



HAL
open science

Habiter la classe au prisme du dessin d'enfant

Valentine Lopez

► **To cite this version:**

Valentine Lopez. Habiter la classe au prisme du dessin d'enfant. Habiter, 2024, 2. Le mur. hal-04558817

HAL Id: hal-04558817

<https://hal.science/hal-04558817>

Submitted on 25 Apr 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License



Habiter la classe au prisme du dessin d'enfant

Valentine Lopez

L'espace de la classe renvoie à des processus matériels et sociaux dont la présence constitue la réalité de cette expérience. Durant un terrain ethnographique, il a été demandé aux élèves d'une classe de double niveau CP-CE1 de représenter cet environnement. À travers le dessin, nous avons questionné la notion d'*habiter* en distinguant les caractéristiques descriptives et narratives qui permettent de contextualiser l'espace et de rendre significative son existence aussi bien par les objets que par les personnes qui s'y trouvent. « On ne peut considérer les processus matériels et leurs effets sensoriels sans une réflexion sur le cadre qui les fonde, qui les légitime et les ordonne – la configuration de l'espace confère de l'ordre à l'expérience et contraint aussi bien l'interprétation que la perception et le ressenti. » (Kerestetzi, 2018 : 6). Par le dessin, l'élève établit ce que lui renvoie son environnement scolaire sensoriel. La production graphique s'accompagne d'une « narration traduisant les expériences vécues et les affects » ce qui place le dessin en tant qu'« outil d'expression ou thérapeutique » (Hejoaka, 2022). Cette perception s'inscrit comme une *affordance*, au sens de « ce que l'environnement offre en termes de potentialités d'actions » (Luyat et Regia-Corte, 2009, 3). La pluridisciplinarité dans laquelle le dessin s'inscrit encourage de fait ses « usages protéiformes dans l'enquête qualitative » (Luyat et Regia-Corte, 2009 : 3).

Les actes graphiques constituent pour l'élève un moyen d'exprimer les aspects émotionnels, relationnels, narratifs et informatifs que représente l'espace-classe. Par la connaissance des éléments rencontrés, l'enfant exécute la réalisation de son dessin, en articulant un geste (physioplastie), et une volonté de représentation (idéoplastie). Ainsi, le dessin s'inscrit en tant que geste ethno-graphique. Il constitue une manière de voir en approfondissant l'observation du chercheur (Rougeon, 2023 : 5).

1. Habiter la classe

« Le verbe "habiter" est riche [de] sens [et] ne peut se limiter à l'action d'être logé, [il] déborde de tous les côtés [dans] l' "habitation" et l' "être", au point où l'on ne puisse penser l'un sans l'autre » (Paquot, 2005 : 6). Lorsque vous habitez, vous pouvez « construire votre personnalité, déployer votre être dans le monde qui vous environne et auquel vous apportez votre marque [...] qui devient vôtre » (Ibid. : 7). Thierry Paquot s'inspire d'Henri Lefebvre et Martin Heidegger pour élargir le concept d'*habiter* à des notions aussi bien de « production » que d'« appropriation ». L'espace habité se voit investi et représente le rapport au monde et aux autres, il façonne les perceptions et permet de se découvrir. Heidegger l'inscrit dans le fait « d'être présent au monde et à autrui » (Paquot, 2005 : 6). De fait, habiter peut s'inscrire dans

« une des fonctions humaines [...] à côté d'autres fonctions comme "circuler", "travailler", "se recréer" » (*Ibid.*). Pour Norberg-Schulz, « l'homme habite lorsqu'il peut s'orienter et s'identifier à un environnement ou lorsqu'il perçoit l'environnement comme significatif » (1980 : 5). En rassemblant ses expériences l'être humain se crée un « *imago mundi* » dans lequel il vient concrétiser son monde. Ainsi, il se familiarise avec l'environnement et développe des « schémas de perception » qui détermineront toutes ses futures expériences. Il se construit à travers son environnement qu'il s'approprie et avec lequel il apprend à se connaître. *Habiter* est alors pensé comme un trait fondamental de la condition humaine (Heidegger, 1958). La mise en relation du sujet à l'espace produit du sens à partir d'une structure spatiale significative qu'il peut modifier par son action. Dans sa salle de classe, l'élève s'approprie son espace de travail, il l'investit de ses expériences, en faisant de la classe un environnement spatial et temporel défini.

