inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR DES ÉCOLES

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1er degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre : La réception de l'œuvre d'art chez les enfants en cycle 2.

Présenté par **GODIN Marine**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Frédéric Maizières, Maître de conférences HDR

Membres du jury de soutenance

Maffre Stéphanie	MCF en histoire contemporaine
Maizieres Frederic	Maître de conférences HDR

Soutenu le 16 / 06 / 2026

Résumé :

Dans cette étude, nous proposons d'analyser quel est l'impact de la nature d'une œuvre d'art entre abstraite et figurative sur sa réception sensible avec des élèves de cycle 2. Une même séance a été menée dans deux classes différentes avec une présentation de l'œuvre abstraite (*Broadway Boogie-Woogie* de Piet Mondrian) puis de l'œuvre figurative (*La Dame à la Licorne*). Les résultats montrent que l'œuvre abstraite ne stimule pas forcément davantage l'imagination des élèves par rapport aux œuvres figuratives et que les élèves n'ont pas de préférence entre le figuratif et l'abstrait.

Remerciements :

Je souhaiterais tout d'abord remercier mon directeur de mémoire, M.Maizières pour sa réactivité et son écoute lors de nos échanges, ainsi qu'à l'occasion des différents rendus intermédiaires. Je le remercie également pour sa rigueur scientifique et ses conseils, qui m'ont permis l'appropriation des normes de rédaction scientifique et d'améliorer la qualité de ce travail de recherche. Enfin, je tiens à souligner sa bienveillance tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également les enseignants des écoles primaires de Bellefont-La-Rauze et de Puybrun, qui m'ont soutenu et offert un environnement propice à la mise en œuvre de mon recueil de données, tant lors de mon stage d'observation que durant mon stage en responsabilité. Je remercie par ailleurs les élèves des classes de CE1-CE2 pour leur investissement et leur curiosité.

Je remercie enfin mes proches, et tout particulièrement ma binôme de stage et amie, Émilie, qui a pris part à la conception ainsi qu'à la mise en œuvre du premier recueil de données. Son implication m'a permis d'élaborer avec précision mon protocole de recherche. Elle a également été d'une grande aide dans l'organisation des séances menées auprès des élèves ainsi que dans la gestion de classe.

Je remercie également mes amies, Émilie, Anaëlle, Héliante, Pauline, Salomé et Violette, pour leurs encouragements et leur soutien tout au long de ce parcours universitaire.

Enfin, je remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

1. Sommaire

Introduction....7
1. L'œuvre d'art....10
L'origine de l'œuvre d'art....10
Approfondissement de la notion d'œuvre d'art....12
L'art abstrait....13
L'art figuratif....15
2. La réception et interprétation de l'œuvre d'art chez les élèves de cycle 2....19
La réception de l'œuvre : trois points de vue clés....19
La place de l'esthétique dans la réception d'une œuvre d'art....23
La place des émotions dans la réception de l'œuvre d'art....27
La réception de l'œuvre d'art dans les programmes de cycle 2....30
Quels choix didactique pour rencontrer une œuvre d'art en cycle 2 ?....34
3. Méthodologie de recherche....38
Le Protocole : un emprunt à Maizières (2022)....38
Déroulement du protocole....39
4. Présentation des données recueillies....47
Nature des données....47
Description des données individuelles : Recueil n°1....48
Analyse des données individuelles : Recueil n°1....51
Description des données individuelles : Recueil n°2....53
Analyse des données individuelles : Recueil n°2....55
Description des données : La négociation lexicale, recueil n°1....57
Analyse des données : La négociation lexicale, recueil n°1....59
Description des données : La négociation lexicale, recueil n°2....63
Analyse des données : La négociation lexicale, recueil n°2....64
Comparaison des données entre deux classes de cycle 2....66
5. Discussion des résultats....69
Bibliographie....76
Annexes....79

« Ils pensaient que j'étais surréaliste, mais je ne l'étais pas. Je n'ai jamais peint de rêves. J'ai peint ma propre réalité. »

— Frida Kahlo (1907-1954)

Introduction

À l'école primaire, les enseignements artistiques (EA) -bien que nécessaires- ont encore du mal à être considérés comme des disciplines à part entière. De nombreux débats sont encore d'actualité sur leurs apports. Il semblerait que les enseignements artistiques soient traités de façon rapide ou maladroite par les enseignants du fait du peu d'heures consacrées à leur formation à la didactique des arts, mais aussi dû à l'instabilité des contenus enseignés.[1] Les élèves de primaire ont peu d'heures pour les enseignements artistiques (72 heures annuelles en cycle 2) ce qui montre une moindre considération pour cette discipline, profitant aux matières jugées plus importantes comme le français et les mathématiques (360 heures annuelles pour le français et 180 heures pour les mathématiques en cycle 2). Cette différence de traitement accroît les disparités ainsi que les jugements de valeur sur l'enseignement des arts comme discipline à part entière[2] .

En vérité, l'enseignement artistique revêt un enjeu majeur. En effet, la pratique culturelle reste encore difficile pour certaines familles. Différents facteurs peuvent être liés à cette difficulté notamment les enjeux socio-économiques, le niveau d'éducation (diplôme), le facteur géographique (milieu rural ou urbain) ou encore selon les financements mis en œuvre pour chaque habitant par les collectivités territoriales pour l'accès à la culture[3] . L'enseignement artistique et l'éducation artistique et culturelle sont donc fondamentaux pour réduire ces disparités en favorisant la construction de la personnalité des élèves, mais aussi en formant les citoyens de demain grâce au développement d'un esprit critique et d'une culture commune sur les différents objets d'étude en art[4] . L'école publique est censée offrir donc à tous les élèves une éducation artistique et culturelle guidée par les dix principes de la « charte de l'éducation artistique et culturelle » qui a été mise en place afin d'aider les professionnels de l'éducation nationale. On peut lire actuellement sur le site du Ministère de l'Éducation nationale de

1 Ruppin, V. (2016). Les arts plastiques en France Une discipline scolaire en mutation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 58(2), p.159-173. Consulté le 07.03.26, à l'adresse https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/spir.058.0159.
2 Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015, novembre 24). *Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires*. (Arrêté du 9-11-2015, Bulletin officiel). Consulté le 17.01.25, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo44/MENE1526553A.htm
3 Insee (2021). *La France et ses territoires*. Consulté le 17.01.25, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/5039867?sommaire=5040030.
4 Eduscol. (2024). *Éducation artistique et culturelle*. Consulté le 18.01.25, à l'adresse https://eduscol.education.fr/575/education-artistique-et-culturelle

l'enseignement supérieur et de la recherche que l'éducation artistique et culturelle est un « facteur essentiel d'une véritable égalité des chances »[5].

L'EA à l'école concerne tous les élèves de primaire jusqu'au lycée et permet aux élèves de « développer [leur] sensibilité, [leur] créativité et [leur] esprit critique. Elle renforce l'esprit collectif et favorise la réussite scolaire »[6]. Cela confirme donc l'essentialité de cet enseignement dans les programmes scolaires pour la construction de l'individu, du futur citoyen ainsi que le développement d'une culture commune. Trois grands enjeux fondent l'éducation artistique et culturelle (EAC) : la pratique artistique, la rencontre avec l'œuvre d'art et l'acquisition de connaissances[7]. Nous nous attacherons ici à la notion de « rencontre avec les œuvres » qui fera l'objet d'étude de ce mémoire. En effet, la rencontre avec une œuvre d'art est complexe. Il ne suffit pas d'exposer une œuvre devant un enfant pour qu'il en comprenne tous les tenants et aboutissants. Cela s'apprend, il est donc nécessaire pour un enseignant de savoir comment amener les enfants à cette rencontre.

Les programmes définissent « la sensibilité et l'expression artistiques [comme] moyens et […] finalités des enseignements artistiques »[8]. C'est pourquoi il est essentiel pour un enseignant de savoir mettre en place une démarche active de rencontre avec les œuvres pour développer la curiosité des élèves, mais aussi contribuer à la construction de leur personnalité. Elle permettra aux élèves de rencontrer une œuvre d'art de façon autonome et complète, ce qui contribue à la réduction des inégalités d'accès à l'art. Cependant, cette démarche ne s'inscrit pas comme étant *la solution* aux inégalités sociales, elle est seulement un moyen d'amener les élèves vers un « univers » qui peut parfois leur paraître inaccessible.

Cette réflexion sur la sensibilité m'amène donc à la problématique suivante : en quoi la nature de l'œuvre (abstraite ou figurative) peut-elle influencer la réception d'une œuvre d'art chez les élèves de cycle 2 ?

---

5 Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. *L'éducation artistique et culturelle*. Consulté le 18.01.25, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496

6 Eduscol. (2024). *Éducation artistique et culturelle*. Consulté le 18.01.25, à l'adresse https://eduscol.education.fr/575/education-artistique-et-culturelle

7 *Ibid.*

8 Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Programmes d'enseignement.* Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification. Bulletin officiel, n°31, 30 juillet 2020. Consulté le 10.05.25, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm

Les hypothèses de recherche

Dans un premier temps, Vilatte (1993)[9], démontre dans son étude que les enfants de 7 à 8 ans vont se détacher progressivement de la couleur. Par exemple, sur un échantillon de 360 enfants de 5 à 10 ans, les enfants de 10 ans tendent à préférer les œuvres réalistes en noir et blanc à 48,3% contre 38% en couleur. Cette préférence s'explique par la présence d'éléments réalistes dans les œuvres en noir et blanc dont sont exempte les œuvres réalistes en couleur. Ainsi, les enfants entre 7 et 10 ans privilégient les éléments réalistes sans tenir compte de la couleur. En grandissant, ils préféreront les œuvres ayant des éléments du vivant même si elles sont en noir et blanc plutôt que la même œuvre en couleur sans élément du vivant.

Cela m'amène à poser deux hypothèses :

- Les élèves de CE1-CE2 (7 à 9 ans) vont préférer les œuvres figuratives aux œuvres abstraites. En effet, les œuvres figuratives présentant des éléments du réel seront davantage appréciées des enfants comparées aux œuvres abstraites ne prenant pas appuie sur le réel.

- Les œuvres abstraites vont stimuler davantage l'imagination et donc les échanges des élèves que les œuvres figuratives qui susciteront plus de description.

En effet, l'art figuratif se voulant au plus proche du réel, prend appui sur des éléments concrets et observables. Cette proximité avec le réel va pousser les enfants à une simple description des éléments plutôt qu'à la recherche d'un sens on peut donc penser que l'imaginaire sera moins sollicité. Cette absence d'éléments reconnaissable, dans la plupart des œuvres abstraites, permettra aux enfants d'imaginer ce qu'il se passe ou pourrait se passer sur le tableau et donc de développer leur imaginaire.

Dans une première partie, nous allons définir et recontextualiser historiquement ce qu'est une œuvre d'art ainsi que ses différentes natures : figurative et abstraite. Dans une deuxième partie, nous détaillerons ce qu'est la réception d'une œuvre d'art selon les spécialistes en didactique des arts plastiques, que nous comparerons dans une troisième partie avec ce que préconisent les programmes. Puis, nous terminerons avec une quatrième partie sur le protocole de recueil de données ainsi que la discussion des résultats au vu de notre problématique et de ses questions de recherche.

9 Vilatte, J.-C. (1993). Couleur, préférences et appréhension du style chez l'enfant. *Bulletin de psychologie*, tome 46 (n°411), 509-518. https://doi.org/10.3406/bupsy.1993.14268

1. L'œuvre d'art

L'origine de l'œuvre d'art

- **Définition**

Dans cette première partie, nous allons nous intéresser d'abord à l'apparition des œuvres d'art dans l'histoire, puis nous nous attacherons à définir ce qu'est une œuvre d'art. Selon le CNRTL, l'œuvre d'art est « la mise en forme des matériaux, l'utilisation de la technique [qui tend] à communiquer la vision personnelle de l'artiste en suscitant une émotion esthétique »[10]. Cette définition met en évidence l'émergence de la notion d'esthétique et d'émotion que nous traiterons dans la deuxième partie ainsi que la notion de point de vue de l'artiste. Les œuvres d'art peuvent aussi désigner l'« ensemble des œuvres (d'un peintre, d'un graveur, d'un musicien) ». Mais ici, nous parlerons de l'œuvre d'art comme forme afin de communiquer le point de vue de l'artiste.

- **Histoire**

D'après Michel Lorblanchet (2006) spécialiste de l'art préhistorique, l'art émerge au Paléolithique supérieur et sous diverses formes. Les peintures rupestres, quant à elles, sont datées d'il y a environ 40 000 ans, mais cette date est variable en fonction des différentes régions et est encore en débat aujourd'hui. Selon Lorblanchet (2006), c'est « dans les régions intensément peuplées depuis longtemps par les hommes de Neandertal, dans le cul-de-sac du sud-ouest de l'Europe, que l'art paléolithique s'est développé ». On voit bien ici que l'art s'est développé il y a des dizaines de milliers d'années et que cela s'est fait de façon graduelle au fil de l'existence et de l'évolution humaine.

L'art rupestre fait, encore aujourd'hui, l'objet d'interrogations quant à son but et à son utilité dans une société. Bien avant la création d'œuvres, les Homo sapiens collectionnaient divers objets comme des pierres ou des cristaux pour leur qualité esthétique, ce qui témoigne d'un goût inné pour l'esthétique (Lorblanchet, 2006). C'est par ce comportement de collectionneur que commence la fabrication d'outils qui les mèneront au processus de création de l'art. Nous allons nous intéresser dans ce mémoire aux peintures. Ainsi, les hommes

10 Définition CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), 2012, consultée le 11.05.25

préhistoriques utilisaient des matériaux naturels de proximité pour créer les différents pigments, mais aussi pour fabriquer des outils pour « peindre » sur les parois des grottes. Le plus souvent, ces fresques représentaient des animaux ou bien des scènes de chasse. L'apparition de l'art pariétal ainsi que ses intentions sont à prendre en considération avec prudence, car il existe encore de nombreuses controverses dans la communauté scientifique.

Ces traces du passé sont considérées comme la naissance de l'art figuratif dans la mesure où ce sont des représentations d'éléments issus du réel (nous reviendrons sur ce terme dans la prochaine partie). Néanmoins, à cette époque, les Hommes ne parlaient ni d'art ni d'œuvre d'art.

- **Naissance du terme : « œuvre d'art »**

Selon le CNRTL, c'est en 886 que le terme *art* apparaît pour la première fois et désignait les « arts maléfiques, [et les] sciences occultes »[11]. Cette définition s'éloigne de l'emploi qu'on en fait aujourd'hui. Au XIIe siècle, ce terme désignait « trois sciences principales : C'est à savoir, Religion, Médecine, et Astronomie »[12]. Nous voyons ici les prémices de la catégorisation des métiers, des savoir-faire et des disciplines manuelles des individus. C'est seulement en 1580 que le terme *art* se rapproche de sa définition actuelle et désigne « ce qui est le produit de l'activité humaine, ce qui est artificiel »[13].

De nos jours, selon le CNRTL, l'art désigne l'« Ensemble de moyens, de procédés conscients par lesquels l'homme tend à une certaine fin, cherche à atteindre un certain résultat »[14], on peut aussi lui attribuer un caractère non utilitaire et essentiellement esthétique. Nous retrouvons l'idée de l'activité humaine pour atteindre un but, qu'il soit utilitaire ou esthétique.

L'art a évolué au fil des siècles, nous sommes passés par la magie et par la catégorisation de certains métiers à un objet d'expression de l'intention de l'artiste. De plus, différents mouvements artistiques ont vu le jour et appliquent différents codes, des intentions propres au mouvement ainsi qu'à chaque artiste. C'est ce que nous allons voir dans les prochaines parties traitant de l'art abstrait et de l'art figuratif.

11 Définition CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), 2012, consulté le 14.05.25
12 Définition CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), 2012, consulté le 25.06.25
13 *Ibid*
14 Définition CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), 2012, consultée le 14.05.25

Approfondissement de la notion d'œuvre d'art

- **Définition**

L'œuvre d'art en tant que telle est difficile à définir. Nous pouvons nous questionner sur les conditions pour qu'un objet devienne *œuvre d'art*. Prenons l'exemple de l'œuvre contemporaine : *Comedian* de Maurizio Cattelan. Cela a fait beaucoup de débat dans la société. Certains ont estimé que ce n'était qu'« une banane accrochée à un mur »[15] comme le titre du journal *Le Monde*. Pourtant, elle a été exposée à la Galerie Perrotin à la foire Art Basel Miami Beach en 2019 comme œuvre d'art.

Les chercheurs des différentes disciplines n'ont pas établi une liste de conditions stables en vue de qualifier un objet comme étant une œuvre d'art ou non. Certains chercheurs peuvent affirmer que la qualité d'une œuvre dépend essentiellement de son caractère esthétique et des émotions procurées au récepteur. Pour d'autres, cela dépend de données extérieures à l'œuvre comme les connaissances portant sur l'œuvre, l'époque de création ou encore les intentions de l'auteur et les différents échanges pouvant porter sur l'œuvre et les analogies possibles avec son propre vécu (Pignocchi, 2012).

Nous pouvons voir ici que le caractère d'œuvre d'art est attribué soit par les données extrinsèques à l'œuvre soit intrinsèques. Il serait pertinent de combiner ces deux approches afin d'en avoir une expérience sensible la plus complète possible. De plus, les connaissances entourant l'œuvre vont permettre un approfondissement de notre expérience initiale et cela va venir ajuster notre première impression et permettre un nouveau regard sur celle-ci. C'est pour cela qu'un objet -qui peut paraître en tout premier abord banal- peut devenir soudainement une œuvre d'art. C'est le regard porté sur l'œuvre ainsi que l'intention de l'auteur qui permettent de définir le concept d'œuvre d'art.

