



**PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE
DES ARTS PLASTIQUES DANS LES ÉCOLES
PRIMAIRES PUBLIQUES DE LA VILLE DE KINSHASA,
REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGOⁱ**

Pitshou Botulu Mbuli¹,

Corneille Luboya Tshianza²ⁱⁱ

¹Chef de travaux and Chef de mension Sculpture,

Académie des Beaux-Arts de Kinshasa,

RD Congo

Candidat au Doctorat,

Faculté de Pédagogie et de didactique des disciplines

Université Pédagogique Nationale de Kinshasa,

RD Congo

²Professeur,

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,

Université Pédagogique Nationale de Kinshasa,

RD Congo

Résumé :

L'enseignement des arts s'est longtemps développé en marge des institutions scolaires. Cependant, les enseignants des écoles primaires publiques de la RDC peinent à suivre la démarche efficace pour enseigner trois thématiques de l'éducation artistique notamment l'art plastique. L'étude s'est proposé d'expliquer la pratique de l'enseignement-apprentissage des arts plastiques. Dans une approche qualitative, la méthode d'observation de 60 leçons dans 18 écoles différentes a permis de montrer la rupture avec les prescriptions curriculaires car 90 % des thèmes abordés sont hors programme, privant l'élève d'une progression logique et cohérente durant son cursus primaire. L'évaluation et la remédiation inopérantes dans les leçons. La thématique dessin est plus enseigné que les autres (coloriage et sculpture) et une négligence des étapes de la leçon dans plus de 50% de leçons observées. Les défis endommageant la qualité de l'enseignement-apprentissage des arts plastiques sont l'absence des leçons sur la sculpture et le coloriage ainsi que le non-respect de toutes les étapes de la démarche didactique par le manque de formation initiale et continue spécifique des enseignants, des équipements et matériels didactiques, des laboratoires et du respect de la démarche didactique approprié sont les plus déterminants. L'étude soutient la pratique didactique diversifiée des arts plastiques

ⁱ TEACHING AND LEARNING PRACTICES IN VISUAL ARTS IN PUBLIC PRIMARY SCHOOLS IN THE CITY OF KINSHASA, DEMOCRATIC REPUBLIC OF THE CONGO

ⁱⁱ Correspondence: email corneilleluboya@outlook.fr

basée sur cinq phases : présentation, enseignement explicite ou apprentissage dirigé, apprentissage autonome, évaluation et remédiation. Les enseignants doivent être formés et doivent penser exploiter le patrimoine socioculturel de la RDC.

Mots clés : pratique, enseignement-apprentissage, pratique d'enseignement-apprentissage, apprentissage des arts plastiques, école primaire

Abstract :

Art education has long developed on the margins of formal school institutions. However, teachers in public primary schools in the Democratic Republic of the Congo (DRC) face difficulties in implementing effective teaching approaches for the three components of arts education, particularly visual arts. This study aimed to examine teaching and learning practices in visual arts. Using a qualitative approach, classroom observations of 60 lessons conducted in 18 different schools revealed a significant gap between classroom practices and curriculum requirements. Approximately 90% of the topics taught were outside the prescribed curriculum, depriving pupils of a logical and coherent progression throughout their primary education. Assessment and remediation were largely absent or ineffective in the observed lessons. Drawing was the most frequently taught component, while coloring and sculpture received considerably less attention. Furthermore, more than 50% of the observed lessons failed to follow the essential stages of the recommended teaching process. The main challenges affecting the quality of teaching and learning in visual arts include the absence of lessons on sculpture and coloring, the failure to adhere to all stages of the appropriate pedagogical approach, the lack of specialized pre-service and in-service teacher training, insufficient teaching materials and equipment, and the absence of adequately equipped art laboratories. The study advocates for a diversified pedagogical approach to visual arts instruction based on five phases: lesson introduction, explicit instruction or guided learning, independent learning, assessment, and remediation. It also recommends strengthening teacher training and encouraging teachers to make greater use of the Democratic Republic of the Congo's rich socio-cultural heritage in visual arts education.

Keywords: practice; teaching and learning; teaching-learning practices; teaching; visual arts learning; primary school

1. Introduction

Le débat de société sur la place que doit occuper l'enseignement des arts dans le cursus scolaire de l'élève débute dans les années 1960. Entre 1960 et 1980, plusieurs recherches, rapports et avis réclament une plus grande intégration de l'enseignement des arts au système scolaire. Pour diverses raisons, cette intégration systémique de l'enseignement des quatre disciplines artistiques au cheminement scolaire de l'élève ne s'est pas pleinement ancrée dans les cadres législatifs en éducation. Pour ce faire, il aurait fallu que

la société québécoise en revendique la nécessité. Pourtant, cette question relative à l'apport de l'enseignement des arts est toujours actuelle, puisqu'elle participe activement au développement de nouvelles compétences telles que la pensée critique et la créativité reconnues comme nécessaires pour faire face aux défis du 21^e siècle qui, d'ailleurs, peuvent être transposées dans d'autres disciplines (Perkins, 1994, cité par Valentin, 2006). La place des arts à l'école demeure absente des enjeux politiques actuels. L'arrivée des programmes de formation au primaire (Gouvernement du Québec, 2001b) et au secondaire (Gouvernement du Québec, 2006b, 2007) a bousculé les mentalités en proposant de nouvelles orientations.

Plusieurs études sur l'enseignement des arts ont été recensées. Dufresne (1988) a étudié les modes d'application en classe du module art et Société. Tremblay (1997), a étudié élaboration de stratégies pédagogiques pour l'enseignement des arts plastiques au secondaire au travers d'objets traditionnels du patrimoine. Vaughn et Winner (2000) ont comparé les résultats obtenus aux tests SAT d'élèves ayant et n'ayant pas suivi des cours d'arts plastiques au lycée dans le cadre du projet REAP (Reviewing Education and the Arts Project). Suzanne (2004) a réfléchi sur l'élaboration d'un guide favorisant l'utilisation de l'ordinateur comme instrument de création dans les réalisations plastiques de l'élève en cheminement continu. Les résultats d'une recherche menée en milieu rural et québécois auprès de 289 filles et 130 garçons des cinq niveaux du secondaire pour comparer leurs perceptions dans la classe d'arts plastiques. Selon cette étude, les filles font une auto-évaluation de leurs résultats en arts plastiques beaucoup plus élevée que les garçons. L'analyse de la perception de compétence des garçons montre un manque d'intérêt en art en plus d'un manque de confiance en leur capacité à s'améliorer dans la discipline. De plus, les garçons tiennent pour responsable de leur échec leur enseignant beaucoup plus fréquemment que les filles. Élise (2020), a mené une étude sur recension des lieux et des conditions d'enseignement des arts plastiques au primaire : analyse des retombées sur les interventions éducatives et sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

Toutes les études évoquées ci-haut ont abordé la question de l'enseignement des arts. La présente étude, par contre, tente d'expliquer la pratique de l'enseignement apprentissage des arts notamment les leçons de dessin, colorage et sculpture par les enseignants des écoles primaires publiques de la ville de Kinshasa en République Démocratique du Congo (RDC).

L'enseignement des arts s'est longtemps développé en marge des institutions scolaires. Lors de notre pré-observation dans les écoles primaires publiques, nous avons constaté que les enseignants se plaignent en disant qu'ils n'ont pas la marche à suivre pour enseigner ces trois types de leçons notamment dessin, colorage et sculpture. Vu l'importance de l'enseignement apprentissage d'art plastique, surtout pour les élèves, si ces leçons n'est pas bien enseigné, il leur sera difficile de développer l'éducation artistique des futurs citoyens sont en danger.

Eu égard à ce qui précède, l'étude soulève les questions suivantes :

- 1) Comment se pratique l'enseignement-apprentissage des arts plastiques dans les classes des écoles primaires publiques de la ville de Kinshasa ?
- 2) Quels sont les défis de l'enseignement-apprentissage des arts plastiques dans ces écoles ?

La présente étude a pour objectif principal d'expliquer la pratique l'enseignement-apprentissage des arts plastiques par les enseignants des écoles primaires publiques de la ville de Kinshasa. Outre l'objectif général, l'objectif spécifique de l'étude est de cerner les défis de la pratique de l'enseignement-apprentissage des arts plastiques dans ces écoles.

Par ailleurs, l'observation préliminaire a permis de soutenir les hypothèses suivantes :

- 1) La pratique de l'enseignement-apprentissage des arts plastiques dans les écoles primaires publiques de la ville de Kinshasa est plus centrée sur le dessin que sur la sculpture et le coloriage et sans tenir compte du patrimoine socioculturel de la RDC.
- 2) Plusieurs défis rendent inefficace l'enseignement-apprentissage des arts plastiques dans ces écoles est l'absence des leçons sur la sculpture et le coloriage ainsi que le non-respect de toutes les étapes de la démarche didactique par le manque de formation initiale et continue spécifique des enseignants, des équipements et matériels didactiques, des laboratoires et du respect de la démarche didactique approprié sont les plus déterminants.

2. Cadre conceptuel

Deux points sont décrits : définitions des concepts et modèles théoriques de l'enseignement-apprentissage.

2.1 Définitions des concepts

Les concepts fondamentaux de l'étude sont définis dans ce point.

2.1.1 Pratique et pratique d'enseignement-apprentissage

La pratique de l'enseignement-apprentissage est le processus interactif par lequel un enseignant guide un ou groupe d'apprenants vers l'acquisition de savoirs. Elle inclue la planification des cours, la mise en œuvre de méthodes pédagogiques adaptées (actives ou transmissives) et l'évaluation continue pour consolider et corriger les connaissances.