Une salle de classe est déterminée par un agencement spatial et un mobilier spécifique que l'élève s'approprie à mesure qu'il la fréquente. À la fois physique et symbolique, l'espace-classe s'apparente à un *espace transitionnel* (Winnicott : 1971), une « aire intermédiaire d'expérience ». Entre une « réalité extérieure » et une « réalité intérieure », « à la fois séparées et reliées l'une à l'autre » (*Ibid* : 30), aux moyens d'objets et de phénomènes transitionnels, que l'auteur conçoit comme « universels » et « d'infinies variétés » (*Ibid* : 23). Ce processus tient un rôle majeur dans les mécanismes de représentation et de symbolisation par lesquels l'enfant accède à l'indépendance. Ici, j'étends cette dimension à un âge plus élevé et dans la situation scolaire qui, à mon sens, suit la logique de l'importance matérielle, symbolique et affective d'objets et de phénomènes transitionnels tels que développée par Winnicott dans la construction du petit enfant. En passant de la réalité externe (la salle de classe) à la réalité interne (soi), l'élève construit son rapport au monde par la circulation d'apprentissages entre ces deux états, allant d'une « créativité primaire » à « la perception » (*Ibid* : 36).

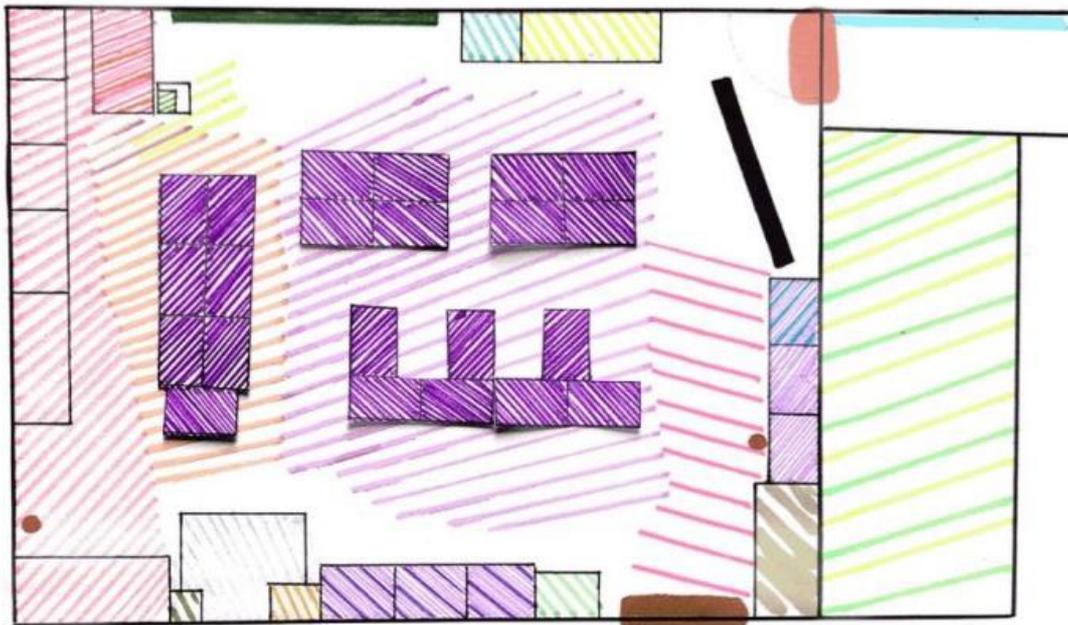
Par la description de cet espace-classe et des règles qui en émanent, attardons-nous sur mon point de vue ethnographique de cet environnement avant d'appréhender, par la suite, la perception graphique qu'en font les élèves.

