, elle court,	Milou rencon rencontre une sorcière. - Je veux te transformer en grenouille Milou court,
		elle... se cogne contre un arbre mais c'est pas un arbre c'est un ogle, l'ogle il dit : - Je veux te man-ger ! Milou ...elle court à sss vitesse
	un petit bonhomme, elle court.	Milou elle rencon elle voit une soucoupe volante et
	Elle rencontre un prince. Le prince dit : - Tu veux me faire un bisou ? Elle lui fait un bisou. Il se transforme en sorcière.	elle le quelqu'un arrive c'est le prince. Le prince dit : - Tu veux me faire un bisou ? Milou fait un bisou. Le prince transforme en sorcière. La sorcière dit : Je vais encore te transformer. Milou elle court.
	Elle court, elle tombe dans un trou, elle se retrouve au pied de son lit.	Elle se retrouve au bout de son lit. C'est bon. »

Les textes écrits reprennent les formulations de l'histoire presque à l'identique, ce qui structure le texte. Les élèves ont besoin du support de l'écrit pour organiser leur pensée, mais on peut noter que G n'écrit pas l'épisode de la rencontre avec l'ogre. Il peut y avoir à cela différentes raisons : il n'associe toujours pas totalement le personnage de l'ogre à l'arbre, il ne sait pas écrire le substantif « ogre », et comme il en est conscient, il évite de l'utiliser, ce que semble confirmer l'erreur phonétique dans le texte oral, « ogle » pour « ogre ». A l'oral, l'élève F emploie les substantifs « planète » et « extraterrestre » qu'il n'avait pas utilisé dans le premier essai. Les deux textes oraux sont plus précis que dans l'essai précédent et reprennent les épisodes successifs de l'histoire.

5) Dialogue à partir des deuxièmes dessins - phase 6

En phase 3, les élèves avaient engagé un dialogue spontané à propos de leur travail respectif, après avoir dessiné et raconté l'histoire, celui-ci était succinct. L'intervention de l'enseignant était fréquente afin de soutenir leurs dires dans la justification de leur travail. La phase 6 propose d'investir de nouveau les deuxièmes dessins pour « parler avec » le support visuel. Le dialogue est transcrit au tableau 52.

Tableau 52 : Dialogue à partir des deuxièmes dessins

G Ben en fait F le ogre il est plus gros que moi moi il a plus de ...de poils
F Ouai et elle a pas mis la soucoupe volante
G Si là
F Ah
G Et elle avait mis trois arbres moi j'ai mis zéro et euhhh la sorcière est plus petite elle a un bras
F Deux bras
G Deux bras ouai et Milou elle a des cheveux très noirs moi ils sont blancs et euh et en fait elle a fait des flèches et euh...
F J'ai fait le grand trou elle l'a pas fait
G Moi j'ai pas fait et euh
F Moi j'ai mis une maison
G Et moi j'ai mis le lit le petit lit et en fait euh...T'as mis elle fait un bisou au prince ? (rires)
Elle a pas mis ...Milou, le prince, la sorcière et moi j'ai mis le prince et Milou qui fait un bisou
F qui se transforme en sorcière
G et après elle court elle court et elle ren elle vient à son lit et j'ai mis pas trou et c'est bon je crois
F Au bord de son lit
G Au bord de son lit. Elle s'est rencontre et tout ? Oui je crois
M C'est tout ?
G Oui
M Donc en fait Milou se retrouve au bord de son lit c'est ça ?
G Oui
M Alors... Et qu'est-ce qui se passe à la fin de l'histoire ?
G Elle sort de son lit
M Et puis
G Elle seee dort
F Elle dort
M Elle dort ?
F Non
M Elle se réveille donc ça veut dire quoi ?
F En fait elle a fait un cauchemar
M Ahh
G ou elle a rêvé
F Oui
M Ahh d'accord, vous êtes d'accord toutes les deux sur ça ?
G Oui
M Oui Et qu'est-ce qu'elle a rêvé alors ? Toi tu dis qu'elle a fait un cauchemar et toi tu dis qu'elle a rêvé. Alors qu'est-ce qu'elle a rêvé ?

G Elle a peur,
 F Elle dit
 G elle rencontre une sorcière, elle court à toute vitesse, elle rencontre un ogle
 F Et l'ogre il dit :
 F et G Je vais te manger
 F Elle se sauva
 G Vite et après elle rencontre une soucoupe volante et quelqu'un arrive je crois
 M Mmm
 G Après il dit : je veux ...t'em euh...
 F tu veux venir sur ma planète ? Milou se sauva vite elle rencontre un prince le prince dit tu veux faire un bisou ?
 F et G Elle lui
 F Fait un bisou après il se transforme en sorcière. Milou tombe dans un trou et après elle se retrouve au bord de son lit.
 M D'accord
 G C'était un cauchemar
 F Ou c'était un rêve
 M Oui
 F Ou c'était un rêve ou c'était un cauchemar
 M Quelle différence ?
 G Moi je sais pas
 F Un cauchemar c'est un petit peu...
 G Je connais pas la différence
 F Un petit peu pire ou...un petit peu
 M Hh on peut dire ça
 F On peut c'est un petit peu pire
 M Pourquoi c'est un peu pire ?
 F Parce que euh...
 G Je connais pas la différence
 M Qu'est-ce que c'était le titre de l'histoire ?
 G Euh ben...Milou a peur
 F Milou elle a peur
 M Hhh Hhh c'était ça le titre de l'histoire donc c'est pour ça que tu dis que c'était un cauchemar
 F Oui c'est un petit peu pire
 M C'est un petit peu pire, tu es d'accord ?
 G Oui mais je vois pas la différence
 F Un rêve c'est beau comme ça
 M Voilà donc toi tu dis qu'un rêve c'est beau et le cauchemar c'est...
 F C'est un petit peu pire
 M Ce n'est pas forcément beau parfois on peut avoir peur, c'est ça ?
 G Oui moi quand j'étais petite j'avais un cauchemar des dinosaures qui m'attaquaient et chaque nuit j'avais ça alors j'avais trop peur d'aller au lit parce que j'aimais pas
 M D'accord donc là c'est bien ce que tu disais tout à l'heure : on vient de faire la différence entre le cauchemar où on a peur et le rêve
 G C'est des fois beau des fois pas trop
 M Voilà le rêve qui peut être agréable
 G Oui

Le dialogue se déroule en trois parties, les élèves décrivent leurs dessins en relevant les différences qu'ils y voient, ensuite ils reprennent le déroulement de l'histoire et en viennent à se questionner sur la différence entre le rêve et le cauchemar en rapport avec le titre *Milou a peur* ! Ils disent :

« F En fait elle a fait un cauchemar

M Ahh

G ou elle a rêvé

F Oui

M Ahh d'accord, vous êtes d'accord toutes les deux sur ça ?

G Oui

M Oui Et qu'est-ce qu'elle a rêvé alors ? Toi tu dis qu'elle a fait un cauchemar et toi tu dis qu'elle a rêvé. Alors qu'est-ce qu'elle a rêvé ? »

Ce faisant, ils énoncent leur compréhension du scénario en envisageant que l'action se déroule dans un rêve, ou un cauchemar ; l'élève G s'approprie le terme en racontant un de ses cauchemars, l'associant à ce moment seulement au sentiment de peur qui est donné dans le titre de l'histoire et évoqué dans le texte à travers le terme « se sauver à toute vitesse ». L'élève G s'interroge :

« G Oui mais je vois pas la différence

F Un rêve c'est beau comme ça

M Voilà donc toi tu dis qu'un rêve c'est beau et le cauchemar c'est...

F C'est un petit peu pire

M Ce n'est pas forcément beau parfois on peut avoir peur, c'est ça ?

G Oui moi quand j'étais petite j'avais un cauchemar des dinosaures qui m'attaquaient et chaque nuit j'avais ça alors j'avais trop peur d'aller au lit parce que j'aimais pas

M D'accord donc là c'est bien ce que tu disais tout à l'heure : on vient de faire la différence entre le cauchemar où on a peur et le rêve.»

Les élèves ne réalisent pas franchement que la petite fille tombe de son lit et rêve simultanément qu'elle tombe dans un trou, le rêve et la réalité se rejoignant à la fin de l'histoire dans la chute. Piaget écrit à propos des rêves chez l'enfant : « Nous croyons simplement que l'enfant n'a pas encore la capacité de concevoir comme interne, et comme produite par la pensée l'image d'une personne que l'on a effectivement vue. [...] Les enfants croient systématiquement à leurs rêves, quitte à les mettre sur un autre plan de réalité. »²⁶⁷. Il cite James Sully qui abonde en ce sens :

Il semble prouvé que l'enfant imaginaire croit fermement à l'existence d'un monde invisible, absolument à part du monde réel, bien qu'il lui arrive parfois de le localiser. Il s'y transporte en se séparant du monde réel, lorsqu'il ferme les yeux et *pense*. Pour un tel enfant, les rêves sont localisés dans le monde invisible ; aussi pour lui, s'endormir, c'est passer dans cette région. L'extrême variété des rêves, tantôt brillants et éblouissants de beauté, tantôt sombres et terribles, est associée par les enfants, au

²⁶⁷ Piaget, 2013.

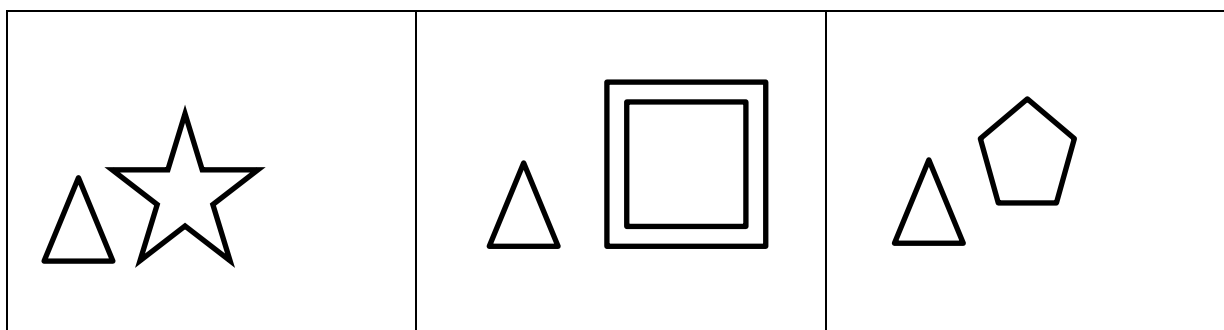
fait que le royaume des fées est peuplé d'un côté, de princes et de bonnes fées, de l'autre, de cruels géants, de sorciers et autres monstres.²⁶⁸

Que s'est-il passé entre les phases 3 et 6 ? Les phases 4 et 5 demandent que l'élève soit acteur du scénario : il le joue physiquement dans les rencontres entre les personnages, il dit le texte oralement. Il semble que l'écrit tel que proposé en phases 1 et 2 soit vécu comme une copie, une imitation des formes syntaxiques pour une appropriation des règles d'écriture et de lecture. Quant à la théâtralisation et à l'oralisation, elles sont une spatialisation des gestes et de la voix qui induisent la compréhension du déroulement de l'histoire par le mouvement dans le temps. Les images séquentielles proposées en phase 2 sont une représentation de cette scénarisation mais ne suffisent pas pour que les élèves admettent pleinement le sens de l'histoire. Les dessins successifs de l'histoire sont une des modalités qu'utilisent les élèves pour comprendre l'histoire, alliant geste graphique et mouvement, ce que traduisent clairement les flèches tracées qui indiquent les trajets. Cette représentation imagée que construit l'enfant lui est nécessaire pour donner un sens à l'ensemble du texte. C'est du dialogue que devrait surgir la conception de la situation finale qui se joue sur deux registres, le réel et le rêve.

6) Dialogue à partir des dessins-vignettes – Phase 7

Les deux élèves répondent à la consigne : « dessiner chronologiquement l'histoire dans trois cases » puis racontent ce qu'ils comprennent du dessin de l'autre élève. Ce travail doit les amener à échanger sur les procédures utilisées. Les schémas 25 et 26 servent de support au dialogue du tableau 53.

Schéma 25 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de F



²⁶⁸ Sully, 1898.

Schéma 26 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de G

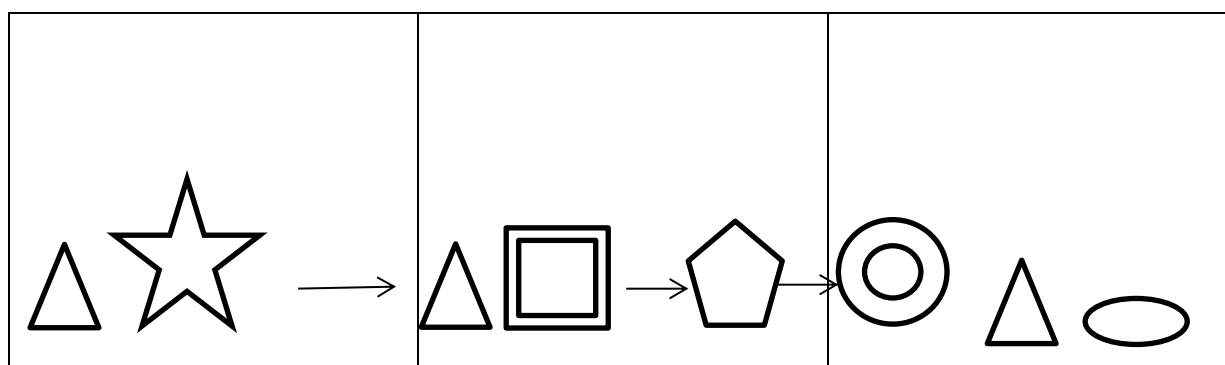


Tableau 53 : Dialogue à partir des dessins-vignettes

« F En fait, elle a dessiné une fille et une sorcière...une fille, une sorcière et un arbre et elle se ...elle rencontre la le l'extraterrestre et après elle se retrouve au bord de son lit c'est tout ...

M Tu as bien regardé le dessin et c'est ce que tu vois sur son dessin ?

F Oui

G Elle a dessiné une petite fille qui se cogne contre un arbre et après elle a dessiné une petite fille et euh un ogre, une petite fille et un petit bonhomme de neige (rires) et un ext et une soucoupe volante

M D'accord et alors à votre avis l'histoire là ...

G En fait c'est pas pareil

M Ah pourquoi ?

G moi j'ai fait la petite fille et la sorcière elle court à toute vitesse, elle rencontre le petit ixtraterreste

M Oui

G Et après elle se cogne contre un arbre mais c'est pas un arbre c'est un ogre et après elle rencontre le prince et après elle tombe dans un grand trou et elle se trouve au bord de son lit.

M D'accord, toi c'est ce que tu as fait ave ton dessin et toi F ?

F Moi j'ai fait quand Milou rencontre la sorcière, elle se cogne contre un arbre mais c'est pas un arbre c'est un ogre

M Oui

F et comme elle a rencontré l'extraterrestre

M D'accord

F et c'est tout

M Et c'est tout, tu as arrêté l'histoire là

G Moi j'ai tout fait

M D'accord et tu sais pourquoi tu as arrêté l'histoire là ?

F Y avait plus de case

M. Ah il n'y avait plus de case d'accord. Donc tu aurais voulu des cases en plus pour raconter l'histoire ?

F Oui

M Et comment elle a fait alors G ? Elle a eu le même nombre de cases que toi comment est-ce qu'elle a fait ?

F Ben elle a mis dans les mêmes cases

M Ah elle a mis dans les mêmes cases d'accord et qu'est-ce qu'elle a mis dans les mêmes cases ? ...Alors dans la première case tu as mis quoi G ?

G La petite fille, la sorcière et ça c'est la grenouille
M Oui
G pour la transformer et là c'est une ff pour dire fff elle court à toute vitesse
M D'accord, la flèche
F Et là c'est elle elle rencontre l'extraterrestre elle court à toute vitesse ça c'est l'ogre et...
M Donc elle en a mis combien dans la deuxième case de personnages ?
F Trois
G Et ça c'est une autre flèche qui dit euh le prince et la petite fille Milou et ça ça veut dire tombé dans le grand trou
M Oui très bien
G Et ça c'est elle là parce que j'avais plus de place et ça c'est son lit
M D'accord, d'accord, donc en fait elle a trouvé une solution G : dans la deuxième case, elle a mis tous les personnages de la deuxième partie de l'histoire.
F Oui
M Donc elle a mis dans la première case le début de l'histoire, la rencontre avec la sorcière, là elle a mis les personnages qu'elle rencontre au milieu de l'histoire et là elle a mis le personnage qu'elle rencontre à la fin de l'histoire.
G Mm
M On est d'accord ?
G Oui
M C'est ça ?
G Oui
M Et toi tu as fait un autre choix, tu aurais bien aimé mettre une rencontre : on rencontre d'abord la sorcière, ensuite on rencontre
F L'ogre
M Ensuite on rencontre l'ogre, ensuite on rencontre
F L'extraterrestre
M Et tu aurais aimé d'autres cases pour raconter la suite, c'est possible aussi mais ce n'est pas pareil, d'accord ? C'est possible, on peut faire des choix mais ce n'est pas pareil.
F Oui
M Bien très bien on va arrêter
F C'est bien quand même
M Vous trouvez que c'est bien quand même
G Comme ça on peut trouver des autres solutions
M Tout à fait, comme ça on peut trouver des autres solutions
G Oui c'est comme moi orthophoniste a dit on trouve moi qui est dyslexie et on trouve des idées
M D'accord
G Pour faire des trucs
M D'accord
G Quand c'est dur
M Oui pour travailler autrement, donc en fait là on a le choix, là on fait un choix et on discute de notre choix, d'accord ? Donc on dit là moi j'ai fait ça pour ça et ça c'est bien !