Les pratiques d'enseignement sont des configurations, une coordination ou une organisation des actions de l'enseignant pour planifier, réaliser les activités d'enseignement-apprentissages et gérer la classe. Selon Lefevre (2005), les pratiques d'enseignement s'organisent et se réfléchissent en fonction des connaissances, des émotions et de l'expérience des enseignants et des enseignantes ; des situations de classe, des conceptions de l'enseignement, du matériel disponible, des possibilités de regroupements des élèves et des rôles attribués aux élèves et à l'enseignant ; des contextes

de mise en oeuvre propres (caractéristiques des élèves, climat, rapports entre collègues) et des contextes sociohistoriques des CFP (politiques ministérielles, institutionnelles, projets éducatifs, règles de vie établies, etc.)

Les pratiques d'enseignement, dont il est question ici, se déroulent durant le temps scolaire et en présence des élèves (en face-à-face ou à distance). Elles se divisent en quatre étapes : la planification, l'interaction avec les élèves, les activités d'évaluation et le retour sur l'action.

La planification, étape centrale au bon déroulement des activités d'enseignement-apprentissage, permet d'identifier, en dehors de la classe, des activités et des stratégies à envisager en situation de classe. L'interaction avec les élèves est régie par des choix pédagogiques et didactiques pour enseigner et faire apprendre. Les activités d'évaluation formative et sommative permettent de prendre des mesures sur le développement des compétences des élèves. Finalement, le retour sur l'action permet d'ajuster l'ensemble des quatre étapes (Lefevre, 2005 et Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010).

2.1.2 Enseignement-apprentissage

Deux mots sont combinés pour dégager l'expression « enseignement-apprentissage ».

Le mot « enseignement » vient du verbe « enseigner » qui signifie apprendre à quelqu'un ce qu'il ignore ; c'est expliquer. Selon le Petit Robert, enseigner c'est transmettre des connaissances à un élève de façon qu'il les comprenne et les assimile. L'enseignement se traduit par l'instruction, une transmission des connaissances d'une personne appelée enseignante, c'est-à-dire, le détenteur et le transmetteur de la matière, vers une seconde personne appelée apprenant ou élève et qui en a besoin.

Selon la conception moderne, l'enseignement se définit comme un processus de communication des connaissances systématiques entre deux individus dont l'un est le transmetteur ou l'émetteur et l'autre le récepteur et vis-versa. Donc, l'enseignement est un processus axé sur les intentions, activités, méthodologie et contenus comportant quatre phases : non interactive, interactive, évaluative et répétitive.

Il existe quatre types d'enseignement en République Démocratique du Congo : l'enseignement maternel, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et universitaire.

Notre étude se focalise sur l'enseignement primaire. L'enseignement primaire reçoit quant à lui les enfants de 6 à 12 ans. Il est sanctionné par l'obtention d'un certificat d'études primaires ; il est fondamental et obligatoire. La durée de cet enseignement est de 6 ans. Il comprend trois degrés : (i) premier degré : les classes de premières et deuxièmes années ; (ii) deuxième degré : les classes de troisièmes et quatrièmes années et (iii) troisième degré : les classes de cinquième et sixième année.

L'enseignement-apprentissage est un processus interactif où l'enseignant facilite l'acquisition de connaissances, compétences et savoir-être par l'apprenant. Il combine la transmission structurée (didactique) et l'activité de l'élève (apprentissage), structuré par des situations pédagogiques. L'enseignement/apprentissage est la manière qu'emploie un

enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci.

La situation d'enseignement-apprentissage est un ensemble d'acteurs, un enseignant et des élèves, dans une salle de classe, mais est aussi un ensemble conjoint de contraintes et de ressources (Tupin et Dolz, 2008). Une situation d'enseignement-apprentissage sera toujours singulière, événementielle, expérientielle (Pastré, 2011). C'est une entité en soi, dynamique, changeante, qui permet de rendre compte des conditions et des processus dans et avec lesquels l'activité de l'enseignant et l'activité des élèves sont en interaction (Bru et Clanet, 2011). Dans une situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant met en œuvre une séance d'enseignement, cette séance ayant son existence de par le fait que l'enseignant a défini, à partir des textes prescriptifs, programmes ou référentiels, un ou plusieurs savoirs à enseigner. Dans la situation d'enseignement-apprentissage, le ou les savoirs à faire acquérir sont des savoirs enseignés. Pour faire apprendre à ses élèves les connaissances associées à ce, ou ces, savoir(s), l'enseignant met en œuvre des tâches d'apprentissage pour ses élèves.

2.1.3 Enseignement-apprentissage des arts plastiques

L'enseignement-apprentissage des arts plastiques désigne le processus pédagogique par lequel un individu acquiert des connaissances, des techniques et une culture artistique. Il combine la pratique créative (dessin, peinture, sculpture, numérique) et l'analyse critique d'œuvres, permettant de développer la sensibilité, l'expression personnelle et la réflexion de l'élève.

Au cours de son existence, l'enseignement des arts plastiques au primaire a connu diverses influences issues des milieux éducatifs et des milieux artistiques. Il n'est guère possible d'en comprendre les enjeux et les défis actuels sans revenir sur son histoire. Longtemps relégués dans le domaine des pratiques professionnelles, les arts plastiques sont devenus une discipline lors de leur entrée dans les universités au début du XIXe siècle avec la reconnaissance de l'histoire de l'art comme objet de recherche et d'enseignement. Mais il y a moins d'une cinquantaine d'années que la pratique artistique a été introduite dans les universités francophones (Girard, 1985), alors qu'elle était déjà présente dans les universités américaines depuis plus d'un siècle (Efland, 1990).

Par conséquent dans les pays francophones, avant la fin des années soixante, les arts plastiques étaient considérés comme un ensemble de techniques qui ne faisait pas l'objet de recherches : les écrits sur l'art étaient philosophiques et centrés sur des problèmes d'esthétique (Becker, 1982). L'appréciation des œuvres était étudiée dans les départements d'histoire de l'art, tandis que la création était pratiquée dans les écoles d'art. Séparées dans le domaine de la recherche, elles ont donc été traitées de manière indépendante dans les milieux formels d'enseignement (écoles et universités).

Sa méthode d'enseignement est élaborée en collaboration avec Hermann Krusi, appelé à enseigner plus tard le dessin dans des écoles normales en Angleterre et aux États-Unis. Du côté éducatif, l'enseignement des arts plastiques se colore de deux finalités : l'art pour favoriser l'apprentissage de l'écriture (la motricité fine) et celui des

mathématiques (la géométrie et les proportions). En entrant dans les écoles primaires aux États-Unis ou dans d'autres pays, l'enseignement des arts plastiques a pris la voie de la pratique et a laissé de côté l'appréciation des œuvres, réservée aux élèves plus âgés (Efland, 1990). Le dessin a pu être reconnu comme une pratique légitime tant qu'il pouvait servir au développement de l'esprit et à l'apprentissage des autres disciplines. Son introduction dans les écoles primaires a réduit la notion de « pratique » à son sens le plus étroit, c'est-à-dire à celui d'utilité. Le mot « dessin » étant un terme générique qui couvre un grand nombre de pratiques plus ou moins artistiques, ses aspects artistiques ont longtemps été considérés comme secondaires.

En RDC, le domaine de l'enseignement-apprentissage des arts n'est constitué que de la branche éducation artistique, ayant pour sous-branches les arts plastiques (dessin, sculpture, modelage) et les arts dramatiques (chant et musique, théâtre, danse). Cette branche vise le développement de l'esprit d'observation et d'imagination créatrice, le perfectionnement de l'expression graphique des représentations mentales, l'acquisition du goût de la musique, ainsi que le développement des aptitudes sensorielles (vocales, auditives et corporelles). L'initiation dans ce domaine se développe à travers les situations d'observation, de manipulation, d'imitation et de la reproduction. Pour ce faire, l'enseignant doit utiliser les méthodes et techniques actives et participatives appuyées par des supports pédagogiques appropriés. En cas d'événement social qui surgit dans le milieu, l'enseignant en profitera pour donner des leçons occasionnelles y afférentes.

2.1.4 Ecole primaire

L'école primaire est avant tout un lieu d'instruction et d'éducation. Elle a pour finalité ultime : le développement intégral et optimal de la personne, de chaque personne, aux plans intellectuel, social, affectif, physique, esthétique et moral (Ndombasi, 2012). En conséquent, elle vise par les apprentissages qu'elle propose, à la réalisation d'objectifs se situant sur ces différents plans. C'est donc sur ces apprentissages que les équipes pédagogiques doivent consacrer l'essentiel du temps de l'éducation.

L'école primaire marque l'introduction des enfants dans un système éducatif qui leur imposera des obligations pendant douze ans, un système émaillé d'obstacles qu'ils franchiront avec plus au moins d'aisance et de bonheur, et de la manière dont ils effectueront le parcours dépendra souvent leur avenir personnel, social et professionnel. C'est dire l'importance du départ pour l'école, l'importance de l'attention qu'elle doit aborder à l'accueil, à la reconnaissance de la spécificité de chacun, à la prise en compte des compétences et expérience acquise par chacun, des compétences linguistiques en particulier. L'école primaire ne peut réussir que si avec patience, ténacité et confiance, elle adapte son action aux possibilités de chaque enfant. Il s'agit ici de mettre en application le respect du principe d'adaptation pour un enseignement de qualité.