15 Bellet, H. (2019, 8 décembre, modifié le 12 mars 2021). Une banane accrochée à un mur vendue 120 000 dollars à la foire d'Art Basel... avant d'être mangée. *Le Monde*. Consultée le 11.05.25, à l'adresse https://www.lemonde.fr/culture/article/2019/12/08/a-miami-le-marche-de-l-art-a-la-banane_6022093_3246.html

L'art abstrait

- **Histoire**

L'art abstrait apparaît à la fin du XXe siècle grâce à Vassily Kandinsky, un peintre russe qui crée la première aquarelle abstraite en 1910. Ultérieurement, d'autres artistes vont adopter ce style comme Malevitch ou encore Mondrian (Bosseur, 2014). Ce mouvement artistique a été découvert par hasard lorsque Kandinsky a regardé un de ses croquis à l'envers et il s'est rendu compte qu'il ne reconnaissait pas les objets qu'il avait voulu représenter. Son esquisse lui est apparue donc comme une révélation (Bosseur, 2014, p.9). Il prend conscience que « l'objet nuit à ses tableaux » (Centre Pompidou, 2017, 2:50)[16] et de là naît la volonté pour Kandinsky de ne plus représenter ce qu'il voit.

- **Définition**

L'art se définit comme « une conception propre à l'artiste »[17], c'est-à-dire une conception qui dépend de l'univers de l'artiste, de son propre regard sur le monde. L'abstraction dans le langage courant renvoie à une généralité, à une idée ou une pensée imprécise, ce qui peut être mis en lien avec l'abstrait dans le domaine artistique qui est défini comme « [ce] qui évite la référence directe à un être identifiable du monde réel ou imaginaire »[18]. L'art abstrait est donc un art qui n'a pas pour but une représentation fidèle de la réalité ou de l'imaginaire. Selon Simon (2018)[19], « Peuplé de signes et de couleurs, l'art abstrait ne cherche plus à montrer le monde visible. Les formes sont là, sur la toile, pour elles-mêmes, et non pour représenter une scène historique ou un paysage » (p.9), cette citation illustre bien la volonté de non-représentation de la réalité. L'art abstrait a été fortement inspiré de divers arts et en particulier par la musique. Les différents artistes visaient à capturer les « correspondances entre structure musicale et composition du tableau, sons et couleurs, rythmes et vibrations » (Centre Pompidou, 2017)[20].

16 Centre Pompidou (2017, 23 février). Naissance de l'abstraction| Voulez-vous un dessin ? | Centre Pompidou [Vidéo]. YouTube. Consulté le 14.05.25, à l'adresse https://www.youtube.com/watch?v=bl6vKNHoYkE&list=PL5RSjCvtcKQjCPTF08InvZnYkE1hyj_t9&index=12
17 Définition CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), 2012, consulté le 14.05.25
18 *Ibid*
19 Simon, C. (2018). Vous avez dit abstrait ? *DADA la première revue d'art : Abstrait !* (n° 226, mars). (p.8-11) Editions Arola.
20 Centre Pompidou (s. d.). Naissance de l'art abstrait. Consulté le 14.05.25, à l'adresse https://www.centrepompidou.fr/fr/offre-aux-professionnels/enseignants/dossiers-ressources-sur-lart/naissance-de-lart-abstrait)

- **L'art abstrait opposé au réel ?**

Cependant, Bosseur (2014) nous dit que le terme abstrait ne doit pas être opposé au réel et qu'ils sont complémentaires. En effet, un peintre peut s'inspirer du réel, mais créer une œuvre abstraite.

Prenons l'exemple d'un paysage. Le peintre peut décider de peindre un paysage sans pour autant le reproduire de manière réaliste. Il peut reproduire ce qu'il ressent en voyant le paysage. Il va peindre sa propre réalité de ce paysage, sa propre perception du monde. Klee cité dans Bosseur (2014) déclare que « L'art ne reproduit pas le visible ; il rend visible » (Bosseur, 2014, p.12). Il montre ici le caractère subjectif et personnel de l'art. Cependant, la création d'une œuvre d'art se nourrit dans tous les cas de la réalité, une réalité réinterprétée par les artistes la plupart du temps au travers des sens (Centre Pompidou, 2017)[21].

Par ailleurs, ce n'est pas parce qu'une œuvre ne représente pas la réalité qu'elle n'a pas de sens ou qu'elle ne représente rien. Nous pouvons prendre l'exemple de Nicolas de Staël avec sa peinture *Le parc des princes* qui est une œuvre abstraite qui s'inspire fortement d'une situation réelle. Il va interpréter cette situation pour la faire correspondre avec sa propre réalité. Il s'amuse à créer des œuvres entre la figuration et l'abstraction. Ainsi, nous pouvons dire que l'art abstrait permet une multitude d'interprétations, c'est pour cela que cet art se veut universel, « i l ne dit rien d'autre que ce que l'on voit et parle donc à tout le monde » (Rousseau, 2018, p.33) [22].

- **Les différents mouvements dans l'art abstrait**

Néanmoins, l'art abstrait n'est pas considéré comme un mouvement, mais comme un style (Simon, 2018)[23]. De plus, selon Alfred H. Barr jr., cité dans Simon (2018), il y aurait deux catégories d'abstrait : « l'art abstrait géométrique et non géométrique » (p.9), donc un style plutôt fondé sur les sciences avec une géométrie maîtrisé et un autre favorisant une interprétation plus intuitive et fondée sur l'expression émotionnelle. D'autres styles en lien avec

21 Centre Pompidou (2017, 23 février). Naissance de l'abstraction| Voulez-vous un dessin ? | Centre Pompidou [Vidéo]. Youtube. Consulté le 14.05.25, à l'adresse https://www.youtube.com/watch?v=bl6vKNHoYkE&list=PL5RSjCvtcKQjCPTF08InvZnYkE1hyj_t9&index=12

22 Rousseau, E. (2018). ABCD'ART. *DADA la première revue d'art : Abstrait !* (n° 226, mars). (p.32-33) Editions Arola.

23 Simon, C. (2018). Vous avez dit abstrait ? *DADA la première revue d'art : Abstrait !* (n° 226, mars). (p.8-11). Editions Arola.

l'art abstrait vont voir le jour comme les suprématistes, les expressionnistes abstraits, les monochromes ou encore les sculpteurs abstraits (Andrews, 2018)[24]. Aujourd'hui, l'art abstrait est encore présent de multiples façons dans notre quotidien au travers d'affiches, de panneaux publicitaires ou encore dans la rue avec le *street* art (Simon, 2018).

L'art figuratif

- **Histoire**

Comme mentionné précédemment, les premières traces d'un art figuratif ont été observées au Paléolithique avec l'apparition de l'art rupestre. Les Homos Sapiens n'utilisaient pas les grottes pour s'abriter ; bien au contraire ; celles-ci faisaient office de toile. Ils les utilisaient uniquement pour peindre ou graver sur les parois (Béteau, 2024)[25]. Pour la préparation des couleurs, ils utilisaient des pigments de minéraux (dérivés du fer, manganèse, charbon de bois…) qu'ils réduisaient en poudre avant de diluer la matière obtenue dans l'eau. Pour peindre, ils employaient diverses techniques : avec leurs doigts, des pinceaux créés avec du crin de cheval ou encore par pulvérisation grâce à des os taillés dans lesquels ils soufflaient pour projeter les différents pigments sur la paroi (Martin-Neute, 2024)[26]. Cela témoigne d'une volonté de représentation du réel dès le début de l'humanité, bien que nous ne connaissions pas encore la signification de ces œuvres.

L'art figuratif s'est ensuite développé tout au long des différentes époques, en passant de l'art Égyptien à la Renaissance jusqu'à nos jours. En Égypte, vers 1450 avant J.-C., l'art figuratif s'y est fortement développé au travers des fresques égyptiennes et des tombes ornées de divers symboles et dessins. Il y avait une forte dimension symbolique et religieuse pour ces sociétés-là. Sur ces fresques, nous pouvons voir des funérailles de pharaons, ainsi que la représentation des différents dieux et déesses présents à cette époque (Léonard, 2005). C'était

24 Andrews, S. (2018). Dans la famille des artistes abstraits… *DADA la première revue d'art : Abstrait !* (n° 226, mars). (p.27-31) Editions Arola.
25 Béteau, C. (2024). Lascaux en six questions. *DADA la première revue d'art : Lascaux.* (n°283, juin). (p.6-11). Editions Arola.
26 Martin-Neute, E. (2024). Secrets d'ateliers. *DADA la première revue d'art : Lascaux.* (n°283, juin). (p.22-24). Editions Arola.

une manière pour eux de se souvenir des pharaons défunts ainsi que de les accompagner dans leur passage dans l'au-delà[27].

Vers 420 avant J-C., l'art grec se manifeste au travers des sculptures pouvant mettre en scène les dieux de la mythologie grecque de façon réaliste ou encore présenter des scènes de concours sportifs (Léonard, 2005). D'après Léonard, professeure agrégée d'arts plastiques (2005), la période grecque :

> C'était le temps où les philosophes tentaient de comprendre le monde d'une manière scientifique, et les peintres essayaient de représenter l'apparence de la nature le plus fidèlement possible. Mais ils cherchaient aussi à donner une image du monde esthétique et harmonieuse. Ils construisaient les temples en suivant les règles du nombre d'or et sculptaient les corps selon les proportions de la beauté « idéale » (Léonard, 2005, p.76).[28]

Cela témoigne de l'essor d'un art représentatif de la réalité.

Lors du XVIe siècle, à la Renaissance, plusieurs avancées artistiques font de cette période une étape clé pour l'art figuratif. Caractérisée par des peintures de plus en plus détaillées, l'invention de la peinture à l'huile a révolutionné les différentes techniques picturales, permettant la superposition des couches de peintures pour affiner les détails, renforçant le réalisme (Léonard, 2006). Le portrait s'est beaucoup répandu et la ressemblance la plus fidèle avec le modèle était un grand enjeu pour les peintres afin de retranscrire l'émotion voulue (Léonard, 2006). De plus, une attention particulière est aussi portée aux jeux d'ombre et lumières, et sur la perspective humaine, « L'étude de l'homme et de la nature est devenue le centre de leurs recherches » (Léonard, 2006, p.76).

Au XXe siècle, le développement de l'art figuratif se poursuit avec l'apparition de différents mouvements artistiques. Par exemple, le cubisme va venir s'appuyer sur le réel et va le simplifier au maximum à l'aide de formes géométriques, ce qui remet en cause la stricte représentation du réel qu'imposait ce style. Tandis que l'hyperréalisme vise une représentation fidèle du réel, produisant des œuvres semblables à des photographies. Par ailleurs, avec l'essor des intelligences artificielles, de nouvelles formes d'art font leur apparition, comme l'œuvre intitulée *Edmond de Belamy*_créée entièrement par une IA, dont la formule a été écrite par le collectif Obvious en 2018[29]. Cela nous pousse à nous interroger sur la réception de

27 Andrews, S. (2017). Portrait d'un jour, portrait toujours. *DADA la première revue d'art : Portrait.* (n°221). (p.6-9). Editions Arola.
28 Léonard, S. (2005). *Il était une fois... L'art des origines*. Romain Pages Éditions / SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Montpellier.
29 Celeux-Lanval, M. (2020, 10 mars, modifié le 29 octobre 2021). L'intelligence artificielle va-t-elle remplacer les artistes ? *BeauxArts*. Consulté le 15.05.25, à l'adresse https://www.beauxarts.com/grand-format/lintelligence-artificielle-va-t-elle-remplacer-les-artistes/

l'œuvre. Nous avions signalé précédemment l'intention de l'artiste comme essentielle pour la réception de l'œuvre d'art. Si nous ne la connaissons pas, comme dans ce dernier cas, comment pouvons-nous avoir une interprétation sensible de l'œuvre ?

En somme, l'art figuratif n'a fait qu'évoluer au fil du temps. Cette évolution montre que le contexte historique de création d'une œuvre d'art peut exercer une forte influence sur notre réception de celle-ci.

Par exemple, un portrait créé à la période de la renaissance, lorsque le portrait était une pratique en développement, n'a pas la même portée qu'un portrait s'inspirant de ce style créé de nos jours. C'est pour cela que la compréhension du contexte de création d'une œuvre est une donnée essentielle pour la réception de celle-ci.

- **<u>Définition</u>**

L'art figuratif est défini comme ce « qui s'attache à donner une représentation plastique reproduisant exactement l'apparence des objets représentés »[30]. Il se manifeste donc comme l'opposé de l'art abstrait en sa qualité de représentation fidèle du réel. L'art figuratif est un concept très large pouvant se rattacher à différents mouvements artistiques comme le réalisme et le naturalisme qui sont ses deux sous-genres principaux.

Ainsi, le CNRTL définit *le réalisme* en art comme la « conception caractérisée notamment par la volonté de représenter la nature telle qu'elle est perçue et de choisir des sujets dans la vie quotidienne, la réalité sociale contemporaine »[31]. Ainsi, nous voyons bien ici qu'il se distingue par le contenu que l'artiste va représenter, soit la nature, soit des événements sociaux.

Tandis que *le naturalisme* est défini comme la « représentation exacte de la nature, du réel »[32]. Ici, l'attention est portée sur la représentation de la nature. Ces définitions tendent fortement à se rejoindre mais sont à différencier par la précision qu'elles apportent sur le contenu de l'œuvre.

Cependant, vouloir représenter la réalité avec exactitude n'est pas totalement vrai. Certains artistes se sont amusés à jouer entre les limites de l'abstrait et du figuratif, comme Nicolas de Staël ou encore Picasso. Cette citation du Rectorat de l'Académie de Nancy-Metz démontre bien cette nuance à apporter à ce style : « L'art figuratif peut enfin être la représentation

30 Définition CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), 2012, consultée le 14.05.25
31 Définition CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), 2012, consultée le 15.05.25
32 *Ibid*

déformée et interprétée (subjective) du monde réel. Le cubisme est un exemple de cette volonté de représenter des objets du réel (figures, guitares, nature morte...) en passant par le filtre de la subjectivité de l'artiste »[33]. En somme, de nos jours, la frontière entre art abstrait et figuratif peut encore paraître floue. Cette frontière est dépendante de l'interprétation de l'artiste, elle a un grand rôle à jouer dans la création d'un art, qu'il soit figuratif ou bien abstrait. Elle continuera son évolution grâce à la sensibilité des artistes et à leurs capacités à retranscrire leur vision du monde.

- **Conclusion**

L'art est donc dépendant de l'intention de l'artiste, mais aussi de l'interprétation du récepteur de l'œuvre. Cette interprétation est fortement influencée par les expériences personnelles, ainsi que par les connaissances qu'a un individu sur les œuvres d'art et son histoire. De ce fait, cela renforce le sentiment d'une discipline élitiste réservant sa compréhension à des individus ayant déjà un certain bagage culturel.

Dans la deuxième partie, nous verrons les différentes recherches sur la réception de l'œuvre d'art et les différents processus impliqués ainsi que les recommandations des programmes.

33 Rectorat de l'académie de Nancy-Metz. (s.d.). *La figuration et l'image – Analyse d'œuvres et pistes pédagogiques* [PDF]. Éducation nationale. https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/la-figuration-et-l-image-3.pdf

2. La réception et interprétation de l'œuvre d'art chez les élèves de cycle 2

La réception de l'œuvre : trois points de vue clés

Après avoir défini l'œuvre d'art, nous allons nous intéresser au contexte entourant l'œuvre. Ce contexte connu, permet de mieux appréhender une œuvre et donc d'en avoir une meilleure réception.

- **Définition : la réception**

Selon le CNRTL, la réception est définie comme l'« action de recevoir quelque chose ; résultat de cette action. »[34]. Cette conception de la réception met en évidence la nécessité d'un destinataire. Il y a donc un diffuseur et un destinataire pour qu'il y ait réception. De plus, cette réception résulte d'une action. Cette action correspond ici à la création et à la présentation d'une œuvre d'art.

Au cours de l'histoire, la réception a longtemps été mis de côté par les chercheurs et était considérer comme la « satisfaction d'une curiosité »[35] plutôt qu'un aspect instructif sur l'œuvre permettant une meilleure compréhension de l'artiste, de l'œuvre et de l'histoire de l'art. D'autant plus que, la recherche sur la réception se limitait « aux seuls témoignages critiques et littéraires »[36], ce qui ne permet pas de rendre compte de la réception d'une œuvre de façon complète et sensible. Aujourd'hui, la recherche sur la réception se développe et s'intéresse à d'autres domaines de l'histoire comme l'histoire de l'art, les musées, les goûts, etc.

Dans les différentes sous-parties, nous allons voir les dimensions prises en compte lors de l'observation et de la réception d'une œuvre d'art : le récepteur, l'artiste et l'œuvre. Selon Verreault et Pelletier (1998)[37], Umberto Eco identifie trois dimensions à prendre en compte dans une œuvre d'art : ses propriétés (l'œuvre), le récepteur (celui qui regarde l'œuvre),

34 Définition CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), 2012, consultée le 12.10.2025
35 Vitacca, S. (2018) L'histoire de l'art face à la réception. *Histoire de l'art*, N°83, pp. 25-27.
36 *Ibid*
37 Verreault, F. & Pelletier, M. (1998) L'interprétation des œuvres d'art : proposition d'une démarche. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 24, n°3, p.541–565, à l'adresse https://doi.org/10.7202/031971ar

et l'intention de l'artiste. Au prisme de ces trois dimensions, nous allons déterminer quels sont les enjeux de la présentation d'une œuvre d'art et ses effets sur le récepteur.