D'abord les élèves racontent ce qu'ils voient sur le dessin de l'autre élève. Ils en concluent que leur travail est différent et sont amenés à préciser pourquoi ? Quelles sont les procédures utilisées : l'un souhaitait disposer d'autant de cases que de rencontres et n'est pas allé au bout de l'histoire car il manquait des cases ; l'autre a pris le parti de mettre « dans les mêmes

cases » comme le dit justement F, soit de découper l’histoire différemment. Chacun admet dans le dialogue les manières de procéder de l’autre. La fin du dialogue atteste que les élèves commencent à envisager la pluralité de réponses à une question, ils disent : « comme ça on peut trouver des autres solutions » et « c’est bien quand même », « on trouve des idées ».

7) Théâtralisation, enregistrement de l’histoire racontée par les élèves et dialogue - Phases 8 et 9

Les élèves théâtralisent l’histoire, puis la racontent avant de revenir sur le texte oralisé en dialoguant. Aucun support écrit ou graphique n’est donné. Le tableau 54 met en correspondance textes oralisés et dialogue.

Tableau 54 : textes oralisés et dialogue

<p>F raconte :</p> <p>« Milou a peur. Elle se promène dans la forêt, elle rencontre une sorcière, la sorcière dit :</p> <p>- Je vais te transformer en grenouille.</p> <p>Milou se cogne contre un arbre mais ce n’est pas un arbre, c’est un ogre.</p> <p>L’ogre dit :</p> <p>- J’ai faim, je vais te manger</p> <p>Milou se sauve à toute vitesse, elle rencontre une soucoupe volante.</p> <p>L’extraterrestre dit :</p> <p>- Tu veux venir sur ma planète ?</p> <p>Euh ? Milou se sauve à toute vitesse mais elle rencontre un prince, le prince dit :</p> <p>- Tu veux me faire un bisou ?</p> <p>Milou fait un bisou au prince, le prince se transforme en sorcière et la sorcière dit :</p> <p>- Je veux te transformer en grenouille</p> <p>Milou se sauve à toute</p>	<p>M Alors</p> <p>G Bien</p> <p>F Oui, j’ai oublié euh je crois que j’ai oublié quand l’extraterreste dit</p> <p>- Tu veux venir sur ma planète ?</p> <p>M Oui</p> <p>F Et quand elle se cogne contre un arbre, j’ai oublié</p> <p>M Tu es sûre ?</p> <p>F Oui</p> <p>M Tu as bien écouté alors ?</p> <p>F Moi euh en fait moi qu’est-ce que je trouvais à G, elle court à toute vitesse et après elle dit euh, après elle dit pas elle court à toute vitesse, elle dit euh elle...</p> <p>M Qu’est-ce que tu dis G au lieu de « elle court à toute vitesse »</p> <p>G Ben Milou se sauve à toute vitesse</p> <p>F Et à la fin elle avait dit que « Milou court à toute vitesse » elle a un petit peu changé</p> <p>M Quand on connaît bien l’histoire on peut reprendre les mots exacts du texte mais on peut aussi les remplacer par d’autres mots qui veulent dire la même chose</p> <p>G Oui</p> <p>M Donc on peut dire soit « elle se sauve à toute vitesse », soit « elle court à toute vitesse », soit « elle court » et par contre là si on ne dit pas à toute vitesse, on ne sait pas comment elle court</p> <p>G Ben moi je m’ai trompé un peu</p> <p>M Ah en quoi tu t’es trompée, dis-moi G ?</p> <p>F Quand je commençais j’ai dit n’importe quoi et après j’ai dit une bonne chose</p> <p>M Ah bon, ah oui tu t’étais trompé au début</p> <p>G Oui</p> <p>M Et tu te souviens pourquoi tu t’es trompé au début ?</p> <p>G Euh...</p> <p>F Peut-être elle a coupé elle a pensé quelque chose</p> <p>G Oui j’ai pensé autre chose ...je sais pas</p>
--	--

<p>vitesse, elle tombe dans un grand trou, elle se retrouve au p au bord de son lit et elle dit :</p> <p>- C'est un cauchemar ! »</p>	<p>M En fait ça veut dire quoi elle a coupé alors ? F ça veut dire qu'elle a oublié un petit peu des phrases et après euh c'est venu M D'accord ah c'est ça tu as oublié au début un petit peu de l'histoire G Oui M Et après c'est venu, donc ça veut dire que tu es revenu en arrière pour redire ce petit bout de l'histoire que tu avais oublié</p>
<p>G raconte « Milou a peur, elle rencontre une sorcière. La sorcière dit :</p> <p>- Tu veux euh elle je vais te transformer en grenouille Milou elle court à toute vitesse, elle se cogne contre un arbre ce n'est mais ce n'est pas un arbre c'est un ogre. L'ogre dit :</p> <p>- Tu je veux te manger Milou se sauve à toute vitesse elle se rencontre un istraterrestre le istaterreste dit :</p> <p>- Tu veux venir sur ma planite planète Milou se sauve à toute vitesse, elle rencontre un prince. Le prince dit :</p> <p>- Tu veux me faire un bisou ? Milou fait un bisou au prince le p le prince se transforme en ...sorcière. La sorcière dit :</p> <p>- Je veux te transformer en grenouille Milou se sauve à toute vitesse, elle tombe dans un grand trou, elle se réveille au bord de son lit, elle dit c'est un cauchemar. »</p>	<p>G Oui c'est comme ben euh T elle a dit euh « Bon appétit » et après tout le monde a dit « Bon appétit » après S elle était la dernière quand T elle partait, elle a dit « Bon appétit ! » (rires) C'est euh O elle a dit « c'est parti au pied, c'est remonté doucement jusqu'au cerveau ». M D'accord, en fait ça veut dire qu'elle ne l'a pas fait en même temps G Non M Au même moment, c'est ça que tu veux dire ? G Oui M D'accord, bien donc elle a mis plus de temps G Oui M Donc toi ce que tu dis G c'est que tu as pensé à quelque chose et puis après tu as réfléchi G Oui M Et puis tu es revenu en arrière G Oui M C'est ça G Oui M D'accord c'est comme ça qu'on réfléchit vous ne croyez pas ? G Oui M Et c'est ça qui est bien quand on s'écoute, c'est qu'on réfléchit à la façon dont on a raconté l'histoire F Oui il faut bien écouter la maîtresse, il faut bien écouter euh tout le monde mais il faut pas écouter des trucs méchants ...d'A G des autres, M ça je ne sais pas, je ne sais pas dans la classe ce qui se passe F Tu sais le grand qui était là A là il a des petits cheveux la dernière fois il était là et K M Ah ils font des bêtises tous les deux F Oui K il s'est fait prendre par A ...A il dit des choses euh mauvais G Mauvais F Et K y va G Faire M Alors est-ce que c'est la même chose d'écouter bien une histoire pour pouvoir la raconter ensuite ou d'écouter les bêtises de son ami ? Est-ce que c'est la même chose ? F et G Non M Non je ne crois pas, en fait écouter bien une histoire c'est essayer ... G C'est de essayer de la bien comprendre et de l'écrire</p>

	<p>M Oui c'est aussi ça c'est essayer de faire avec cette histoire</p> <p>F Moi j'ai essayé avec ma copine l'apprendre un peu au patin parce que moi je suis en 5^{ème} et elle en 4^{ème} et elle se penchait un peu trop, faire ça (mime) et moi je lui disais gentiment euh penche pas trop sinon tu vas faire mal à la figure et après elle m'a écouté après elle a dit c'est mieux comme ça parce que c'était bien elle faisait comme ça (mime)</p> <p>M D'accord, ça ça veut dire que l'on apprend avec les autres</p> <p>G Oui</p> <p>M Donc là on a appris ensemble à écouter</p> <p>G Oui</p> <p>M On a appris ensemble à écouter mieux, bien on a bien travaillé !</p>
--	--

Les différents épisodes de l'histoire sont donnés dans l'ordre, mais l'élève G dit : « Quand je commençais j'ai dit n'importe quoi et après j'ai dit une bonne chose », ce qui correspond à un moment d'hésitation au début où il raconte « Tu veux euh elle je vais te transformer en grenouille ». De même l'élève F dit « Oui, j'ai oublié euh je crois que j'ai oublié quand l'extraterrestre dit... Et quand elle se cogne contre un arbre, j'ai oublié ». G souligne « j'ai pensé autre chose ...je sais pas ». Avec beaucoup d'humour G raconte une anecdote qui s'est passée en restauration scolaire et qui illustre son propos sur le temps de la réflexion :

« Oui c'est comme ben euh T elle a dit euh « Bon appétit » et après tout le monde a dit « Bon appétit » après S elle était la dernière quand T elle partait, elle a dit « Bon appétit ! » (Rires) C'est euh O elle a dit « c'est parti au pied, c'est remonté doucement jusqu'au cerveau. »

F et G ont donc engagé une réflexion sur la construction de leur récit, ce que confirme la question que pose F sur l'utilisation du verbe « courir » au lieu de « se sauver », qui n'est pas en conformité exacte avec le texte initial. De même une conversation est ébauchée sur le sens du verbe écouter ou s'écouter dans des contextes différents ce qui amène à la conclusion (provisoire) qu'écouter une histoire « C'est de essayer de la bien comprendre et de l'écrire ».

8) Texte écrit final, théâtralisations et dialogue – phases 10, 11 et 12

Les élèves écrivent conjointement le texte final de l'histoire (tableau 55) en s'aidant de leurs trois premiers essais d'écriture. L'enseignant leur lit leur texte, puis ils le théâtralise en endossant chacun à leur tour le rôle de Milou. Le dialogue (tableau 56) porte sur les théâtralisations.

Tableau 55 : texte final de l'histoire

<p>Milou a peur.</p> <p>Elle rencontre une sorcière. La sorcière dit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je vais te transformer en grenouille. <p>Elle court à toute vitesse. Elle se cogne contre un arbre mais ce n'est pas un arbre, c'est un ogre. L'ogre dit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je vais te manger.
--

Milou se sauve à toute vitesse. Elle rencontre un extraterrestre. Il lui dit :

- Tu veux venir sur ma planète ?

Milou se sauve à toute vitesse. Elle rencontre un prince. Le prince dit :

- Tu veux me faire un bisou ?

Elle lui fait un bisou. Il se transforme en sorcière. Elle tombe dans un trou, elle se retrouve au pied de son lit.

L'écriture du texte reprend les différents épisodes sans pour autant nommer le lieu de l'action, alors qu'en phase 8, les élèves racontaient : « Elle se promène dans la forêt » (F), « Milou se sauve à toute vitesse, elle tombe dans un grand trou, elle se retrouve au p au bord de son lit / elle se réveille au bord de son lit, et elle dit : C'est un cauchemar ! » (F et G). Est-ce la marque d'une incertitude quant au lieu de l'histoire ? Ou les élèves ne peuvent-ils pas écrire en mots la description du lieu ? Celle-ci appartiendrait-elle plutôt au geste graphique, compris dans un sens large incluant le tracé des corps dans l'espace ? F. Deligny²⁶⁹ définit le mot « geste » comme suit : « il faut entendre ce mot de geste dans le sens large où s'évoque tout ce qui peut être agi ».

Tableau 56 : dialogue à partir des théâtralisations

M Qu'est-ce qu'on pense de ce qu'on vient de faire ?

G Elle a oublié l'arbre F

F L'arbre cccc non on a pas oublié l'ogre parce que

G Si on n'a pas tapé

M Qu'est-ce que tu en penses toi G est-ce qu'on l'a oublié l'arbre ?

G Euh non

F L'ogre est l'arbre

G Ouai

M L'ogre et l'arbre c'est quoi ?

G Ben ça veut dire que l'ogre est un petit peu l'arbre et l'arbre est un petit peu l'ogre

M D'accord donc ça veut dire que quand Milou rencontre l'arbre ...

F Ca veut dire c'est un ogre

M C'est un ogre, en fait c'est un ogre d'accord

F En fait il a fait comme ça et après Milou elle s'est cognée, elle croyait que c'était un arbre

G D'accord

M Tu n'avais pas compris ça G ?

G Ah ouai

M Est-ce que tu avais compris ça ? Dans l'histoire ?

G Non

M Qu'est-ce que tu avais compris explique-moi ?

G J'ai compris que c'était l'arbre et après c'était l'ogre

M Ah pour toi il y avait deux personnages un arbre et un ogre. Est-ce que ça vit un arbre ?

F Ben oui mais ça parle pas y a pas de yeux y a pas de bouche

G Si on peut dessiner chez nous A (sa sœur) quand on était petites on a fait on est monté des rochers

M Oui

²⁶⁹ Deligny, 2007.

G Avec ça (geste d'encerclement de la taille simulant des harnais d'escalade) quelqu'un voulait faire pipi et après il a trouvé l'arbre avec un nez c'était comme un nez alors on a dessiné la bouche et ses yeux

M D'accord

G Et on l'appelle Mister Nosy

M Ah Mister Nosy d'accord et vous allez quelquefois revoir cet arbre ?

G Oui

M Est-ce qu'il a bougé ?

G Non

M Est-ce qu'il parle ?

Z Non

M Est-ce qu'il attrape le rhume ?

G Non

F Heureusement

M Pourquoi ?

F Parce que c'est pas un vrai y en a qui monte comme G quand elle était petite il met une carotte et puis voilà il dessine pas

M D'accord

F C'est juste pour rigoler

M Comme le bonhomme de neige

F Oui

M Alors, tu dis il met une carotte à la place du nez comme le bonhomme de neige ? C'est ça ?

F Il se rend compte que c'était un bonhomme de neige et son nez est une carotte

M Tu penses que ... cette fois-ci tu es sûre que l'arbre c'est l'ogre, que l'ogre c'est l'arbre ?

Qu'est-ce que tu en penses G ?

G Oui je suis sûre

M Tu es sûre de quoi ?

G L'arbre c'est l'ogre

M D'accord, après qu'est-ce que vous en pensez ?

F L'extraterrestre euh ... la soucoupe volante

G On a oublié la soucoupe volante

M Ah et alors qu'est-ce qui se passe avec la soucoupe volante ?

G Ben en fait l'extaterreste vient dans la soucoupe volante, il dit

- Bonjour petite fille, tu veux venir sur ma planite

F Il est un petit peu bizarre je crois. Bonjour petite fille (sur un ton aigu) Voilà comme ça !

M D'accord et pourquoi un petit peu bizarre F

F Parce que les extaterrestes y vivent pas ici y vivent un petit peu tout en haut

M Aaah

G Dans l'espace tu veux dire

F Oui

G Moi je savais pas c'était quoi un extaterreste

M D'accord

F C'est un truc vert ou bleu

M Tu en as vu où F ?

G (rires) J'en ai pas vu

M Comment tu le sais ?

G Dans les histoires !

F Oui

G Où sur la télé

M Ah d'accord et après dans l'histoire qu'est-ce qui se passe ?
F Milou elle tombe dans un trou c'était un cauchemar en fait
M Oui mais avant de tomber dans un trou qu'est-ce qui se passe ?
G Elle se retrouve...
M Non avant
G Elle fait un bisou au prince
F Elle fait un bisou au prince, mais après il se transforme en sorcière !
G En fait c'est la sorcière qui a fait le prince, qui s'est transformé s'est mis quelque chose et après il s'est transformé en prince et après le prince si quelqu'un le fait un bisou en fait c'est un truc il s'arrête il se met normalement
M Cela veut dire que si quelqu'un embrasse le prince, il se transforme en sorcière ? C'est cela que tu veux dire ?
G Oui
M Oui bon on est d'accord là-dessus ?
F Oui c'est juste pour des histoires mais pour de vrai si je fais un bisou à quelqu'un ça va p... y va pas se transformer en sorcière
M Ah oui on est d'accord là-dessus c'est dans l'histoire
G Parce que les sorcières ça existe pas je crois pas
M Oui moi non plus, je suis d'accord avec toi. Alors après, qu'est-ce qui se passe après ?
G Après elle tombe dans le trou, elle court et après elle tombe dans le trou
F En fait elle regarde derrière, peut-être elle a regardé derrière et après elle est tombée dans un trou et après elle se retrouve au pied de son lit
M Ah oui, et alors qu'est-ce qu'on peut dire du fait qu'elle se retrouve au pied de son lit ?
G Bah
F En fait comme elle se réveille peut-être
G Non parce que sinon elle courrait partout dans sa chambre comme on peut faire des trucs comme ça en fermant ses yeux (se lève et mime un somnambule) elle pouvait faire des trucs comme ça
M Oui mais alors on dit qu'elle se réveille, ça veut dire quoi alors ?
F ça veut dire qu'elle se réveille elle fait ha c'est un cauchemar
M Ah ! Alors l'histoire elle se passe où finalement ?
F Dans la forêt
M Elle se passe où l'histoire ?
G Dans sa chambre
M Ah ah alors toi tu dis dans la forêt et toi tu dis dans la chambre ? Alors je repose la question à toutes les deux : est-ce que ça se passe dans la forêt ou dans la chambre ? Dites-moi un peu.
G Euh ben dans la chambre parce que si elle se retrouve au bord de son lit ...
M Hh hh
G Mais dans sa tête elle croit que c'est dans la forêt
M Ah
F En fait elle croit qu'elle est dans la forêt
G Mais c'est sa tête qui dit ça
M Ah bon
G Pas son corps qui dit ça parce qu'en fait elle était dans sa chambre
M D'accord
F Elle se réveille toute fatiguée parce qu'elle s'est réveillée le soir pour un cauchemar
M Ah parce qu'elle a fait un cauchemar. Et dans le cauchemar ça se passe où ?
F Ben dans la forêt
G Ben dans la tête

M Ah ah alors toi tu dis dans la forêt, toi tu dis dans la tête qui a raison ?
 G Je sais pas
 F Je sais pas
 M Alors on a bien dit que c'était un cauchemar d'accord ?
 F Oui
 M En fait comme c'est un cauchemar, elle fait un mauvais rêve
 F Oui
 M Et elle pense qu'elle est dans la forêt
 F Oui
 M Mais elle dort dans son lit et quand elle se réveille c'est parce qu'elle est ...
 G Dans sa chambre
 M Dans sa chambre. Et pourquoi elle se retrouve au pied de son lit ?
 G Parce que des fois peut-être elle s'est enlevé de son lit et après elle a fait comme ça
 M Ah bon et vous pensez qu'il y a quelque chose entre le fait qu'elle se retrouve au pied de son lit et le fait que dans l'histoire elle soit tombée dans un trou ? Qu'est-ce qui pourrait s'être passé là ?
 G Aaaaaah elle est tombée de son lit
 F Mais oui !
 G Et puis après elle s'est levée
 F Elle s'est relevée et puis après elle marche
 G Non peut-être elle a roulée
 M Elle est tombée de son lit et du coup ça l'a ...
 F Réveillée en fait elle croyait qu'elle est tombée pour de vrai dans un trou mais c'est pas vrai en fait c'était un cauchemar
 M Ah on est d'accord
 G Oui
 M Est-ce qu'on a tout compris ?
 G et F Oui
 M On est allé jusqu'au bout de l'histoire cette fois, parfait, je vous félicite, bravo !