L'objectif de l'école primaire est de préparer l'enfant à la vie, de lui donner un premier niveau de formation générale, civique, morale, intellectuelle, sociale et physique. A l'issue de l'école primaire, l'écolier doit être capable de lire, écrire, calculer et

s'exprimer correctement en langue nationale et de l'enseignement. Elle est obligatoire pour toute personne. C'est le socle de toute instruction et de toute éducation réussie.

L'école primaire de qualité doit assurer une unité d'action qui se manifeste sur différents plans en interaction constante : les objectifs généraux poursuivis, les programmes d'études fixés, les stratégies didactiques appliquées, le matériel pédagogique utilisé, le système d'évaluation pratiquée, l'organisation mise en place.

L'école primaire est organisée en six années et privilégie l'enseignement frontal dispensé dans une classe entière par son titulaire. Le titulaire de classe assure un an durant les relations stables et continues entre apprenant et lui ; celles-ci sont une source de confiance en soi et d'affirmation progressive de la personnalité chez l'apprenant (Ndombasi, 2012). Décidant de l'organisation pédagogique de leur école en commun, les enseignants se considèrent alors comme coresponsables du devenir de leurs apprenants pour six ans. Une école bien organisée est souvent le résultat conjugué de l'action des enseignants et de celle de la direction.

L'enseignement primaire est organisé en trois degrés de deux classes chacun :

- Le degré élémentaire de 6 à 7 ans : ici, l'enseignant établit des bases solides et durables de tout l'édifice scolaire ;
- Le degré moyen de 8 à 9 ans : à ce niveau l'enseignement devient systématique. En RDC, c'est à ce niveau que le français devient alors langue d'enseignement. Le résumé à noter est rendu effectif, les enfants apprenant les lectures silencieuses, expliquée, courante et expressive ; ils apprenant également l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'analyse. D'une manière générale, les définitions, les règles, les formules, les résumés, les notions de raisonnement deviennent visibles ;
- Le degré terminal de 10 à 11 ans : ici l'enseignement devient formel. Les notions enseignées deviennent complètes et précises ; le français est exigé entièrement et les enfants apprenant à lire sans effort.

3. Modèles d'enseignement-apprentissage

Plusieurs modèles d'enseignement ont été proposés.

3.1 Modèle de Barth (1987)

Barth (1987 ; p.53) propose une démarche d'enseignement apprentissage « *qui commence par la perception d'un concept présenté pour être appris et se termine par l'acquisition de celui-ci au niveau de l'abstraction et de la généralisation* ». Sa perspective est de type inductif, au sens où les élèves sont dans une posture de découverte alors qu'ils doivent « *colliger un ensemble de données, d'expérience, [...] les analyser et [...] y découvrir des structures, des relations, des tendances plus ou moins constantes, lesquelles sont formulées sous la forme de conclusions générales* » (Legendre, 2005, p. 769-770). Sa démarche se présente en trois phases. La première en est une de préparation où l'enseignant détermine le contenu et ajuste celui-ci afin qu'il soit accessible et compréhensible pour les élèves. Dans la première étape

(observation et exploration), les apprenants jouent un rôle actif, car c'est à eux que revient la tâche de trouver et d'identifier le concept à partir de caractéristiques qu'ils devront également découvrir. La seconde phase, celle de la mise en œuvre, est également divisée en deux étapes successives. La seconde étape (clarification et vérification) de la deuxième phase permet à l'enseignant et aux élèves d'évaluer le niveau d'acquisition et, au besoin, de modifier les perceptions. Enfin, la troisième phase (abstraction) vise à évaluer si l'apprentissage est complet et s'il peut être transféré dans une situation différente. Il s'agit d'une évaluation individuelle où l'élève doit être en mesure de (1) faire une distinction entre des exemples positifs et négatifs jamais vus auparavant, (2) justifier sa distinction, ce qui l'amène à présenter tous les attributs du concept et (3) nommer clairement le concept et associer son étiquette avec les attributs du concept.

3.2 Modèle de Desrosiers-Sabbath (1984)

Tout comme Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984) s'appuie essentiellement sur les théories et les principes pédagogiques de Bruner. Elle a donc nommé son modèle Desrosiers-Bruner. Celui-ci s'inspire d'une démarche inductive et vise à enseigner un concept ainsi qu'à amener les élèves à développer leurs habiletés à conceptualiser. Dans une première étape, intitulée Présentation des données et identification du concept, l'enseignant expose des exemples (exemples positifs) et des contre-exemples (exemples négatifs) du concept à partir de représentations préalablement sélectionnées lors de la préparation de la situation d'enseignement-apprentissage (photographies, images, caricatures, textes, etc.). La tâche des apprenants consiste à comparer les exemples afin de déterminer les attributs communs aux exemples positifs et d'éliminer ceux qui ne le sont pas à partir des exemples négatifs. Il s'agit d'une activité importante, car «*la sélection des attributs et leur regroupement, selon qu'ils sont essentiels ou non essentiels au concept, sont des opérations-clés, car ce sont les attributs qui définissent les concepts*» (Desrosiers-Sabbath, 1984, p.49). L'exercice se poursuit jusqu'au moment où les élèves découvrent le concept et que l'enseignant lui donne son étiquette et le définit. La deuxième étape, Analyse des stratégies de découverte du concept, est l'une des étapes clé du modèle, car elle vise à atteindre l'objectif principal, soit celui de développer les habiletés de conceptualisation des élèves. La troisième étape, intitulée Intégration du concept dans un contexte, permet de placer le concept dans un autre contexte que ceux présentés lors de la première phase. La quatrième et dernière étape, Entraînement à conceptualiser, poursuit l'objectif de développement des habiletés conceptuelles des apprenants à travers un exercice où ils doivent refaire la première étape du modèle, c'est-à-dire identifier des matériaux permettant d'illustrer un concept à travers des exemples positifs et négatifs, à partir d'un autre concept présent dans le programme d'études.

3.3 Modèle de Rieunier (2001)

Rieunier (2001) propose le modèle d'enseignement de concepts de type inductif au sens où on procède du particulier (les exemples) au général (la définition) (Rieunier, 2001). Son modèle compte quatre étapes. La première, Faire jaillir les représentations, consiste

en une sorte de régulation de l'apprentissage, alors que l'enseignant demande aux élèves leurs représentations (par exemple, la définition qu'ils donnent au concept de société), et ce, dans le but d'établir un diagnostic initial. La deuxième étape, Donner des exemples et des contre-exemples, permet également de travailler à partir des représentations initiales des apprenants. Ensuite, l'enseignant valide avec eux leur définition en présentant des nouveaux exemples et contre-exemples (troisième étape). À partir de ceux-ci, les élèves peuvent valider ou ajuster leur définition (quatrième étape).

4. Modèles de l'enseignement-apprentissage en RDC

En RDC, une leçon est animée selon le schéma suivant :

4.1 Activités initiales

C'est la première partie de la leçon où l'enseignant cherche à introduire la nouvelle matière. Pour cela, il utilise les alternatives suivantes :

- **Le rappel** de la matière précédente à travers l'analyse de la matière passée ;
- **Les exercices de révision** basés sur les questions concernant la matière passée ;
- **La motivation** de la leçon liée à une petite histoire permettant d'introduire la nouvelle leçon. Ces trois alternatives au choix doivent être complétées par l'annonce du sujet de la nouvelle leçon.
- **L'annonce du thème de la leçon et de l'objectif pédagogique.** La pédagogie de la transparence exige à l'enseignant de faire trouver le thème par les apprenants et a défaut le communiquer avec toute transparence. L'enseignant doit aussi communiquer l'objectif opérationnel de la leçon.

4.2 Activités principales

Le développement constitue cette seconde partie essentielle d'une leçon. Il comprend deux parties à savoir l'analyse et la synthèse.

- **Analyse :** l'analyse de la leçon est une partie qui permet à chaque enseignant d'aller progressivement et d'une manière détaillée dans le développement de la leçon. Les techniques de communication pédagogique constituent à ce niveau un grand support matériel et verbal soutenant les explications sur la leçon et la maîtrise de la matière scolaire par les élèves. Le dynamisme de l'enseignant doit constituer cette force motrice contribuant à la réussite de la leçon.
- **Synthèse ou pratique dirigée :** elle constitue le résumé de la matière à travers les questions que l'enseignant pose aux élèves. A ce niveau, si le temps est disponible, les élèves notent le résumé dans leurs cahiers. L'enseignant peut multiplier les questions et exercices qui synthétisent toute sa leçon. Les apprenants répondent ou ressuivent ces questions et ces exercices avec l'aide de l'enseignant.

4.3 Activités de fixation et de contrôle

Il s'agit de l'application ou de la pratique autonome. Elle est basée sur les exercices de contrôle en rapport avec la leçon du jour. Ces exercices peuvent être oraux ou écrits. Elle permet à l'enseignant d'évaluer la maîtrise de la matière par les élèves. A la fin de la leçon, l'enseignant doit donner les devoirs à domicile.

5. Méthodologie

5.1 Présentation de la Ville de Kinshasa

L'étude a ciblé comme champ d'investigation les écoles publiques de la ville province de Kinshasa est le capital de la République démographique du Congo. Il s'agit de présenter la situation géographique, l'historique, la mission et objet social ainsi que la structure organique et fonctionnelle.