- **Le récepteur *(Intentio lectoris)***

D'après Umberto Eco (cité dans Verreault et Pelletier, 1998), « La signification d'une œuvre est en partie créée par celui qui la reçoit »[38]. C'est ainsi que, la culture, l'état psychologique et l'histoire du récepteur permettent une interprétation différente d'un individu à l'autre. En effet, les différentes expériences de vie et l'enrichissement culturel permettent d'affiner et de modifier sa vision du monde. Par exemple, les Espagnols ayant vécu le bombardement de Guernica n'ont pas le même ressenti devant le tableau *Guernica* de Picasso que des individus nés bien après ce drame. Il est de même que, nous n'allons pas interpréter un tableau de la même façon en fonction de notre état émotionnel sur le moment.

> Le regardeur participe à la signification de l'œuvre en se référant à ses propres systèmes de signification. Il la perçoit à travers ses propres désirs, ses pulsions, ses expériences et ses connaissances. L'interprétation consiste à rechercher la multitude des sens que l'artiste a introduits dans l'œuvre, mais aussi la multitude des sens que l'artiste ignorait et qui seront probablement introduits par le regardeur qui sélectionne, supprime, substitue, intensifie et organise ses impressions. L'interprétation apparaît alors comme un acte de création de sens. (Verreault et Pelletier, 1998, p.542).[39]

Cela illustre la volonté (consciente ou non) du récepteur de créer du sens à propos d'une œuvre, qui s'imprègne de ses expériences et/ou de ses émotions. L'interprétation et la création du sens sur une œuvre est alors personnel et unique. Cependant, elle ne dépend pas uniquement de l'individu. Pour ce faire, le support est essentiel dans la création du sens. Les différents éléments présents sur la toile, les différentes couleurs etc. nous permettent d'avoir de multiples ressentis. Nous allons donc voir dans la prochaine sous-partie en quoi l'œuvre est-elle essentielle pour l'interprétation.

- **L'œuvre *(Intentio opéris)***

D'après Umberto Eco (cité dans Verreault et Pelletier, 1998), dans la réception d'une œuvre d'art, il faut prêter attention à « ses éléments visuels, ses structures [et] les sujets

38 *Ibid*
39 Verreault, F. & Pelletier, M. (1998) L'interprétation des œuvres d'art : proposition d'une démarche. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 24, n°3, p.541–565, à l'adresse https://doi.org/10.7202/031971ar

représentés » [40]. Cela signifie que l'œuvre d'art a un sens en soi et qu'il faut prendre en compte sa propre cohérence ainsi que les différents codes auxquels elle se rattache. Il en résulte que, l'interprétation d'une œuvre d'art ne peut pas aller au-delà de ce que nous dit l'œuvre, celle-ci a des limites (Verreault et Pelletier, 1998). En d'autres termes, l'œuvre s'appuie sur un contexte, des codes et parfois sur un mouvement artistique spécifique qu'il faut prendre en compte lors de l'interprétation d'une œuvre d'art. Ceux-ci sont objectifs et ne peuvent pas être inventés. Ce que nous montre objectivement l'œuvre et l'interprétation subjective du récepteur fonctionnent de pair pour la compréhension de l'œuvre.

Toutefois, cela nécessite d'être nuancé. Même si une œuvre d'art a des codes ou a pour fonction de représenter le réel, elle ne peut pas se substituer à notre imagination. Chacun a ses propre ressentis et ses propres représentations vis-à-vis de l'œuvre. Et donc, grâce aux expériences, aux émotions et au vécu, nous pouvons aller « au-delà » de ce que nous dit objectivement l'œuvre.

Par ailleurs, la capacité de l'artiste à transmettre au travers de ses œuvres est en jeu. Puisque l'artiste correspond au diffuseur, c'est grâce à lui que nous pouvons accéder à une partie du sens d'une œuvre. Nous verrons donc dans cette sous-partie, en quoi l'artiste permet-il une compréhension plus fine d'une œuvre.

- **L'artiste *(Intentio auctoris)***

Pignocchi (2012), philosophe de l'art, nous parle du *scénario intentionnel* ou *modèle intentionnel* qui caractérise les intentions de l'artiste. Cette capacité d'attribution d'états mentaux à autrui est construite depuis la naissance. On l'appelle la *théorie de l'esprit*. Ce terme a été introduit par Premack et Woodruff (1978) et est défini par Moreau et Champagne-Lavau comme « constitu[ant] un aspect central de la cognition sociale puisqu'elle est le processus par lequel nous attribuons des états mentaux aux autres et comprenons que leurs comportements ne sont pas dus au hasard mais dirigés par leurs intentions, désirs et connaissances à propos du monde »[41]. Cette théorie de l'esprit apparaît très tôt dans le développement ce qui montre que cette capacité à produire des intentions chez autrui est quasi innée chez l'être humain -sans

40 *Ibid*
41 Moreau, N., Champagne-Lavau, M. (2014). Théorie de l'esprit et fonctions exécutives dans la pathologie. *Neuropsychologie, n°6,* p. 276-281. Consulté le 14.05.25, à l'adresse https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.1684/nrp.2014.0320

pathologies- ce qui permet dans notre cas, une meilleure compréhension de l'intention de l'artiste.

L'intention de l'artiste est donc une caractéristique à prendre en compte lorsque nous observons une œuvre d'art. Effectivement, l'intention de l'artiste permet une compréhension plus fine de l'œuvre. Elle prend en considération le processus d'élaboration et de réflexion avant la création d'une œuvre mais aussi les différentes techniques et savoir-faire qui nous éclairent sur la complexité du procédé.

D'après Umberto Eco (cité dans Bonnet, 2007), l'artiste lui-même ne détient pas la « vérité » sur sa propre œuvre d'art. Il en est lui-même un interprète, un *récepteur*. C'est pour cela que l'unique compréhension, interprétation de l'artiste ne suffit pas pour expérimenter l'œuvre. Puisque l'artiste est soumis à une volonté consciente mais aussi inconsciente lorsqu'il produit son œuvre. Il est donc nécessaire de s'approprier l'œuvre d'art pour en avoir une réception sensible et complète.

D'un point de vue philosophique, le sujet de *l'artiste* est aussi interrogé. En effet, doit-on prendre en compte l'homme derrière l'artiste ? Seulement l'artiste ? ou encore les deux ?

Cette problématique est encore très largement débattue dans la société et n'a pas de réponse à ce jour. Mais cela permet de mettre en évidence que derrière le titre d'« artiste », il y a un homme qui est plus ou moins similaire à l'artiste.

- **<u>Conclusion</u>**

Toutefois, selon Laufer, J., Meron, M. et Ravet, H. (2023), deux théories s'opposent dans le monde artistique en ce qui concerne la réception de l'œuvre d'art. Une plutôt « internaliste »[42] c'est-à-dire ne prenant pas du tout en compte le contexte mais seulement l'œuvre comme objet. Cette théorie affirme que l'œuvre est suffisante en soi. Et une théorie « e xternaliste »[43], qui prend en compte l'œuvre ainsi que tous les éléments autour de celle-ci. Dans ce mémoire, j'ai pris le parti de détailler la théorie « externaliste » car elle me paraît plus pertinente (d'un point de vue didactique) dans l'apprentissage de la réception d'une œuvre d'art chez les élèves de cycle 2.

42 Laufer, J., Meron, M. et Ravet, H. (2023). L'artiste et son œuvre : peut-on les séparer ? Travail, genre et sociétés, 50(2), p. 155-158. Consulté le 15.10.25, à l'adresse https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/tgs.050.0155.
43 *Ibid*

Dans une deuxième partie, nous allons voir la place de l'esthétique dans la réception de l'œuvre d'art.

La place de l'esthétique dans la réception d'une œuvre d'art

- **Définition : L'esthétique**

Selon le CNRTL, l'esthétique peut être définie comme quelque chose « Qui est motivé par la perception et la sensation du beau »[44]. Cette définition est corrélée aux émotions, aux sensations et est fortement liée à la subjectivité de l'individu. L'esthétique peut aussi être définie comme une « partie de la philosophie qui se propose l'étude de la sensibilité artistique et la définition de la notion de beau »[45]. On peut voir ici que l'esthétique n'a pas une définition unique. Chaque définition met en lumière le caractère personnel, ainsi qu'une certaine recherche de ce qui est considéré comme *beau*.

Lorsque l'on parle d'œuvre d'art, on a tendance à lier l'art à la beauté. Il n'y a qu'à voir comment l'art contemporain est généralement reçu par la société pour comprendre que l'esthétique est très ancrée dans notre rapport à l'art. Pourtant, ces deux notions ne sont pas forcément liées. Nous verrons donc comment l'esthétique, autrement dit les préférences, se construisent chez les enfants et comment elles se manifestent dans la réception d'une œuvre d'art.

- **Le développement de l'esthétique chez l'enfant**

D'après Machotka (1963), l'esthétique a un lien étroit avec la psychologie. En effet, aujourd'hui on ne cherche plus à déterminer ce qui est de bon goût ou non mais plutôt à caractériser ce qu'est le *goût*, le beau, et comment il se forme.

Machotka (1963) utilise différentes catégories pour caractériser l'esthétique d'un tableau : le ton affectif, la représentation réaliste, la luminosité, l'harmonie… Il utilise un total de 11 catégories différentes pour son étude. Parmi ces catégories, on constate que la couleur et le réalisme d'un tableau jouent un rôle important dans l'attrait pour celui-ci. Nous verrons que ces

44 Définition CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), 2012, consultée le 26.10.2025
45 *Ibid*

paramètres varient en fonction de l'âge des enfants. En effet, l'évolution des préférences se justifie par le développement intellectuel, le développement du dessin, ainsi que le développement perceptif de l'enfant que nous déterminerons dans la prochaine sous-partie.

- **Le développement intellectuel chez l'enfant**

Machotka (1963) reprend les 3 stades de développement de Piaget afin d'expliquer l'évolution des préférences chez les enfants.

Le premier stade se déroule entre 4 et 8 ans et est appelé la *période préopératoire*. Comme son nom l'indique, c'est une période avant les opérations. Voici l'illustration de ce stade donnée par Machotka :

> Cette absence d'opérations a plusieurs conséquences : dans une expérience type, Piaget présente à l'enfant deux bocaux, de forme et de dimensions égales, remplis du même nombre de billes. Si l'on verse les billes d'un des bocaux dans un troisième de forme différente, l'enfant conclut que la quantité de billes a changé. La difficulté est que l'enfant « centre » sa pensée sur le rapport, soit entre les hauteurs, soit entre les largeurs des bocaux, mais n'arrive pas à envisager le rapport entre ces deux dimensions. (Machotka, 1963)

La seconde étape du développement est appelée *stade des opérations concrètes* et a lieu entre 7 et 8 ans. Ici, l'enfant applique la notion de conservation d'un tout. Autrement dit, si l'on reprend l'exemple ci-dessus, l'enfant sera capable de dire qu'il y a le même nombre de billes dans les deux bocaux. Cependant, cette notion est comprise que s'il y a une manipulation possible avec des objets concrets.

La dernière et troisième étape du développement est nommée *stade des opérations formelles* et a lieu de 11 à 12 ans. Ici l'enfant est capable, sans matériel, de dire s'il y a le même nombre de billes dans les deux bocaux. C'est ce qu'on appelle le raisonnement hypothético-déductif.

Ces trois étapes du développement sont ainsi corrélées à l'interprétation et la perception d'une œuvre d'art. Si l'enfant ne perçoit que certains élément au stade préopératoire, une analyse plus complète devient possible à partir de 11-12 ans grâce à la pensée hypothético-déductive. Par exemple, une peinture réaliste sera comprise comme représentative uniquement à partir du stade des opérations concrètes (7-8ans). Cette prise en compte des différents stades du développement permet d'expliquer pourquoi les enfants préfèrent les œuvres abstraites au départ puis voient leur attrait diminuer au profit des œuvres réalistes.

- **Le développement de l'esthétique chez l'enfant : Le développement du dessin d'enfant**

Le développement du dessin chez l'enfant est fortement lié aux stades du développement de Piaget.

De 4 à 7 ans, Machotka (1963) explique que les enfants se rendent compte qu'il existe un rapport entre ce qu'ils ont représenté et la réalité, mais que « ses symboles représentatifs sont instables »[46].

Après 7 ans, « les schèmes représentatifs se stabilisent ; ils deviennent reconnaissables, non seulement par leur contexte, mais aussi comme tels »[47]. Ici, les enfants dessinent des éléments du réel qui sont de plus en plus reconnaissables.

Vers 9 ans, « l'enfant devient réaliste »[48], c'est-à-dire qu'il comprend mieux le monde et souhaite le représenter le plus fidèlement possible. Cette volonté de représenter, au mieux, le réel entre en conflit avec ses propres capacités artistiques, ce qui va développer une « auto-critique très sévère »[49].

De ce fait, plus les enfants grandissent, plus ils préfèrent les œuvres réalistes aux œuvres abstraites, puisqu'ils prennent conscience de la difficulté d'obtenir un tel résultat.

- **Le développement de l'esthétique chez l'enfant : le développement de la perception**

Le développement de la perception a été évalué grâce aux recherches de Ames et al. (1952-1959) sur les tâches de Rorschach. Les enfants devaient dire si la tâche avait une « bonne forme » ou non.

Plusieurs remarques ont été mises en lumière à la suite de cette étude.

D'abord, plus l'âge augmente, plus les enfants interprètent les tâches comme des « bonnes formes ». Cela s'explique par le fait que les enfants, pour interpréter, doivent considérer des éléments isolés et établir des liens avec d'autres éléments. Cette capacité à créer des liens permet de déterminer si une œuvre est réaliste ou non.

46 Machotka, P. (1963). Le développement critères esthétiques chez l'enfant. *Enfance. 16*, 4-5. p.357-379. https://doi.org/10.3406/enfan.1963.2332
47 *Ibid*
48 *Ibid*
49 *Ibid*

Enfin, l'étude montre aussi que l'attrait pour les couleurs vives augmente jusqu'à 7 ans, puis que cet attrait diminue progressivement.

- **Conclusion n°1**

Nous avons vu dans ces différentes parties les processus en jeu lorsque l'on analyse une œuvre d'art selon un critère esthétique. Nous avons constaté que la pensée des enfants évolue jusqu'à 12 ans au minimum, mais qu'elle continue à se développer tout au long de sa vie. Ainsi, la réception de certaines œuvres peut être plus complexe à un âge donné qu'à un autres, et elle peut varier considérablement d'une âge à un autre. Grâce à l'étude de Machotka (1963), on sait que les enfants avant 7 ans préfèrent les tableaux abstraits avec des couleurs vives. Au cours de leur développement, ils apprécient de plus en plus les tableaux réalistes, avec une importance moindre accordée aux couleurs. Il démontre également qu'à partir de 8 ans, la préférence pour le réalisme prend de plus en plus de place jusqu'à 11-12 ans, avant de s'affaiblir.

- **Conclusion n°2**

En ce qui concerne le développement des critères esthétiques, Machotka (1963) détermine 4 dimensions : le contenu, le style, la composition, la luminosité.

En premier lieu nous allons nous intéresser au contenu. Machotka (1963) remarque que les enfants jeunes s'identifient beaucoup plus au sujet et à l'action mise en scène dans le tableau que les enfants plus âgé (environ 12 ans), qui vont attribuer un ton plus affectif (permis grâce à la pensée hypothético-déductive).

Ensuite, les trois autres dimensions -le style, la composition et la luminosité- fonctionnent ensemble. Elles apparaissent plus tard (vers 10-12 ans) grâce à l'apparition de la pensée hypothético-déductive. En effet, elles nécessitent de faire des suppositions et de raisonner sur des objets ou des sujets sans lien direct avec la réalité. Par exemple, un style est jugé en comparaison avec un autre, ce qui nécessite de se représenter mentalement les deux styles.

Pour conclure, ce qui permet l'évolution des préférences chez les enfants, c'est le développement du dessin, de leur intelligence et de leur perception. Ainsi, la valeur esthétique d'une œuvre et dépend de la façon dont le récepteur interprète et reçoit cette œuvre. Hans-

Robert Jauss, l'un des pères fondateurs de l'esthétique de la réception, explique que : « L'histoire de la littérature ne se réduit pas à une histoire des auteurs et des œuvres. Ces dernières n'ont une histoire que dans la mesure où elles sont lues »[50]. Si l'on transpose cette idée aux œuvres d'art, le récepteur joue un rôle majeur dans la réception de l'œuvre, car sans son interprétation et l'intérêt qu'il y porte, il n'y aurait pas d'œuvre d'art.

- **Remarques**

Toutefois, ces stades de développement, définis par différentes tranches d'âges, ne doivent pas être pris au sens strict. C'est-à-dire que les enfants évoluent à leur propre rythme. Bien qu'une moyenne ait été établie, cela n'indique pas qu'à exactement 7 ans un enfant sache faire des opérations de façon concrète. Il faut donc prendre du recul sur les tranches d'âges définies.

De plus, l'étude de Machotka (1963) a été menée au XXe siècle et uniquement sur des garçons. Ainsi, nous pouvons questionner la transposabilité de ces résultats à des enfants de tous genres et à une époque différente. D'autres biais ont été écartés dans son étude comme le fait que l'attrait pour les œuvres réalistes n'est pas seulement dû au développement du vocabulaire ou que le milieu culturel ne change pas la préférence pour un tableau réaliste. Cela vient confirmer l'impact des différents stades du développement sur la réception d'une œuvre d'art.