Tout de suite après les théâtralisations, l'élève G réalise par le jeu des interactions verbales et gestuelles que l'arbre « est » l'ogre :

« G Elle a oublié l'arbre F

F L'arbre cccc non on a pas oublié l'ogre parce que [...]

G Si on n'a pas tapé (Milou ne s'est pas cognée contre l'arbre dans le jeu théâtral) [...]

F L'ogre est l'arbre

G J'ai compris que c'était l'arbre et après c'était l'ogre. »

Ensuite les élèves s'interrogent sur la réalité à partir du personnage de l'extraterrestre :

F. Il est un petit peu bizarre je crois. Bonjour petite fille (sur un ton aigu) Voilà comme ça !

G Moi je savais pas c'était quoi un extraterrestre.

M D'accord

F C'est un truc vert ou bleu

M Tu en as vu où F ?

G (rires) J'en ai pas vu

M Comment tu le sais ?

G Dans les histoires !

F Oui

G Où sur la télé.

La question se pose enfin de savoir où se passe l'histoire, entre réalité et rêve ?

F En fait elle croit qu'elle est dans la forêt

G Mais c'est sa tête qui dit ça [...]

M Ah bon et vous pensez qu'il y a quelque chose entre le fait qu'elle se retrouve au pied de son lit et le fait que dans l'histoire elle soit tombée dans un trou ? Qu'est-ce qui pourrait s'être passé là ?

G Aaaaaah elle est tombée de son lit

F Mais oui !

G Et puis après elle s'est levée

F Elle s'est relevée et puis après elle marche

G Non peut-être elle a roulée

M Elle est tombée de son lit et du coup ça l'a ...

F Réveillée en fait elle croyait qu'elle est tombée pour de vrai dans un trou mais c'est pas vrai en fait c'était un cauchemar.

Selon Piaget, les enfants hésitent à admettre que les images rêvées sont produites par la pensée à partir de « la capacité de les concevoir comme interne ». Celui-ci écrit encore « Lors de leurs premiers rêves, tous les enfants considèrent les rêves comme vrais. C'est en bonne partie le milieu social et les parents qui détrompent l'enfant. Sans cette influence, la participation entre les personnes vues en rêve et les personnes serait beaucoup plus vivace ». ²⁷⁰ La question posée par l'enseignant aiguille les élèves en ce sens. Par ailleurs, les personnages de la sorcière, de l'ogre et de l'extraterrestre induisent un monde onirique, vu « dans les histoires » ou « sur la télé ».

9) Derniers dessins, textes oralisés et enregistrés, dialogue – phases 13 et 14

La phase 13 du protocole se déroule à partir des dessins et des textes oralisés relatifs aux dessins, sans aucun rappel de l'histoire, ce qui implique sa mémorisation. Ensuite, en phase 14, les élèves s'appuient sur les dessins et les textes enregistrés pour dialoguer. Les schémas 27 et 28 donnent les structures du récit graphique des élèves ; la transcription des textes oralisés est faite aux tableaux 57 et 58. Le dialogue final est repris au tableau 59.

²⁷⁰ Piaget, 2013.

Schéma 27 : Structure du récit graphique de F dans son dernier dessin

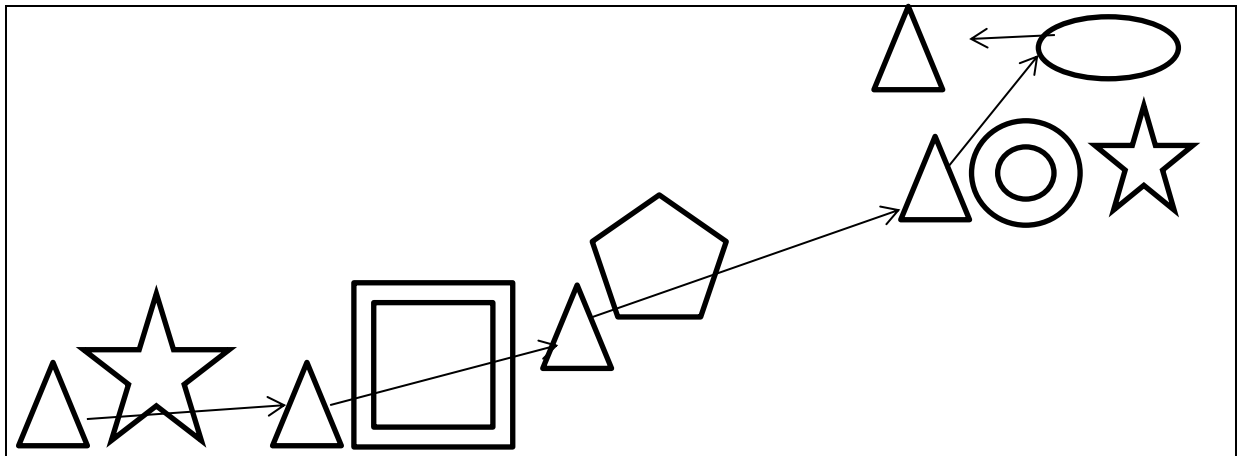


Tableau 57 : texte oralisé final de F

« Ben j'ai dessiné Milou comme elle voit la sorcière

M Très bien

F Et comme elle elle cogne contre un arbre et le et l'ogre oui et j'ai dessiné l'exteterrete et Milou avec la soucoupe volante et euh j'ai dessiné Milou le prince comme le prince se transforme en sorcière Milou co elle est tombé dans le grand trou et puis après comme elle se retrouve au bo au pied de son lit.

M Très bien F tu as fini ?

F Oui »

Schéma 28 : Structure du récit graphique de G dans son dernier dessin

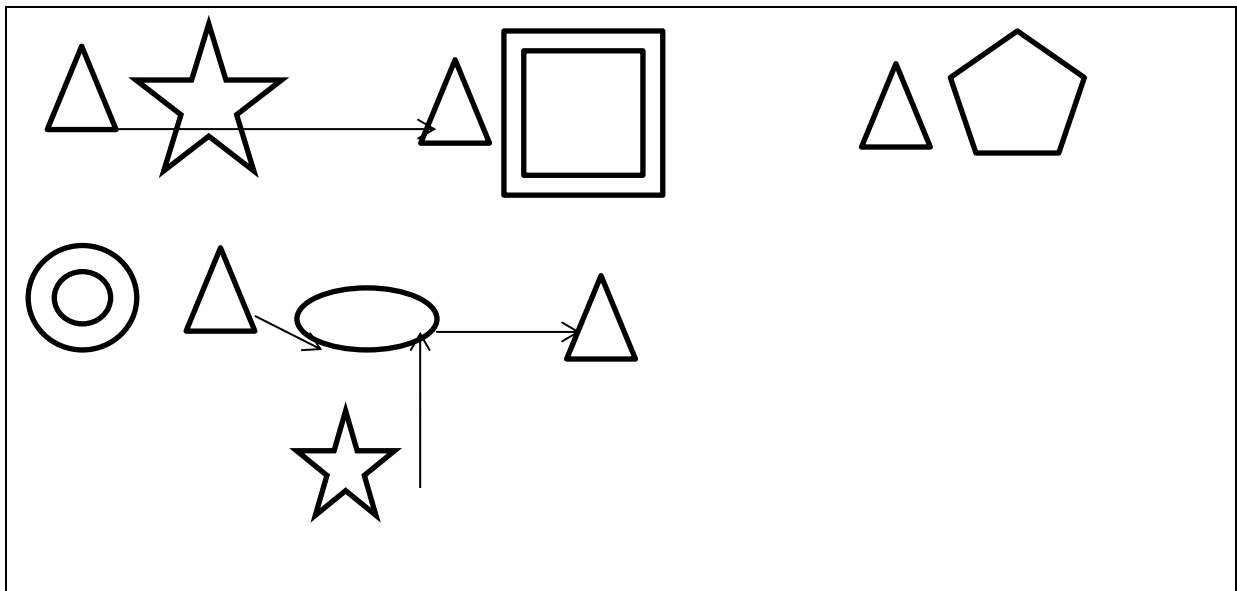


Tableau 58 : texte oralisé final de G

« J'ai dessiné Milou quand elle rencontre euh ...la sorcière. La sorcière dit :
 - Je vais te transformer en grenouille
 et j'ai euh dessiné euh l'arbre et l'ogre mais ce n'est pas l'arbre c'est l'ogre et euh j'ai
 dessiné euh l'ex la soucoupe volante et l'extraterrestre qui vient de la soucoupe et euh ...après
 elle court vraiment vite et après euh j'ai dessiné le prince et Milou et après elle court et euh le
 prince qui se transforme en sorcière et euh ...elle court elle tombe dans un grand lit et elle
 ...se trouve au bord de son lit elle dit c'est un cauchemar. C'est bon.
 M Tu as fini ?
 G Oui »

Les deux dessins sont ordonnés de manière linéaire, celui de F est organisé en deux parties, à gauche sont représentées les rencontres de la petite fille avec la sorcière, l'arbre-ogre, l'extraterrestre, tandis qu'à droite figurent la petite fille, le prince, la sorcière. Juste au-dessus de ces personnages, l'élève dessine le trou et la petite fille dans son lit. Le fléchage semble indiquer les trajets de la petite fille puisqu'ils ne joignent jamais les autres personnages. Pour G, le récit se déroule de gauche à droite, avec un retour à la ligne. Sur la première ligne sont dessinées les trois premières rencontres, sur la seconde ligne, la rencontre avec le prince est dissociée du personnage de la sorcière ; enfin deux flèches indiquent que la petite fille tombe dans le trou et se retrouve dans son lit, tandis qu'une autre flèche lie la petite fille, la sorcière et le trou. Les textes oralisés décrivent les dessins, les élèves ont leurs travaux sous les yeux, ce qui les amène à élaborer le récit sous une forme non-dialoguée, en utilisant des connecteurs : et, puis, après, mais ; ils accèdent au texte narratif grâce à la structure du récit graphique qu'ils ont réalisé, ce que ne manque pas de souligner G au début du dialogue qui s'instaure : « Ben euh toi t'as fait là moi j'ai fait au-dessus et toi t'as fait en bas »

Tableau 59 : dialogue à partir des derniers dessins et des textes oralisés

G Ben euh toi t'as fait là moi fait au-dessus et toi t'as fait en bas
 M Oui
 G Et là j'ai fait des petits arbres pour comment dire
 F Moi j'ai fait un
 G Euh comme pour dire que ...elle se promène dans la forêt et j'ai dessiné la sorcière là c'est euh là c'est la baguette la baguette là c'est la grenouille et là j'ai dit ça courait elle courait vraiment vite là c'est elle là c'est un peu
 F L'ogre
 G Ouai et là c'est l'arbre mais ce n'est pas un arbre là c'est la soucoupe volante là c'est la petite Milou là c'est euh
 F Un extraterrestre
 G Ouai et là c'est euh son petit machin
 F C'est quoi ?
 G C'est euh là d'où i sort
 F Ah sa soucoupe volante
 G Voilà et euh après elle rencontre le prince il dit euh
 F et G Veux-tu me faire un bisou ?
 G Elle le fait et après le prince se transforme ennnn sorcière

F La sorcière dit
G Je vais te transformer en grenouille (écho de F) et là elle tombe dans un trou et
F Elle se retrouve au pied de son lit
G Ouai au pied de son lit voilà
M Ah ah
F Et moi j'ai fait Milou et la sorcière comme la sorcière dit
- Je vais te transformer en grenouille
Milou se sauve à à toute vitesse et se cogne contre un arbre mais ce n'est pas un arbre c'est un ogre et j'ai dessiné la soucoupe volante
G Non elle est où ?
F (F montre du doigt)
G Ahhhh d'accord
F Et l'extraterrestre et Milou. L'extraterrestre dit
- Tu veux venir sur ma planète ?
Milou se sauve à toute vitesse et ...le prince dit : tu veux me faire un bisou ? Milou fait un bisou au prince et le prince se transforme en sorcière. Milou tomombe dans un trou et elle se retrouve au pied de son lit et elle dit c'est un cauchemar.
M D'accord
G Moi aussi elle dit c'est un cauchemar
M Ah Ah d'accord, à votre avis qu'est-ce qui se passe vraiment à la fin de l'histoire ?
F Ben elle se réveille au bord de son lit et euh en vrai elle elle dit à ses parents que je qu'elle a fait un cauchemar
M Ah d'accord alors il se passe où ce cauchemar ?
G Bah dans la forêt
M Dans la forêt et elle, elle est où ?
F et G Dans son lit
G Quand elle tombe dans le grand trou c'est par terre
M Ah...
G Elle a roulé comme ça
M Elle a roulé comme ça, elle a roulé d'où ?
F et G Ben de son lit
G (se lève pour mimer) après là elle était au bord là après elle tombe hop
M D'accord et ensuite ?
G Elle s'est cognée
F Elle s'est cognée aprèsaprès elle était debout et euh
G Mais pourquoi je suis par terre ? Quand elle dort des fois elle enlève le matelas ça là et sa couverture et son truc quand elle dort et après elle se réveille par terre.
M Ah alors vous croyez que c'est peut-être comme ça ?
F Ouai peut-être c'est comme ça
M ça s'est passé comme ça dans l'histoire vous pensez ?
G Oui elle est tombé de son lit et après elle s'est cogné
M Bien d'accord donc on est bien d'accord sur l'histoire-là. On a réussi à raconter complètement l'histoire.
G Ouai peut-être elle a roulé et après son coussin était là a roulé et allé elle a roulé et voilà sa tête elle a cogné là.
M D'accord
G Après hop sauté
M D'accord entendu, on peut arrêter là ?
F et G oui ouai

Les paroles des deux élèves se répondent pour délivrer le texte dans son ensemble avec une remarquable fluidité. F complète les dires de G « extraterrestre », « soucoupe volante », et va jusqu'à introduire et terminer les phrases de G, « la sorcière dit », « elle se retrouve au pied de son lit ». F termine « Ben elle se réveille au bord de son lit et euh en vrai elle elle dit à ses parents que je qu'elle a fait un cauchemar ». On pourrait dire que les élèves travaillent en chœur ou à l'unisson, trahissant une compréhension commune du texte, ce que G confirme par la phrase « moi aussi elle dit c'est un cauchemar ».

La structure des récits graphiques des élèves révèlent l'écart entre les premiers et derniers dessins : l'espace graphique de la page était utilisé en premier lieu pour dessiner l'histoire sans tenir compte d'une quelconque linéarité narrative, au sens d'une convention d'écriture et de lecture, haut/bas, gauche/droite avec retour à la ligne. Les derniers dessins sont en revanche calqués sur cette convention, la mise en œuvre du protocole serait-elle à l'origine de cette modification majeure? En outre, l'expérience est basée sur la relation qui s'est instaurée entre les interlocuteurs dans des situations dialogiques qui amènent à *être avec*, ce que le dernier dialogue autorise à croire, les deux élèves étant en connivence dans les échanges. F. Deligny disait de ses cartes ou de ses lignes d'erre qu'elles étaient un moyen de *vivre avec*, c'est-à-dire de prendre contact avec la réalité de l'Autre. Les questions que se posent les élèves et les moyens qu'ils utilisent pour y répondre révèlent l'effort considérable qui est déployé dans l'espace d'interlocution pour comprendre le monde, construire une vision commune d'un être au monde qui varie selon les modes d'existence²⁷¹. A propos de l'autisme, E. Minkowski écrit :

L'autisme, après s'être libéré des interprétations initiales, sous forme avant tout d'un repliement sur soi-même, doublé d'une activité imaginative exagérée, s'affirmait dans sa portée première en tant que notion globale embrassant la personne tout entière et se retrouvant dès lors dans tous les faits et dans toutes les fonctions isolées, révélant ainsi une façon d'être, un mode d'existence particuliers. Il se plaçait dès lors au centre de la psychopathologie de la schizophrénie. Du contact affectif avec l'ambiance, il n'y avait plus qu'un pas à faire vers le contact vital avec la réalité²⁷².

Ce travail commun mené avec les élèves répond à ce besoin vital de contact avec la réalité ; il montre la volonté de communiquer par tous les moyens, malgré les incertitudes éprouvées par les acteurs dans le jeu des interactions. La réflexion commune qui est engagée dans les ateliers construit la confiance réciproque entre les interlocuteurs. Les différents modes de communication expérimentés en situations dialogiques permettent une approche plurielle où chacun tisse sa manière d'être au monde en nouant des relations à l'Autre.

²⁷¹ Pour une autre approche du rapport entre rêve et réalité, voir par exemple, l'ouvrage de Glowczewski, 1991.

²⁷² Minkowski, 1965, p. 52.

Ecarts entre premiers et derniers dessins dans la structure du récit graphique

Les schémas des récits graphiques analysés sont ceux de quatre groupes, composés de deux élèves, qui ont travaillé dans les mêmes conditions que dans l'expérience 3 relatée supra. J'ai choisi les premiers et derniers dessins de chaque élève, ce qui permet de tester l'hypothèse selon laquelle la mise en œuvre du protocole axé sur les actions : dessiner, écrire, lire, raconter, (s') écouter, théâtraliser, dialoguer permet l'instauration du récit graphique narratif linéaire. Les opérations mentales réalisées par les élèves sont : agencer, assembler, allier, relier, juxtaposer, combiner, enchaîner, mailler en fonction de leurs besoins et références ou repères pour construire le récit. Ils manipulent les mots, les font correspondre aux dessins, choisissent des solutions aux questions posées, font appel à leur mémoire et soutiennent l'effort sur sept semaines de travail à raison de deux séances par semaine.