Situé sur la rive sud du fleuve Congo, au niveau du pool Malabo, elle fait face à la capitale de la république du Congo Brazzaville. Les limites de la ville étant très étendues, plus de 90% de sa superficie sont des espaces ruraux ou forestiers notamment dans la commune de Maluku. Parties urbanisées se trouvent à l'ouest du territoire. Kinshasa a le statut administratif de ville et constitue l'une des 26 provinces du pays. Ses habitants sont nommés Kinois.

La ville de Kinshasa est le centre politique, économique et culturel de la RDC. Elle joue un rôle crucial dans le développement du pays. La ville de Kinshasa est divisée en plusieurs communes et districts, chacun ayant son propre conseil et administration. La zone construite de Kinshasa est divisée en zones industrielles et commerciales.

A l'ouest, une zone industrielle appelée Leo-ouest avant 1960, s'épanouit près du site du premier entrepôt établi par Henry Morton Stanley. La ville est divisée en 24 communes et compte 21 groupements ainsi que plusieurs écoles privées et publiques.

5.2 Approche de l'étude

L'étude a utilisé l'approche qualitative. Creswell (1998) définit l'approche qualitative comme étant un processus d'investigation de compréhension basée sur les traditions méthodologiques particulières de recherche visant à explorer le problème social ou humain. Le chercheur dresse un tableau complexe et global, analyse les mots, rapporte les opinions détaillées des participants et conduit l'étude dans le milieu naturel. L'approche qualitative s'intéresse à la question « quoi ? » et « comment ? », contrairement à la recherche quantitative qui s'intéresse au « pourquoi ? ».

Notre choix sur l'approche précitée est lié au fait qu'elle aboutit à des données détaillées et approfondies qui permettent de faire des analyses poussées. Sur ce, nous avons utilisé la méthode d'enquête et les techniques de collecte des données dont le questionnaire, l'interview et la documentation. Nous avons utilisé la méthode d'observation et la technique de vidéographie.

5.3 Population et échantillon

L'étude s'est basée sur la population finie sur laquelle un échantillon multi-cas par homogénéisation a été retenu. Il s'agit de l'observation de 60 leçons réparties dans 18 écoles différentes. Cette approche multisite assure une diversité de contextes éducatifs et renforce la validité de nos constats. L'échantillon couvre les trois degrés du cycle primaire selon la répartition suivante :

Tableau 1 : Echantillon des leçons observées selon les degrés et classes

Degrés	Classes observées	ni	%
Elémentaire	1 et 2eme années	30	50
Moyen	3 et 4eme années	21	35
Terminal	5 et 6eme année	9	15

Source : Données de l'observation sur terrain.

5.4 Collecte et analyse des données

Les données des séances des observations, des photos et vidéos ont été soumises à et l'analyse de contenu. Bardin (2013) définit l'analyse de contenu comme une technique de recherche permettant une description objective, systématique et qualitative du contenu des communications. Dans une approche qualitative univariée, cela implique l'étude de la fréquence des mots ou des thèmes dans un texte. L'analyse de contenu repose sur l'identification et la qualification des éléments présents dans un texte afin d'en dégager des tendances et des structures. Elle se concentre sur une seule dimension du texte, comme la fréquence d'un mot clé ou d'un thème.

Nous avons analysé les contenus des observations, des photos et vidéos afin de dégager les significations profondes.

6. Résultats

6.1 Résultat de l'observation de l'enseignement-apprentissage du dessin

Tableau 2 : Résultat de l'observation de l'enseignement-apprentissage du dessin

Nombre des leçons	20						
Nombre d'écoles	18						
Classes des séries	Degré élémentaire		Degré moyen		Degré terminal		
	1	2	3	4	4	6	
	/	//	///	////	///	/////	
Respects des étapes didactiques		P	AD	AA	E	R	Résultats
	1						--/20
	2	x	x	x	x	x	1 /20
	3	x	x	x	x		3/20
	4	x	x	x			6/20
	5		x	x			12/20
6						--/20	
Qualité de	Très supérieur		Supérieur	Moyen	Inferieur	Nul	

production	1				x	
	2				x	
	3				x	
	4				x	
	5			x		
	6			x		
Lien entre le thème du dessin et le programme scolaire	Existant			Non existant		
	2/20			18/20		

Source : Observation sur terrain.

Il ressort de ce tableau le constat selon lequel, les leçons de dessin ont couvert trois degrés du cycle primaire selon la répartition suivante :

- **Le Degré Élémentaire (4 leçons) :** 1 leçon en 1ère année primaire, 3 leçons en 2ème année primaire.
- **Le Degré Moyen (9 leçons) :** 4 leçons en 3ème année primaire ; 5 leçons en 4ème année primaire.
- **Le Degré Terminal (7 leçons) :** 4 leçons en 5ème année primaire ; 3 leçons en 6ème année primaire.

Dans le respect des étapes, l'observation des 20 leçons révèle une difficulté majeure dans la mise en œuvre complète du processus d'enseignement-apprentissage. Sur les cinq variables observées (présentation, enseignement explicité, apprentissage autonome, évaluation et remédiation), il se constate :

- **5 variables :** Seule 1 leçon sur 20 (5 %) a respecté l'intégralité des variables pédagogiques (Présentation, Apprentissage dirigé, Apprentissage autonome, Évaluation et Remédiation).
- **4 variables :** 3 leçons sur 20 (15 %) intègrent l'évaluation mais ignorent la phase de remédiation.
- **83 variables :** 6 leçons sur 20 (30 %) se limitent à la présentation et aux phases d'apprentissage.
- **2 variables :** La majorité, soit 12 leçons sur 20 (60 %), ne pratiquent que l'apprentissage dirigé et l'apprentissage autonome, délaissant ainsi les étapes cruciales d'introduction et de vérification des acquis.

La qualité du travail produit par les élèves semble évoluer selon le degré de scolarité, tout en restant globalement fragile :

- **Aux Degrés Élémentaire et Moyen (de la 1ère à la 4ème primaire) :** La qualité de la production est jugée inférieure. Les compétences techniques ou créatives attendues à ces niveaux ne sont pas atteintes.
- **Au Degré Terminal (5ème et 6ème primaire) :** On note une progression avec une qualité de production moyenne, bien que des marges d'amélioration substantielles subsistent.

Le constat est particulièrement critique concernant le lien entre les activités de dessin et les directives officielles :

- **Inexistence du lien** : Pour 18 leçons sur 20 (soit 90 %), le thème abordé n'a aucun rapport avec le programme scolaire en vigueur.
- **Conformité** : Seules 2 leçons sur 20 (10 %) proposent un thème en adéquation avec les objectifs du programme.

L'analyse des vidéogrammes démontre que l'enseignement du dessin souffre d'un 'formalisme vide'. Les étapes sont parfois suivies, mais les rubriques essentielles à la construction du savoir artistique (théorie de l'objet, observation, motivation) sont délaissées au profit d'une exécution mécanique."

L'utilisation de la vidéo a permis d'affiner les résultats obtenus via notre grille d'observation « étape par étape ». Cette confrontation révèle que même lorsque la structure globale semble respectée, le contenu pédagogique interne reste lacunaire.

6.2 Phase de la présentation : Un formalisme superficiel

Même pour l'unique leçon (1 sur 20) ayant validé les cinq étapes théoriques, l'analyse détaillée montre que plusieurs rubriques essentielles au sein de la Présentation sont ignorées :

Étape de la leçon	Manquements observés	Impact sur l'élève
Présentation	Pas de motivation, pas de révision.	L'élève exécute sans comprendre l'utilité.
Apprentissage dirigé	Absence de base physiologique/anatomique.	Production de formes approximatives et illogiques.
Matériel	Pénurie de supports didactiques.	Déconnexion entre le réel et la production.

Source : Observation sur terrain.

En outre, il s'observe :

- **Absence de continuité** : On note une omission systématique de la collecte des devoirs et de la révision des prérequis.
- **Déficit de motivation** : les enseignants ne parviennent pas à donner du sens à l'activité. Ils ne montrent aux élèves ni l'importance, ni le bien-fondé, ni l'utilité du dessin dans leur apprentissage.
- **Annnonce abrupte** : le sujet est simplement annoncé, sans aucune stratégie d'éveil ou approche pédagogique structurée.

6.3 Analyse de l'apprentissage dirigé et de la méthodologie

L'analyse des pratiques durant la phase d'apprentissage dirigé révèle des lacunes pédagogiques qui impactent directement la précision du geste artistique chez l'élève.

6.3.1 Absence de fondement théorique et d'observation

Pour 18 leçons sur 20, on observe une rupture totale avec les principes de base du dessin :

- **Omission de l'anatomie et de la physiologie** : Les enseignants ne dispensent aucune théorie sur la structure de l'objet. Or, la compréhension de la "physiologie" (la structure interne et le fonctionnement) est indispensable pour en saisir les formes extérieures.
- **Carence d'observation** : Le manque de matériel didactique, souvent doublé d'un manque d'initiative de l'enseignant, empêche les élèves d'observer l'objet réel. Le dessin devient alors un exercice de mémoire approximative.

6.3.1.1 Risque du "Modèle au tableau" : Mauvais maître, mauvais élève

Seules 4 leçons sur 20 tentent une approche structurée, mais avec des risques méthodologiques majeurs :

- **L'approche géométrique (2/20)** : Quelques enseignants aident les élèves à identifier les formes géométriques de base via un croquis. C'est une méthode efficace pour structurer l'espace.
- **Le croquis par imitation (2/20)** : L'enseignant réalise un modèle au tableau que l'élève doit suivre. Si cette approche est pratique, elle s'avère dangereuse aux degrés élémentaires et moyen. Le biais de l'erreur : Si l'enseignant ne maîtrise pas le dessin ou trace des formes inexactes, l'élève reproduit fidèlement ces erreurs. **L'adage pédagogique se vérifie ici** : "À mauvais maître, mauvais élève".