Le double niveau CP-CE1 étudié est enseigné par Chloé dans une salle de classe de l'école maternelle, accolée à l'école élémentaire. Cette salle est une grande pièce rectangulaire de 55m² qui donne directement sur la cour des élèves de maternelle par de grandes baies vitrées. C'est une salle aux murs blancs munie d'un sol en caoutchouc noir de couleur ocre rouge et d'un plafond mansardé aux charpentes en bois clair apparentes. Le sol, le bois et les différents coloris de la pièce lui donnent un aspect chaleureux et réconfortant.

Dans cet espace tout est imbriqué, chaque mobilier s'inscrit dans la continuité du suivant. Les couleurs et les perspectives se mélangent dans une rigueur où chaque matériel a une place déterminée. Des espaces dédiés aux CP, aux CE1 ou à l'enseignante s'articulent et renvoient à du mobilier accessible ou non par les élèves. Les couleurs et les étiquettes viennent indiquer et accompagner l'usage et l'emplacement du mobilier. L'accessibilité est pensée pour rendre l'élève autonome dans sa manipulation. Les murs blancs et les tableaux servent à l'affichage d'outils pédagogiques dont Chloé se sert durant ses cours et que les élèves peuvent consulter en permanence.

L'aménagement de cet espace relève de l'enseignante qui l'organise comme elle le souhaite. Ici, les meubles longent les murs tandis que les bureaux des élèves sont disposés au centre, en îlots (fig.1). Chloé a organisé le mobilier placé contre les murs en fonction des ouvertures (portes, fenêtres) de la pièce. Elle a ainsi établi un *dispositif spatial* (Lussault, 1998) de sa salle

COUR ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE



COUR ÉCOLE MATERNELLE

TERRITOIRES

- ▬ Enseignante
- ▬ CE1
- ▬ CP

BUREAUX

- ▬ Enseignante
- ▬ Aménagés
- ▬ Non-aménagés
- ▬ Activités autonomes (jeux, coloriage, mots croisés)
- ▬ Dépôt fichiers et cahiers CP
- ▬ Dépôt fichiers et cahiers CE1

TIROIRS

- ▬ Autonomes jaunes (après-midi)
- ▬ Autonomes blancs (matin)
- ▬ Autonomes verts (mathématiques)

TABLEAUX

- ▬ Ecran Numérique et Interactif (ENI)
- ▬ Ardoise

ZONES

- ▬ Coin lecture
- ▬ Toilettes
- ▬ Rassemblement officieux
- ▬ Rassemblement officiel
- ▬ Portant

ACCÈS

- ▬ Entrée salle de classe
- ▬ Couloir

MATÉRIELS

- ▬ Lavabo
- ▬ Boîte de mouchoirs
- ▬ Fauteuil jaune en mousse plastique
- ▬ Coussins Kaki

- Points d'observation

Fig.1 – Organisation de la salle de classe

Relevé V.Lopez

de classe avec un mobilier qui ordonne la circulation et les interactions des membres de cette communauté.

Les élèves s'approprient également le lieu avec leurs effets personnels. Ce processus d'appropriation est une dimension essentielle dans la relation à l'espace. Elle permet de rendre le lieu signifiant « en raison des activités, du travail et des éléments d'attachement qu'ils contiennent » (Korosec-Serfaty, 1985). Les casiers remplis ou les trousseaux sont le signe d'une présence. Ils s'inscrivent comme une « extension de l'organisme » (Hall, 1966) sur le « territoire » de l'élève (Clerc, 2020: 30). Le matériel personnel participe également à l'élaboration de la vie communautaire. Pour réserver ou garder leur place lors de déplacements autorisés, les élèves déposent leur trousseau sur un bureau, ce qui participe à la mise en place de leur *territoire*. L'appartenance de la trousseau renseigne aussi sur l'identité de celui qui a gardé la place : « *Rah y, a déjà Nael ici* » (James). Ceux qui n'appliquent pas cette règle peuvent en utiliser d'autres telles que la demande à un camarade : « *Tu me gardes la place* » (Leini). Suite à cette demande, Safia pose sa main sur la chaise et arrête de faire son atelier jusqu'au retour de Leini. Par le corps et le matériel, l'élève marque ainsi son appartenance à un emplacement. Habiter la classe vient ainsi construire ou renforcer une identité sociale, celle d'élèves, d'enseignant.e.s ou encore d'ami.e.s.