1) Structure du récit graphique dans les dessins de H et I

La classe de cette dyade est le Cours Élémentaire première année.

Schéma 29 : Structure du récit graphique de H dans son premier dessin

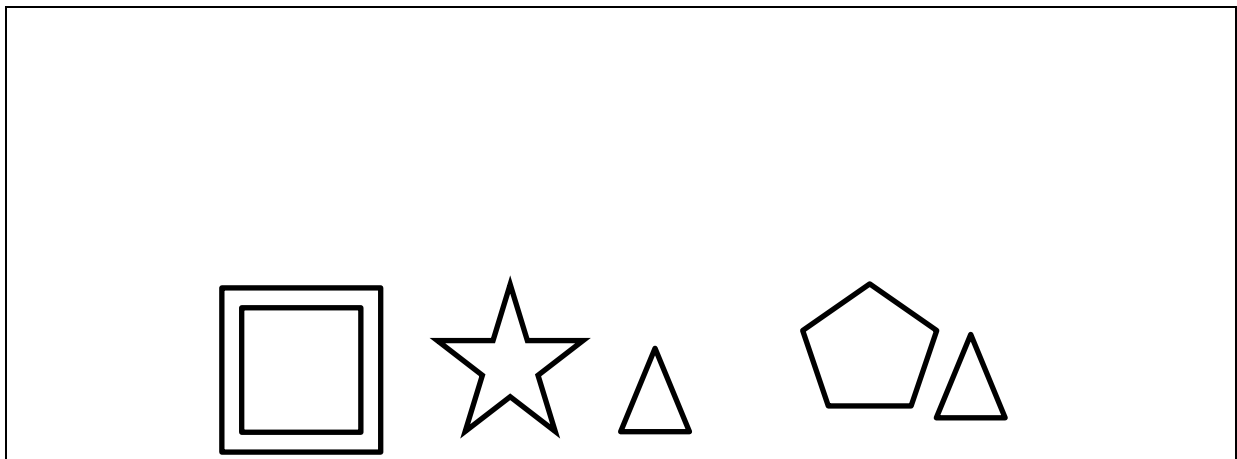


Schéma 30 : Structure du récit graphique de H dans son dernier dessin

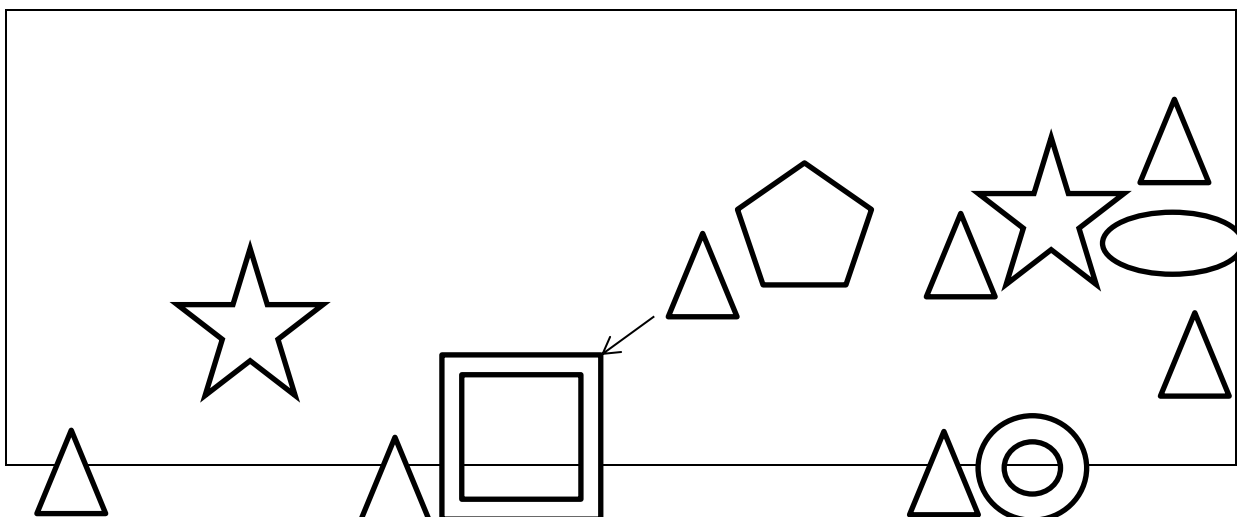


Schéma 31 : Structure du récit graphique de I dans son premier dessin

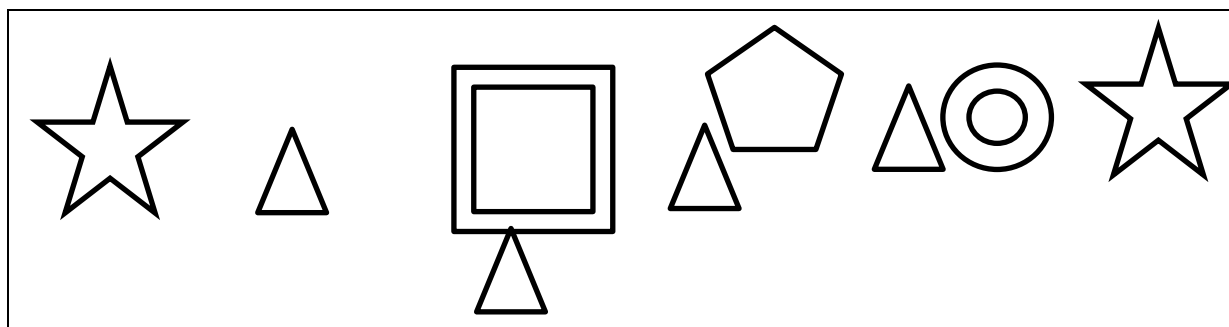
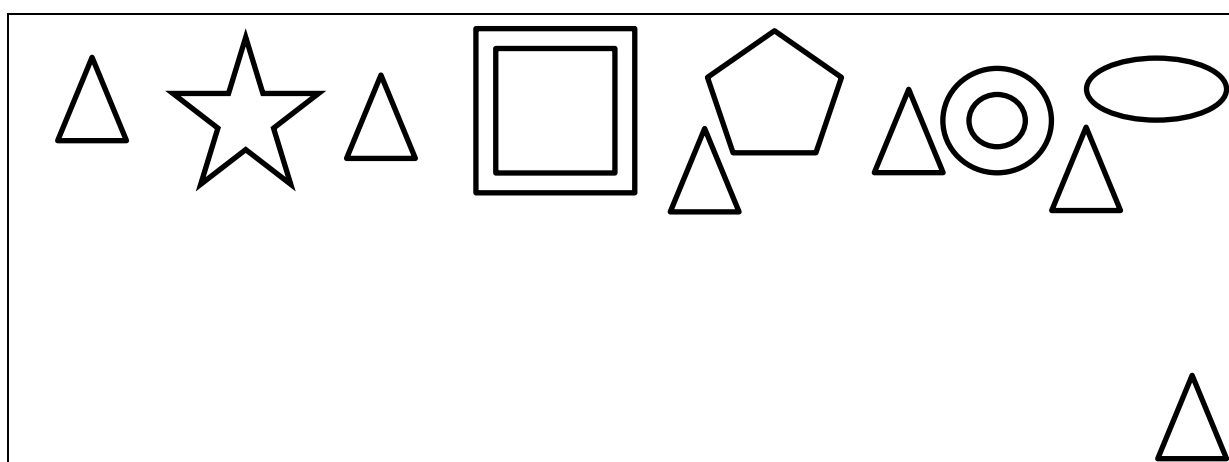


Schéma 32 : Structure du récit graphique de I dans son dernier dessin



On observe que le premier récit graphique de H (schéma 29) ne présente que quatre personnages sur cinq ; la petite fille occupe la place centrale, à sa gauche figurent l'ogre et la sorcière puis elle est de nouveau dessinée avec l'extraterrestre à sa gauche. Dans le récit final (schéma 30), l'histoire se déroule de façon linéaire de gauche à droite, la petite fille étant représentée à chaque rencontre, puis au-dessus du trou et dans son lit. Le récit de I est linéaire (schéma 31) dès le premier essai mais ne raconte pas la fin de l'histoire, tous les personnages sont présents. Dans son dernier dessin (schéma 32), il manque la sorcière mais la petite fille rencontre chaque personnage successivement, elle est représentée à côté du trou et en bas de la page à droite, ce qui indique la chute.

2) Structure du récit graphique dans les dessins de J et K

Les deux élèves dont les récits graphiques sont analysés sont scolarisés au Cours Élémentaire seconde année.

Schéma 33 : Structure du récit graphique de J dans son premier dessin

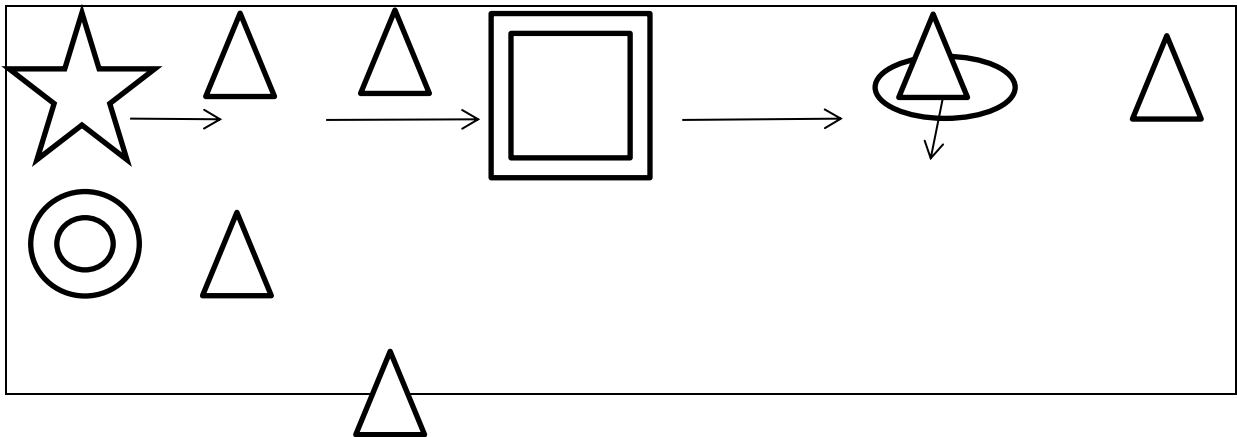


Schéma 34 : Structure du récit graphique de J dans son dernier dessin

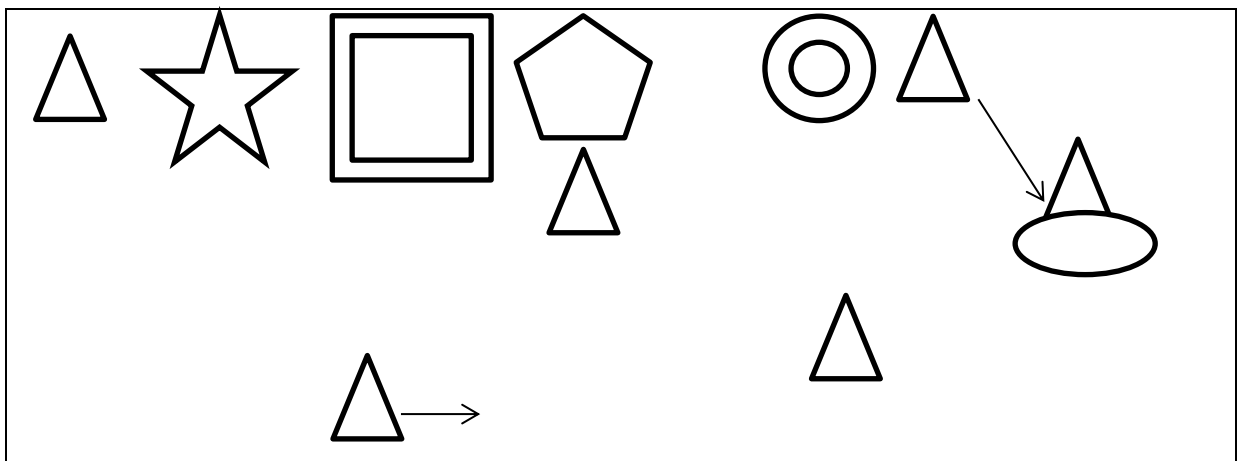


Schéma 35 : Structure du récit graphique de K dans son premier dessin

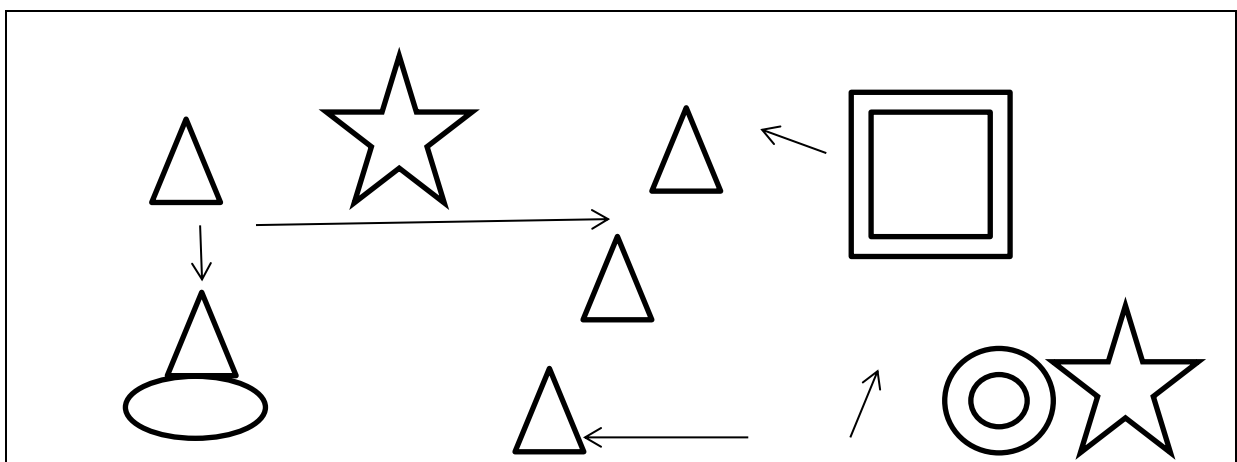
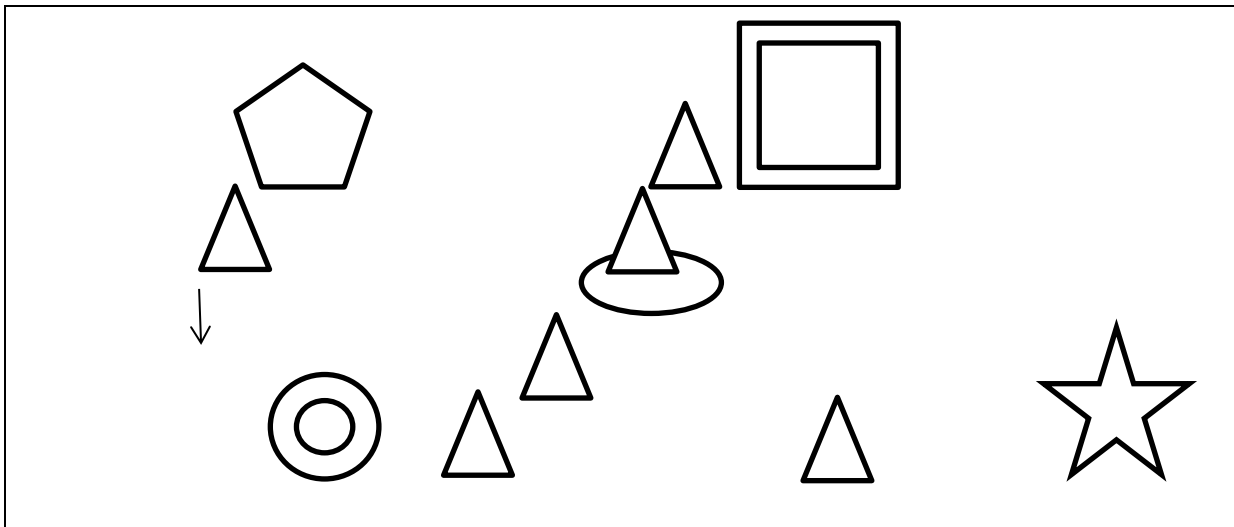


Schéma 36 : Structure du récit graphique de K dans son dernier dessin



Dans le premier récit de J (schéma 33), la petite fille rencontre la sorcière et l'ogre en haut à gauche. Le prince est dessiné dessous à côté de la petite fille ; à droite en haut figure la petite fille, puis celle-ci de nouveau à sa gauche tombant dans le trou. Enfin, celle-ci se retrouve dans son lit en bas à gauche. Son dernier dessin (schéma 34) est circulaire, il situe la petite fille en bas avant de dérouler l'histoire complète de la gauche vers la droite, à partir du haut de la page, pour finir en bas à droite. En ce qui concerne le premier récit de K (schéma 35), les personnages sont disposés de la gauche vers la droite en haut puis le récit se déroule de la droite vers la gauche en bas de la page, avec une lecture en boustrophédon. Dans le dernier récit (schéma 36), le tracé est hélicoïdal, il débute en bas à droite, part vers le haut pour tourner de la droite vers la gauche avant de finir au centre.

3) Structure du récit graphique dans les dessins de L et M
Ces élèves sont scolarisés au Cours Élémentaire deuxième année.