Le programme scolaire recommande de laisser libre cours à l'imagination des élèves. Cependant, cette liberté ne peut s'exercer sans une base technique minimale. L'observation montre que : l'imagination est bridée par l'absence de modèles réels et l'improvisation des thèmes (18/20 hors programme) empêche une progression cohérente.

Constat	Risque Pédagogique	Recommandation du Programme
Absence d'observation	Appauvrissement visuel et erreurs de proportion.	Observation directe d'objets réels.
Imitation du maître	Transmission et fixation des erreurs de tracé.	Guidage vers l'autonomie créative.
Manque de formation	Incapacité à corriger les formes et les perspectives.	Formation basique en arts plastiques pour le pédagogue.

Source : Observation sur terrain.

Il ressort de ces observations qu'une formation basique en arts plastiques est impérative pour les pédagogues. Sans cette maîtrise, l'enseignant ne peut ni guider l'élève dans la compréhension des formes (physiologie), ni servir de modèle fiable, compromettant ainsi la qualité des productions aux trois degrés du primaire.

6.3.2 Analyse de l'apprentissage autonome : entre confusion et limites techniques

L'analyse de la phase d'apprentissage autonome met en lumière une confusion conceptuelle majeure chez les enseignants entre le croquis, le dessin et les arts plastiques.

6.3.2.1 Reproduction mécanique sans méthodologie

Pour 12 leçons sur 20, l'apprentissage autonome se résume à une invitation à reproduire ce qui est au tableau. Cette approche souffre de plusieurs lacunes :

- **Absence de progression** : L'invitation à reproduire les formes visuelles se fait sans méthodologie adaptée au niveau des élèves (élémentaire, moyen ou terminal).
- **Manque de structure** : Seul 1 enseignant sur 20 (5 %) a suivi une démarche pratique rigoureuse en commençant par l'identification des formes géométriques de base avant la mise en œuvre.

6.3.2.2 Omniprésence du croquis au détriment du dessin

Un constat frappant concerne la technicité de l'enseignement : 100 % des enseignants observés (20 sur 20) ne produisent que des croquis (lignes de contour simples) au lieu de véritables dessins.

- **Omission des éléments fondamentaux** : Les détails, le volume, l'étude de l'ombrage et la perspective sont totalement absents.
- **Obstacles pédagogiques** : Cette simplification excessive rend impossible le respect des rubriques essentielles de l'apprentissage autonome, telles que :
 - L'insertion de l'objet dans une forme géométrique identifiée.
 - L'introduction de formes complexes.
 - L'étude de la lumière et la restitution de la tridimensionnalité (volume).

6.3.2.3 Décalage avec les exigences du programme scolaire

Il existe une confusion terminologique chez la plupart des enseignants. Alors que le programme scolaire des arts plastiques recommande le croquis d'observation (personnages, animaux, illustrations), il implique implicitement une étude des volumes et de la lumière pour donner vie au sujet.

En se limitant à une ligne de contour plate, les enseignants empêchent l'élève de passer de la simple trace à la représentation artistique réelle.

Concept	Pratique observée (20/20)	Recommandation du Programme
Technique	Croquis linéaire (contours seuls).	Dessin complet (volume, ombrage, détails).
Méthode	Reproduction directe du tableau.	Identification géométrique et observation.
Sujet	Formes plates sans profondeur.	Étude de la lumière et des dimensions.

Source : Observation sur terrain.

L'enseignement des arts plastiques est freiné par une carence technique des enseignants. En confondant "dessiner" et "tracer un croquis sommaire", ils privent les élèves des outils nécessaires pour représenter la réalité en volume. Une mise à niveau sur les notions de perspective, de valeurs (ombres et lumières) et de géométrisation est indispensable.

6.3.3 Analyse de l'évaluation : entre notation chiffrée et appréciation sensible

L'étape de l'évaluation, lorsqu'elle existe, révèle une confusion entre l'évaluation sommative (la note) et l'évaluation formative (le retour sur l'expression).

6.3.3.1 Évaluation collaborative : une pratique d'exception (2/20)

Seuls 10 % des enseignants (2 sur 20) mettent en place une évaluation qualitative efficace. Cette approche repose sur :

- **L'exposition des travaux** : Les élèves présentent leurs productions à la classe.
- **L'appréciation par les pairs** : Les élèves sont invités à commenter les dessins de leurs condisciples.
- **L'impact pédagogique** : Cette méthodologie permet à l'élève de prendre conscience de ses faiblesses et de ses forces de manière constructive, favorisant une amélioration réelle lors des prochaines séances.

6.3.3.2 Dérive de l'évaluation chiffrée (18/20)

La grande majorité des enseignants (90 %) se limitent à une évaluation purement comptable (une note sur 20). Cette pratique présente des lacunes majeures dans le domaine des arts :

- 1) **Absence de critères** : L'élève reçoit une note (ex: u 10/20 tandis que son condisciple a 15/20) sans comprendre les raisons techniques ou artistiques de cet écart.
- 2) **Subjectivité de l'enseignant** : En l'absence de grille de critères, l'évaluation devient émotionnelle, sentimentale ou liée au tempérament de l'enseignant. Elle dépend de son appréciation personnelle et non d'une norme pédagogique.
- 3) **Négation de l'expression** : Cette méthode ne tient compte ni de la sensibilité, ni des émotions, ni de l'expression individuelle, qui sont pourtant l'essence même des arts plastiques.

Il ressort de nos observations une confusion de registre. Contrairement au calcul ou à la géométrie, où le résultat est binaire (juste ou faux), l'évaluation en arts plastiques devrait être :

- **Appréciative et expressive** : Basée sur des commentaires qualitatifs.
- **Collective** : Co-construite entre l'enseignant et les élèves pour valider les sensations et les intentions exprimées.

Les modes d'évaluation utilisées par les enseignants sont plus quantitatives que qualitatives.

Type d'évaluation	Fréquence	Méthode	Conséquence pour l'élève
Qualitative / Collective	2 / 20	Exposition et discussion.	Prise de conscience et progression.
Quantitative / Chiffrée	18 / 20	Note arbitraire sans retour.	Incompréhension et découragement.

Source : Observation sur terrain.

L'évaluation en arts plastiques ne peut être réduite à une simple "cote". Elle doit devenir un espace d'échange sur le ressenti et la technique. Pour éviter l'arbitraire, l'enseignant doit passer d'un rôle de "juge" à un rôle de "médiateur de la sensibilité".

6.3.4 Analyse de la remédiation et du prolongement des acquis

La phase de remédiation, qui devrait constituer le levier de progression par l'erreur, s'avère être l'étape la plus négligée du cycle pédagogique.

6.3.4.1 Remédiation purement théorique

Bien qu'une révision de la matière soit amorcée par **2 enseignants sur 20**, celle-ci reste superficielle :

- **Rappel verbal** : La remédiation se limite à un simple rappel du sujet ou du thème étudié précédemment.
- **Absence de pratique correctrice** : Aucun enseignant n'invite les élèves à produire un nouveau dessin en intégrant les critiques et remarques formulées lors de l'évaluation.
- **Stagnation de l'apprentissage** : Certains élèves dessinent de nouveau sans tenir compte des observations faites. Or, l'évolution artistique repose sur la capacité à transformer une critique constructive en une amélioration technique. Comme le souligne la didactique des arts, « l'art vit de la critique » : sans retour réflexif sur l'œuvre, l'apprentissage s'arrête.

6.3.4.2 Manque de prolongement à domicile

Le constat est sans appel concernant l'investissement de l'élève en dehors du temps scolaire : 0 sur 20.

- **Absence d'exercices d'application** : Aucun enseignant n'a donné pour consigne de dessiner un objet similaire à domicile.
- **Conséquence sur la maîtrise** : Cette absence de pratique autonome empêche la consolidation des mécanismes du dessin, la mémorisation des formes et le développement de la dextérité manuelle.

Le tableau ci-dessous résume les dysfonctionnements identifiés lors de nos observations des leçons de dessins :

Variable	Constat majeur	Dysfonctionnement identifié
Présentation	Absence de motivation.	L'élève ne comprend pas l'intérêt ni l'utilité de l'art.
Apprentissage dirigé	Impasse sur l'anatomie/physiologie.	L'élève reproduit sans comprendre la structure de l'objet.
Apprentissage autonome	Simple croquis linéaire au tableau.	Absence de notions de volume, d'ombre et de lumière.
Évaluation	Notation chiffrée arbitraire.	Manque de critères liés à la sensibilité et à l'expression.
Remédiation	Simple rappel verbal (2/20).	L'erreur n'est pas corrigée par une nouvelle pratique.

Source : Observation sur terrain

6.4 Résultat de l'observation de l'enseignement-apprentissage de coloriage

Tableau 3 : Résultat de l'observation de l'enseignement-apprentissage de coloriage

Nombre des leçons	20						
Nombre d'écoles	18						
Classes des séries	Degré élémentaire		Degré moyen		Degré terminal		
	1	2	3	4	4	6	
	/	//	///	////	///	/////	
Respects des étapes didactiques		P	AD	AA	E	R	Résultats
	1						00/20
	2						00/20
	3						00/20
	4						00/20
	5						00/20
	6						00/20
Qualité de production		Très supérieur		Supérieur	Moyen	Inferieur	Nul
	1						x
	2						x
	3						x
	4						x
	5						x
	6						x
Lien entre le thème du dessin et le programme scolaire	Existant				Non existant		
	00/20				20/20		

Source : Observation sur terrain.