« S'approprier l'espace renvoie à la notion de territoire et de zone contrôlée ou défendue dans laquelle l'intrus ne peut pénétrer autrement que par la violation. L'exercice de ce contrôle s'exprime à travers l'utilisation d'indices lisibles : installation de frontières physiques ou symboliques, présence de règles qui régissent par exemple la perméabilité des lieux » (Clerc, 2020 : 25). L'aménagement de l'espace-classe par l'enseignant.e s'inscrit comme le produit de normes culturelles et sociales où des règles de déplacements et d'usages organisent l'environnement partagé. Les déplacements et les emplacements sont alors dirigés par l'enseignant.e et répondent à des réglementations temporelles et pédagogiques que l'élève s'approprie, faisant émerger de nouvelles règles. Par ailleurs, la disposition des bureaux d'élèves a une importance dans la situation d'apprentissage puisqu'elle participe à la structuration et à la représentation de l'espace par l'élève. Elle façonne des « substrats matériels et corporels » au sens des objets, des substances et des techniques du corps mobilisés (Kerestetzi, 2018 : 2) qui organisent la salle de classe en plusieurs espaces-cadres, entre hiérarchie sociale (CP, CE1, enseignante) et pédagogie enseignée (niveau, groupe, autonomie ou classe entière).

2. Dessiner dans la classe

Pour interroger la notion d'habiter dans la classe, j'ai proposé à l'enseignante, Chloé, de faire dessiner chaque élève. En bénéficiant de sa posture pédagogique et de sa figure d'autorité, je m'assurais de la réalisation des dessins et je restais extérieure à cette production. Cette distance me permettait de maintenir la posture, dénuée de directives et d'autorité envers les élèves, que j'étais parvenue à établir dans le cadre de ma recherche. Ainsi, je privilégiais la situation naturelle de cet acte graphique dans l'environnement de la classe auquel je n'appartiens initialement pas. La consigne donnée par Chloé était : « *En autonomie, je vais vous donner une feuille et vous allez me faire un dessin. Pas n'importe quel dessin, il va falloir vous dessiner, dans la classe* ». Pour placer cette production durant un travail autonome, elle a débuté avec les CP et a réitéré la demande avec les CE1 quelques semaines plus tard. Ces productions n'ont donc pas eu lieu le même jour mais toutes ont été réalisées durant les trente dernières minutes de la matinée, en autonomie.