Schéma 37 : Structure du récit graphique de L dans son premier dessin

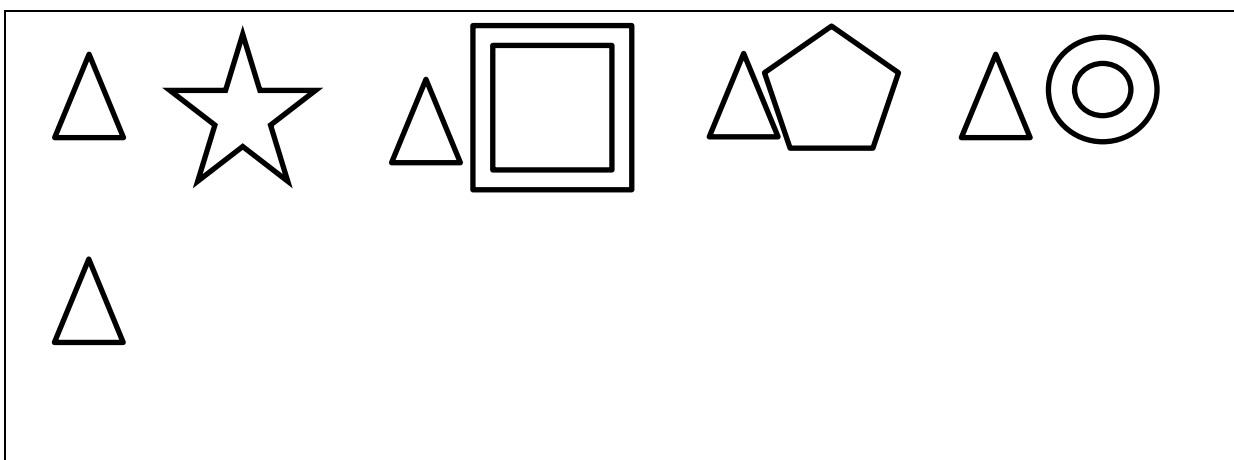


Schéma 38 : Structure du récit graphique de L dans son dernier dessin

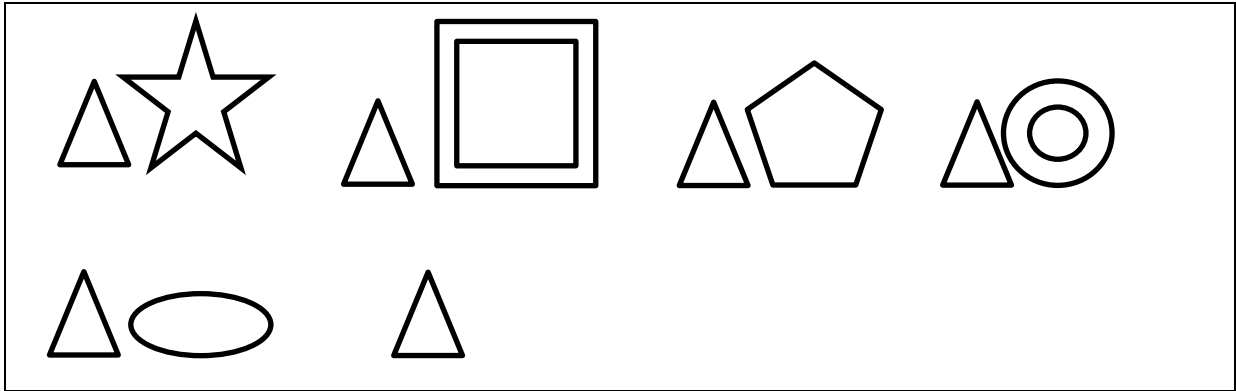


Schéma 39 : Structure du récit graphique de M dans son premier dessin

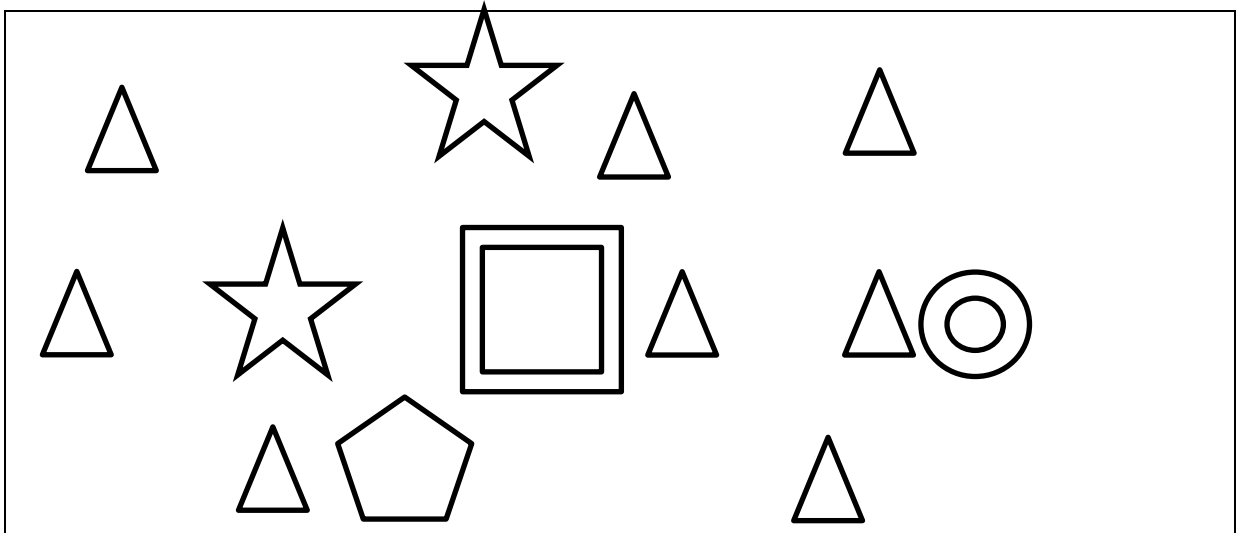
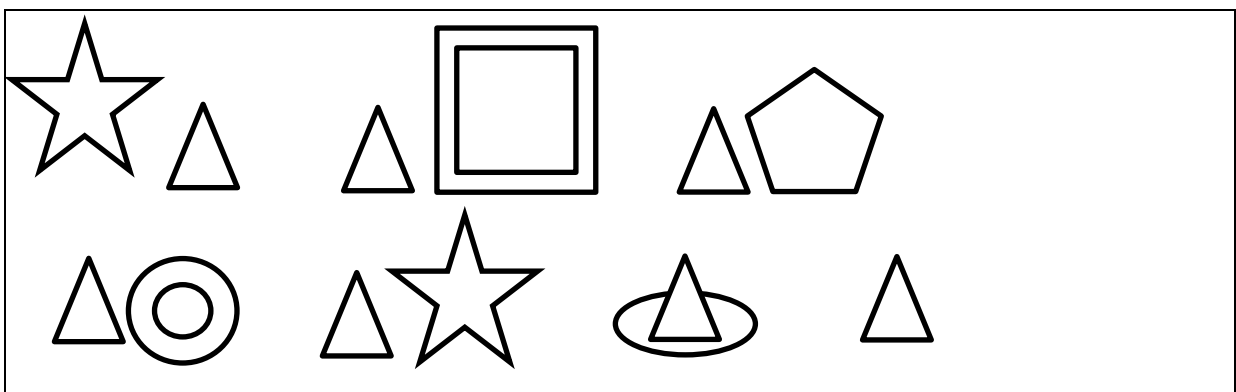


Schéma 40 : Structure du récit graphique de M dans son dernier dessin



Les deux récits graphiques (schémas 37 et 38) de L sont presque identiques, ils sont linéaires, partent du haut à gauche et se poursuivent sur la ligne en dessous dans le même sens. Seule la situation finale de l'histoire n'est pas représentée dans le premier dessin. Chaque épisode est numéroté, à chacun d'eux, la petite fille rencontre un personnage, puis

tombe dans le trou et se retrouve au pied de son lit. En ce qui concerne le premier dessin de M (schéma 39), il se présente sous forme de vignettes également, elles sont toutes numérotées et agencées dans la page en partant du haut à gauche vers la droite pour les trois premières, puis du bas à gauche vers la droite pour les suivantes ; les vignettes 6, 7, 8, 9 sont situées au milieu de la feuille dans l'ordre : 9, 8, 6, 7. Le dernier dessin (schéma 40) reprend tous les épisodes de l'histoire en vignettes numérotées du haut à gauche vers la droite avec retour à la ligne, comme dans un texte écrit ou une bande dessinée.

4) Structure du récit graphique dans les dessins de O et P

Cette dyade est composée d'élèves du Cours Moyen première année.

Schéma 41 : Structure du récit graphique de O dans son premier dessin

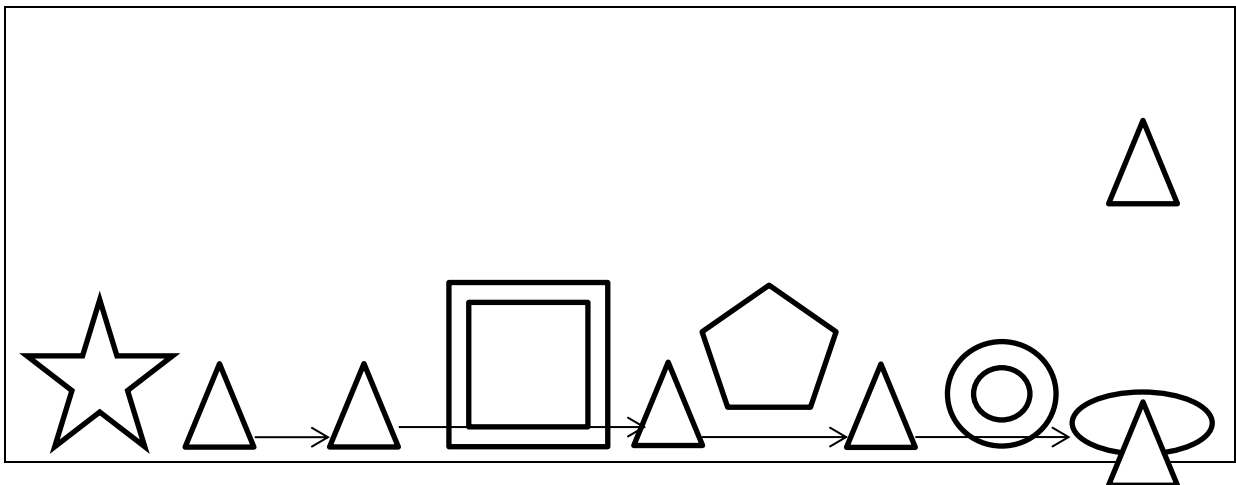


Schéma 42 : Structure du récit graphique de O dans son dernier dessin

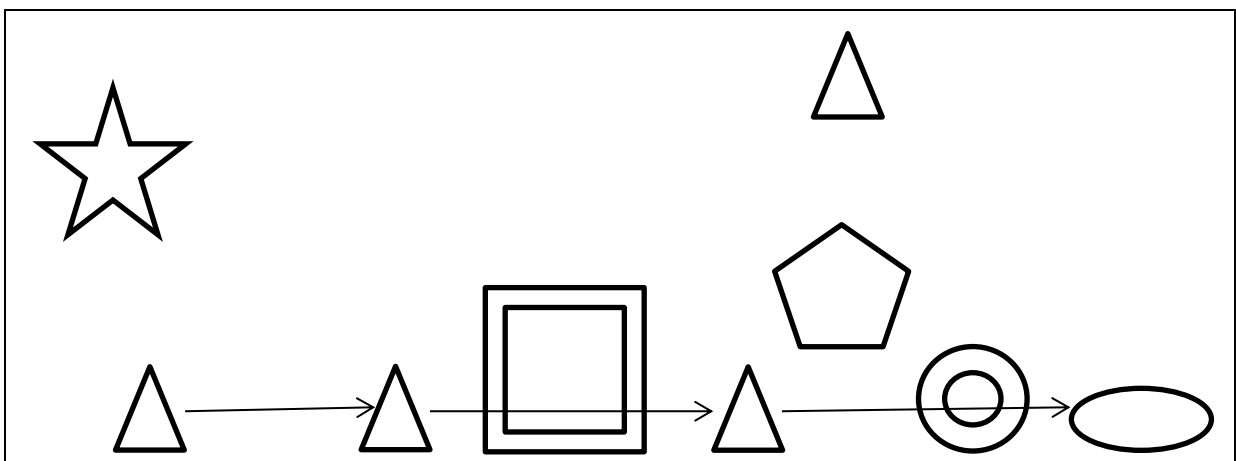


Schéma 43 : Structure du récit graphique de P dans son premier dessin

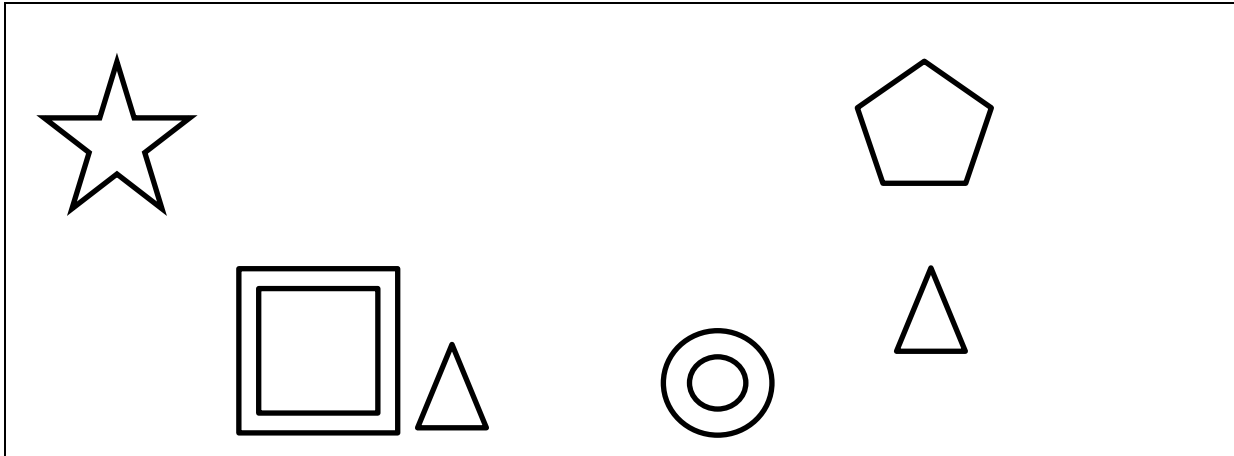
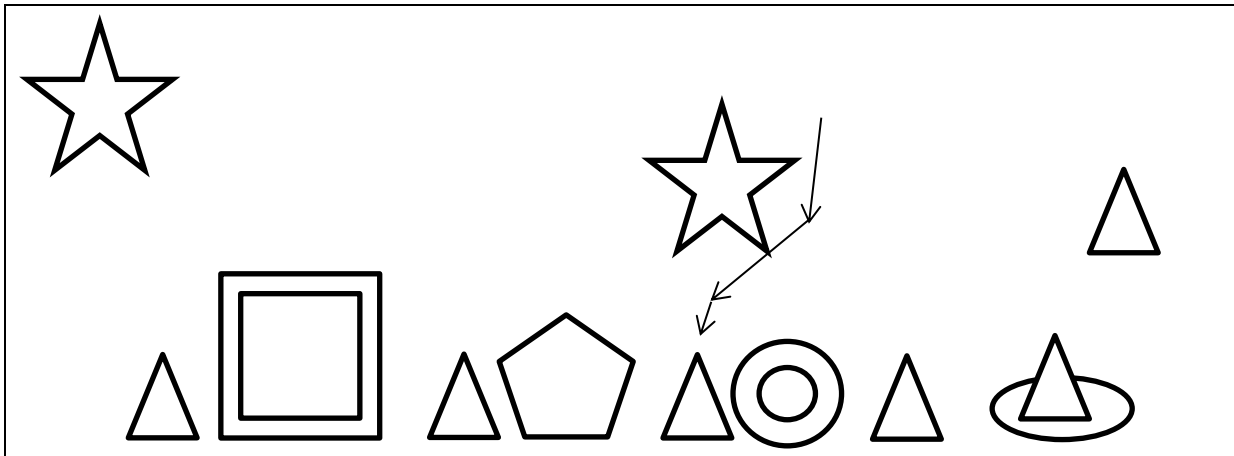


Schéma 44 : Structure du récit graphique de P dans son dernier dessin



Les schémas 41 et 42 de l'élève O sont linéaires et pratiquement identiques, le récit graphique reprend tous les personnages de l'histoire mais aucun des deux ne met en lien la chute de la petite fille dans le trou et la petite fille qui se réveille dans son lit. Pour l'élève P (schéma 43), les différents épisodes de l'histoire ne semblent avoir aucun lien entre eux, les personnages sont dispersés dans la page, seuls l'ogre et la petite fille sont placés côte à côte. Dans son dernier dessin (schéma 44), la petite fille rencontre tour à tour chaque personnage, tombe dans le trou et se réveille au pied de son lit. Le récit commence à gauche en bas de la page et se termine à droite linéairement.

5) Structure du récit graphique dans les quatre groupes testés

L'expérience 3 permettait de supposer que le protocole mis en place favorisait la construction d'un récit graphique linéaire qui coïncide avec la convention d'écriture et de lecture, de haut en bas et de droite à gauche de la page. On peut admettre pour trois des groupes testés sur

quatre que l'exploration de l'espace feuille par le dessin aboutit à une convergence du tracé en dessin et en lecture – écriture, selon la norme en vigueur à l'école primaire en France. Pour la seconde dyade, l'élève J organise bien son récit de gauche à droite en haut de la page, à l'exception du fait qu'il situe le point de départ en bas, avec la petite fille dessinée pratiquement au milieu de la page. Pour l'élève K, son récit hélicoïdal prend toute la feuille. On peut supposer que pour ces deux élèves, il paraît important de « remplir » l'espace de la page de graphismes et que leur attention ne porte pas complètement sur l'organisation narrative du récit en lien direct avec les textes écrits et oralisés, théâtralisés. Cependant, leurs derniers dessins représentent tous les personnages et racontent toute l'histoire.

Conclusion

F. Deligny écrit encore²⁷³ :

Cette ligne dont il s'agit de rechercher l'écriture, elle est d'erre. Elle nous mène dans cette recherche de "cet autre chose", objet élémentaire de cette quémante manifeste qui émane du moindre geste d'un enfant quel qu'il soit et qui s'exaspère venant de la part d'un enfant inadapté.