La place des émotions dans la réception de l'œuvre d'art

- **Définition**

Selon le CNRTL, les émotions sont définies comme une « Conduite réactive, réflexe, involontaire vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur »[51]. Ainsi, une émotion est caractérisée par sa brèveté, elle a un début et une fin et elle survient inconsciemment en réaction à un événement. De plus, la dimension physiologique est centrale car les émotions peuvent influencer le corps,

50 Kalinowski, I. (1997). Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception. *Revue germanique internationale*, *8*, p.151-172. https://doi.org/10.4000/rgi.649.
51 Définition CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), 2012, consultée le 20.10.2025

que ce soit de façon positive -par exemple rythme cardiaque qui s'accélère lors d'une grande joie- ou négative -comme une contraction de la gorge lors d'une grande tristesse.

L'apparition inconsciente des émotions rend leur analyse et leur expression parfois difficile, selon les individus et le contexte. De plus, les réactions corporelles peuvent varier d'une personne à l'autre face à une même émotion. Prenons l'exemple de la peur. Pour certains, elle entraîne une fuite immédiate du danger tandis que pour d'autres cela peut se traduire par un état de sidération, caractérisé par une immobilité temporaire. Comme vu précédemment, le récepteur a un rôle clé dans la réception d'une œuvre d'art. Les émotions constituent un des éléments mobilisés par l'observateur pour interpréter l'œuvre d'art et en construire une expérience sensible.

Nous allons voir par quels processus se manifestent les émotions lors de la réception d'une œuvre d'art. Cependant, les recherches sur les émotions sont en plein essor. Différentes théories sur le sujet se questionnent encore sur l'origine ou encore sur la façon dont l'émotion se crée.

- **L'émotion dans la réception d'une œuvre d'art**

Premièrement, pour pouvoir ressentir des émotions à propos d'une œuvre, il est nécessaire de prendre le temps de considérer et d'observer l'objet qui fait art. Si une œuvre est présente face à nous et que l'on n'y prête pas ou peu d'attention, il est fort probable qu'aucune émotion ne nous traverse. De ce fait, l'observation permet d'analyser l'œuvre plus en profondeur et donc d'en tirer une expérience sensible.

La première étape lorsque l'on observe une œuvre d'art consiste à la percevoir avec ses sens, en particulier avec la vue pour les tableaux. Cette perception permet ensuite l'interprétation de l'information sensorielle par le cerveau. Pendant longtemps, l'aspect cognitif (connaissances, représentations des individus...) était séparé de l'aspect affectif. Monique de Bonis (2002)[52] a résumé des recherches en psychologie sur les émotions et a conclu que les émotions étaient fortement liées à la dimension cognitive.

Paré (2017) explique que les émotions sont une source de transformation. En effet, nos sentiments peuvent avoir un impact sur notre corps (pleurs, tachycardie…) mais également sur

52 Bonis, M. de. (2002). Chapitre 4. Émotion, psychologie cognitive et cognitivisme. *Émotion & cognition*, p.105-121. Consulté le 30.12.25, à l'adresse https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/emotion-et-cognitions--9782804139902-page-105?lang=fr.

notre psyché (nos pensées...). L'émotion ne se manifeste donc pas seulement de façon interne mais aussi de manière externe notamment par le corps. Cette réception corporelle contribue à la réception d'une œuvre d'art. En effet, une attention accrue à la dimension corporelle lors des apprentissages permet une meilleure mémorisation de l'information.

C'est la raison pour laquelle il est pertinent de nous questionner sur les œuvres appréciées par les récepteurs même lorsqu'elles provoquent en eux des émotions négatives.

Menninghaus et al (2017)[53] ont construit un modèle nommé *The Distancing-Embracing Model of the enjoyment of negative emotions in art reception*. Ce modèle explique que lorsqu'un observateur ressent des émotions négatives à cause d'une œuvre, cela peut devenir un plaisir, car ces émotions sont vécues dans un *espace distancié* (dans un cadre donné, à un moment donné) puis *embrassées* (réinvesties dans une réflexion sur le sens de l'œuvre, par exemple). On peut ainsi voir que l'aspect affectif, qu'il soit négatif ou positif, influence peu la valeur esthétique d'un tableau dans le sens ou l'on peut ressentir de la colère en regardant un tableau tout en le trouvant très beau.

De son côté, l'auteur d'une œuvre d'art peut transmettre différentes émotions grâce aux techniques picturales, au sujet représenté ou aux couleurs employées. Toutefois, les émotions ressenties par l'observateur peuvent être différentes de celles induites par l'auteur. Les pensées du récepteur, ses émotions du moment et ses expériences de vie contribuent à construire la réception sensible de l'œuvre d'art. C'est grâce à ce processus qu'une multitude d'interprétations peuvent être créées à partir d'une œuvre. De ce fait, l'émotion ressentie devant une œuvre est intrinsèquement liée au récepteur et à sa subjectivité. Néanmoins, d'autres éléments sont impliqués lors de cette réception sensible, ce que nous étudierons dans les prochains paragraphes.

Enfin, Paré (2017) soutient l'idée que l'œuvre d'art permet de passer d'un « affect personnel à [un] émoi collectif »[54]. Cette dimension collective est particulièrement intéressante à souligner dans le contexte de l'analyse d'œuvre au sein d'une classe. Cet *émoi collectif* permet aux élèves de situer leurs ressentis par rapport à une œuvre mais aussi de développer de l'empathie par l'écoute et la compréhension de l'avis des autres. Puisqu'une œuvre n'a pas forcément une signification unique mais peut dépendre aussi du nombre d'observateur, chacun développe sa

53 Menninghaus, W., Wagner, V., Hanich, J., Wassiliwizky, E., Jacobsen, T., & Koelsch, S. (2017). The Distancing-Embracing model of the enjoyment of negative emotions in art reception. *Behavioral and Brain Sciences*, *40*, p.1-63. https://doi.org/10.1017/S0140525X17000309

54 Paré, A.-L. (2017). Émotions et arts visuels. *Espace : art actuel*, *117*, p.2-3. Consulté le 30.12.25, à l'adresse https://www.erudit.org/fr/revues/espace/2017-n117-espace03195/86427ac/

propre expérience et interprétation de l'œuvre. Ce développement de l'empathie est essentielle à la construction des futurs citoyens et est l'un des objectifs d'apprentissage du programme en arts.

Examinons maintenant plus en détail ce que les programmes de cycle 2 mentionnent concernant la réception de l'œuvre d'art.

La réception de l'œuvre d'art dans les programmes de cycle 2

Comme mentionnée précédemment, la réception de l'œuvre d'art est étroitement liée à la dimension affective mais aussi cognitive. Ces deux processus agissent de façon conjointe et permettent une réception complète de l'œuvre grâce à l'observation de ses différents éléments plastiques, mais également à travers perceptions émotionnelles et l'interprétation. Il ne s'agit donc pas seulement de regarder une œuvre, mais de construire du sens grâce au vécu et aux expériences. C'est pour cela que la réception d'une œuvre est aussi personnelle et subjective.

Nous nous intéresserons aux programmes et aux ressources institutionnelles qui accompagnent la mise en place de la réception sensible d'une œuvre d'art en cycle 2.

- **Les programmes : l'enseignement artistique**

Dans les programmes, l'enseignement artistique comprend deux disciplines et un enseignement : les arts plastiques, l'éducation musicale et l'histoire de l'art. Toutefois, au cycle 2, seuls les arts plastiques et l'éducation musicale sont enseignés, l'histoire de l'art apparaît au cycle 3. Néanmoins, au cycle 2, les programmes commencent à aborder la réception sensible de l'œuvre ainsi que le développement d'une culture artistique qui sont les objectifs de l'histoire de l'art en cycle 3.

Cette réception sensible de l'œuvre s'articule autour de la manipulation et de la production artistique. De ce fait, les élèves peuvent comparer leurs productions avec celles des autres, s'exprimer sur leur production ou celle des pairs et établir des relations avec d'autres artistes.

Dans les programmes deux compétences sur quatre concernent directement la réception de l'œuvre d'art :

- « S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité »[55]. Cette compétence se manifeste par la prise de parole devant un groupe pour partager son ressenti ; la verbalisation et la formulation de ses émotions, l'écoute et le respect du ressenti d'autrui ; l'utilisation d'un vocabulaire spécifique lié aux arts plastiques (couleurs, matières, formes…)...

- « Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art. »[56]. C'est-à-dire établir des liens entre l'œuvre et son univers personnel (son expérience, son vécu), exprimer des émotions lors de la rencontre avec des œuvres d'art et s'ouvrir à la diversité des pratiques et des cultures artistiques...

Cette construction des savoirs autour de la manipulation permet aux élèves d'explorer et d'expérimenter diverses techniques, matériaux et supports, leur permettant de saisir la complexité de certaines œuvres et de faire évoluer leurs représentations. Comme le soulignent les programmes, la production et la perception sont mises en relation « le geste et le regard sont intimement liés, telles la voix et l'écoute, l'écriture et la lecture. »[57]. Cela montre que le geste, et donc la manipulation, constitue une étape essentielle dans la construction du regard et dans la réception des œuvres d'art.

- **<u>La réception de l'œuvre d'art dans les programmes</u>**

Comme évoqué précédemment, le regard porté sur les œuvres est pensé comme un moment spécifique dans la séquence d'apprentissage, au cours duquel les élèves peuvent verbaliser leurs perceptions et leurs ressentis afin de les confronter à ceux des autres. A ce titre, « L'accent y est mit sur la sensibilité et l'expression artistique comme moyen et finalité de cet enseignement »[58]. La réception d'une œuvre d'art apparaît comme un outil pédagogique mais aussi un objectif à atteindre dans la mesure où l'ensemble des activités artistiques nourrissent « les capacité expressives de chacun. »[59]. Cela permet le développement d'une attitude réflexive, notamment à travers la construction d'une pensée critique, mais également au développement global de l'élève et donc « contribue au développement de la personnalité des

55 Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2015, novembre 26). *Programmes d'enseignement : Cycle 2.* (Arrêté du 9-11-2015, bulletin officiel n° 11). Consulté le 30.12.25, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm
56 *Ibid*
57 *Ibid*
58 *Ibid*
59 *Ibid*

élèves et à la formation du citoyen en devenir par l'acquisition de repères culturels commun. »[60]
.

Dans les programmes, on retrouve la prise en compte des différents stades de développement chez l'enfant. Les élèves étant encore autocentrés, l'art peut alors jouer un rôle important dans l'ouverture aux autres permettant aux enfants d'avoir « une pratique tournée vers autrui [en] établiss[ant] des liens entre leur univers et une première culture artistique commune. »[61]. La rencontre avec une œuvre est décrite comme un moment centrale : « La rencontre avec des œuvres d'art y trouve un espace privilégié, qui permet aux élèves de s'engager dans une approche sensible et curieuse, enrichissant leur potentiel d'expression singulière et de jugement. Ces derniers apprennent ainsi à accepter ce qui est autre et autrement en art et par les arts. »[62]. De ce fait, le partage des ressentis personnels avec autrui est central pour l'apprentissage d'une rencontre sensible avec les œuvres.

- **<u>Les échanges et le lexique : leviers d'apprentissage pour une rencontre sensible de l'œuvre</u>**

L'enseignement des arts plastiques se fait également grâce à « l'emploi [d']un vocabulaire artistique »[63]. Ainsi, cela montre que la réception des œuvres d'art s'apprend et n'est pas innée, notamment par l'acquisition d'un lexique spécifique permettant de décrire et caractériser différentes formes, matières et techniques perçues.

Les programmes encouragent fortement les élèves à verbaliser leur ressenti et leur réception de l'œuvre en argumentant. L'échange entre pairs ou avec l'enseignant constitue ainsi une méthode privilégiée et un moment clés pour passer d'un ressenti personnel avec parfois des termes inadaptés, à un lexique et à une formulation plus appropriés. Cela montre que la réception ne se construit pas uniquement de façon personnelle, mais s'inscrit dans une dynamique collective et sociale. Les différents échanges permettent de faire évoluer les ressentis et les interprétation à propos d'une œuvre d'art. Ils peuvent parfois conduire à la construction d'un sens commun, tout en laissant place à des ressentis individuels différents. Ces éléments conduisent à s'interroger sur la verbalisation des élèves selon la nature des œuvres proposées, notamment les œuvres abstraites qui offrent peu de repères visuels familiers. Dès

60 *Ibid*
61 *Ibid*
62 *Ibid*
63 *Ibid*

lors, il est possible que les œuvres figuratives, en proposant des référant identifiables, semblent davantage susciter la description et la verbalisation que les œuvres abstraites caractérisées par l'absence de représentation explicite.

Par exemple, certains projets artistiques peuvent être particulièrement intéressant à mettre en œuvre comme le « projet mini galerie»[64] au sein d'une classe ou d'une école, qui permet aux élèves d'expérimenter le rôle de récepteur mais aussi de spectateur. Ce type de projet favorise également le développement du langage oral lorsque les élèves présentent leur production, en expliquant les techniques et les supports utilisés par exemple, mais aussi d'exprimer leur ressenti à propos des œuvres réalisées par des camarades.

- **Conclusion**

Pour conclure, la réception de l'œuvre d'art en cycle 2 ne se résume pas à un simple regard passif porté sur l'œuvre dans le but d'en extraire quelques ressentis. Les récepteurs ont un rôle majeur dans la réception de l'œuvre d'art - par leurs émotions, leurs perceptions et interprétations - sans quoi l'art ne serait pas de l'art. Ainsi, la réception d'une œuvre constitue une compétence transversale essentielle pour la construction des élèves. Elle se caractérise par l'observation, la sensibilité et le choix des mots mobilisés pour parler de l'œuvre d'art, permettant d'aller au-delà de la simple description pour accéder à une première forme d'analyse. Cette réception sensible d'une œuvre s'acquiert dès le plus jeune âge, notamment en maternelle, et se développe tout au long du parcours scolaire de l'élève.

Nous avons montré comment l'esthétique se manifeste dans le développement de l'enfant, mais également que la rencontre avec l'œuvre d'art n'est pas innée et qu'elle s'apprend. Par conséquent, la présentation de l'œuvre est la première étape clé lorsque l'on souhaite amener les élèves à construire une représentation sensible de l'œuvre. Il s'agit désormais d'analyser comment cette rencontre peut être organisée d'un point de vue didactique.

64 *Ibid*

Quels choix didactique pour rencontrer une œuvre d'art en cycle 2 ?

- **<u>Le lieu de rencontre et la « problématique de l'objet »</u>**

En premier lieu, l'espace de dévoilement de l'œuvre constitue un enjeu majeur pour une expérience sensible de l'œuvre. En effet, doit-on observer l'œuvre en milieu naturel (galerie d'art, musée…) ou peut-on la transposer en classe sans que cela modifie l'expérience de l'œuvre ? (Chabanne, 2012)[65]. Cette question de l'espace soulève de nombreux questionnements et dépend des choix pédagogiques de l'enseignant.

Chabanne (2012) évoque la « problématique de l'objet » (p.10). Il est ici question du rapport à l'œuvre, d'un point de vue matériel, mais aussi de la rencontre avec l'œuvre authentique. Cela amène à interroger les différents moyens de reproduction des œuvres sur papier ainsi que leur accessibilité sur internet. Par exemple, une œuvre que l'on voit au travers d'un écran peut présenter des couleurs très différentes de celles de l'original. De plus, certains détails visibles en réalité peuvent être absent sur l'écran et inversement. Le support est un élément important pouvant impacter la réception d'une œuvre. Malgré tout, cette accessibilité présente un aspect positif, car elle permet un meilleur accès à l'art et permet aux enseignants d'initier son jeune public sans les contraintes liées à une visite au musée.

Chabanne (2012) souligne que « [p]aradoxalement, le musée pourrait être le lieu où 'on ne voit rien' sans le catalogue… » (p.11). Ainsi, il serait tentant de croire que dans un musée, nous comprenons mieux les œuvres ce qui n'est pas toujours le cas.

En réalité, cette compréhension nécessite de prendre le temps d'observer chacune des œuvres, ce qui peut être difficile dans un musée où elles sont nombreuses. Cela ne permet donc pas toujours une analyse sensible et individuelle de chaque œuvre ; c'est pourquoi les catalogues des musées peuvent être d'une grande aide pour les néophytes, dont la culture artistique est faible ou peu développée. Ces guides permettent d'avoir accès au contexte ainsi qu'à diverses informations sur les œuvres exposées.

Cependant, ces guides peuvent également contribuer à une uniformisation de la pensée, limitant le développement de l'esprit critique et artistique. Étant donné leur facilité d'accès, il est possible d'en devenir dépendant et de lire le catalogue sans réfléchir par soi-même. Or,

65 Chabanne, J.-C. (2012). Introduction et synthèse des propositions. Dans, Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, et Emmanuel Villagordo, *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture,* 7-48. Paris, France : L'Harmattan.

l'esprit critique et artistique est essentiel dans la rencontre avec l'œuvre, car il témoigne de sa propre réception et compréhension de l'œuvre. Il est donc important que chacun se forge son propre avis et construise sa propre compréhension de l'œuvre.

- **Le moment de l'œuvre**

En second lieu, Chabanne (2012), remet en question le dévoilement de l'œuvre en début de séquence et souligne que l'on peut procéder à un dévoilement progressif de l'œuvre ou même la dévoiler seulement en fin de séquence après un travail préparatoire sur celle-ci. Comme vu précédemment, la réception d'une œuvre peut être fortement influencée par nos connaissances du monde et des œuvres. De ce fait, ce travail préparatoire permettrait aux élèves d'acquérir une culture commune sur l'œuvre et donc d'en avoir une réception la plus complète possible, ce qui contribue à réduire les inégalités qui peuvent exister en classe.