Pour les CP, la réalisation était présentée comme optionnelle. Ils ne se sentaient donc ni contraints, ni impressionnés par la demande. L'un des élèves se mettant facilement à pleurer lorsqu'il devait réaliser un dessin, cette perspective lui permettait de ne pas se sentir forcé. Chloé avait d'ailleurs précisé que ceux qui ne voulaient pas faire le dessin pouvaient faire le travail autonome habituel. Toutefois, pour les inciter à le produire, elle avait ajouté : « *mais j'aimerais bien que vous le fassiez, ça m'intéresse* ». Finalement, tous les élèves ont réalisé un voire deux dessins. Par ailleurs, l'enseignante ne devait pas préciser que les productions allaient me revenir car cela aurait pu susciter un sentiment d'évaluation, et potentiellement contrer la mise en confiance instaurée par ma posture. Je pouvais alors les observer et les questionner librement, en restant externe, sans donner l'impression de juger leurs productions. Au-delà d'une représentation de l'espace-classe, les élèves étaient libres d'investir leur feuille comme ils le souhaitaient. Ils pouvaient utiliser leurs propres feutres et crayons ou emprunter ceux que l'enseignante laissait à leur disposition. Ils pouvaient ainsi mélanger les techniques dont ils disposaient entre crayons gris, crayons de couleurs, feutres et stylos. Durant la réalisation du dessin, l'élève pouvait également choisir de mettre sa feuille en format portrait ou paysage. Une fois la feuille blanche récupérée, les élèves s'installaient à leurs bureaux, prenaient un crayon gris ou un crayon de couleur et débutaient leurs dessins. Tandis que les CP exécutaient rapidement un tracé, les CE1 marquaient un temps de réflexion en regardant leur feuille ou la salle de classe avant de décider ce qu'ils allaient dessiner et comment ils allaient le faire. Une main tient le crayon, le feutre ou le stylo, l'autre est à plat sur la feuille, les doigts plus ou moins écartés, la tête est inclinée vers l'avant, parfois presque collée à la feuille, les yeux sont rivés sur le tracé en train d'être exécuté. Hormis un élève qui a pris la liberté de commencer son dessin en étant allongé à même le sol de la classe, tous les autres élèves sont assis sur leurs chaises, face à leurs bureaux. Les différentes parties de leurs corps bougent puis semblent presque s'immobiliser lors de l'exécution du tracé. La main qui tient l'outil concentre toute l'énergie de l'enfant dans cette réalisation puis se relâche jusqu'au prochain geste graphique.

Pour l'ensemble des élèves de CP, la production du dessin oscillait entre cinq et vingt-cinq minutes, le temps de réalisation des exercices précédents ou de la production du dessin étant différente pour chaque élève. Leurs réalisations en décalage me permettaient de les questionner individuellement sur leurs productions lorsqu'ils venaient les déposer sur le bureau. L'intimité de l'échange avait son importance. L'élève de CP (Sami) dont l'acte de dessiner suscite généralement des pleurs, avait réalisé sa production sans aucune manifestation de larmes. Toutefois, alors qu'il me l'expliquait, un élève est arrivé et lui a rétorqué « *c'est pas la classe ça, on dirait une flamme* ». Suite à cette intervention, Sami a d'abord eu un sourire et a posé son dessin à l'extrémité de la table. Quelques minutes plus tard, il est revenu le chercher pour le jeter à la poubelle, puis il est retourné à sa place et s'est mis à pleurer. Cette situation témoigne, d'une part, de l'importance à s'entretenir individuellement et, d'autre part, de l'influence qu'à l'Autre dans sa façon d'habiter un espace partagé. Les CE1 quant à eux ont complètement utilisé les vingt-cinq minutes. Leur nombre étant plus restreint, la production se déroulait simultanément. Ainsi, je pouvais observer l'évolution de l'acte graphique à mesure qu'il se réalisait, en circulant autour de leur îlot, tout en les interrogeant sur la valeur narrative de leur production. Par ailleurs, leurs réalisations ayant été produites vers la fin de mon enquête, la confiance était instaurée. Cela me permettait de m'introduire plus intimement dans la réalisation sans que cela ne suscite de méfiance à mon égard.

3. Les dessins d'élèves

Parmi les productions réalisées, on peut distinguer quatre modes d'approche de l'espace-classe : la réalisation d'un autoportrait, celle du matériel de la salle de classe, de certains camarades, ou encore de l'enseignante. Pour certains élèves, se dessiner dans la classe renvoie à se dessiner soi-même puis à intégrer la structure spatiale de la classe, tandis que d'autres dessinent la structure avant de s'y intégrer. La présence de matériels ou de personnes varie. On distingue alors des objets ou des personnes qui font saillances et expriment les représentations de l'espace-classe par l'élève.