Il ressort de ce tableau le constat selon lequel, les leçons de coloriage ont couvert trois degrés du cycle primaire selon la répartition suivante :

- **Degré Élémentaire (7 leçons) :** 1ère année primaire 4 leçons ; 2ème année primaire 3 leçons
- **Degré Moyen (6 leçons) :** 3ème année primaire 3 leçons ; 4ème année primaire : 3 leçons
- **Degré Terminal (6 leçons) :** 5ème année primaire 3 leçons ; 6ème année primaire 3 leçons

L'analyse de la conduite des leçons, basée sur nos **cinq variables didactiques**, révèle une carence totale dans la structuration de l'enseignement. Sur l'ensemble des leçons observées, le taux de respect des étapes méthodologiques est de 0 %.

- Présentation : 0/20,
- Apprentissage dirigé : 0/20,
- Apprentissage autonome : 0/20,
- Évaluation : 0/20,
- Remédiation : 0/20.

En effet, pour les leçons de coloriage, il s'observe :

- **Absence de leçons** : Les séances de coloriage et de peinture sont inexistantes dans toutes les écoles visitées. Bien que ces disciplines soient explicitement spécifiées dans le Programme National, aucune école ne les applique. La matière est inscrite au calendrier mais n'est pas enseignée.
- **Absence de structure** : Aucune leçon ne suit le cheminement logique allant de la mise en situation (présentation) à la consolidation des acquis.
- **Déficit d'accompagnement** : L'absence d'apprentissage dirigé et autonome indique que l'élève n'est pas placé au centre du processus d'apprentissage. Il ne manipule pas la matière de façon guidée ou libre.
- **Inexistence du suivi** : L'absence totale d'évaluation et de remédiation signifie qu'il n'y a aucun mécanisme pour vérifier si les techniques de sculpture sont assimilées ou pour corriger les difficultés techniques des élèves.

Concernant la qualité de la productivité, il sied de souligner que la qualité de la productivité artistique dans les degrés élémentaire, moyen et terminal est jugée nulle. L'absence de réalisations concrètes témoigne d'une paralysie de cette discipline tout au long du cursus scolaire.

Le diagnostic révèle une déconnexion totale entre la pratique et la théorie :

- **Lien avec le programme scolaire existant : 0/20.** Les activités ne suivent aucune directive pédagogique officielle.
- **Indice de non-conformité : 20/20.** L'absence de lien avec les objectifs académiques est absolue.

6.5 Résultat de l'observation de l'enseignement-apprentissage de sculpture

Tableau 4 : Résultat de l'observation de l'enseignement-apprentissage de sculpture

Nombre des leçons	20						
Nombre d'écoles	18						
Classes des séries	Degré élémentaire		Degré moyen		Degré terminal		
	1	2	3	4	4	6	
	/	//	///	////	///	/////	
Respects des étapes didactiques		P	AD	AA	E	R	Résultats
	1						00/20
	2						00/20
	3						00/20
	4						00/20
	5						00/20
6						00/20	
Qualité de production		Très supérieur		Supérieur	Moyen	Inferieur	Nul
	1						x
	2						x
	3						x
	4						x
	5						x
6						x	
Lien entre le thème	Existant				Non existant		

du dessin et le programme scolaire	00/20	20/20
---	-------	-------

Source : Observation sur terrain.

Il ressort de ce tableau le constat selon lequel, les leçons de sculpture couvrent trois degrés du cycle primaire selon la répartition suivante :

- **Degré élémentaire :** 1ère année primaire : 3 leçons ; 2ème année primaire : 3 leçons
- **Degré moyen :** 3ème année primaire : 3 leçons ; 4ème année primaire : 3 leçons
- **Degré terminal :** 5ème année primaire : 4 leçons ; 6ème année primaire : 4 leçons

L'analyse de nos observations, centrée sur cinq variables clés, révèle un constat alarmant : aucune des leçons suivies ne respecte la démarche didactique. Les résultats se décomposent comme suit :

- **La phase de présentation :** Sur les 20 leçons observées, aucune n'a respecté les 3 rubriques, collecte des devoirs, motive la classe en montrant l'importance, le bien fondé, l'utilité et rôle du sujet (0/20).
- **L'apprentissage dirigé :** Cette étape essentielle d'accompagnement de l'élève par l'enseignant est totalement absente de l'échantillon (0/20).
- **L'apprentissage autonome :** le temps de travail individuel permettant à l'élève de s'approprier les savoirs n'a été relevé dans aucune classe (0/20).
- **L'évaluation :** nous n'avons observé aucun dispositif de vérification des acquis en fin de séance (0/20).
- **La remédiation :** enfin, aucune ne mesure de correction ou de soutien pour les élèves en difficulté n'a été mise en œuvre (0/20).

Donc, l'intégralité des étapes didactiques fondamentales est ignorée par les enseignants observés, ce qui témoigne d'une rupture totale avec les normes pédagogiques en vigueur.

Concernant l'analyse de la productivité pédagogique par degré, l'observation des 20 leçons révèle une absence totale de productivité pédagogique, et ce, de manière transversale sur l'ensemble du cursus primaire.

- **Au degré élémentaire (1er et 2ème) :** Malgré l'importance cruciale de l'acquisition des bases, la productivité est jugée nulle. L'absence des étapes de présentation et d'apprentissage dirigé empêche toute consolidation des acquis fondamentaux.
- **Au degré moyen (3ème et 4ème) :** Le constat reste identique. Le manque de structure didactique bloque la transition vers des apprentissages plus complexes, rendant le temps scolaire inefficace.
- **Au degré terminal (5ème et 6ème) :** Bien qu'il s'agisse d'un cycle de fin d'études devant mener à l'obtention d'un certificat, la productivité est également inexistante. L'absence d'évaluation et de remédiation compromet gravement la préparation des élèves aux épreuves certificatives.

Donc, la qualité de l'enseignement est uniformément défailante. La nullité de la productivité observée dans les trois degrés témoigne d'un système où l'acte d'enseigner ne génère plus d'acte d'apprendre.

Concernant l'adéquation avec les programmes officiels, l'analyse de la pertinence des contenus enseignés révèle une déconnexion totale entre les leçons observées et les directives pédagogiques nationales. Nos observations sur le thème de la sculpture mettent en évidence les chiffres suivants :

- **Lien avec le programme scolaire existant : 0 / 20.** Aucune des leçons observées ne s'appuie sur les compétences ou les objectifs définis par le programme officiel.
- **Absence de lien avec le programme : 20 / 20.** Dans l'intégralité des classes visitées, le thème de la sculpture est traité de manière isolée, sans aucune référence aux exigences curriculaires.

Ce décalage absolu (100 % d'inadéquation) confirme que les activités menées en classe se situent en dehors du cadre légal de l'enseignement. Cette absence de base programmatique explique l'inexistence des étapes didactiques et, par extension, la nullité de la productivité pédagogique constatée.

Concernant la phase de présentation et la mise en œuvre effective des apprentissages, nos observations révèlent une situation paradoxale. Bien que la sculpture soit explicitement inscrite au Programme National, nous avons constaté une absence totale de cette matière dans toutes les écoles visitées. Les faits marquants sont les suivants :

- **Non-application du programme :** Aucune des 18 écoles observées n'applique les directives nationales concernant la sculpture.
- **Omission systématique :** Cette leçon n'est tout simplement pas enseignée, ce qui justifie l'absence de toute étape didactique (présentation, apprentissage, évaluation et remédiation).
- **Carence pédagogique :** Le manque de leçons effectives sur la sculpture confirme que cette partie du programme est totalement délaissée par le corps enseignant, malgré son caractère obligatoire.

7. Discussion, conclusion et recommandations

7.1 Synthèse, interprétation et discussion

La pratique et pratique d'enseignement-apprentissage est compris comme le processus interactif par lequel un enseignant guide un ou groupe d'apprenants vers l'acquisition de savoirs. Elle inclue la planification des cours, la mise en œuvre de méthodes pédagogiques adaptées (actives ou transmissives) et l'évaluation continue pour consolider et corriger les connaissances. Il s'agit des configurations organisées et coordonnées des actions de l'enseignant pour planifier, réaliser les activités d'enseignement-apprentissages et gérer la classe. les pratiques d'enseignement s'organisent et se réfléchissent en fonction des connaissances, des émotions et de l'expérience des enseignants et des enseignantes ; des situations de classe, des conceptions de l'enseignement, du matériel disponible, des possibilités de regroupements des élèves et des rôles attribués aux élèves et à l'enseignant ; des contextes

de mise en oeuvre propres (caractéristiques des élèves, climat, rapports entre collègues) et des contextes sociohistoriques (Lefeuvre, 2005).

Il s'observe dans les pratiques d'enseignement-apprentissage des actions ou des activités se déroulant dans un processus interactif où l'enseignant facilite l'acquisition de connaissances, compétences et savoir-être par l'apprenant. Il combine la transmission structurée (didactique) et l'activité de l'élève (apprentissage), structuré par des situations pédagogiques.