Les trois expériences relatées font partie de cette quête. Elles veulent être un éclairage sur le monologue, l'expression et la communication chez l'enfant dans un contexte scolaire. La première expérience donne la valeur de l'échange entre deux êtres qui tendent à construire un dialogue pour instaurer le monologue intérieur : « Qu'est-ce que je vais faire ? » demande l'enfant à la fin de ce processus d'autodétermination. La seconde expérience dévoile le dessin comme langage oralisé de l'enfant, celui qui met en jeu l'expression graphique des sentiments et structure les relations dans l'espace entre les êtres. Il double la convention d'écriture pour permettre à l'enfant d'accéder à l'écrit en élaborant le récit par le geste graphique. Enfin, la dernière expérience met en scène des dyades enfantines qui s'appuient sur tous les moyens dont elles disposent pour « faire sens ». Il s'agit d'explorer une réalité en échangeant à propos des dessins produits, des textes écrits, oralisés et théâtralisés, pour construire une vision commune du monde par le dialogue. Maria Torok, dans la recherche effectuée à l'école maternelle de l'avenue Stephen Pichon, à Paris, en 1957-1958, sur *La psychothérapie et pédagogie non-directive* de Germaine Tortel écrit :

La communication n'aura eu vraiment lieu pour l'enfant que lorsque le médiateur qu'il propose sera compris et accepté comme valable par l'autre. Alors le médiateur sera appréhendé dans son plein sens, comme moyen, précisément de communiquer. Or qu'est-ce que communiquer sinon être le pôle d'une relation ? Telle sera la relation, telle la communication, tel le médiateur.²⁷⁴

²⁷³ Deligny, 2007, p. 779.

²⁷⁴ Torok, 1960, p. 13.

Le plus heureux est sans doute cette jubilation qui transparaît dans les rires enfantins, au fil de leurs dires, au fur et à mesure que s'établit la communication

CONCLUSION

La spécificité de l'œuvre pédagogique de Germaine Tortel ne tient pas tant à la spécificité même du dessin enfantin telle que l'ont décrit de nombreux psychologues et anthropologues, comme nous l'avons vu avec P. Janet et G-H. Luquet notamment. Sa démarche, pourtant empruntée aux uns comme aux autres, est novatrice du fait même du déplacement du regard d'un lieu à un autre. Elle opère des transitions que l'on pourrait qualifier de risquées : d'une part elle assure que l'enfant est un artiste, ce faisant, elle l'institue comme créateur ; d'autre part elle entretient avec l'enfant des relations d'interlocuteur à interlocuteur, elle valide *sui generis* les propositions faites lors des échanges en ateliers. À l'instar de M. Pape-Carpantier, qui compte sur celui-ci comme sur un « collaborateur », elle converse avec l'enfant. Le dialogue qu'elle entretient avec lui suppose qu'elle accepte ses modalités d'expression et de communication. Quand elle propose à l'enfant des situations de rencontre avec les choses ou les êtres, elle instaure l'étonnement et suscite le dialogue dans le désir que l'enfant éprouve de comprendre le monde. Ce faisant, les centres d'intérêt de l'apprentissage émanent de l'enfant lui-même qui jour après jour rencontre des sujets de réflexion qui le renvoient à sa propre pensée. Ainsi la *Pédagogie d'Initiation* ne prétend aucunement donner des leçons ni proposer des modèles : elle questionne. C'est ainsi que les expériences qui ont été menées ont tenté de répondre à une première question : pourquoi cet intérêt très fort porté par G. Tortel à l'exposition enfantine ? J'ai supposé qu'elle est un espace de rencontre dialogal qui offre la possibilité pour l'enfant de s'ouvrir au monde en jouant ses rapports aux choses et aux êtres. En situant G. Tortel dans son temps, celui de l'éclosion de l'expression « libre » à l'école et de l'exploration de son territoire local par l'enfant, j'en ai conclu que celui-ci ne pouvait considérer le geste graphique que comme une appropriation de son « milieu ». Ainsi, il me restait à considérer le contexte scolaire et culturel de l'enfant pour proposer des situations d'apprentissage favorables au langage enfantin à partir de celui-ci, et pouvoir à mon tour observer et vérifier ce que la pédagogue tentait de faire vivre à l'école à ses acteurs éducatifs avec l'enfant.

G. Tortel a pu penser que l'œuvre de formation qu'elle exerce auprès des institutrices est « égale » à l'œuvre éducative qu'elle promeut envers tous les acteurs éducatifs. Il n'y aurait pas une grande distinction entre celle-ci et celle-là, car les deux situations se combinent l'élève apprenant du maître et *vice versa*. Il est probable que l'esprit des expositions universelles auxquelles participent M. Pape-Carpantier et P. Kergomard l'ait influencée dans le choix du média exposition pour faire valoir son point de vue, c'est un espace d'interlocution où se joue l'altérité dans le dialogue. Mais de par sa manière de considérer l'enfant dans son processus de formation, en reconnaissant d'emblée ses potentialités, elle a sans doute considéré aussi que celui-ci joue un rôle dans l'apprentissage. Il est le lieu où l'élève interroge son regard sur le monde dans l'intersubjectivité. La pédagogue considère que

l'enfant appartient à une communauté enfantine avec ses propres codes et règles de vie. L'enfant s'adapte en permanence à l'Autre et joue de multiples fois ses manières de faire par imitation, comparaison, ajustement. Dans l'exposition enfantine consacrée à Paris, la fresque est une aire de jeu où l'enfant fait vivre des personnages et explore l'espace de son quartier ; la première expérience menée en 2012, a confirmé cette hypothèse de la réduction de l'espace local de proximité à l'espace graphique de l'exposition. Il y a une transposition d'échelle dans l'espace recréé par l'enfant sous forme de dessins, de maquettes, d'agencement spatial des différents éléments entre eux. C'est dans les dire et faire conjoints que l'enfant s'essaie à la maîtrise spatio-temporelle de son territoire.

Dans cette recherche, un contexte scolaire et culturel a été créé pour favoriser l'émergence de la narration graphique de l'enfant qui se joue à tous les niveaux : geste grapho-moteur, déplacement et trajet dans l'espace, voix et écoute. G. Tortel considérait comme essentiel la synesthésie des arts, je pense que celle-ci fait émerger la trace, élément graphique dans toutes ses dimensions qui ne peut être réduite seulement à l'échelle de la page, ni au graphisme enfantin. Les enregistrements audio réalisés en ateliers renvoient à l'élève et au groupe d'enfants la perception du message oral et favorise la maîtrise linéaire du discours écrit alliant la chaîne orale de la langue à la chaîne écrite. L'« histoire figurée » répond aux besoins de l'enfant d'agir par le geste graphique simultanément avec sa parole. Il est en outre un moyen mnémotechnique pour installer la narration, dite, redite et travaillée, pour conscientiser la permanence textuelle selon des normes sociales en vigueur. La logique enfantine en train de se faire s'essaie à juxtaposer, agencer et combiner dans les espaces qui lui sont proposés. Ce serait la multiplicité des espaces offerts à plusieurs échelles qui permettrait à l'enfant de maîtriser à terme l'espace d'écriture et de lecture qui inclut à la fois le code alphabétique, la linéarité du récit installé dans le temps et sa conception personnelle du monde. Cette complexité du faire suppose de travailler dans toutes ces dimensions en travaillant les formes de textualité, les références communes et les conditions de communicabilité. La forme « aboutie » à l'école primaire de production écrite est difficile à maîtriser par l'enfant, elle suppose implicitement de manier habilement toutes ces dimensions de l'écrit en intériorisant toutes les données de manière abstraite. Les technologies du faire, dessins, écritures, images, sons étayent la pensée, elles sont des marqueurs des différentes manières de procéder riches de questionnement dans l'interlocution. Reconnues dans leur diversité elles pourraient coexister pour la réussite en écriture et lecture de tous.

LISTE DES FIGURES, TABLEAUX, SCHÉMAS ET DESSINS

Figure 1 : <i>Paris</i> , exemple de rabattement	p. 50
Figure 2 : <i>Maternité</i> , exemple de transparence	p. 50
Tableau 1 : Types de narration graphique selon G-H. Luquet	p. 53
Tableau 2 : Glose explicative de la fresque, <i>Sous les pavés. La plage !...</i>	p. 54
Figure 3 : Fresque, <i>Sous les pavés. La plage !...</i>	p. 55
Tableau 3 : Glose explicative de la fresque,	p. 58
Figure 4 : Fresque, <i>Qu'est-ce que Paris ? Que te donne Paris ?</i>	p. 59
Tableau 4 : Correspondances des principes picturaux des peintres du <i>Blaue Reiter</i> (d'après David Bourliouk) et des dessins d'enfants	p. 73
Figure 5: <i>Jaune, rouge, bleu</i> , Wassily Kandinsky, 1925	p. 75
Figure 6 : <i>Enfant</i> , Collection Germaine Tortel	p. 75
Tableau 5 : Légendes et titres des dessins et travaux d'enfants d'après la classification isotopique des images de Gilbert Durand	p. 81
Tableau 6 : Les trois thèmes de l'exposition <i>Paris à cinq ans</i>	p. 83
Tableau 7 : Le texte de <i>PARIS vécu, dessiné, raconté par des enfants</i>	p. 84
Figure 7 : Fresque, <i>Des chantiers dans mon quartier</i>	p. 86
Figure 8 : Fresque, <i>Qu'est-ce que Paris ? Que te donne Paris ?</i>	p. 87
Tableau 8 : Ateliers et dossiers pédagogiques des cinq sites partenaires – domaines d'activités	p. 93
Figure 9 : Dispositif de création et de validation des ateliers et des dossiers Pédagogiques	p. 94
Figure 10 : Histoire des arts : exposition de dessins d'enfant et dessin enfantin dans la cité ou dans l'environnement naturel	p. 98
Figure 11 : Les volets du projet d'exposition de la Vallée d'Abondance « Balades, ballades »	p. 100
Tableau 9 : Journées du patrimoine 2011, Syndicat Intercommunal de la vallée d'Abondance Programme des animations scolaires	p. 101
Figure 12 : Amplitude du geste	p. 105
Figure 13 : Révélation de la forme par monotype	p. 105
Figure 14 : Simplicité du graphisme	p. 106
Figure 15 : Matérialité du support	p. 106
Tableau 10 : Tableau d'analyse des travaux d'élèves	p. 107
Tableau 11 : Guide des entretiens collectifs avec les élèves	p. 108
Tableau 12 : Éléments déterminant les espaces de production et les structures de représentation des élèves	p. 109
Figure 16 : une modalité d'exposition de travaux d'élèves dans le couloir d'une école	p. 111
Tableau 13 : Croisement des structures de représentation des élèves et de la conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur	p. 111
Tableau 14 : Guide des entretiens avec les professeurs	p. 112
Tableau 15 : Éléments déterminant l'espace d'exposition et les structures de représentation des élèves	p. 113

Tableau 16 : Grille d'analyse des travaux d'élèves sur les cinq classes	p. 115
Figure 17 : Travaux de la classe 1	p. 116
Figure 18 : Travaux de la classe 2	p. 117
Figure 19 : Travail de la classe 3	p. 117
Figure 20 : Travail de la classe 4	p. 118
Figure 21 : Travaux de la classe 5	p. 118
Tableau 17 : Structures de représentation et éléments déterminant les espaces de production des élèves – classe 1	p. 120
Tableau 18 : Structures de représentation et éléments déterminant les espaces de production des élèves – classe 2	p. 121
Tableau 19 : Structures de représentation et éléments déterminant les espaces de production des élèves – classe 3	p. 122
Tableau 20 : Structures de représentation et éléments déterminant les espaces de production des élèves – classe 4	p. 123
Tableau 21 : Structures de représentation et éléments déterminant les espaces de production des élèves – classe 5	p. 124
Figure 22 : Proposition d'exposition initiale - classe 1	p. 127
Tableau 22 : Croisement des structures de représentation des élèves et de la conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur - classe 1	p. 127
Figure 23 : L'infini du paysage	p. 129
Figure 24 : Proposition d'exposition initiale – classe 2	p. 130
Tableau 23 : Croisement des structures de représentation des élèves et de la conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur - classe 2	p. 130
Figure 25 : La totalité du monde	p. 132
Figure 26 : Pas de proposition initiale de monstration – classe 3	p. 133
Tableau 24 : Croisement des structures de représentation des élèves et de la conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur - classe 3	p. 134
Figure 27 : La cartographie du monde	p. 135
Figure 28 : Proposition d'exposition initiale – classe 4	p. 136
Tableau 25 : Croisement des structures de représentation des élèves et de la conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur - classe 4	p. 137
Figure 29 : La danse autour du monde	p. 138
Figure 30 : Pas de proposition initiale de monstration – classe 5	p. 139
Tableau 26 : Croisement des structures de représentation des élèves et de la conception de l'apprentissage du dessin à l'école par le professeur - classe 5	p. 139
Figure 31 : L'agencement des éléments	p. 141
Tableau 27 : Éléments déterminant l'organisation de l'exposition et les structures de représentation des élèves – classe 1	p. 142
Tableau 28 : Éléments déterminant l'organisation de l'exposition et les structures de représentation des élèves - classe 2	p. 143
Tableau 29 : Éléments déterminant l'organisation de l'exposition et les structures de représentation des élèves - classe 3	p. 144
Tableau 30 : Éléments déterminant l'organisation de l'exposition et les structures de représentation des élèves - classe 4	p. 145

Tableau 31 : Éléments déterminant l'organisation de l'exposition et les structures de représentation des élèves - classe 5	p. 146
Figure 32 : Cycle du jour et de la nuit, cycle des saisons	p. 147
Figure 33 : Le déplacement des corps dans l'espace	p. 147
Figure 34 : Ligne d'horizon de l'eau et de l'herbe	p. 148
Figure 35 : La terre et le ciel	p. 148
Figure 36 : Dessins sur grilles	p. 150
Figure 37 : Accrochage mural	p. 150
Figure 38 : Invitations	p. 151
Figure 39 : Visite de l'exposition par les familles	p. 152
Figure 40 : Les mots de la vallée	p. 153
Figure 41 : Les quatre saisons	p. 154
Figure 42 : Installations enfantines	p. 154
Figure 43 : Suivre la ligne d'eau	p. 155
Figure 44 : Se refléter	p. 155
Figure 45 : Regarder et écouter	p. 156
Figure 46 : Danser	p. 157
Figure 47 : Jouer	p. 157
Figure 48 : Se déplacer sur la route	p. 157
Figure 49 : Lire et écrire	p. 158
Figure 50 : Agencement exposé	p. 159
Figure 51 : Agencer	p. 159
Tableau 32 : Dessins de l'enfant, 1 à 9	p. 165
Tableau 33 : Dessins de l'enfant, 10 à 18	p. 167
Tableau 34 : Dessins de l'enfant, 19 à 24	p. 170
Tableau 35 : Dessins de l'enfant, 25 à 30	p. 172
Tableau 36 : Dessins de l'enfant, 31 à 35	p. 175
Tableau 37 : les éléments de l'histoire	p. 178
Tableau 38 : écriture de l'histoire 1er jet	p. 182
Tableau 39 : écriture de l'histoire 2nd jet	p. 185
Tableau 40 : écriture de l'histoire, 3ème jet	p. 185
Tableau 41 : écriture finale du texte à partir des trois premiers jets	p. 187
Dessin 1 : l'ogre – élève A	p. 190
Dessin 2 : la sorcière – élève B	p. 190
Dessin 3 : l'ogre – élève C	p. 191
Dessin 4 : la sorcière – élève D	p. 191
Dessin 5 : l'arbre-ogre – élève E	p. 192
Tableau 42 : textes oralisés de A	p. 193
Tableau 43 : textes oralisés de B	p. 194
Tableau 44 : textes oralisés de C	p. 195
Tableau 45 : textes oralisés de D	p. 197
Tableau 46 : textes oralisés de E	p. 198
Tableau 47 : les formes symbolisant les personnages dans les dessins des élèves	p. 201

Schéma 1 : structure du récit graphique de A dans son premier dessin	p. 202
Schéma 2 : structure du récit graphique de A dans son dernier dessin	p. 202
Schéma 3 : structure du récit graphique de B dans son premier dessin	p. 203
Schéma 4 : structure du récit graphique de B dans son dernier dessin	p. 203
Schéma 5 : structure du récit graphique de C dans son premier dessin	p. 204
Schémas 6 : structure du récit graphique de C dans son dernier dessin	p. 204
Schéma 7 : structure du récit graphique de D dans son premier dessin	p. 205
Schéma 8: structure du récit graphique de D dans son dernier dessin	p. 205
Schéma 9: structure du récit graphique de E dans son premier dessin	p. 206
Schéma 10: structure du récit graphique de E dans son dernier dessin	p. 206
Schéma 11 : Structure du récit dans le deuxième dessin de A	p. 208
Schéma 12 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de A	p. 208
Schéma 13 : Structure du récit dans le deuxième dessin de B	p. 209
Schéma 14 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de B	p. 209
Schéma 15 : Structure du récit dans le deuxième dessin de C	p. 210
Schéma 16 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de C	p. 210
Schéma 17 : Structure du récit dans le deuxième dessin de D	p. 211
Schéma 18 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de D	p. 211
Schéma 19 : Structure du récit dans le deuxième dessin de E	p. 212
Schéma 20 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de E	p. 212
Figure 52 : Progression des situations dialogiques	p. 215
Schéma 21 : Structure du récit graphique de F dans son premier dessin	p. 217
Schéma 22 : Structure du récit graphique de G dans son premier dessin	p. 217
Tableau 48 : écriture de l’histoire 1er jet	p. 218
Tableau 49 : écriture de l’histoire 2nd jet	p. 219
Schéma 23 : Structure du récit graphique de F dans son deuxième dessin	p. 220
Schéma 24 : Structure du récit graphique de G dans son deuxième dessin	p. 220
Tableau 50 : premiers textes oralisés de Fet G	p. 220
Tableau 51 : écriture de l’histoire 3ème jet et deuxièmes textes oralisés	p. 223
Tableau 52 : Dialogue à partir des deuxièmes dessins	p. 224
Schéma 25 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de F	p. 227
Schéma 26 : Structure du récit dans les dessins-vignettes de G	p. 228
Tableau 53 : Dialogue à partir des dessins-vignettes	p. 228
Tableau 54 : textes oralisés et dialogue	p. 230
Tableau 55 : texte final de l’histoire	p. 232
Tableau 56 : dialogue à partir des théâtralisations	p. 233
Schéma 27 : Structure du récit graphique de F dans son dernier dessin	p. 238
Tableau 57 : texte oralisé final de F	p. 238
Schéma 28 : Structure du récit graphique de G dans son dernier dessin	p. 238
Tableau 58 : texte oralisé final de G	p. 239
Tableau 59 : dialogue à partir des derniers dessins et des textes oralisés	p. 239
Schéma 29 : Structure du récit graphique de H dans son premier dessin	p. 242
Schéma 30 : Structure du récit graphique de H dans son dernier dessin	p. 242
Schéma 31 : Structure du récit graphique de I dans son premier dessin	p. 243