Parmi les représentations, neuf dessins constituent une vue de l'extérieur de la salle de classe, tandis que seize dessins sont appréhendés selon une vision de l'intérieur. Une des caractéristiques fondamentales de l'habiter renvoie d'ailleurs pour Perla Serfaty (1999) à l'instauration d'un « dedans-dehors ». Dans leurs dessins, les élèves de CP expriment cette opposition en délimitant la salle de classe par les murs qui l'entourent. Les bordures de la feuille ne suffisent pas à définir cette délimitation, elle doit être marquée par un tracé qui symbolise un cadre souhaité (la salle de classe) dans un cadre donné (la feuille). Pour Perla Serfaty (1999), les limites permettent ainsi d'établir le point d' « ici et maintenant », qui vient isoler le lieu. Selon elle, cette séparation permettrait de restreindre l'importance des phénomènes qui se situent au-delà par rapport à ceux situés en deçà de cet espace défini. Pour l'ensemble des élèves, un contour au crayon gris définit la structure des éléments du dessin. Le remplissage du tracé se fait à la suite de ce contour, l'élève pouvant choisir de réaliser tous les éléments du dessin avant de le colorier ou bien de procéder par étape en réalisant le contour d'un élément puis son coloriage avant de passer au suivant. Les élèves colorient de haut en bas et/ou de gauche à droite dans de grands gestes parfois irréguliers, les trajectoires pouvant être multiples pour un même coloriage. L'aplatissement de couleur peut alors apparaître plus ou moins uniforme.

Dans les représentations, l'usage d'une des couleurs m'a questionné : le rouge. Celle-ci ne s'arrêtait pas au sol de couleur rougeâtre mais remplissait les murs et cloisons de la salle de certains des dessins (fig.2). Lorsque j'interrogeais les élèves sur le choix de cette couleur, certains ne savaient pas me l'expliquer, se contentant d'un haussement d'épaule ou d'un choix affectif de la couleur « *j'aime bien cette couleur* » (Liam), sans pouvoir me donner plus de détails. Toutefois, alors que je continuais de questionner les dessinateurs, l'un d'entre eux finit par me préciser qu'il s'agissait de la couleur du mur externe de la salle de classe. Je n'avais pas connaissance de ce détail avant ces productions mais je réalisais qu'il avait de l'importance pour certains élèves dans leur représentation de l'espace-classe. Lorsque j'en fis part à Chloé, elle me confirma l'existence de ce mur. Il s'agissait d'un mur situé du côté de la cour de récréation, peint en rouge. Elle me précisa également qu'avant de rejoindre cette salle de classe, elle leur en parlait comme étant la « *classe rouge* ». Les élèves pouvaient alors la situer puisque ce mur était visible de la cour. Les élèves de CP intègrent cette couleur comme une caractéristique descriptive centrale de cet espace. En revanche, les élèves de CE1 ne l'ont pas utilisée une seule fois. La projection des paroles de l'enseignante sur la représentation des élèves de CP apparaît ici majeure. Cela illustre également la capacité des élèves à inclure des éléments caractéristiques dans la représentation d'un espace. On retrouve notamment d'autres éléments distinctifs tels que la guirlande installée dans la classe par Chloé sur six des dessins, le tableau ardoise sur sept dessins, les bureaux d'élèves sur treize dessins et certains éléments