Plusieurs modèles ont été proposés afin de délimiter un nombre des étapes de ce processus. Barth (1987 ; p.53) propose une démarche d'enseignement apprentissage *en* trois phases. La première en est une de préparation avec observation et exploration. La seconde étape clarification et vérification et la troisième phase est celle d'abstraction. Tout comme Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984) s'appuie essentiellement sur les théories et les principes pédagogiques de Bruner. Elle a proposé un modèle de quatre étapes. Dans une première étape, intitulée Présentation des données et identification du concept. La deuxième étape, Analyse des stratégies de découverte du concept. La troisième étape, intitulée Intégration du concept dans un contexte. La quatrième et dernière étape, Entraînement à conceptualiser. Dans cette même veine, Rieunier (2001) propose le modèle d'enseignement de quatre étapes. La première, Faire jaillir les représentations. La deuxième étape, Donner des exemples et des contre-exemples. L'enseignant valide avec eux leur définition en présentant des nouveaux exemples et contre-exemples (troisième étape). À partir de ceux-ci, les élèves peuvent valider ou ajuster leur définition (quatrième étape). En RDC, l'enseignement se déroule en trois étapes : activités initiales, activités principales et activités de fixation et de contrôle. S'inspirant du schéma de l'enseignement explicite, l'étude a mené des observances des 60 séquences didactiques et les a analysé à l'aide d'un modèle de cinq variables ou étapes : présentation, enseignement explicite ou apprentissage dirigé, apprentissage autonome, évaluation et remédiation.

Au terme de cette recherche s'appuyant sur l'observation de 60 leçons dans 18 écoles différentes, il apparaît que l'enseignement des arts plastiques souffre d'une fragmentation méthodologique profonde. Le dessin, loin d'être enseigné comme une discipline rigoureuse de compréhension du réel, est réduit à une activité d'occupation superficielle. Trois constats majeurs se dégagent de nos investigations :

- 1) Une rupture avec les prescriptions curriculaires : 90 % des thèmes abordés sont hors programme, privant l'élève d'une progression logique et cohérente durant son cursus primaire.
- 2) Une carence technique et didactique : la confusion entre "croquis" et "dessin", ainsi que l'absence d'études sur l'anatomie, la physiologie et les volumes, empêchent l'acquisition de compétences artistiques réelles. L'enseignant, faute de formation plastique de base, devient parfois un vecteur d'erreurs techniques ("mauvais maître, mauvais élève").
- 3) Une évaluation et une remédiation inopérantes : L'absence de pratique corrective et de prolongement à domicile (0/20) transforme la leçon en un événement isolé

sans lendemain pédagogique. L'art ne peut vivre sans la critique constructive et la répétition corrigée, deux éléments totalement absents de notre échantillon.

- 4) Une thématique (dessin) est plus enseignée que les autres (coloriage et sculpture) et une négligence des étapes de la leçon dans plus de 50% de leçons observées comme suit :

Tableau 5 : Synthèse des résultats des leçons des arts plastiques observées

Variable	Dessin	Coloriage	Sculpture	Constat majeur	Dysfonctionnement identifié
Présentation	Total	Néant	Néant	Absence de motivation	L'élève ne comprend pas le sens ni l'intérêt de l'art.
Apprentissage dirigé	Partiel	Néant	Néant	Impasse sur l'anatomie	L'élève reproduit sans comprendre la structure de l'objet.
Apprentissage autonome	Néant	Néant	Néant	Croquis linéaire simple	Absence de maîtrise du volume, de l'ombre et de la lumière.
Évaluation	Total	Néant	Néant	Notation chiffrée arbitraire	Subjectivité de l'enseignant ; l'élève ignore ses axes de progrès.
Remédiation	Néant	Néant	Néant	Simple rappel verbal	Aucune correction pratique ; l'erreur technique est figée.

Source : Auteurs.

Il ressort de propose de plusieurs auteurs (Lefeuvre, 2005 et Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010) que la planification, étape centrale au bon déroulement des activités d'enseignement-apprentissage, permet d'identifier, en dehors de la classe, des activités et des stratégies à envisager en situation de classe. L'interaction avec les élèves est régie par des choix pédagogiques et didactiques pour enseigner et faire apprendre. Les activités d'évaluation formative et sommative permettent de prendre des mesures sur le développement des compétences des élèves. Finalement, le retour sur l'action permet d'ajuster l'ensemble des quatre étapes.

Cependant, la leçon ou le processus d'enseignement-apprentissage complet doit respecter les cinq étapes. Par conséquent, la réussite de l'éducation artistique n'est possible que si les leçons de dessin, de coloriage et de sculpture sont animées à l'aide d'un modèle d'enseignement-apprentissage efficace et que les leçons sont basées sur le patrimoine socioculturel et historique de la RDC. Car l'art et culture font un tout inséparable. Car, l'enseignement-apprentissage des arts plastiques vise l'acquisition des connaissances, des techniques et de la culture artistique. Il combine la connaissance et l'analyse critique des arts (dessin, peinture, sculpture, numérique) afin de développer la sensibilité, l'expression personnelle et la réflexion de l'élève. Avec un modèle didactique efficace, l'enseignant doit utiliser les méthodes et techniques actives et participatives appuyées par des ressources pédagogiques appropriées et contextualisées.

7.2 Recommendations

Tenant compte des défis de la pratique de l'enseignement-apprentissage des arts plastiques dans les écoles cibles, il est impératif d'envisager une formation continue des enseignants centrée sur la didactique des arts plastiques. Cette formation devrait mettre l'accent sur la géométrisation des formes, l'observation directe et la mise en œuvre d'une évaluation qualitative, afin que le dessin retrouve sa place de langage visuel structuré au sein de l'école primaire. Il sied de recommander :

7.2.1 Concernant les thématiques des leçons des arts plastiques

L'inventaire des thèmes abordés lors des 20 leçons montre une concentration sur des sujets classiques, mais révèle surtout une absence totale de références nationales et culturelles. Les thèmes se répartissent en quatre catégories principales :

- **Sciences Naturelles (9/20)** : C'est la catégorie dominante (papillon, canard, feuille, banane, palmier, arbre). Le dessin est ici utilisé comme un auxiliaire des leçons de sciences.
- **Objets usuels (6/20)** : Représentation d'objets du quotidien (voiture, drapeau, maison, seau, mortier, bidon).
- **Formes Géométriques (4/20)** : Étude de formes pures (cube, rectangle, carré, triangle).
- **Représentation Humaine (2/20)** : Très peu représentée, limitée à des fragments (main, tête).

Donc, les leçons de l'éducation artistique en dessin, coloriage et sculpture ne sont pas adaptées aux thématiques socioculturelles de la RDC comme les résultats de l'étude les révèlent :

Catégorie de sujet	Nombre	Exemples	Observation critique
Sciences Naturelles	9	Papillon, Palmier	Prédominance du naturalisme.
Objets	6	Mortier, Bidon	Sujets utilitaires.
Géométrie	4	Cube, Triangle	Approche technique abstraite.
Humain	2	Main, Tête	Faible représentation de l'homme.
Culture & Histoire	0	Cartes, Motifs Kuba	Rupture avec l'identité nationale.

Ainsi, l'étude propose la prise en compte ou le choix des thèmes relatifs au patrimoine historique, social et culturel.

7.2.2 Constat d'un "vide culturel" congolais

Le point le plus alarmant de notre recherche est l'absence totale (0/20) de sujets liés au patrimoine national. Nous avons relevé une carence flagrante dans les domaines suivants :

- **Géographie et Histoire** : Aucun dessin de cartes (provinces, fleuves, affluents), de monuments symboliques ou de figures historiques.

- **Patrimoine Artistique et Culturel :** L'enseignement ignore les richesses plastiques de la RDC. Aucune mention n'est faite des masques, des statues ou des motifs traditionnels (Kuba, Luba, Kongo, Zande, Pende, etc.).

Par exemple, l'enseignement du dessin dans les écoles observées est déconnecté des réalités culturelles de la RDC. En se limitant à des objets banals ou à la nature, l'école ne joue pas son rôle de conservatoire de la culture congolaise. Il y a une nécessité urgente de réintroduire l'esthétique traditionnelle (géométrie décorative, symbolisme) dans le programme pratique pour valoriser l'identité de l'élève.



Figure 1 : Masque Mwana Pwo

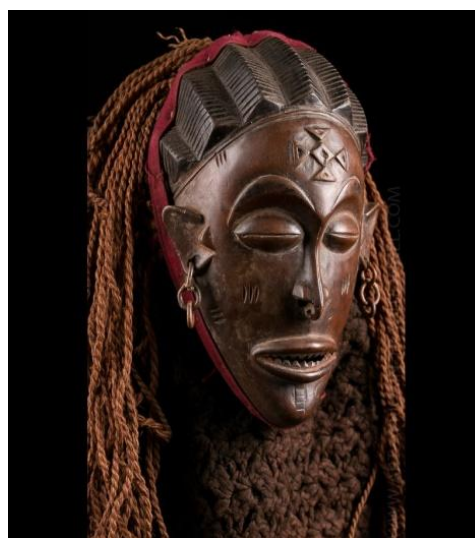


Figure 2 : Statue Ndop



Figure 3 : Tapisserie Kuba

Ainsi, l'étude propose l'intégration des connaissances interculturelles et des coordinations horizontales entre les branches et domaines.

7.2.3 Valeur de des motifs traditionnels

L'omission des motifs traditionnels est particulièrement regrettable pour deux raisons :

- **Richesse Géométrique** : les motifs (ex : le velours du Kasai figure 1 ou les tracés Kuba) sont d'une complexité géométrique exemplaire, idéale pour l'apprentissage des formes et de la symétrie.
- **Identité et Histoire** : masques et statues (ex : masque mwana pwo figure 1, statue Ndop figure 2), Ces formes sont chargées d'une histoire intrinsèque liée aux ethnies et à l'identité de chaque élève. En les intégrant, l'enseignant lierait l'art plastique à l'anthropologie et à l'histoire nationale.