De plus, la rencontre avec une œuvre doit se faire de façon répétée ou à plusieurs reprises, puisqu'« une œuvre, par destination, excède nos capacités à l'appréhender au premier regard » (Chabanne, 2012, p.12). Par conséquent, une première impression sur une œuvre ne suffit pas pour en comprendre tous les aspects. Dans ce protocole de recueil de données, nous allons nous intéresser aux premières impressions des élèves de cycle 2 lorsqu'une œuvre d'art est présentée une seule fois. Nous allons ensuite comparer les ressentis des élèves en fonction de la nature de l'œuvre (abstraite ou figurative). Les élèves devront écrire 4 à 5 mots sur l'œuvre individuellement lors de la première étape du protocole, que nous rangerons dans une grille pour comparer les termes utilisés entre l'œuvre abstraite et l'œuvre figurative.

En revanche, contrairement à ce qu'on a l'habitude d'entendre, la rencontre avec une œuvre d'art ne doit pas se faire obligatoirement dans le silence. Chabanne (2012) souligne qu'« il ne suffit pas de voir pour regarder, ni de regarder pour éprouver, ni d'éprouver pour apprécier, ni d'apprécier pour réagir » (p.15). En d'autres termes, bien qu'étant au départ un avis personnel, il est essentiel pour les élèves de partager et de discuter avec d'autres individus, tels que les enseignants ou les pairs pour permettre l'évolution de leur pensée et donc l'affinement de leur réception de l'œuvre. Dans le protocole de recherche, les élèves devront observer les œuvres d'art en silence, dans un premier temps, afin de ne pas être influencés par leurs pairs.

Il convient également de noter que la parole des élèves permet à l'enseignant de guider les élèves ou au contraire de rester en retrait afin de laisser émerger leurs pensées et leurs

interprétations sur l'œuvre (Chabanne, 2012). C'est pourquoi, dans le recueil de données, nous allons faire travailler les élèves par petits groupes dans le but de les faire échanger. Pour ce faire, ils devront discuter des mots qu'ils ont notés individuellement et se mettre d'accord sur certains mots. Ces échanges seront enregistrés et retranscrits pour l'analyse lexicale.

- **Le choix de l'œuvre**

En troisième lieu, la problématique du choix de l'œuvre est une question majeure pour les enseignants, qui doivent enseigner à partir de celle-ci. Ce choix dépend de l'objectif que souhaite atteindre l'enseignant à travers sa séquence, des programmes, de ses centres d'intérêt, mais aussi en fonction de l'expérience que l'on souhaite faire vivre aux élèves.

Il n'existe pas de liste définissant les caractéristiques des œuvres d'art plus ou moins favorables aux apprentissages ; il n'y a donc pas de choix unique. Chaque enseignant sélectionne l'œuvre sur laquelle travailler en fonction des apprentissages qu'il souhaite mener. De plus, « la rencontre avec *une* œuvre implique nécessairement la rencontre avec *d'autres* œuvres » (Chabanne, 2012, p.12). En effet, la mise en relation avec d'autres œuvres favorise les analogies que peuvent établir les enfants avec leurs propres connaissances et entre les œuvres. Cette étape de *nourrissage* des élèves est nécessaire et fait partie d'un des gestes professionnels mis en place par l'enseignant. Plus précisément, elle favorise une meilleure compréhension et mémorisation des élèves, ainsi que le développement de l'esprit critique par la comparaison des œuvres. Ainsi, ils peuvent construire leur propre interprétation de l'œuvre.

Il faut aussi mentionner qu'un apport extérieur peut parfois s'avérer nécessaire lorsqu'une œuvre est difficile d'accès aux élèves. À l'inverse, les œuvres *transparentes*, c'est-à-dire accessibles au niveau du sens et des éléments, gagnent à être approfondies (Chabanne, 2012). On peut transposer ce concept à la distinction entre œuvres abstraites et figuratives. En effet, les œuvres abstraites sont plus difficiles d'accès, car elles n'ont pas pour but de représenter la réalité, ce qui peut freiner à la compréhension et l'interprétation. En revanche, les œuvres figuratives, lorsqu'elles présentent trop d'éléments (trop transparentes) peuvent sembler faciles à déchiffrer et l'intérêt pour ces œuvres peut diminuer.

Dès lors, notre réception de l'œuvre peut être profondément modifiée, ce qui explique que l'enseignant puisse mobiliser différentes postures d'étayage, telles que le guidage ou le retrait, en fonction de la « difficulté » de l'œuvre.

Conclusion du cadre théorique

L'analyse du cadre théorique a permis de mettre en lumière les enjeux pédagogiques et didactiques liés à la réception de l'œuvre d'art en cycle 2, ainsi que les différentes recommandations concernant sa mise en œuvre dans les programmes officiels. Ces apports conceptuels et institutionnels doivent désormais être confrontés à la réalité du terrain et aux pratiques de classe pour examiner concrètement comment la réception de l'œuvre d'art se manifeste auprès des élèves. Nous chercherons à mettre en évidence, à travers l'analyse des mots employés par les élèves pour décrire une œuvre, l'influence de la nature de celle-ci.

C'est dans une démarche réflexive et exploratoire que s'inscrit le protocole de recherche présenté ci-après, conçu pour observer et analyser la réception d'œuvres d'arts de nature différentes.

3. Méthodologie de recherche

- **<u>Cadre méthodologique et problématique</u>**

Il s'agit d'une recherche qualitative à visée exploratoire, s'inscrivant dans le champ de la didactique des arts plastiques. Pour rappel, la problématique de ce mémoire est : « En quoi la nature de l'œuvre (abstraite ou figurative) peut-elle influencer la réception chez les élèves de cycle 2 ? ».

Comme mentionné dans l'introduction, cette problématique permet de poser deux hypothèses :

- Les élèves de CE1-CE2 (7 à 9 ans) vont préférer les œuvres figuratives aux œuvres abstraites. En effet, selon l'étude de Machotka (1963), les œuvres figuratives présentant des éléments du réel seront davantage appréciées des enfants comparées aux œuvres abstraites ne prenant pas appui sur le réel.

- Les œuvres abstraites vont stimuler plus fortement l'imagination et donc les échanges des élèves que les œuvres figuratives, qui susciteront davantage de description.

La méthodologie de recherche s'inscrit dans une démarche d'expérimentation de confrontation aux œuvres et le recueil de données verbales (paroles sur l'œuvre). Cette démarche a pour but de comparer la réception sensible des élèves de cycle 2, en fonction de la nature de l'œuvre (figurative ou abstraite).

Le Protocole : un emprunt à Maizières (2022)

Pour le protocole de recueil de données, nous allons nous inspirer du protocole de Maizières décrit dans *L'œuvre musicale à l'école : un processus dynamique et social*[66] et mis en place pour l'écoute d'œuvre musicale, que nous allons transposer la confrontation d'œuvres picturales. Nous nous inspirons également du protocole de recueil de données de Kubanik dans son mémoire *expression des émotions et compréhension de l'œuvre d'art*[67].

66 Maizières, F. (2022). *L'œuvre musicale à l'école : un processus dynamique et social*. France : L'Harmattan (p.105-110)
67 Kubanik, E. (2019). *Expression des émotions et compréhension de l'œuvre d'art* (mémoire de Master 2 MEEF parcours culture humaniste, ESPE de Rodez et Université de Toulouse Jean Jaurès).

Déroulement du protocole

Ce protocole est mis en œuvre à deux reprises, une première fois pour l'œuvre figurative et puis une seconde fois pour l'œuvre abstraite. Les groupes ne changent pas lors de l'analyse des deux œuvres pour limiter certains biais. La séance a une durée totale de 50 minutes environ.

Étapes	Objectif	Durée	Matériel	Données recueillies	Consigne
Découverte du tableau	Favoriser la réception personnelle de l'œuvre	2 minutes	TBI, image de l'œuvre		« On va observer le tableau pendant quelques minutes en silence »
Écriture de 4 à 5 mots sur l'œuvre	Préparation à l'échange	15 minutes	Une demi-feuille, un stylo	Les mots des élèves	« Vous allez écrire sur votre feuille 4 à 5 mots sur l'œuvre ».
Échange en petit groupe de 5-6 élèves	Échange des mots et constitution de deux colonnes : « d'accord », « pas d'accord ».	20 minutes	Une feuille, un stylo, l'œuvre affichée sur le TBI	Feuille des groupes avec les colonnes produites	« Vous allez devoir discutez des mots que vous avez écrits pour crée deux colonnes, une colonne avec les mots pour lesquels vous êtes tous d'accord puis une colonne pour les mots où vous n'êtes pas tous d'accord sur cette œuvre d'art ».
Synthèse collective	Mutualisation collective des colonnes	10 minutes	Tableau	Photo du tableau	Le rapporteur de chaque groupe va lire les mots choisis

	« d'accord »				de la colonne « d'accord » de son groupe.

Tableau 1 : Les différentes phases de la séance du protocole de recueil de données initial.

Étape 1 : Découverte du tableau

Dans un premier temps, le protocole commence avec la découverte et l'observation du tableau en silence pendant une à deux minutes en collectif afin que les élèves s'imprègnent pleinement du tableau et que cela permette l'émergence d'une première représentation individuelle. La consigne donnée est « On va observer le tableau pendant quelques minutes en silence ». Pendant ce temps, l'enseignante observe également le tableau projeté pour montrer l'exemple et veille au maintien du silence.

Étape 2 : écriture individuelle

Les élèves écrivent sur une feuille individuellement quatre à cinq mots sur ce que leur évoque l'œuvre, que ce soit des ressentis, des pensées ou d'une caractéristique particulière. La consigne donnée est « Vous allez écrire sur votre feuille au moins quatre à cinq mots sur l'œuvre ». Elle est volontairement imprécise afin de laisser une grande liberté aux élèves quant aux mots qu'ils choisiront. Les élèves disposent de trois minutes pour écrire leurs mots ; il s'agit d'un travail préparatoire à l'échange qui a lieu après.

Étape 3 : Échange en petits groupe et formation des catégories

Par groupe de 3, les élèves échangent et confrontent les mots qu'ils ont écrits individuellement, puis les placent dans des colonnes. La consigne suivante leur est donnée : « Vous allez devoir discuter des mots que vous avez écrits pour créer deux colonnes : une colonne avec les mots pour lesquels vous êtes tous d'accord, puis une colonne pour les mots où vous n'êtes pas d'accord sur cette œuvre d'art ». Pendant l'argumentation, l'œuvre reste affichée sur le TBI. Cette étape, d'une durée de dix à quinze minutes, est enregistrée. L'enseignante circule dans les groupes afin de réguler les échanges et les différentes personnes présentes dans la classe aident à la gestion des groupes ainsi qu'à la reformulation de la consigne, sans influencer les élèves. Cette étape est essentielle, car elle s'inscrit dans les programmes en permettant aux élèves de verbaliser leurs ressentis et de s'ouvrir aux points de vue des autres.

Étape 4 : Synthèse collective

Enfin, lors de la synthèse collective, les élèves de chaque groupe désignent un rapporteur chargé de lire la liste de mots de son groupe. L'enseignante écrit les mots lus au tableau et ajoute un bâtonnet pour le nombre de mains levées, ce qui correspond aux groupes ayant retenu le même mot dans leur colonne. La consigne donnée est : « Un des rapporteurs va lire les mots choisis de la colonne 'd'accord' de son groupe ».

Les données recueillies sont de quatre types : les productions écrites (mots individuels), les enregistrements audio, les grille avec les colonnes « d'accord/pas d'accord » et les photographies du tableau de la synthèse collective.

- **<u>Le choix des œuvres</u>**

L'œuvre abstraite utilisée dans ce protocole est *Broadway Boogie-Woogie* de Piet Mondrian peint entre 1942 et 1943[68] (Figure 4). Mondrian est l'un des pionniers de l'art abstrait ; sa peinture illustre particulièrement bien le style abstrait par la présence abondante de couleurs vives et de formes géométriques caractéristiques de l'art abstrait. Dans cette œuvre, il existe très peu d'éléments explicites, mis à part les couleurs et les formes. Cela rend l'œuvre particulièrement intéressante pour observer les différentes interprétation que les élèves peuvent en proposer.

Pour l'œuvre figurative, nous avons choisi la tapisserie d'origine médiévale réalisée vers 1500, intitulée *La dame à la licorne*[69] (Figure 5). Cette œuvre représente clairement le style figuratif par la présence de personnages et d'animaux. Les élèves peuvent ainsi mobiliser leur imagination et élaborer des histoires grâce à la présence de nombreux éléments, notamment les animaux tels que la licorne ou le lion. De plus, celle-ci offre un fort contraste avec l'œuvre de Mondrian, ce qui est propice à une analyse comparative des deux œuvres en fonction de leur nature (abstraite ou figurative).

68 Piet Mondrian, *Broadway Boogie-Woogie*, 1942-1943, huile sur toile, 127 × 127 cm, The Museum of Modern Art (MoMA), New York.
69 Anonyme, *La Dame à la licorne*, vers 1500, tapisserie en laine et soie, dimensions variables selon les pièces, Musée de Cluny – musée national du Moyen Âge, Paris.

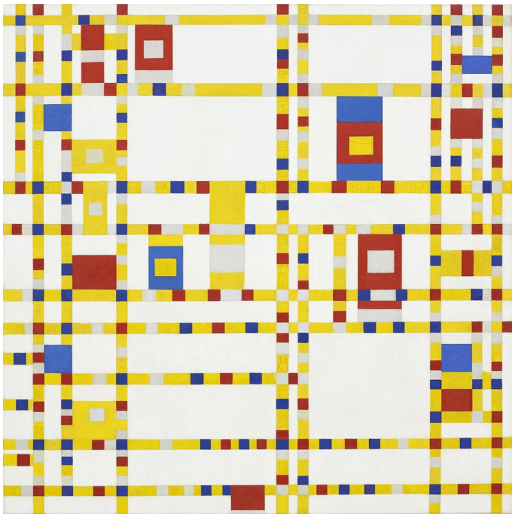


Figure 1: Piet Mondrian, Broadway Boogie-Woogie, 1942-1943, huile sur toile, 127 × 127 cm, The Museum of Modern Art (MoMA), New York.



Figure 2: Anonyme, La Dame à la licorne, vers 1500, tapisserie en laine et soie, dimensions variables selon les pièces, Musée de Cluny – musée national du Moyen Âge, Paris.

- **<u>Adaptations du protocole de recherche</u>**

<u>Le premier recueil de données :</u>

Une première mise en œuvre du protocole de recherche, autour des deux œuvres présentées ci-dessus, a été réalisée dans une classe de cycle 2 entre mai et juin 2025. Cette phase exploratoire avait pour objectif de tester la faisabilité du dispositif et d'anticiper les difficultés liées à la réception des œuvres et à la verbalisation des élèves.

Cette première expérimentation a mis en évidence certaines limites du protocole initial, notamment en ce qui concerne le travail de négociation lexicale par groupe et la réalité du terrain. En effet, les élèves n'étaient pas habitués à travailler collectivement, ce qui a constitué une difficulté lors des échanges et de la négociation lexicale. Cette observation a conduit à une adaptation de l'effectif des groupes (3 au lieu de 5-6). Ainsi, l'enregistrement des différents groupes n'a pas pu être réalisé dans les conditions optimales faute de la présence d'un adulte par groupe, les enregistrements se sont retrouvés inexploitables pour ce travail de recherche.

Par ailleurs, l'écriture de mots en individuelle s'est révélée complexe pour certains élèves. Afin d'en tenir compte, les modalités de production ont été élargies, permettant aux élèves de s'exprimer par des mots, des dessins ou des phrases (la distinction entre phrase et mot n'étant pas encore totalement acquise).

De plus, ce protocole a été adapté à la pratique de classe et s'est inscrit dans une séquence pluridisciplinaire de cinq séances mêlant art plastiques et français, afin que les élèves en retirent

un apprentissage. L'objectif final était l'écriture d'une phrase sur l'œuvre. Toutefois, ces productions écrites n'ont pas été exploitées dans ce mémoire, car il n'a pas été possible de récupérer l'ensemble des données et ces écrits comportaient trop de biais. En effet, certains écrits ont été étoffés et enrichis avec l'aide de l'enseignante, ce qui ne constitue pas des données rigoureuses pour ce mémoire. De plus, certains écrits ont été jetés par les élèves, cela relève d'une vraie difficulté pour l'analyse des travaux d'élèves car seulement quelques écrits ont pu être récupérés.

D'autres données ont été prélevées dans le cadre du mémoire. Les élèves, en fin de séquence, ont produit des dessins, dans le cadre de l'enseignement de l'art plastique, inspirés de l'œuvre de Mondrian et de La Dame à la licorne. Ils avaient un fragment de l'œuvre (soit de Mondrian, soit de la Dame à la licorne) qu'ils devaient coller sur une feuille blanche et ensuite l'objectif était de prolonger l'œuvre. Ces données recueillies ne pourront pas être traitées dans ce travail de recherche puisque l'objectif de ce mémoire est de montrer une réception personnelle de l'œuvre. La situation étant trop guidée et proche du processus « à la manière de… » ne permet pas d'observer de façon concrète la réception personnelle des élèves.

À la suite de cette première expérimentation, le protocole a été ajusté au contexte de classe afin de mieux répondre aux objectifs de la recherche, de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et de garantir un recueil de données plus pertinent. Certaines données ne pourront pas être exploitées du fait qu'elles ont été jetées par les élèves malgré les consignes. Les données récoltées pouvant être analysées seront mise en perspective avec celles issues du second protocole mis en œuvre dans une autre classe de cycle 2.

Le second recueil de données :

Lors de cette seconde tentative, l'adaptation du protocole à la classe a pu se faire dans de meilleures conditions. En effet, ayant été présente pendant une semaine dans la classe en tant qu'enseignante, cela m'a permis d'analyser le fonctionnement de la classe et d'adapter le protocole en conséquence. De ce fait, le protocole a peu évolué par rapport à celui conçu initialement, contrairement au protocole exploratoire qui avait dû être fortement modifié. Les œuvres utilisées sont les mêmes que lors du premier protocole. Il a été mis en place entre novembre et décembre 2025.