Fig.2 – Le dessin de Soan

plus spécifiques comme le coin lecture, le tableau ENI ou les affichages et/ou mobiliers de la classe. Les dessins de CP apparaissent plus chargés, remplis de couleurs ou d'éléments réalisés dans un tracé parfois irrégulier, tandis que l'ensemble des productions des élèves de CE1 sont épurées dans un tracé minutieux et contrôlé (tracé à la règle, correction, gommer, barrer). Si le matériel apparaît dans la représentation de l'espace-classe par les élèves, parfois même de façon très détaillée, certains y incluent également les personnes qui partagent cet espace telles que l'enseignante ou les camarades de classe dont certains sont placés sur des bureaux qui ne correspondent pas à la configuration réelle que l'enseignante a établie. Chacun réalise son bricolage imaginaire de l'espace selon ses propres significations symboliques (Bonetti, 1994) ce qui lui donne également sa tonalité affective (Amphoux et Mondada, 1989). Cette représentation marque l'écart entre la réalité interne et externe de la classe par l'élève. Ce que celui-ci perçoit ne rejoint pas nécessairement la dimension physique de l'espace. Cela interroge le concept de « réalisme intellectuel » que Georges-Henri Luquet attribue à cette tranche d'âge. Cette dimension graphique renverrait à une reproduction physique de l'objet tel qu'il existe dans la réalité, pouvant même intégrer, par transparence, les éléments invisibles qui le constituent (Luquet dans Cagnet, 2011). Cette vision linéaire mêle ainsi réalisme psychologique et visuel. Et si pour certains élèves le *réalisme intellectuel* apparaît significatif dans la représentation (déplacement dans la salle, mesure, vérification visuelle, perspective), pour d'autres, il n'est pas recherché puisque le dessin permet d'établir sa propre réalité de l'espace. L'élève est alors libre de placer l'élément qu'il veut à côté de lui, de rajouter des détails (banc, couleur) et même d'imaginer ce qu'il ne voit pas (toiture, colle du placo mural). Cela permet ainsi d'accéder à une réalité figurative, plus concrète même que la reproduction

des éléments de la classe tels qu'ils sont disposés, puisqu'ici, l'élève peut les dessiner en adéquation avec sa propre expérience.

Parmi toutes ces réalisations, la trace graphique de Sami a été la seule qui soit petite et minimaliste. Son *style de figuration* y est concis malgré la réalisation des deux éléments de la consigne : soi et la classe. On y retrouve bien Sami dans l'espace-classe qu'il a représenté par la structure d'une maison. Pour autant, sa représentation apparaît plus simplifiée que celle du reste des élèves qui intègrent différents mobiliers, couleurs et personnages. Françoise Dolto, psychanalyste, décrit la taille d'un dessin comme indicateur de l'assurance que peut manifester l'élève (Cognet, 2011). La dimension graphique vient renseigner un état affectif présent dans la classe. Par conséquent, elle renvoie aux questionnements des sensations de l'élève. Comment Sami se sent-il dans cet espace ? Par quelles sensations l'habite-t-il ? La réticence (réalisation rapide, pleurs) et les actions visant à cacher (poser dans le coin de la table puis faire disparaître dans la poubelle) témoignent d'un inconfort dans la réalisation de cette production qui peut être approfondie. La récurrence de ses réactions envers l'acte de dessiner interroge sur l'association de ses productions à la représentation de l'espace-classe. Elles sont toujours réalisées dans cet espace où la discrétion et la sensibilité dont fait preuve Sami renvoient bien à un manque d'assurance que cet espace vient susciter chez lui. À l'inverse, Lison, une élève affirmée et bavarde, réalise une production imposante. Son visage en gros plan recouvre la feuille derrière lequel se distingue le tableau ardoise (fig.3). À nouveau, la taille de représentation du dessin démontre bien ici une symbolique de l'iden-



Fig.3 – Le dessin de Lison



Fig.4 – Le dessin de Liam

tité scolaire. Dans le cas de Liam (fig.4), on retrouve également une dimension graphique de grande taille mais cette fois elle intègre, en plus de lui, la représentation de son copain James, externes à la salle de classe présente entre eux. Cette réalisation graphique renvoie à l'importance de son amitié, inscrite dans cet espace mais qui se prolonge aussi en dehors. Durant mes observations, j'ai pu voir l'engagement et le dévouement dont fait effectivement preuve Liam envers James. De même, Zaïn ne représente que ses camarades en grand sur sa feuille, les uns à côté des autres, nommés, mais sans aucune caractéristique descriptive de la salle de classe. Ce caractère affectif dans la représentation graphique de la salle de classe passe avant l'aspect matériel chez certains élèves. L'amitié apparaît alors pour eux, à cet instant, comme une symbolique prédominante de l'espace-classe.