L'étude soutient que la pratique de l'enseignement-apprentissage des arts plastiques devrait s'orienter vers une didactique diversifiée basée sur cinq phases :

- Présentation,
- Apprentissage dirigé,
- Apprentissage autonome,
- Évaluation,
- Remédiation.

Mais aussi, l'animation des séances didactiques ou du processus d'enseignement-apprentissage devrait penser exploiter le patrimoine socioculturel de la RDC.

Creative Commons License Statement

This research work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. To view the complete legal code, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.en>. Under the terms of this license, members of the community may copy, distribute, and transmit the article, provided that proper, prominent, and unambiguous attribution is given to the authors, and the material is not used for commercial purposes or modified in any way. Reuse is only allowed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that they have no conflicts of interest. They received no financial support from any individual or institution. The arguments presented in this paper are based on evidence derived from data collected and analyzed for scientific research purposes.

About the Authors

Pitshou Botulu Mbuli est détenteur d'une Licence ou Bac + 5 en Sculpture et un master of art en Sculpture, obtenu en Chine, en 2018 à l'université d'Art de Nanjing. Il est, actuellement, Chef de travaux et Chef de mention Sculpture à l'Académie des Beaux-Arts de Kinshasa/RDC. Il est aussi Candidat au Doctorat à la Faculté de Pédagogie et de didactique des disciplines de l'Université Pédagogique Nationale de Kinshasa /RDC. Botulu est l'auteur de plusieurs articles scientifiques.

Luboya Tshiunza Corneille est PhD en économie et management de l'éducation de Central China Normal University. Il est Professeur à l'Université Pédagogique Nationale à Kinshasa et dans d'autres universités et instituts supérieurs de la République Démocratique du Congo. Il fait des recherches et enseigne l'économie, le management, le leadership, la gouvernance, la planification de l'éducation, le marketing, l'entrepreneuriat et les TICE. Luboya a dans son actif plusieurs ouvrages et articles scientifiques.

Références

- Bardin, T. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF. https://books.google.ro/books/about/L_analyse_de_contenu.html?id=afcD3h0WL0kC&redir_esc=y
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris : Retz. https://meyzieu-decines.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/l_apprentissage_de_l_abstraction_bm_barth.pdf
- Beuvier, F. (2009). Le dessin d'enfant exposé, 1890-1915. Art de l'enfance et essence de l'art. <https://doi.org/10.4000/gradhiva.1411>
- Bineau, M. (1981). *Histoire des buts de l'enseignement des arts plastiques aux niveaux primaire et secondaire au Québec de 1873 à nos jours* (thèse de maîtrise, Université Concordia, Québec, Canada). Récupéré de *Spectrum*, l'archive de publications électronique de l'Université Concordia : <http://spectrum.library.concordia.ca/5602/1/MK52639.pdf>
- Brown, M. et Korzenik, D. (1993). *Art making and education*. Urbana and Chicago (Illinois): University of Illinois Press. https://books.google.ro/books/about/Art_Making_and_Education.html?id=-Yy6Vk8UfbEC&redir_esc=y
- Bru, M. et Clanet, J. (2011). La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits. *Recherches en éducation*, 12, 26-34. <https://doi.org/10.4000/ree.5089>
- Chanteux, M. (1989). Les pratiques des enseignants en arts plastiques. Contribution à leur description en CM2 et en 6e. *Revue française de pédagogie*, 87(1989), 5-13. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_87_1_1416
- Couture, F. (1980). *L'enseignement des arts au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Québec à Montréal. https://books.google.ro/books/about/Les_arts_visuels_au_Qu%C3%A9bec_dans_les_ann.html?id=drafAAAAMAAJ&redir_esc=y
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts : Vers un système de modèles d'enseignement*, Québec : Les Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/themes/comment-enseigner-les-concepts-398.html>
- Dufresne, M. (1988). Le module Art et Société dans le programme en arts plastiques. Mémoire. Montréal : Université du Québec à Montréal

- Élise, M. (2020). Recension des lieux et des conditions d'enseignement des arts plastiques au primaire : analyse des retombées sur les interventions éducatives et sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. <https://archipel.uqam.ca/13773/>
- Flibotte, C. (1988). *L'enseignement des arts plastiques au Québec de 1930 à 1987 : du discours politique à la réalité quotidienne* (thèse de maîtrise non publiée, Université du Québec à Montréal).
- Fontanel-Brassart, S. (1971). *Éducation artistique et formation globale*, Paris : Librairie Armand Colin. https://askoria.bibli.eu/index.php?lvl=notice_display&id=87114
- Gagnon-Bourget, F. et Joyal, F. (Eds.) (2000). *Enseignement des arts plastiques : Recherches, Théorie et pratique*. London : Société canadienne d'éducation par l'art.
- Gaillot Bernard Mandre (2009). L'Approche Par Compétences en Arts Plastiques, Réflexion lors d'une intervention à Marseille. [https://pedagogie.ac-rennes.fr/sites/pedagogie.ac-rennes.fr/IMG/pdf/gaillot -
_1_approche_par_competerences_en_arts_plastiques.pdf](https://pedagogie.ac-rennes.fr/sites/pedagogie.ac-rennes.fr/IMG/pdf/gaillot_-_1_approche_par_competerences_en_arts_plastiques.pdf)
- Gaillot, B.-A. (1999). *Arts plastiques – Éléments d'une didactique-critique* (3^e éd.), Paris : PUF. [https://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-m1m2/wp-
content/uploads/GAILLOT-elements-dune-didactique-critique-Arts-Pla-version-
2-2021.pdf](https://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-m1m2/wp-content/uploads/GAILLOT-elements-dune-didactique-critique-Arts-Pla-version-2-2021.pdf)
- Giacco, G., Didier J., & Spampinato, F. (eds.) (2017). *Didactique de la création artistique : Approches et perspectives de recherche*. Louvain : EME. [https://univ-
senegal.scholarvox.com/catalog/book/88854106](https://univ-senegal.scholarvox.com/catalog/book/88854106)
- Havranek Ladislav (1999). *La clé de l'écriture et du dessin*, Delagrave. [https://search.worldcat.org/title/La-cle-de-l-ecriture-et-du-dessin.-1-:-maternelle-
:-Cahier-du-professeur/oclc/493172829](https://search.worldcat.org/title/La-cle-de-l-ecriture-et-du-dessin.-1-:-maternelle-:-Cahier-du-professeur/oclc/493172829)
- Kabombo, W. (1981). Conservatisme et valeurs et antivaleurs des traditions zaïroises, Communication présentée au Colloque national du CRPA sur le thème « valeurs et anti-valeurs des traditions zaïroises, Kinshasa.
- Kamba, J. (2022). De la consommation d'un art de la proximité à Kinshasa. *Inter*, (139), 24–31. <https://www.erudit.org/fr/revues/inter/2022-n139-inter06876/98220ac/>
- Kerlan, A. (2004). Éducation esthétique et émancipation. La leçon de l'art, malgré tout, *Revue française de pédagogie*. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/11954>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.11954>
- Lacroix-Héroux, D. (1988). Art contemporain et enseignement des arts : inventaire des points de rencontre entre Le module art et société et les autres modules du nouveau programme d'arts plastiques au secondaire, *Mémoire*, Montréal : Université du Québec à Montréal
- Langevin, v. et Lombard, J. (1950). *Peintures et dessins collectifs des enfants*, Paris : Scarabée
- Lemerise, S. (1995). Contextes historiques et actuels des rapports entre l'art et l'éducation au Québec. *Canadian Review of Art Education*, 22(2), 155-166.
- Lemerise, S. (2006). *Du dessin aux arts plastiques*, Montréal : Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgj0w>

- Lemerise, S. (2006). *Du dessin aux arts plastiques*. PUQ. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgj0w>
- Lemerise, S. et Richard, M. (1999). Art contemporain et le public scolaire. Etc., (48), 17-20. <https://id.erudit.org/iderudit/35510ac>
- Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, 12, 12-25. <https://doi.org/10.4000/ree.5085>
- Rieunier, A. (2001). Préparer un cours : 2- Les stratégies pédagogiques efficaces, Paris : ESF. <https://esf-scienceshumaines.fr/education/231-preparer-un-cours-tome-2.html>
- Saint-Pierre, R. (1989). Élaboration d'un modèle didactique pluraliste permettant d'adapter le programme d'études des arts plastiques du Ministère de l'Éducation du Québec de niveau secondaire à la culture des Montagnais, Mémoire : Montréal. Université du Québec à Montréal
- Suzanne (2004). Elaboration d'un guide favorisant l'utilisation de l'ordinateur comme instrument de création dans les réalisations plastiques de l'élève en cheminement continu, Thèses, Québec : Université du Québec à Chicoutimi
- Tremblay, M. (1997). *Élaboration de stratégies pédagogiques pour l'enseignement des arts plastiques au secondaire au travers d'objets traditionnels du patrimoine*. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot.e.uqtr.ca/id/eprint/4952/>
- Vaughn A., et Winner, E. (2000). The arts and academic achievement: What the evidence shows, *Double issue of Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34/3-4, Fall/Winter. https://www.researchgate.net/publication/247781434_The_Arts_and_Academic_Achievement_What_the_Evidence_Shows