Ce protocole a été mis en œuvre dans une autre classe de cycle 2, présentant un contexte d'enseignement différent. Ce changement de classe a permis d'élargir le recueil de données et d'observer la réception des œuvres dans un autre cadre, tout en gardant les mêmes objectifs de recherche. L'enregistrement vocal des élèves n'a toutefois pas pu être envisagé dans cette classe, car cela aurait nécessité la présence d'un adulte supplémentaire, ce qui n'était pas possible.

Voici le deuxième protocole effectivement mis en place :

Étapes	Objectif	Durée	Matériel	Données recueillies	Consigne
Découverte du tableau	Favoriser la réception personnelle de l'œuvre	2 minutes	Projecteur, image de l'œuvre		« On va observer le tableau pendant quelques minutes en silence »
Écriture de 4 à 5 mots sur l'œuvre	Préparation à l'échange	15-20 minutes	Une demi-feuille, un stylo	Les mots des élèves	« Vous allez écrire sur votre feuille 4 à 5 mots sur l'œuvre ».
Échange par groupe de 6-7 élèves	Échange des mots et constitution de deux colonnes : « d'accord », « pas d'accord ».	20-25 minutes	Une feuille, un stylo, l'œuvre projetée au tableau	Feuille des groupes avec les colonnes remplient	« Vous allez devoir discuter et vous mettre d'accord sur les mots que vous avez écrits tout seul. Il y a deux colonnes, une colonne avec les mots pour lesquels vous êtes tous d'accord puis une colonne pour les mots où vous n'êtes pas tous d'accord sur cette

					œuvre d'art ».
Synthèse collective	Mutualisation collective des colonnes « d'accord »	10 minutes	Tableau	Photo du tableau	Le ou la secrétaire de chaque groupe va lire les mots écrit dans la colonne « d'accord ».

Tableau 2: Les différentes phases de la séance du deuxième protocole de recueil de données.

- **La récolte de données**

Pour les deux recueils, les données recueillies sont les productions écrites (écrits individuels et le tableau comportant les colonnes) et les photographies de la synthèse collective.

Les productions écrites individuelles permettent de classer les différents termes employés par les élèves dans un tableau comportant trois catégories définies : descriptif, imaginaire et affectif. Les termes seront ensuite mis en comparaison en fonction de la nature de l'œuvre, ce qui permettra d'observer si les élèves se situent davantage dans une posture descriptive et/ou interprétative.

Pour la dimension affective, les élèves peuvent la manifester par l'emploi de mots relevant d'un registre positif ou négatif. Par ailleurs, certains élèves ont pu déchirer ou froisser leur feuille individuelle, ce qui peut témoigner d'une frustration ou d'une émotion négative. Ces comportements ont été pris en compte comme des indices complémentaires de la réception affective de l'œuvre.

- **Le contexte**

Le premier recueil de données s'est effectué en période 5, dans une école publique rurale située à Bellefont-La Rauze, composée de deux classes. La classe regroupait seize élèves de CE1 et quatre élèves de CE2. Lors de la mise en œuvre du protocole, étaient présents : l'enseignante de la classe, une AESH, mon binôme de stage ainsi que moi-même.

L'enseignante utilise régulièrement des œuvres d'arts comme supports d'apprentissage avec les élèves. De ce fait, ces derniers sont accoutumés à la présence d'œuvres d'art en classe, en

particulier des œuvres abstraites, et connaissent le processus consistant à produire cinq mots à partir d'une œuvre présentée.

Le second recueil de données a été réalisé dans une école publique rurale composée de cinq classes, située à Puybrun, entre novembre et décembre 2025. Ce protocole s'est déroulé en fin de période 2, dans une classe de dix-neuf élèves de CE1. La présence d'un seul adulte en classe lors du recueil a permis de limiter certains biais ayant été observés lors du recueil exploratoire. En revanche, aucune information précise n'a pu être relevée concernant les habitudes des élèves à côtoyer des œuvres d'art dans le cadre scolaire.

4. Présentation des données recueillies

Nature des données

Lors de ces deux protocoles de recherches, différentes données on été recueillies. Voici un état des lieux de celle-ci. Nous analyserons dans cette partie, chacune des données présentées ci-dessous :

Pour le recueil n°1 :

- 20 feuilles d'écrit individuelle avec sur la même feuille les mots individuelle pour l'œuvre n°1 (Mondrian) et l'œuvre n°2 (la dame à la licorne).

- 10 feuilles des tableaux avec les colonnes (5 pour la n°1 et 5 pour la n°2)

- 2 photographies de la synthèse collective

Pour le recueil n°2 :

- 19 écrits individuelles pour Mondrian et 17 pour l'œuvre de La Dame à la licorne (deux feuilles ont été jeté à la poubelle).

- 3 feuilles des tableaux avec les colonnes (pour chacune des œuvres)

- 2 photographies de la synthèse collective

En premier lieu, nous allons décrire les données récoltées lors des différentes phases du protocole : en individuel et en groupe.

En deuxième lieu, les données seront analysées à l'aide d'un tableau présentant plusieurs catégories correspondant aux dimensions : descriptives, affectives, interprétatives (imagination). Ces catégories permettront de comparer les données entre les deux œuvres (figuratives et abstraites). En outre, nous allons aussi comparer les données en fonction des deux classes, afin de mettre en évidence les points communs et les différences dans la réception de l'œuvre.

Description des données individuelles : Recueil n°1

Dans les tableaux suivants, j'ai sélectionné certains mots en fonction de leur intérêt pour l'analyse qui prendra appui sur les catégories suivantes : la description, les récits imaginaires et les mots relevant de l'affect. Mais aussi, en fonction de leur occurrence, plus ils étaient cités par les élèves, plus cela a un intérêt dans l'analyse de la réception de l'œuvre d'art. De ce fait, tous les mots ne sont pas présentés dans le corps du mémoire, mais on peut retrouver ces données en annexe.

- **La phase individuelle**

Lors de cette première phase, les élèves avaient pour consigne d'écrire 4 à 5 mots à propos de l'œuvre. Les élèves travaillaient en silence pendant 5 à 10 minutes pour qu'ils puissent avoir le temps d'écrire leurs ressentis. Les adultes de la classe n'interviennent pas pour aider à trouver des mots. Toutefois, ils circulaient et débloquaient les élèves en difficulté pour écrire certains mots ou phrases (orthographe, syntaxe, aide pour l'encodage du mot…).

Lors de la mise en place du premier protocole exploratoire, les élèves étaient au nombre de 20, pour le second, ils étaient 19 élèves. Pendant le recueil exploratoire (n°1), l'enseignante a fortement guidé les élèves en leur suggérant un début de phrase afin de les aider à écrire : « Je vois... », « J'imagine que… ».

La Dame à la licorne : recueil n°1

Personnages / animaux	Objets	Émotions	Ce que j'imagine	Nature de l'œuvre	Époque	Géométrie / couleurs	Géographie / Structure
- une licorne (x3) - des chiens (x2) / un chien - des chèvres (x2) / une chèvre (x2) - un lion - une femme - des oiseaux (x2) - la dame a une licorne - des animaux - un singe - un gorille - des bananiers - deux lapins / des lapins (x2) / un lapin	- un coffre / un petit coffre - des drapeaux (x2) / deux drapeaux - des arbres (x3) / 9 arbres / 4 arbres - des fruits - 2 ficelles	- L'œuvre me plaît parce qu'elle est jolie (aide AESH)	- une cachette pour les trésors - une dame riche - la licorne et le lion ouvrent l'entrée de la tente - 3 drapeaux qui représentent une rivière - Elles sont dans une salle d'un palais. C'est la princesse et sa mère. Elles ont une licorne et un lion de compagnie - on dirait que la dame donne à sa fille à manger pour leur deux animaux statue - une grande cérémonie d'animaux	- une tapisserie		- je vois des couleurs - je vois des couleurs (rouge, bleu, blanc, vert) (aide AESH)	- une tente (x3) - un chapiteau - 2 statues - un banc

Tableau 3: Données individuels, protocole n°1

Pour consulté l'intégralité des résultats voir annexe Tableau 13.

À propos de l'œuvre : La Dame à la Licorne, les élèves ont mentionné des personnages et animaux ainsi que quelques objets. De nombreux « récits » imaginaires apparaissent dans ces écrits individuels. Ici, une seule émotion positive est caractérisée avec l'aide de l'AESH : « L'œuvre me plaît parce qu'elle est jolie ».

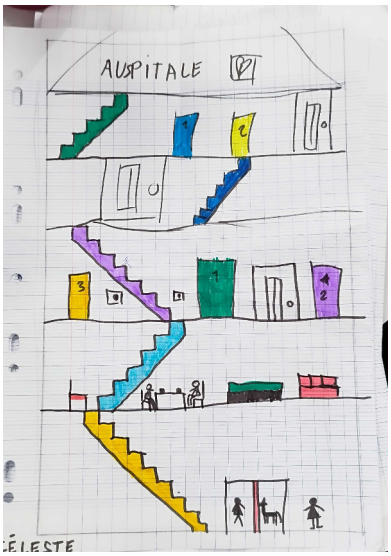
Mondrian : recueil n°1

Personnages / animaux	Objets	Émotions	Ce que j'imagine	Nature de l'œuvre	Époque	Géométrie / couleurs	Géographie / Structure
	- des portes (x2) / porte / à des portes colorés - un tapis - du carrelage - des robots - un arc-en-ciel - des voitures - On dirait des voitures qui passent	- C'est pas de l'art	- on dirait qu'il y a des gens sur une grue - les rectangles me font pensés a des illusions d'optiques - l'été avec des couleurs vives - des bateaux sur la mousse de la mer - je vois de la neige sous le pont			- des carrés / un carré / il y a que des carrés - du jaune (x2) - du bleu (x2) - ils sont en ligne - Il y a que les couleurs - l'œuvre a beaucoup de couleurs (du bleu, du rouge et du jaune). Il y a aussi des carrés. - labyrinthe (x6) - il y a plein de carré et plein de ligne	- des routes en angle droit / une route avec des magasins - des maisons en forme de rectangles - pont - des chemins (x2) - une ville (x2) - un plan de maison - un quartier - des trottoirs - des piscines - des parcs - à un hôtel - je vois un appartement / des immeubles

Tableau 4: Données individuels, protocole n°1

Pour consulté l'intégralité des résultats voir annexe Tableau 14.

À la place de mot, certains élèves ont produit des dessins sur ce qu'ils ont pu ressentir ou vu lors de la présentation de l'œuvre :



Dessin 1: Mondrian - recueil n°1

Par exemple : en observant le tableau de Mondrian, une élève montre son interprétation de ce tableau a travers ce dessin.
Le tableau de Mondrian est comparé à un hôpital.

A propos de l'œuvre de Mondrian, les élèves ont davantage mentionné des structures, des objets ainsi que les couleurs et la géométrie de l'œuvre. Ils n'ont fait aucune mention de personnage et/ou d'animaux. Certains « récits » apparaissent mais en plus faible quantité par rapport à *La Dame à la Licorne*. De plus, un ressentis émotionnel plutôt négatif apparaît ici « *C'est pas de l'art* », l'élève ajoute à l'oral « *C'est pas de l'art, c'est une ville* ».

Nous pouvons voir apparaître ici le champ lexical de la ville avec les différentes structures mentionnées, les voitures, les lieux caractéristiques (parcs) etc. Les élèves ayant récemment travaillé sur un chapitre en Géographie sur la ville, nous pouvons supposer que cela a pu les influencer dans leur réception de l'œuvre ainsi que dans leur choix de mots.

Analyse des données individuelles : Recueil n°1

- **Les éléments du réel :**

Dans l'œuvre n°1 (*La Dame à la Licorne*), les élèves mentionnent davantage des éléments du réel tels que les personnages, les animaux (êtres vivants) ou les objets présents sur la tapisserie. Par exemple, le mot *licorne* apparaît trois fois dans l'œuvre de *La Dame à la Licorne* alors que dans l'œuvre de Mondrian, il y a seulement une mention de personnage avec la mention : *des gens*.

À l'inverse, dans l'œuvre n°2 (Mondrian), les élèves évoquent de nombreux éléments du réel, notamment des structures, des objets en rapport avec la ville mais aussi des notions

géométriques : *rectangles, angles droits*. On peut penser qu'ils interprètent l'œuvre : *ville, immeubles, routes*, car ils ne sont pas directement représentés dans le tableau.

- **Les récits/imagination :**

Dans l'œuvre n°1, les élèves écrivent des récits très riches qui font appel à leur imaginaire. Par exemple pour *La Dame à la Licorne* un élève écrit : *Elles sont dans une salle d'un palais. C'est la princesse et sa mère. Elles ont une licorne et un lion de compagnie.* Ces différents récits se ressemblent parfois, ou utilisent les mêmes éléments : *La licorne et le lion ouvrent l'entrée de la tente*.

Dans l'œuvre n°2, les élèves écrivent aussi quelques récits en moindre quantité, néanmoins ils témoignent de leur imagination. Par exemple*, Des bateaux sur la mousse de la mer* ou encore *on dirait qu'il y a des gens sur une grue.* Ces récits ne se ressemblent pas entre eux ce qui peut témoigner d'une réception personnelle de l'œuvre.

- **Les émotions :**

Il y a eu un ressenti émotionnel négatif lors de la présentation de l'œuvre abstraite de Mondrian *C'est pas de l'art, c'est une ville*. Nous pouvons voir ici que malgré le commentaire *c'est pas de l'art*, l'élève a investi l'œuvre d'art et a argumenté en expliquant pourquoi, ce qui est l'un des objectifs de compétence des programmes de cycle 2. On peut voir ici que l'élève, grâce à sa perception de l'œuvre, tente tout de même de d'interpréter l'œuvre et de lui donner un sens.

Dans l'œuvre n°1, un élève témoigne d'un ressenti positif en regardant l'œuvre et l'explique grâce à son caractère esthétique : *parce qu'elle est jolie*.

Description des données individuelles : Recueil n°2

La Dame à la licorne : recueil n°2

Personnages /animaux	Objets	Émotions	Ce que j'imagine	Nature de l'œuvre	Époque	Géométrie / couleurs	Géographie / Structure
- des animaux - une licorne (x6) / il y a une licorne - une dame / une femme / une reine - un chien (x4) / des chiens / un petit chien / un chiot - un lapin (x4) - une chèvre (x2) - des oiseaux (x4) - un singe (x3) - une dame qui donne la boîte (x2)	- on dirait un tapis / - un tapis (x3) - un drap - la nature - des arbres (x6) / des petits arbres - un trésor (x4) - un drapeau (x2) / des drapeaux (x2) - une survie - sapin de l'époque - Une mosaïque (x3)		- Ça se passe dans la tente en 1989, ça me fait penser à un jeu de différences - on dirait des différences - il y a une princesse et une reine - couverture de porte - lion avec cheveux long	- une peinture (x3) - une tapisserie (x3) / une tapisserie noble - une œuvre d'art - un tableau (x2) - ça me fait penser à une tapisserie de château. / une tapisserie dans un château	- une époque (x2) - une époque de 1989		- une forêt - la France - un château (x3) - un paysage - une tente (x2) - un chapiteau (x2) - un magasin (ou magazine) de licorne et d'animalerie - une maison de peinture - un parc de chèvre - une gargouille

Tableau 5: Données individuelles, protocole n°2

Pour consulté l'intégralité des résultats voir annexe Tableau 15.

À propos de l'œuvre de *La Dame à la Licorne*, les élèves ont mentionné les personnages et les animaux ainsi que les objets issus de la réalité comme lors du premier recueil. En effet, nous retrouvons la mention de structures comme *le chapiteau* ou encore *la tente*. Néanmoins, les récits sont en plus faible quantité et moins riches que ceux élaborés lors du premier recueil : *Il y a une princesse et une reine*. Un récit se démarque des autres : *Ça se passe dans la tente en 1989, ça me fait penser à un jeu de différences.* On voit bien que l'élève donne un avis

personnel, donc son interprétation de l'œuvre. Les élèves n'ont manifesté aucune émotion pour cette œuvre d'art.

Les élèves évoquent à plusieurs reprises la nature de l'œuvre que je leur ai donnée au début de la séance : « On va regarder une tapisserie ». Ils ne savaient pas ce que c'était, j'ai donc fait le parallèle avec un tapis, ce qui a pu avoir un impact sur leurs réponses et donc présente un biais.

D'autres éléments apparaissent dans ce second recueil, des éléments plus abstraits de temps, voire d'espace, avec : *une époque* ou encore *la France*. Il peut s'agir d'une projection des élèves quant à la date de création de l'œuvre et de son contexte d'apparition ou une projection par rapport à la scène représentée sur la tapisserie.

Mondrian : recueil n°2

Personnages / animaux	Objets	Émotions	Ce que j'imagine	Nature de l'œuvre	Époque	Géométrie / couleurs	Géographie / Structure
- une tête de minecraft	- une carte au trésor (x7) / carte au trésor de minecraft (x2) / un trésor - des lits - un rubick's cube - des lits minecraft	- elle est très belle - elle est mongé ? (moche?), elle est débile (l'élève était en colère à ce moment là)	- un minecraft - des maisons d'Afrique - ça me fait penser à un village minecraft avec une île et des pyramides / ça me fait penser à une île minecraft avec un village	- la peinture sur cadre / une peinture - un tableau (x4) - c'est une œuvre / une œuvre d'art		– labyrinthe	- une ville (x5) / un village (x2) - une maison (x4) - une école (x5) - une maison de minecraft - un musée - une classe - pas une maison - elle a des points et des couleurs - une ville avec des voitures avec des …. avec des maisons et avec des vélos et avec des motos. - un immeuble (x3) - des mines (x2) - un cimetière - des chemins

Tableau 6: Données individuelles, protocole n°2

Pour consulté l'intégralité des résultats voir annexe Tableau 16.