La présence de certaines formes marque également cette dimension affective ou temporelle associée à l'espace-classe. En aparté des tracés principaux, l'élève peut être amené à introduire des détails supplémentaires à la fin de sa production, qui viennent préciser la conception graphique. On retrouve des cœurs présents sur deux dessins qui démontrent l'espace-classe comme un lieu plaisant. Ce sont également la présence des tenues du jour ou de signes météorologiques, tels que des flocons, qui signalent l'inscription temporelle de la représentation. Il neigeait le matin où les élèves de CP ont dessiné.

4. Conclusion

La représentation de l'espace-classe par le dessin chez l'élève met en exergue ses dimensions matérielles, sociales et affectives. L'utilisation de l'acte graphique dans la description de

l'espace, montre la façon dont l'élève habite cette structure spatiale et l'importance des éléments qui en émergent. Cette configuration de l'espace renvoie notamment à une temporalité qui fait elle aussi partie intégrante de la salle de classe. Bien que la représentation que s'en font les élèves soit plus difficile à observer, la présence de détails comme les flocons ou la tenue vestimentaire du jour témoignent de son existence dans le rapport à cet espace-classe par l'élève. La temporalité n'étant pas visible, l'intégrer dans une dimension physique démontre qu'elle peut être tout aussi indispensable et indissociable de cette structure que la dimension matérielle, sociale ou identitaire. L'appropriation de cet environnement par ses caractéristiques descriptives et narratives viennent fournir des renseignements sur la façon dont l'élève habite la salle de classe durant son année scolaire. Multiplier les productions graphiques en modulant les consignes propres au concept d'habiter permettrait de spécifier l'analyse qui peut en être faite. L'usage du dessin dans l'espace-classe s'inscrit comme une méthode dont le « processus de figuration est un médiateur pertinent dans la mesure où il met en lumière les relations qu'entretiennent les individus avec leurs espaces de vie et les représentations qu'ils s'en font » (Pagézy et *al.*, 2010 : 10). Il renvoie de fait à un outil de médiation entre le sujet (élève) et l'environnement (salle de classe) qui permet d'approfondir les données ethnographiques pouvant être recueillies ou la mise en avant de certaines caractéristiques moins perceptibles voire insoupçonnées par l'observation et/ou les entretiens.

Bibliographie

CLERC P. 2020, La salle de classe : un objet géographique. *Géocarrefour*, 94.

COGNET G. 2011, Le dessin libre, in G.Cog,et,*Comprendre et interpréter les dessins d'enfants*, Paris, Dunod, pp.13-30.

HEJOAKA F. 2022 Les usages du dessin dans l'enquête qualitative avec les enfants et les adolescent·e·s. Leçons de terrains ethnographiques au Burkina Faso. *ethnographiques.org*, 43.

KERESTETZI K. 2018 L'esprit du lieu : matérialités, spatialités et ressenti dans les religions afro-américaines, *Journal de la Société des américanistes*, 104-1, 9-26.

LUYAT M. et REGIA-CORTE T. 2009, Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept. *L'Année psychologique*, 109, 297-332.

NORBERG-SCHULZ C. 1980, *Genius Loci*. Towards a phenomenology of architecture. Rizzoli.

PAQUOT Th. 2005, Habitat, habitation, habiter: Ce que parler veut dire.... *Informations sociales*, 123, 48-54.

ROUGEON M. 2023, Anthropologie et dessin(s), *Parcours anthropologiques*, 18.

SERFATY-GARZON P. 1999, *Psychologie de la maison : une archéologie de l'intimité*. Montréal, Éditions du Méridien.

WINNICOTT, D.W. 1971, *Jeu et réalité*. Trad. fr. 1974, rééd. 2002. Gallimard, coll « Folio essais », pp.27-50.