Schéma 32 : Structure du récit graphique de I dans son dernier dessin	p. 243
Schéma 33 : Structure du récit graphique de J dans son premier dessin	p. 244
Schéma 34 : Structure du récit graphique de J dans son dernier dessin	p. 244
Schéma 35 : Structure du récit graphique de K dans son premier dessin	p. 244
Schéma 36 : Structure du récit graphique de K dans son dernier dessin	p. 245
Schéma 37 : Structure du récit graphique de L dans son premier dessin	p. 245
Schéma 38 : Structure du récit graphique de L dans son dernier dessin	p. 246
Schéma 39 : Structure du récit graphique de M dans son premier dessin	p. 246
Schéma 40 : Structure du récit graphique de M dans son dernier dessin	p. 246
Schéma 41 : Structure du récit graphique de O dans son premier dessin	p. 247
Schéma 42 : Structure du récit graphique de O dans son dernier dessin	p. 247
Schéma 43 : Structure du récit graphique de P dans son premier dessin	p. 248
Schéma 44 : Structure du récit graphique de P dans son dernier dessin	p. 248

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

- Aguet-Sommer, J. (2010). Quand le monde de l'enfant entre au musée. Dans A. Arleo et J. Delalande, *Cultures enfantines, Universalité et diversité*. Rennes, France : PUR.
- Allard, M. (2005). La situation des services éducatifs des institutions muséales québécoises. Dans T. Lemerise, D. Lussier-Desrochers et M. Vitor, *Courants contemporains de recherche en éducation muséale*. Québec, Canada : Éditions Multimondes.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris, France : Seuil.
- Benand, JM. (2000), *Les peintures murales du cloître de l'Abbaye*. Montmélián, France : Édition La Fontaine de Siloé.
- Bergson, H. (2009). *L'énergie spirituelle*. Paris : PUF, [1^{ère} éd. 1919].
- Bergson, H. (1941). *L'évolution créatrice*. Paris : PUF.
- Blais, M.C., Gauchet, M. et Ottavi D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : France : Stock.
- Bonenfant-Plet, C. (2000). *Germaine Tortel : Innovation et dynamisme du corps des inspectrices départementales des écoles maternelles, 1946-1972*, Mémoire de Maîtrise d'Histoire Contemporaine, Sous la direction de Michel Margairaz, Université Paris 8 Vincennes-St Denis.
- Bourjade, J. (1937). *L'intelligence et la pensée de l'enfant*. Paris, France : Alcan.
- Bourjade, J. (1962). *Études de psychologie de l'enfant*. Paris, France : Les Belles Lettres.
- Bourliouk, D. (1912/1981). Les « Fauves » de Russie. Dans W. Kandinsky et F. Marc, *L'Almanach du Blaue Reiter* (pp. 97-107). Paris, France : Éditions Klincksieck.
- CAPC Musée d'art contemporain de Bordeaux (2000). *Présumés innocents, L'art contemporain et l'enfance*. Canéjan, France : CAPC et Musée de l'Objet.
- Cassirer, E (1953/1972). *La philosophie des formes symboliques. Le langage*. Tome 1. Paris, France : Éd. de Minuit.
- Chalmel, L. (2006). *Oberlin, Le pasteur des Lumières*. Strasbourg, France : La nuée bleue / DNA.
- Chalmel L. (2009). Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques. Dans A. Vergnioux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ?* (pp. 141-149). Caen, France : PUC.
- Chapuis, É. (2011). L'enfant et le primitif chez Spencer. Dans D. Becquemont et D. Ottavi (dir.), *Penser Spencer*. Saint-Denis, France : Presses Universitaires de Vincennes.
- Cauquelin, A. (1998). *Les théories de l'art*. Paris : P.U.F.
- Cauquelin, A. (2011). Faire le jardin. Dans H. Brunon et M. Mosser, *L'art du jardin du début du XX^e siècle à nos jours*. Paris, France : CNDP.
- Christin, A.M. (2001). *L'histoire de l'écriture, de l'idéogramme au multimédia*. Paris, France : Flammarion.
- Congrès International de l'Enfance (1933). *Cinquantenaire de l'école laïque 1881-1931*. Paris, France : Comité d'organisation du congrès.
- Debesse, M. (1997, septembre), Souvenir de Germaine Tortel. Dans Association Germaine Tortel, La vie d'une pionnière 1896-1975, 1997 les 20 ans de l'Association Germaine Tortel, *Bulletin HS 73-74*, Paris, 33-36.
- Defodon, C., Guillaume J. et Kergomard P. (1883). *Lectures pédagogiques à l'usage des écoles normales primaires*. Paris, France : Hachette.
- De Oliveira N. et al. (1997). *Installations, l'art en situation*. Londres, Royaume Unis : Éditions Thames et Hudson.

- De Oliveira N. et al. (2004). *Installations II, L'empire des sens*. Londres, Royaume Unis : Éditions Thames et Hudson.
- Deleuze, G. et Guattari F. (1980). *Mille plateaux*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (1993). *Critique et clinique*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- D'Enfert, R. et Lagoutte, D. (2004). *Un art pour tous, le dessin à l'école de 1800 à nos jours*. Lyon, France : INRP.
- D'Enfert, R., Jacquet-Francillon, F. et Loeffel L. (2010). *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XX^e siècle*. Paris, France : Retz.
- Descola, P. et Ingold T. (2014). *Être au monde. Quelle expérience commune ?* Lyon, France : PUL.
- Dewey, J. (1925). *Comment nous pensons*. Paris, France : Flammarion.
- Dewey, J. (1953). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Atlas ou le gai savoir inquiet, L'œil de l'histoire, 3*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Dubois, É. (2015). *La pédagogie à Reggio Emilia, Cité d'or de Loris Malaguzzi*. Paris, France : L'Harmattan.
- Du Far West au Louvre : Le musée indien de George Catlin (2006). *GRADHIVA, 3*.
- Dufresnes-Tasse C et al. (2005). Le niveau de formation des visiteurs adultes influence-t-il leur fonctionnement psychologique en salle d'exposition ? Dans T. Lemerise, D. Lussier-Desrochers et M. Vitor, *Courants contemporains de recherche en éducation muséale*. Québec, Canada : Éditions Multimondes.
- Durand, G. (1992). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, France : Dunod.
- Favre, D. (2006). L'effet Catlin, Paris 1845-1846. In Du Far West au Louvre : Le musée indien de George Catlin, *GRADHIVA, 3*, 55-76.
- Flournoy, T. (2013). *Les phénomènes de synopsis*. Los Angeles, États-Unis : Nabu press [1^{ère} éd : 1893].
- Frayling, C. et al. (1992). *L'atelier du peintre*. Paris, France : Image et page.
- Garnier, B. (2014 décembre). Territoires, identités et politiques d'éducation en France. Dans Politiques d'éducation et identités territoriales, *Carrefours de l'éducation, 38*, 127-157.
- Glowczewski, B. (1991). *Du rêve à la loi chez les Aborigènes, Mythes, rites et organisation sociale en Australie*. Paris : PUF.
- Gombrich, E.H. (1967). *L'art et son histoire I*. Paris, France : Éditions René Julliard.
- Gombrich, E.H. (2004). *La Préférence pour le primitif, Épisodes d'une histoire du goût et de l'art en occident*. Paris, France : Phaidon.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Goody, J. (2007). Temps de la narration et narration du temps dans les cultures orales et écrites. Dans J. Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, (pp. 99-128). Paris, France : La dispute / SNEDIT.
- Goody, J. (2007). Les technologies de l'intellect : l'écriture et le mot écrit. Dans J. Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, (pp. 193-233). Paris, France : La dispute / SNEDIT.
- Griaule, M. (1957). *Méthode de l'ethnographie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jakobi, M. (2006). *Jean Dubuffet et la fabrique du titre*. Paris, France : CNRS Éditions.
- Jacques, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris : PUF.
- Jacques, F. (2007). *L'arbre du texte et ses possibles*. Paris, France : Librairie philosophique Vrin.
- Janet, P. (2006). *L'évolution de la mémoire et la notion de temps. Leçons au Collège de France, 1927-1928*. Paris, France : L'Harmattan.
- Jolly, É. (2009). Des jeux aux mythes, le parcours ethnographique de Marcel Griaule. Dans Arts de l'enfance, enfances de l'art, *GRADHIVA, 9*, 165-188.

- Kandinsky, W. et Marc, F. (1912/1981). *L'almanach du Blaue Reiter*. Paris, France : Éditions Klincksieck.
- Kandinsky, W. (1970). *Point-Ligne-Plan, Pour une grammaire des formes*. Paris, France : Éditions Denoël.
- Kandinsky, W. (1989). *Du spirituel dans l'art*. Paris, France : Gallimard.
- Kergomard, P. (1886). *L'éducation maternelle dans l'école*, Tome 1. Paris, France : Hachette.
- Kerlan, A. (2011). Paul Ricœur en Kanakie. Un compagnonnage philosophique en éducation. Dans A. Kerlan et D. Simard, *Paul Ricœur et la question éducative* (pp.17-38). Laval, Canada : Presses de l'Université Laval et ENS de Lyon.
- Lemerise T., Lussier-Derochers D. et Vitor M. (2005). *Courants contemporains de recherche en éducation muséale*. Québec, Canada : Éditions Multimondes
- Lemerise, S. (2006). *Du dessin aux Arts Plastiques, L'héritage moderniste d'Irène Senécal*. Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lequier, J. (2015). *La Recherche d'une Première Vérité : Essai philosophique*. Paris : BnF.
- Luquet, G-H. (1926). *L'art Néo-Calédonien. Documents recueillis par Marius Archambault*. Paris, France : Institut d'Ethnologie.
- Lurçat, L. (1982). *Espace vécu et espace connu à l'école maternelle*. Paris, France : ESF.
- Martinez, M.L. (2005). Le débat comme espace interlocutif d'identification des textes et des personnes. *Tréma*, 24, [En ligne]. Récupéré [le 29 juillet 2015] du site de la revue : <http://trema.revues.org/766>
- Meirieu P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris, France : Éditions Autrement.
- Meirieu, P. (2015). Où vont les pédagogues ? « *Quelque part dans l'inachevé...* ». Dans Rakovitch, J. (dir.), *Où vont les pédagogues ? Philippe Meirieu et la pédagogie* (pp. 131-152). Paris, France : ESF.
- MEN (2015). *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889*, Tome 6 (1). Delhi, Inde : ReInk Books, [1^{ère} éd. : 1889].
- Minkowska, F. (1949). *De Van Gogh et Seurat aux dessins d'enfants. A la recherche du monde des formes (RORSCHACH)*. Paris, France : Éd. des Presses du Temps Présent.
- Minkowski, E. (1965). *Recueil d'articles 1923-1965, Psychopathologie – Expression et langage – Phénoménologie*. Paris, France : Cahiers du groupe Françoise Minkowska.
- Minkowski, E. (1999). *Vers une cosmologie*. Paris, France : Éditions Payot et Rivages.
- Moreau, A. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? Dans *Littératie et inclusion, CNRIS*, 4 (2), 14-18.
- Ottavi D. (1998). Idées pédagogiques et mémoire. In C.I.V.I.I.C., Actes du colloque de Rouen des 24, 25 et 26 septembre, *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif*. Rouen, France : PUR.
- Ottavi, D. (2001). L'étude monographique de l'enfant : de Taine à Binet. Dans *Les études sociales*, 133 (2), 27-47.
- Ottavi, D. (2009). Vers l'éducation : le cas de Bernard Pérez. Dans D. Ottavi, *De Darwin à Piaget, Pour une histoire de la psychologie de l'enfant* (pp. 143-151). Paris, France : CNRS Éditions.
- Pape-Carpantier, M. (1868). *Enseignement par les yeux*. Paris, France : Hachette.
- Pape-Carpantier, M. (2015). *Introduction de ma méthode des Salles d'Asile dans l'enseignement primaire*. Paris, France : Chapitre et BNF, [1^{ère} éd. : 1879].
- Pernoud, E. (2003). *L'invention du dessin d'enfant, en France, à l'aube des avant-gardes*. Paris, France : Éditions Hazan.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (2013). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF, [1^{ère} éd : 1947].
- Plaisance, É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.

- Poucet, B. (2012). *Marronnage et diversité culturelle. Actes du colloque de la Biennale du Marronnage, 2010*. Matoury, Guyane : Ibis Rouge éditions.
- Rand, N. (2002). *Maria Torok, Une vie avec la psychanalyse. Inédits et introuvables présentés par Nicolas Rand*. Paris, France : Aubier
- Read, H. (1960). *Histoire de la peinture moderne*. Paris, France: Aimery-Somogy.
- Read, H. (1943). *Education Through Art*. Londres, Royaume Unis : Faber and Faber.
- Read, H. (1954). Éducation par l'art. Dans E. Ziegfield, *Art et Éducation, Recueils d'essais*. Lausanne, Suisse : UNESCO.
- Réja, M. (1994). *L'art chez les fous*. Nice, France : Z'édicions-Fabienne Hulak.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil.
- Röhrs, H. (1994). Maria Montessori (1870-1952). Dans *Perspectives*, XXIV, 12 (89/90), 173-188.
- Roux, L. (1986). Herbert Read : l'éducation à travers l'art. In *Art et Éducation Travaux LI*, 57-65. Saint Étienne, France : Centre Interdisciplinaire d'Études et de Recherches sur l'Expression Contemporaine / Université.
- Seban, A. (2008). *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris, France : La Documentation française/Centre Pompidou.
- Senécal, I. (1976). *L'éducation artistique*. Montréal, Canada : Musée d'Art contemporain.
- Spencer, H. (1890). *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*. Paris, France : Félix Alcan, [1^{ère} éd : 1861].
- Souriau, É. (1947). *La correspondance des arts. Éléments d'esthétique comparé*. Paris, France : Flammarion.
- Souriau, É. (2009). *Les différents modes d'existence*, suivi de *De l'œuvre à faire*, présentation I. Stengers I. et B. Latour. Paris : PUF.
- Sourgen, H. (1958). L'éducation esthétique des enfants de 3 à 7 ans. *Cahiers de Pédagogie Moderne*. Paris, France : Bourrelier.
- Sourgen, H. (1964). L'éducation des jeunes enfants, *Cahiers de pédagogie moderne*. Paris, France : Bourrelier.
- Sully, J. (1898). *Études sur l'enfance*. Paris, France : Félix Alcan.
- Taine, H. (1903). *De l'intelligence*, Tome 1. Paris, France : Hachette, [1^{ère} éd : 1870].
- Tisseron, S. (2005). *Psychanalyse de l'image*. Paris, France : Dunod.
- Turner, W. (1990). *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*. Paris : PUF.
- Ubrich, G. (2014). *La méthode intuitive de Ferdinand Buisson. Histoire d'une méthode pédagogique oubliée*. Paris, France : L'Harmattan.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Messidor et Éditions Sociales.
- Wheeler, D. (1992). *L'art du XX^e siècle*. Paris, France : Flammarion.
- Winkin, Y. (1981). *La Nouvelle Communication*. Paris, France : Seuil.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris, France: Gallimard.
- Wittorski, R. (2005). La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants. In R. Wittorski, *Formation, travail et professionnalisation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Zazzo, M. et Guilmain, M. (1950). L'éducation du langage. Cours Pauline Kergomard. *Cahiers de pédagogie moderne*. Paris, France : Bourrelier.
- Ziegfield, E. (1954). *Art et éducation*. Lausanne, Suisse : UNESCO.