À propos de l'œuvre de Mondrian, les élèves mentionnent en majorité des éléments liés aux structures de la ville comme lors du précédent recueil : *une ville* apparaît cinq fois et *une maison* quatre fois. Nous pouvons observé aussi que les élèves ont écrit moins de mots, souvent similaire (*une carte au trésor* mentionné 7 fois), par rapport à l'œuvre n°1. Nous retrouvons l'idée d'*un labyrinthe* dans ce recueil comme lors du recueil n°1.

Les élèves produisent peu de « récits », et lorsqu'ils sont présent ils sont mit en parallèle avec des éléments de leur vécu. En effet, certain termes comme : *des maisons d'Afrique* viennent à la suite d'un travail en Français autour de l'Afrique ce qui a pu influencer leur réponse. De plus, un élève a soumis l'idée que l'œuvre ressemblais au jeu vidéo *Minecraft* qui est un vécu personnel de l'élève, ce qui a pu influencer les réponses de ces camarades. En effet, lors de l'écriture des mots en individuels les élèves communiquais entre eux malgré l'intervention des adultes présents en classe ce qui peut représenter un biais.

Les élèves évoquent 2 émotions contraires, une plutôt positive à propos de l'esthétique de l'œuvre *elle est jolie*, et une plutôt négative *elle est débile* car l'élève était en colère à ce moment là.

Analyse des données individuelles : Recueil n°2

- **<u>Les éléments du réel :</u>**

Dans l'œuvre n°1 (*La Dame à la Licorne*), les élèves évoquent davantage des éléments du réel présents sur la tapisserie. Nous retrouvons certains éléments déjà mentionnés lors du premier recueil de données ce qui était prévisible comme *une dame/reine, un drapeau* ou encore *une licorne*. À l'inverse, dans l'œuvre n° 2 (Mondrian), les élèves mobilisent des éléments du réel pour soutenir leur interprétation de l'œuvre pour en dégager un sens : *Elle a des points et des couleurs. Une ville avec des voitures avec des ...Avec des maisons et avec des vélos et avec des motos*. En effet, dans l'œuvre de Mondrian, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude qu'il s'agit, par exemple d'*une carte au trésor*. Nous retrouvons également le champ lexical de la ville observé lors du premier recueil de données (*une ville, une maison*...).

Des éléments plus abstraits apparaissent lors de la présentation de l'œuvre n° 1, comme la mention du temps ou du contexte de création de l'œuvre ou de la scène représentée, par exemple, *la nature* qui est une notion plutôt abstraite, ou encore la mention d'une date *1989* qui apparaît deux fois dans ce recueil de données.

Lors de ce recueil, les élèves mentionnent plus fréquemment la nature de l'œuvre (*une tapisserie* ou *un tableau*), qu'il s'agisse de l'œuvre abstraite ou de l'œuvre figurative, par rapport au premier recueil de données.

- **Les récits / imagination :**

En ce qui concerne l'œuvre n°1 (*La Dame à la Licorne*), les récits sont moins riches que lors du premier recueil de données : *Il y a une princesse et une reine*. Toutefois, ils restent plus nombreux pour cette œuvre que pour celle de Mondrian. Par ailleurs, les récits produits pour l'œuvre n°2 (Mondrian) montrent rapidement une transposition des expériences et des connaissances personnelles sur lesquelles les élèves s'appuient, comme en témoignent les références *Maison d'Afrique* et *Minecraft*. Pour l'œuvre n°1, ces références apparaissent de manière plus subtile, et prenant appui sur leur univers de références (*châteaux, reine*, *animaux …*).

- **Les émotions :**

Une fois encore, aucune émotion n'est mentionnée pour l'œuvre n°1. En revanche, pour l'œuvre n°2, deux émotions opposées apparaissent : une émotion positive , liée à l'esthétique de l'œuvre : e*lle est jolie*, et une émotion négative : *elle est débile*. Dans ce dernier cas, l'élève était en colère au moment de l'activité. On peut ainsi observer l'influence des émotions sur la réception de l'œuvre d'art : l'élève qui qualifie l'œuvre de *débile* semble fortement influencé par son état affectif au moment de l'observation.

Conclusion :

Pour conclure, les récits les plus riches produits lors de la présentation de l'œuvre n°1 peuvent s'expliquer par la présence de nombreux éléments concrets issus du réel, mais également par la présence de « personnages » et d'éléments relevant de l'imaginaire, tels que *la*

licorne. Ces éléments encouragent les élèves dans la création d'histoires, en particulier lors du premier recueil de données.

Nous pouvons ainsi observer que les élèves mobilisent différents types de réponses en fonction de la nature de l'œuvre présentée. En effet, l'œuvre figurative favorise l'imagination et la production de récits chez les élèves, tandis que l'œuvre abstraite conduit davantage à une interprétation de l'œuvre fondée à partir d'éléments du réel.

Par ailleurs, l'aspect émotionnel est peu exprimé par les élèves pour les deux types d'œuvres. Dans ce faible échantillon (trois occurrences), l'œuvre abstraite semble davantage associée à des ressentis négatifs (deux ressentis négatifs pour un ressenti positif). A l'inverse, l'œuvre figurative suscite un ressenti plutôt positif, bien que celui-ci n'apparaisse qu'à une seule reprise.

Ces résultats seront mis en perspectives avec les éléments du cadre théorique dans une prochaine partie.

Description des données : La négociation lexicale, recueil n°1

Recueil n°1 : 6 groupes de 3 à 4 élèves

Mondrian		**La Dame à la Licorne**	
D'accord	**Pas d'accord**	**D'accord**	**Pas d'accord**
- Des carrés (x2)/ carrées de couleurs / rectangles - couleurs - des barres, ascenseur - labyrinthe (x4) - des portes (x3) - quartier - maisons / gratte-ciel - tour Eiffel de Paris - un parking	- carré blanc - hôpital - distributeur de cadeau - du marron - un plan de maison - un arc-en-ciel - rectangles - maison (x2) - trait - on dirait qu'il y a des panneaux	- Des chiens / un chien (x3) - licorne - des oiseaux - des lapins (x2) / deux lapins / un lapin (x2) - des chèvres / une chèvre (x3) - des arbres (x4) - des drapeaux avec des lunes / des drapeaux (x3) - des couleurs (bleu, rouge, blanc,vert)	- Lion - cérémonie d'animaux - tapisserie - tapis - flamant rose marron - je vois des couleurs (rouge, bleu, blanc, vert) - les arbres tremblent dans le vent - château - squelette

- des aires de jeu - il y a des formes différentes, - ils sont en ligne, - l'été avec les couleurs vives, - je vois de la neige sous le pont - des bateaux sur la mousse de la mer - une route avec des magasins - appartement - illusion d'optique - il y a des échafaudages - on dirait qu'il y a des gens sur une grue - on dirait que c'est un récup verre - immeuble - robot - des carrés - parc - chemin - des lignes - des trottoirs - des frites - piscine - fenêtre - hôtel - routes en angles droits - fenêtres	- route - pont (x2) - voiture - stades	- singe (x2) - une tente (x4) - un long petit coffre - un drapeau en rivière - deux statues - une licorne et un lion - une dame riche - 2 cordes - la dame porte un coffre - les oiseaux rôdent autour du chapiteau - le lion et la licorne ouvrent le chapiteau - une reine - des fruits - chapiteau (x2) - statue - bambou - animaux / plein d'animaux - image qui ne bouge pas - il y a des oiseaux et des chiens et un chat et tout en bas la dame a une licorne - la maman donne à la fille un coffre - la licorne et le lion ouvrent l'antre de la tente, on voit des enfants - un tapis volant	- chien sur une table - un coussin - couleur (rouge, bleu, blanc) - des drapeaux en tapis - plein d'arbres avec des fruits différents - des animaux,

Tableau 7: Recueil n°1 : Négociation lexicale

Le tableau avec tous les résultats se trouve en annexe Tableau 17.

Dans cette classe, le travail de groupe était peu travaillé avec les élèves, ainsi, la négociation lexicale fut très compliquée pour eux. Le fait de « se mettre d'accord » n'a pas été compris par les élèves malgré les nombreuses précisions concernant le fait de justifier sa réponse. En effet, en passant dans les groupes, nous pouvions entendre certains élèves rejeter certaines idées sans argumenter pour les deux œuvres.

Nous pouvons voir dans ce tableau de nombreux mots dans la catégorie « d'accord » contrairement à la colonne « pas d'accord ». Dans certains groupes, les élèves notaient chacun leur tour les mots écrits individuellement dans la colonne « d'accord » ce qui constitue une difficulté dans ce recueil.

Analyse des données : La négociation lexicale, recueil n°1

Lors de cette phase collective, les élèves étaient par groupe de trois, ce qui explique la quantité de mots récoltée lors de la négociation lexicale.

Tout d'abord, j'ai éprouvé quelques difficultés pour le classement des mots dans les différentes catégories (description, imagination et émotion), notamment pour l'œuvre abstraite de Mondrian. Le peintre s'inspire de la ville de Broadway dans son tableau *Broadway Boogie-Woogie*, ainsi les propositions des élèves telles que *immeuble* ou encore *routes en angles droits* pourraient être considérées comme une description du tableau. Néanmoins, j'ai décidé de mettre dans cette catégorie uniquement ce qui est concrètement visible sur le tableau comme les couleurs, les formes géométriques, etc.

Mondrian :

	Imaginaire		Description	Émotion
D'accord	- Des barres - Ascenseur - Labyrinthe (x4) - Des portes (x3) - (quartier?) - (maison/gratte-ciel ?) - Tour Eiffel de Paris - un parking - des aires de jeu - l'été avec les couleurs vives - je vois de la neige sous le pont - des bateaux sur la mousse de la mer - une route avec des magasins - appartement	- on dirait que c'est un récup verre - immeubles - robot - parc - chemin - des trottoirs - des frites - piscine - hôtel - fenêtre (x2) - routes en angles droits - illusion d'optique - il y a des échafaudages - on dirait qu'il y a des gens sur une grue	- Des carrés (x3) / carrés de couleurs - Rectangle - Couleurs - Il y a des formes différentes - ils sont en lignes - des lignes	
Pas d'accord	- hôpital - distributeur de cadeau - un plan de maison - un arc-en-ciel - maison (x2)	- on dirait qu'il y a des panneaux - route - pont (x2) - voitures - stades	- Carré blanc - du marron - rectangles - trait	

Tableau 8: Analyse négociation lexicale – Mondrian : Recueil n°1

Pour l'œuvre de Mondrian, nous pouvons observer que les élèves retiennent dans la catégorie « d'accord » les mots relevant de l'imagination plutôt que de la description, en particulier sur la thématique de la ville (par exemple, *immeuble*, *parc*). Dans la catégorie « pas d'accord », nous retrouvons aussi plutôt des mots issus de l'imaginaire. Les élèves, lors de la phase individuelle, avaient peu mentionné des éléments relatifs à la description, ce qui explique

la forte présence d'éléments issus de l'imagination. De plus, le peu d'éléments visibles sur le tableau limite sa description.

En ce qui concerne la description, les élèves mentionnent le plus souvent les couleurs et les formes géométriques de l'œuvre.

Aucun élément relatif aux émotions n'a été relevé par les élèves lors de la négociation lexicale.

Dame à la Licorne :

	Imaginaire		Description		Émotion
D'accord	- un drapeau en rivière - deux statues / statue - une dame riche - les oiseaux rôdent autour du chapiteau - le lion et la licorne ouvrent le chapiteau - une reine	- la licorne et le lion ouvrent l'antre de la tente, on voit des enfants. - un tapis volant - bambou - image qui ne bouge pas - la maman donne à la fille un coffre	- des chiens / un chien (x3) - licorne - des oiseaux - des lapins (x2) / deux lapins / un lapin (x2) - des chèvres / une chèvre (x3) - des arbres (x4) - des drapeaux avec des lunes / des drapeaux (x3) - des couleurs (bleu, rouge, blanc, vert) - singe (x2)	- une licorne et un lion - 2 cordes - la dame porte un coffre - des fruits - chapiteau (x2) - animaux / plein d'animaux - Il y a des oiseaux et des chiens et un chat et tout en bas la dame a une licorne. - une tente (x4) - un long petit coffre	
Pas d'accord	- cérémonie d'animaux - tapis - flamant rose marron - les arbres tremblent dans le vent.	- château - squelette - des drapeaux en tapis	- lion - tapisserie - je vois des couleurs (rouge, bleu, blanc, vert) - chien sur une table	- couleurs (rouge, bleu, blanc) - plein d'arbres avec des fruits différents - des animaux - un coussin	

Tableau 9: Analyse négociation lexicale – La Dame à la Licorne : Recueil n°1

Pour l'œuvre figurative, nous observons que les élèves retiennent majoritairement dans la catégorie « d'accord » les mots relevant de la description plutôt que de l'imagination (par exemple : *des arbres, des chèvres,* etc.). À l'inverse de l'œuvre abstraite, beaucoup d'éléments étaient visibles sur le tableau, ce qui a pu faciliter l'accord entre les élèves sur ces mots.

Pour la catégorie « pas d'accord », les élèves mentionnent à la fois des éléments descriptifs mais aussi des éléments relevant de l'imagination. De plus, certains mots apparaissent à la fois dans la catégorie « d'accord » et à la fois dans la catégorie « pas d'accord » comme le *lion*. Cela reflète la difficulté des élèves à établir une interprétation partagée de l'œuvre.

Les élèves n'ont retenu aucun élément relatif aux émotions lors de cette phase.

Conclusion :

Nous pouvons observer que pour les deux œuvres, il y a davantage de mots dans la catégorie « d'accord » que dans la catégorie « pas d'accord ». Cela peut être dû à la difficulté de la tâche demandée aux élèves, c'est-à-dire établir une interprétation commune sur une œuvre d'art. En effet, Chabanne (2012) explique qu'« écrire ce qu'on veut sur une œuvre d'art » peut dans un premier temps être déstabilisant pour les élèves et les mettre en difficulté. Dans un deuxième temps, la phase de négociation lexicale permet aux élèves de rendre compte d'une réception personnelle de l'œuvre, une tâche complexe, d'autant plus lorsque les élèves n'ont pas le vocabulaire.

De plus, il y a une grande différence entre les mots retenus pour l'œuvre abstraite et l'œuvre figurative. Davantage d'éléments relèvent de l'imaginaire pour l'œuvre de Mondrian, alors que pour l'œuvre figurative *La Dame à la Licorne*, les éléments sont plutôt de l'ordre de la description. Cela était prévisible, en raison des mots individuels apportés par les élèves (plutôt imaginaire pour l'œuvre abstraite et descriptif pour l'œuvre figurative).

Pour les deux œuvres, aucun élément affectif n'a été retenu par les élèves lors de cette phase. Cela représente une difficulté car un des objectifs de l'enseignement des arts est de construire une réception sensible chez les élèves. Ainsi, dans ce premier recueil, aucune dimension affective n'a été questionnée ou retenue par les élèves.

Description des données : La négociation lexicale, recueil n°2

Recueil n°2 : 3 groupes de 6 à 7 élèves

Mondrian		La Dame à la Licorne	
D'accord	**Pas d'accord**	**D'accord**	**Pas d'accord**
- Une carte au trésor - une école - peinture - une ville (x2) - un labyrinthe - un immeuble (x2) - un tableau - wither - carte - rubick's cube	- Une ville - une carte au trésor - une école - carré	- Licorne - chapiteau - drapeau - dame - trésor - des petits chiens - des arbres / des petits arbres - lapin - chèvre - des animaux - mosaïque - peinture / tapisserie	- Une usine - reine et princesse - mosaïque - des tapis - un château - sa se passe dans le temps en 1989 - différences - la nature

Tableau 10: Recueil n°2 : Négociation lexicale

Le tableau avec tous les résultats se trouve en annexe Tableau 18.

Dans cette classe, le travail de groupe s'est révélé satisfaisant. Une meilleure organisation a été mise en place au sein des groupes grâce à l'attribution de rôles ce qui a permis aux élèves de se concentrer davantage sur leur tâche, à savoir la négociation lexicale. En effet, les élèves ont justifié et argumenté leurs choix pour les deux œuvres étudiées. Toutefois, la négociation lexicale s'est révélée plus difficile pour l'œuvre de Mondrian.

Nous pouvons également observer que pour *La Dame à la Licorne,* les élèves se sont mis d'accord sur 14 éléments, contre 12 pour l'œuvre de Mondrian. Ces résultats suggèrent que les élèves arrivent à s'accorder sur certains éléments pour les deux œuvres. En revanche, 8 éléments ont fait l'objet de désaccords pour *La Dame à la Licorne*, contre 4 pour l'œuvre de Mondrian.

Nous pouvons supposer que le fait d'avoir plus de mots pour l'œuvre de *La Dame à la Licorne* serait un des facteurs qui expliquerait cet écart ou que les élèves arrivent plus facilement à trancher sur ce qui compose l'œuvre ou non.

Analyse des données : La négociation lexicale, recueil n°2

Dans ce recueil de données, les élèves étaient par groupe de cinq à six élèves, ce qui permettait de former 3 groupes. Cela explique pourquoi la liste des mots retenus est plus courte que pour le recueil n°1. Un élève était désigné pour être le secrétaire du groupe pour une meilleure gestion de groupe et des échanges.