Ouvrages sur la *Pédagogie d'Initiation* de Germaine Tortel

Livres, revues et articles

- Art spontané* (1954). Paris, France : Air France et Club Français du Livre.
- Association Germaine Tortel (1972, 27 avril). Compte-rendu de la réunion pédagogique. Texte intégral, dactylographié, inédit.
- Association Germaine Tortel (1997 Septembre). La vie d'une pionnière, 1896-1975. 1997 les 20 ans de l'Association Germaine Tortel. *Bulletin, HS, 73-74.*
- Association Germaine Tortel (1997 Octobre). *Germaine Tortel précurseur 1896-1975, Manifestations du Centenaire.* Paris, France : Association Germaine Tortel.
- Association Germaine Tortel (2000 Mars). *Bulletin 84.*
- Association Germaine Tortel (2002 Septembre). Tels qu'en eux-mêmes l'éducation les change. *Bulletin, 94.*
- Association Germaine Tortel (2006 décembre). Exigence d'une pédagogie de l'art dès l'école maternelle. *Bulletin, 111.*
- Collectif (1974). *PARIS vécu, dessiné, raconté par des enfants.* Paris, France : La Noria.
- CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation* (1977). *Cheminements.* Lille, France : CRDP.
- CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation* (1979). *L'enfant émerveillé. Écrits sur l'Art.* Lille, France : CRDP.
- CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation* (1984). *La musique signe et clé de l'éducation.* Paris, France : CRDP.
- CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation* (1986). *Retrouver l'esprit d'enfance.* Lille, France : CRDP.
- CRDP et Association Germaine Tortel (1997). *Pédagogie d'Initiation, Propos sur l'art enfantin.* Lille, France : CRDP.
- CRDP et Association pour la Défense et l'Illustration de la *Pédagogie d'Initiation* (1997). *Qui était Germaine Tortel ?* Lille, France : CRDP.
- Duquenne, P. (1990). *L'univers éducatif de Germaine Tortel.* Lille, France : CRDP.
- INRP et Association Germaine Tortel (2003). *Se construire par les langages dès l'école maternelle, Pédagogie d'initiation Germaine Tortel, Textes choisis, dessins et propos d'enfants.* Lyon, France : INRP.
- L'École maternelle Française* (1948, Octobre). Paris, France : Bourrelier.
- L'École maternelle Française* (1949, Janvier). Paris, France : Bourrelier.
- L'École maternelle Française* (1949, Octobre). Paris, France : Bourrelier.
- L'École maternelle Française* (1949, Novembre). Paris, France : Bourrelier.
- L'École maternelle Française* (1949, Décembre). Paris, France : Bourrelier.
- L'École maternelle Française* (1950, Janvier). Paris, France : Bourrelier.
- L'École maternelle Française* (1952, Avril). Paris, France : Bourrelier.
- L'École maternelle Française* (1952, Mai). Paris, France : Bourrelier.
- L'École maternelle Française* (1952, Juin). Paris, France : Bourrelier.
- Les Primitifs du XIII^{ème} (1961, 15 mars). *L'Avant-Scène, 2, 36-43.*
- Liens-Art* (1952). Paris, France : Air France et Club Français du Livre.
- Pauline, Germaine, Suzanne et nous. L'école maternelle, hier pour demain (1996 juillet). *Éducation Infantile, H-S.*
- Torok, M. (1960). La pédagogie non-directive de G. Tortel. *Séminaire de phénoménologie génétique 3, Paris.*
- Torok, M. (1959). L'éveil du Moi dans la méthode créatrice et la pédagogie non directive de Germaine Tortel. Dans N. Rand (2002), *Maria Torok, Une vie avec la psychanalyse. Inédits et introuvables présentés par Nicolas Rand,* pp. 28-56. Paris, France : Aubier.
- Tortel, G. (1928). *Le dessin à l'école maternelle.* Texte dactylographié inédit. Paris : Association Tortel.

- Tortel G. (1946). *Manifeste de l'École Maternelle*. Texte dactylographié inédit. Paris : Association Tortel.
- Tourtet, L (1972). *Langage et prise de conscience à l'école maternelle*. Paris, France : Colin Bourrelier.
- Tourtet, L. (1988). *Les Méthodes innovatrices dans le Système des écoles associées* [en ligne]. Récupéré [le 19 juillet 2015] du site de l'UNESCO : http://www.unesco.org/education/pdf/34_26_f.pdf
- UNESCO (1959, Avril). Il n'est jamais trop tôt pour apprendre, *Courrier de l'UNESCO* [en ligne]. Récupéré [le 19 juillet 2015] du site de l'UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000652/065221fo.pdf>

Cassettes vidéo

- Association pour la Défense et l'Illustration de la Pédagogie d'Initiation (1997). *Mots et merveilles*. Paris, France : Association Germaine Tortel.
- Meirieu, P. (2003). *L'éducation en question 4, Germaine Tortel, Edouard Claparède, Roger Cousinet, Ovide Decroly, Françoise Dolto*. Paris, France : CNDP.

CD-ROM

- Association pour la Défense et l'Illustration de la Pédagogie d'Initiation. *Le coq et nous, Bois dormant château de rêve, Les primitifs du XIII^{ème}* (1959-1960). Paris, France : Association Germaine Tortel.
- INRP et Association Germaine Tortel (2003). *Se construire par les langages dès l'école maternelle, Pédagogie d'initiation Germaine Tortel, Textes choisis, dessins et propos d'enfants*. Lyon, France : INRP.

Ouvrages, articles sur le dessin d'enfant et ouvrages pédagogiques

- Arts de l'enfance, enfances de l'art (2009). *GRADHIVA*, 9.
- Association Française pour la Lecture (2004). Lecture de paysages au cycle 3. *Théo-Prat*, 10. Aubervilliers, France : AFL.
- Beuvier, F. (2009). Le dessin d'enfant exposé, 1890-1915. Dans Arts de l'enfance, enfances de l'art, *GRADHIVA*, 9, 102-125.
- Boissel, J. (1990, printemps). Quand les enfants se mirent à dessiner. Dans *Les cahiers du Musée d'Art Moderne*. Paris, France : Centre Georges Pompidou, 15-44.
- Capc Musée d'art contemporain de Bordeaux (2000). *Présumés innocents. L'art contemporain et l'enfance*, Exposition du 8 juin au 1^{er} octobre. Canéjan, France : CAPC et Musée de l'objet.
- Deligny, F. (1975, avril). Voix et voir. *Cahiers de l'immuable I*, 18.
- Deligny, F. (2007). *Œuvres*. Paris, France : Éditions L'Arachnéen.
- Dessin (1911). *Nouveau Dictionnaire électronique Ferdinand Buisson*. Récupéré [le 07 août 2015] du site de l'Institut Français de l'Éducation : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2539>
- Freinet, C. (1994). Méthode naturelle de dessin et Genèses. Dans C. Freinet, *Œuvres pédagogiques 2* (pp. 419-689). Paris, France : Seuil.
- Freinet, É. (1938, juin). Le dessin libre. *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, 9. Cannes, France : Éd. de l'École Moderne Française.
- Freinet, É. (1960). *L'enfant artiste*. Cannes, France : Imprimerie Robaudy.
- Guillain, A. (1992 décembre). La narration graphique chez l'enfant. *Tréma*, 2, [En ligne]. Récupéré [le 12 septembre 2015] du site de la revue : <http://trema.revues.org/2407>

- Grosselin, A. (1885). *La phonimie ou méthode d'enseignement par la voix et par le geste*. Paris, France : Librairie Alphonse Picard.
- Intuition et méthode intuitive (1911). *Nouveau Dictionnaire électronique Ferdinand Buisson*. Récupéré [le 25 juillet 2015] du site de l'Institut Français de l'Éducation <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2943>
- Itten, J. (1953). *Le dessin et la forme*. Paris, France : Dessain et Tolra.
- Kerlan, A. (2012, 6). L'art à La Source aujourd'hui, encore et toujours... Deux entretiens avec Gérard et Élisabeth Garouste. *Sens Public*, [en ligne]. Récupéré [le 12 septembre 2015] du site de la revue : http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_AKerlan_L_art_a_la_source.pdf
- Lamblin, C. (2009). *Lecture CP*. Paris, France : Retz.
- L'enfant-artiste (1951, juillet-août). *Le courrier de l'UNESCO pour l'école, la science et la culture*, [en ligne], 5-12. Récupéré [le 12 septembre 2015] du site de l'UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000745/074589fo.pdf>
- Lurçat, L. (1974). *Études de l'acte graphique*. Paris, France : Mouton.
- Lurçat, L. (1976). *L'enfant et l'espace, le rôle du corps*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lurçat, L. (1980). *L'activité graphique à l'école maternelle*. Paris, France : ESF.
- Luquet, G.H. (1913). *Les dessins d'un enfant*. Paris, France : Félix Alcan.
- Luquet, G.H. (1991). *Le dessin enfantin*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé [1 ère éd : F. Alcan, 1927].
- Luquet, G.H. (1924). La narration graphique chez l'enfant. *Journal de Psychologie normale et pathologique*, 21.
- Maizonnier-Payelle, É. (2010), *CIVIIC*, Université de Rouen. Récupéré [le 07 août 2015] du site de l'Université : <http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoiresM1/textes/MaizonnierPayelle3.pdf>
- Ouzoulias, A. (2008). *Prévelire*. Paris, France : Retz.
- Pernoud, E. (2003). *L'invention du dessin d'enfant, en France, à l'aube des avant-gardes*. Paris, France : Éditions Hazan.
- Rouma, G. (2013). *Le langage graphique de l'enfant*. Paris, France : Félix Alcan, [1ère éd. : 1913].
- Stern, A. (1963). *Le langage plastique*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Stern, A. (1966). *Une grammaire de l'art enfantin*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Stern, A. (1978). *Antonin et la mémoire organique*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Wallon, H. et Lurçat, L. (1987). *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*. Paris, France : Éditions E.S.F.

Ouvrages et articles sur l'Éducation au Développement Durable

- Barthes, A. et Alpe, Y. (2015 mars). *L'éducation au patrimoine dans les aires territoriales protégées, une dimension de l'éducation au développement durable ?* Récupéré [le 19 juillet 2015] du site HAL archives ouvertes : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/INRP/hal-01136832v1>
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable. Dans J.M. Lange, Actes du Colloque international, L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École, *Penser l'éducation, H-S*, 485-502.
- Diemer, A. et Marquat, C. (2014 octobre). *L'éducation au développement durable, entre spécificité des pays du nord et modèle généralisable aux pays du Sud, les enseignements de la décennie 2005-2014*. Colloque francophone international, Université de Parakou, Bénin.

- Récupéré [le 19 juillet 2015] du site Observatoire des Représentations du Développement Durable : http://www.or2d.org/or2d/colledd-benin_files/14.Parakou-Marquat-Diemer.pdf
- Lange, J.M., Janner, M. et Victor, P. (2013). Des élèves auteurs d'un développement durable, un enjeu éducatif opératoire pour la scolarité obligatoire. In JM Lange, Actes du Colloque international "L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École", *Penser l'éducation, H-S*, 115-130.
- Léopold, A. (2000). *Almanach d'un comté des sables*. Paris, France : Flammarion [1^{ère} éd. 1948].
- Martinez, M.L. (2010 septembre). *Approche anthropologique de la construction d'identités écocitoyennes ; le défi éducatif d'une citoyenneté ancrée dans le territoire et ouverte à l'altérité, Symposium " Education au développement durable et territoires "*. Communication présentée au Congrès Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation [AREF], Genève, Suisse. Récupéré [le 29 juin 2015] du site de l'Université : <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-c/education-au-developpement-durable-et-territoires/Approche%20anthropologique.pdf>
- Martinez, M.L. et Chamboredon, MC. (2011). Approche anthropologique de la construction d'identités citoyennes. Le développement durable comme QSV en formation d'adultes. Dans A. Legardez et L. Simonneaux, *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 89-112). Dijon, France : Educagri.
- Martinez, M.L. (2013). Penser l'EDD, enjeux critiques et épistémologiques ; l'écocitoyenneté comme finalité et comme identité. Dans J.M. Lange, Actes du Colloque international « L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École ». *Penser l'éducation, H-S*, 131-151.
- Reclus, É. (1995). *Histoire d'un ruisseau*. Paris, France : Actes Sud.
- Simonneaux J. (2013 mars). Quelles postures épistémologiques pour une éducation au développement durable ? *Revue Francophone de Développement Durable, 1*, 75-90.

SITOLOGIE

- Abbaye d'Abondance (2015), visite, ateliers jeux. Récupéré du site [le 16 septembre 2015] : <http://www.abondance.org/groupe-enfant-visite-atelier-jeux-ete.html>
- Agriculture et paysages en vallée d'Abondance*, Exposition du Pays d'Art et d'Histoire. Récupéré du site [le 08 août 2015] : <http://www.valleedabondance.fr/expositions-en-pret.html>
- Association épiscopale liturgique pour les pays francophones d'Europe, *Évangile selon Saint Matthieu*, chapitre 2- 13.14. Récupéré du site [le 08 août 2015] : <http://www.aelf.org/bible-liturgie/Mt/Evangile-de-Jesus-Christ-selon-saint-Matthieu/chapitre/2>
- Association Germaine Tortel (2012). *Pédagogie Germaine Tortel*. Récupéré du site [le 07 août 2015] : <http://www.pedagogie-tortel.org/>
- Domaine de Découverte de la Vallée d'Aulps (2015). *Abbaye d'Aulps*. Récupéré du site [le 19 juillet 2015] : <http://www.abbayedaulps.fr/>
- Dossier de candidature au label « Pays d'art et d'histoire » de la vallée d'Abondance. Récupéré du site [le 08 août 2015] : <http://www.valleedabondance.fr/documents/dossier%20candidature%20PAH.pdf>
- EDUSCOL (2011). *La poésie à l'école*. Récupéré du site [le 08 août 2015] : <http://eduscol.education.fr/cid47438/la-poesie-a-l-ecole.html>

- EDUSCOL (2012). *Le socle commun de connaissances et de compétences : la culture humaniste*. Récupéré du site [le 08 août 2015] : <http://eduscol.education.fr/cid46267/la-culture-humaniste.html>
- Enfance Art et Langages (2015). Récupéré du site [le 12 septembre 2015] : <http://www.eal.lyon.fr/enfance/>
- Exposition de Bric et d'Broc...Virevoltes...Des petites créatures imaginaires (2011). Récupéré du site [le 30 juillet 2015] : <http://www.ac-grenoble.fr/arts-culture-humaniste74/spip.php?article408>
- Fonds d'archives Irène Senécal, 1889-1979 (2008). Récupéré du site [le 28 août 2015] : <http://archives.uqam.ca/fonds-archives/archives-privées/11-gestion-archives-historiques/46-fonds-archives.html?varcote=10P>
- Garouste, G. (2015). Association *La Source*. Récupéré du site [le 12 septembre 2009] : <http://www.associationlasource.fr/>
- Geopark du Chablais (2015). *Scolaires, Haute-Savoie, France*. Récupéré du site [le 24 août 2015] : <http://www.geopark-chablais.com/pedagogie/scolaires.html>
- Initiation (2012). *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Récupéré du site [le 07 août 2015] : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/initiation>
- La forêt une communauté vivante* (2015). Récupéré du site [le 08 août 2015] : <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Exposition-La-foret-une-communaute.html>
- La stupeur de connaître, les cent langages de l'enfant (The Wonder of learning, The Hundred Languages of Children)* (2009). Récupéré du site [le 12 septembre 2015] : http://www.thewonderoflearning.com/exhibition/?lang=en_GB
- Les Gorges du Pont du Diable (2012). Récupéré du site [le 19 juillet 2015] : <http://www.lepontdudiable.com/>
- Meirieu (2015). *Histoire et actualité de la pédagogie*. Récupéré du site [le 12 septembre 2015] : <http://www.meirieu.com/COURS/listedescours.htm>
- MEN-BOEN (2002). *Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école - Chartes pour une éducation au patrimoine "Adopter son patrimoine"*, circulaire n° 2002-086 du 22 avril. Récupéré du site [le 19 juillet 2015] : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020502/MENE0200882C.htm>
- MEN (2008). *B.O. du 19 juin 2008, Horaires et programmes de l'enseignement primaire*. Récupéré du site [le 19 juillet 2015] : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- MEN (2011). *La scolarisation des handicapés*. Récupéré du site [le 19 juillet 2015] : <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- MEN (2013). *La refondation de l'École de la République*. Récupéré du site [le 19 juillet 2015] : <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>
- MEN-BOEN (2013). *Instructions pédagogiques. Démarche globale de développement durable dans les écoles et les établissements scolaires (E3D) - Référentiel de mise en œuvre et de labellisation*. Récupéré du site [le 19 juillet 2015] : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73193
- MEN (2014). *Patrimoine*. Récupéré du site [le 19 juillet 2015] : <http://eduscol.education.fr/cid53087/patrimoine.html>
- Musée de la musique mécanique (2015). Récupéré du site [le 19 juillet 2015] : <http://www.musicmecalesgets.org/>
- Musée préhistoire et géologie (2015). Récupéré du site [le 19 juillet 2015] : <http://www.musee-prehistoire-sciez.com/>
- Musset, M. (2012 mars). *Éducation au patrimoine : mémoire, histoire et culture commune*. In *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 72. Récupéré [le 19 juillet 2015] du site de l'Institut

- Français de l'Éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=72&lang=fr>
- Nel, N. (1999). La monstration de l'art dans les régimes scopiques contemporains. *Revue Publics et Musées*, 16, 77-99. doi : 10.3406/pumus.1999.1142. Récupéré [le 19 juillet 2015] du site persée : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pumus_1164-5385_1999_num_16_1_1142
- Office du tourisme d'Abondance (2015). Accueil de groupes d'enfants (visite, ateliers jeux). Récupéré du site [le 16 septembre 2015] : <http://www.abondance.org/groupe-enfant-visite-atelier-jeux-ete.html>
- Pape-Carpantier (1911). *Nouveau Dictionnaire électronique Ferdinand Buisson*. Récupéré [le 08 août 2015] du site de l'Institut Français de l'Éducation : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3325>
- Partenariat avec l'Éducation Nationale (2012). Récupéré du site [le 07 août 2015] : <http://www.valleedabondance.fr/education-nationale.html>
- Ponti, C. (2015). *Le Muz, Musée des œuvres des enfants*. Récupéré du site [le 12 septembre 2015] : <http://lemuz.org/>
- Rey, O. et Feyfant, A. (2012 janvier). Vers une éducation plus innovante et créative. Dans *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 70. Récupéré [le 09 septembre 2015] du site de l'Institut Français de l'Éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=70&lang=fr>
- Seguret, P. (2015). *Tympan de Conques*. Récupéré du site [le 12 juillet 2015] : <http://www.art-roman-conques.fr/>
- Stern A. (2010). Récupéré du site [le 12 septembre 2015] : <http://www.arnostern.com/fr/>
- UNESCO (2003). *Sauvegarder le patrimoine vivant des communautés*. Récupéré du site [le 19 juillet 2015] : <http://www.unesco.org/new/fr/culture/resources/in-focus-articles/safeguarding-communities-living-heritage/>
- UNESCO (2015). *Éducation. Alphabétisation*. Récupéré du site [le 07 août 2015] : <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/literacy/>
- UNESCO (2015). *L'éducation au développement durable*. Récupéré du site [le 19 juillet 2015] <http://www.unesco.org/new/fr/our-priorities/sustainable-development/>