Mondrian : Analyse des données

	Imaginaire		Description	Émotion
D'accord	- une carte au trésor - une école - un wither - une carte	- une ville (x2) - un labyrinthe - un immeuble (x2) - rubick's cube	- une peinture - un tableau	
Pas d'accord	- une ville - une carte au trésor	- une école	- carré	

Tableau 11: Analyse négociation lexicale – Mondrian : Recueil n°2

En ce qui concerne l'œuvre abstraite, les élèves sont le plus souvent « d'accord » sur les mots relevant de l'imaginaire sur la thématique de la ville : *une école, une carte au trésor* ou encore *une ville* mentionnée 2 fois, ce qui est en accord avec le premier recueil de données. Toutefois ces éléments se retrouvent aussi dans la catégorie « pas d'accord », ce qui traduit une difficulté à établir un sens commun de l'œuvre, notamment car ces mots relèvent de l'imagination et non de la description concrète de l'œuvre. Chabanne (2012) parle de « difficile à dire », soit de la parole, qui permettrait d'attester ou non de la complexité d'une œuvre.

De plus, très peu d'éléments de description sont relevés par les élèves et ceux-ci se concentrent plutôt sur la nature de l'œuvre (*peinture*, *tableau*). Ces éléments ont été donnés par l'enseignant, les élèves ont mis ces éléments dans la case « d'accord » sans le remettre en question car ce savoir a été apporté en début de séance par l'enseignant.

Aucun élément affectif n'a été relevé lors de cette phase, comme lors du recueil n°1.

La Dame à la Licorne : Analyse des données

	Imaginaire	Description	Émotion
D'accord	- mosaïque	- licorne - chapiteau - drapeau - dame - trésor - deux petits chiens - des arbres / des petits arbres - lapin - chèvre - des animaux - peinture / tapisserie	
Pas d'accord	- une usine - reine et princesse - mosaïque - Différences - la nature - des tapis - un château - ça se passe dans le temps en 1989		

Tableau 12: Analyse négociation lexicale – La Dame à la Licorne : Recueil n°2

Pour l'œuvre figurative, nous observons très clairement que dans la catégorie « d'accord » les élèves sélectionnent des mots relatifs à la description de l'œuvre (*licorne*, *chapiteau*), alors que pour la catégorie « pas d'accord », les élèves mentionnent plutôt les éléments relevant de l'imagination (*une usine, un château*).

Les élèves ont eu plus de facilité à catégoriser les mots et à établir une réception commune de l'œuvre. En effet, seulement 1 mot est à la fois dans la colonne « d'accord » et « pas d'accord » : *mosaïque*, ce mot relevant de l'imagination. Ici, le « difficile à dire » (Chabanne 2012) était moins complexe que pour l'œuvre de Mondrian, contrairement au recueil n° 1 où les élèves avaient des difficultés à établir une interprétation commune pour les deux tableaux.

Comme pour le recueil n°1, les élèves ne mentionnent aucun élément émotionnel.

Conclusion :

Dans ces deux recueils de données, nous pouvons observer que certains éléments apparaissent à la fois dans les colonnes « d'accords » et « pas d'accord » pour l'œuvre abstraite (Mondrian), plus fréquemment que pour l'œuvre figurative. Cela semble indiquer une plus grande difficulté pour les élèves à interpréter l'œuvre abstraite et à construire une interprétation commune de l'œuvre.

Comparaison des données entre deux classes de cycle 2

L'œuvre abstraite : Mots individuels

Lors de la phase individuelle, les élèves des deux classes mentionnent des éléments à la fois du réel mais aussi de l'imaginaire. Les éléments du réel font plutôt appel à la thématique de la ville (*ville, route*…) et soutiennent l'interprétation de l'œuvre car ils ne sont pas directement visibles sur l'œuvre. De ce fait, on voit que les élèves ne sont pas dans la recherche d'une description de l'œuvre et s'inscrivent plutôt dans une démarche interprétative parce qu'il y a peu d'éléments visibles auxquels se rattacher.

Les éléments du réel, issus de l'imagination des élèves (*labyrinthe, des robots),* viennent soutenir la réception de l'œuvre, cela force donc les élèves à faire des inférences avec leurs connaissances mais aussi à aller chercher plus loin dans leur imagination pour interpréter l'œuvre.

Dans les deux classes, les élèves mentionnent des éléments de description autour des couleurs de l'œuvre, de la géométrie, ou encore de la nature de l'œuvre, en particulier pour le recueil n°2.

L'œuvre abstraite : Négociation lexicale

En ce qui concerne la négociation lexicale, les élèves des deux recueils relèvent dans la colonne « d'accord » des mots issus de l'imagination comme *labyrinthe* ou encore une *école*, autour de la thématique de la ville. Pour les mots descriptifs, les élèves du recueil n°1 relèvent plutôt des éléments issus du tableau (couleurs, formes géométriques), alors que pour le recueil n°2 les élèves s'attachent plutôt à la nature de l'œuvre (*peinture*, *tableau*).

Toutefois, dans le recueil n°1, les éléments plutôt relatifs à la description de l'œuvre comme *carrés* ou *rectangles* sont à la fois dans la colonne « d'accord » et dans celle « pas d'accord ». Alors que pour le recueil n°2, ce sont davantage des éléments issus de l'imagination comme *école* ou *ville.*

Les élèves des deux classes ont eu plus de difficulté pour caractériser l'œuvre abstraite que pour caractériser l'œuvre figurative, comme le montrent les éléments à la fois dans la colonne « d'accord » et « pas d'accord ».

L'œuvre figurative : Mots individuels

Lors des deux recueils de données, les élèves mentionnent davantage des éléments de description sur l'œuvre, les personnages, les animaux, les arbres etc. Cela donne lieu à des récits plus riches qu'avec l'œuvre abstraite puisque celle-ci fait appel à la fois à la description par la présence de nombreux éléments visibles sur l'œuvre, mais aussi à l'imagination grâce aux éléments imaginaires ou proches de l'univers de référence des élèves, notamment avec la *licorne*. De plus, nous pouvons supposer que la présence de plusieurs personnages et d'animaux a permis d'engager les élèves dans la création de récits plus longs que pour l'œuvre abstraite.

Pour le recueil n°1, nous avons un ressenti positif sur l'esthétique de l'œuvre (*l'œuvre me plaît parce qu'elle est jolie*), contrairement au recueil n°2 où il n'y a eu aucune émotion exprimée par les élèves. Dans les deux classes, nous retrouvons le champ lexical autour des *princesses, châteaux, reines,* etc.

L'œuvre figurative : Négociation lexicale

Lors de la négociation lexicale, les élèves relèvent majoritairement des mots relevant de la description dans la catégorie « d'accord » plutôt que de l'imagination, avec l'exemple plutôt visuel de l'analyse des mots des élèves dans le tableau du recueil n°2 (Tableau 12).

À l'inverse, concernant la colonne « pas d'accord », les élèves du recueil n°1 mentionnent de façon égale à la fois des éléments relevant de l'imagination mais aussi de la description. Alors que pour le recueil n° 2, ils mentionnent uniquement des éléments relevant de la description, dont un seul élément relevant de l'imagination (*mosaïque*).

De plus, lors du recueil n°1 les élèves ont eu des difficultés pour se mettre d'accord sur les mots pour caractériser l'œuvre, comme le montre la présence de mots à la fois dans la colonne « d'accord » et à la fois dans la colonne « pas d'accord ». Alors que pour le recueil n°2, nous retrouvons qu'un seul mot dans les deux colonnes (*mosaïque*), ce qui semble montrer une plus grande facilité pour établir une réception commune de l'œuvre.

Conclusion :

En somme, la confrontation de ces résultats a permis de mettre en évidence des points communs mais aussi des différences entre les deux classes. Les élèves ont eu plus de difficulté pour caractériser et s'approprier l'œuvre abstraite que pour l'œuvre figurative, comme en témoignent les mots à la fois dans la colonne « d'accord » et « pas d'accord ». De plus, dans les deux classes, le tableau figuratif était plus facile à caractériser pour les élèves, surtout pour la classe n°2. L'œuvre abstraite, quant à elle, permettait aux élèves d'aller plus loin dans l'interprétation de l'œuvre qu'une simple description grâce aux peu d'éléments présents dans l'œuvre. Cela leur a permis de mobiliser des connaissances personnelles mais aussi des éléments de l'imaginaire.

Toutefois, les mots issus de l'imaginaire étaient plus difficiles à catégoriser par les élèves des deux classes. Ils relèvent d'une réception subjective de l'œuvre alors que les éléments descriptifs peuvent plus facilement amener à un accord commun car ces éléments sont visibles concrètement sur l'œuvre, notamment avec l'œuvre figurative.

Lors des deux recueils de données et pour les deux natures d'œuvres, les élèves mentionnent très peu d'éléments relatifs aux émotions.

5. Discussion des résultats

- **L'interprétation personnelle des élèves**

L'œuvre abstraite de Mondrian est déstabilisante pour les élèves en raison de la présence de formes géométriques uniquement. Malgré sa complexité, les élèves ont su repérer la thématique de la ville. Cela semble montrer l'élaboration d'une interprétation personnelle ainsi qu'une appropriation de l'œuvre.

Quant à l'œuvre figurative choisie, les éléments présents sont en grande partie issus du réel mais aussi de l'imaginaire, ce qui se rapproche de l'univers de références des enfants (licorne, animaux, etc.). Les élèves se sont saisis de ces éléments afin de construire des récits riches, ce qui contribue fortement à l'interprétation de l'œuvre. Ainsi, la présence d'éléments imaginaires a pu favoriser l'imagination et la création de récits (par exemple : *Elles sont dans une salle d'un palais. C'est la princesse et sa mère. Elles ont une licorne et un lion de compagnie*) autour de l'œuvre, et donc sa réception. Grâce aux éléments tangibles, les élèves ont investi plus rapidement cette production. C'est ce qu'affirme Umberto Eco, dans Verreault et Pelletier (1998), lorsqu'il soutient que le contenu de l'œuvre peut déjà dire beaucoup et ainsi faciliter l'interprétation.

- **Le bagage culturel des élèves et son impact**

La sensibilité des élèves s'est exprimée grâce aux expériences et connaissances personnelles des élèves. Les observations menées permettent de confirmer ce que Verreault et Pelletier (1998)[70] avancent dans leurs travaux. Dans ces recueils de données, on observe clairement l'influence de ces éléments dans les réponses des élèves, en particulier lors du second recueil sur l'œuvre de Mondrian avec la mention de thématiques proches de leur univers de référence comme le jeu *Minecraft* ou *des maisons d'Afrique*. Ces expériences personnelles sont bien plus visibles pour l'œuvre de Mondrian : les mots et récits sont plus variés et s'attachent moins aux éléments visibles de l'œuvre (par exemple : *des bateaux sur la mousse de la mer*) que pour l'œuvre figurative, où les élèves reprenaient majoritairement des éléments directement issus du tableau : *la licorne et le lion ouvrent l'entrée de la tente*. Ces observations

70 Verreault, F. & Pelletier, M. (1998) L'interprétation des œuvres d'art : proposition d'une démarche. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 24, n°3, p.541–565, à l'adresse https://doi.org/10.7202/031971ar

soulignent l'importance du bagage culturel, des expériences et de l'état psychologique des élèves au moment de l'analyse d'une œuvre d'art comme le montre dans son article Chabanne (2012).

Ainsi, l'œuvre abstraite favorise particulièrement le recours aux connaissances et expériences personnelles afin de suggérer ce que l'œuvre ne montre pas et d'en questionner le sens. Tandis que l'œuvre figurative facilite plutôt la production de récits. Machotka (1963) montre dans son étude que les jeunes enfants (avant 12 ans) s'identifient davantage au sujet et à l'action mis en scène dans l'œuvre que les enfants de 12 ans. Les élèves de cycle 2 se sont projetés dans la scène représentée de l'œuvre figurative, en imaginant les actions des personnages du tableaux : *on dirait que la dame donne à sa fille à manger pour leur deux animaux statue*, ce qui témoigne d'une appropriation de l'œuvre.

- **<u>La négociation lexicale et ses résultats</u>**

Lors de la négociation lexicale, une des principales observations concerne la difficulté, pour des élèves de cycle 2, de se mettre d'accord sur des mots pour caractériser une œuvre. Certains mots apparaissent à plusieurs reprises dans les colonnes « d'accord » et « pas d'accord », ce qui attester de la complexité de la tâche pour les élèves afin de parvenir à un accord commun, notamment pour l'œuvre abstraite. Les résultats de cette phase sont plutôt en accord dans les deux recueils de données. En effet, dans les deux classes, les élèves arrivent plutôt à établir une réception commune sur l'œuvre figurative. Toutefois dans la classe n°1 les élèves ont éprouvé plus de difficultés pour la caractériser.

Cette comparaison entre les deux recueils permet de souligner la complexité de l'analyse d'une œuvre d'art pour des élèves et renforce la nécessité de son apprentissage à l'école primaire. De plus, elle montre que les élèves en ont chacun une interprétation personnelle, ce qui rend difficile l'accord commun. Toutefois, cet exercice a contribué au développement de compétences transversales inscrites dans les programmes, notamment la coopération, le choix des mots et la capacité d'écoute des élèves. Cette question mériterait d'être approfondie dans de prochaines études.

- **La réponse aux hypothèses**

Ce travail de recherche vise à répondre à la question suivante : en quoi la nature de l'œuvre (abstraite ou figurative) peut-elle influencer la réception d'une œuvre d'art chez les élèves de cycle 2 ?

Au regard des hypothèses formulées et des résultats obtenus, il apparaît que la nature de l'œuvre influence effectivement la réception de l'œuvre d'art mais aussi les processus mobilisée chez les élèves. En effet, l'œuvre abstraite stimule davantage l'imagination chez les élèves et mobilise donc des compétences d'échange et de justification plus importante que pour l'œuvre figurative.

Hypothèses 1 : Les élèves de cycle 2 vont préférer les œuvres figuratives aux œuvres abstraites.

L'étude de Machotka (1963) montre que les enfants vers 7-8 ans ont une préférence pour le réalisme. Les œuvres figuratives seront donc plus appréciées puisqu'elles s'appuient sur des éléments du réel. Leur préférence s'appuie aussi sur la prise de conscience des enfants de la difficulté d'obtenir certains résultats. Les observations menées montrent qu'effectivement les élèves ont préféré l'œuvre figurative à l'œuvre abstraite. Cependant, cette conclusion est à nuancer, seulement 4 élèves sur 39 ont exprimé une émotion face aux œuvres, ce qui constitue un échantillon trop faible pour confirmer cette hypothèse. D'autant plus ce résultat est renforcé avec la présence de 2 valences positives (*L'œuvre me plaît car elle est jolie* (La Dame à la Licorne) et *elle est très belle* (Mondrian)) et 2 valences négatives (*C'est pas de l'art* (Mondrian) ou encore *Elle est mongé* (moche?)*, elle est débile* (Mondrian)). Là aussi, cette expérience nécessiterait d'être reproduite à plusieurs reprises afin d'avoir des résultats plus significatifs.

Hypothèses 2 : Les œuvres abstraites vont stimuler davantage l'imagination et donc les échanges des élèves que les œuvres figuratives qui susciteront plus de description.

Lors de la phase individuelle, les élèves ont effectivement produit davantage d'éléments qui susciteront plus de description à propos de l'œuvre figurative. Toutefois, les élèves ont créé beaucoup plus de récits court relevant de l'imaginaire avec l'œuvre de *La Dame à la Licorne* comme par exemple : *Ça se passe dans la tente en 1989, ça me fait penser à un jeu de différences* ou encore *une grande cérémonie d'animaux*, qu'avec l'œuvre de Mondrian, ce qui ne valide pas totalement cette hypothèse.

Ces résultats peuvent s'expliquer par la présence d'éléments relevant de l'imaginaire et de l'univers de référence des élèves (jeux vidéos, dessin animé,apprentissage précédents), comme *la licorne*, les animaux ou *la princesse*, etc. Cela a pu favoriser la projection des élèves dans la scène et stimuler leur imagination, ce qui a facilité l'interprétation de l'œuvre.

Ainsi, la nature de l'œuvre peut avoir un impact important chez les élèves en fonction de la compétence que l'on souhaite travailler avec eux. La réception de l'œuvre figurative *La Dame à la Licorne* a permis l'élaboration de récits très riches notamment celui-ci : *Elles sont dans une salle d'un palais. C'est la princesse et sa mère. Elles ont une licorne et un lion de compagnie,* grâce aux connaissances des élèves, comme le montre les termes *princesse* ou *château*. Ils se sont facilement approprié l'œuvre et en ont projeté davantage de sens. A l'inverse, l'œuvre abstraite a nécessité un temps d'analyse plus long. Néanmoins, les élèves s'appuyaient également sur des éléments du réel issus de leur imagination ainsi que sur leurs connaissances personnelles afin d'élaborer une interprétation subjective.

- **<u>Conclusion</u>**

Pour conclure, selon les programmes, il est important que les élèves s'approprient et analysent différents styles d'œuvres. En effet, on peut voir que les œuvres abstraites et figuratives permettent de développer les compétences du programme d'art.

Toutefois, l'œuvre abstraite semble davantage permettre aux élèves de répondre à la compétence : « Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art. ». Cela est permis grâce à la présence d'interprétation multiples qui favorise le débat et les échanges entre pairs. Comme le mentionne Paré (2017), c'est dans l'*émoi collectif* que les élèves apprennent à situer leur ressenti par rapport aux autres, favorisant ainsi le développement de leur esprit critique, de leur empathie et de leur posture d'écoute. Cet échange est essentielle pour une réception sensible de l'œuvre. Berthoz et Jorland, 2004[71], cités dans Chabanne, 2012, parlent aussi de la « co-construction de la pensée esthétique » : c'est en observant les comportements des autres élèves, qu'ils vont pouvoir développer des compétences émotionnelles.

L'œuvre figurative semble, quant à elle, favoriser le développement du vocabulaire chez les élèves grâce à la présence de nombreux éléments par rapport à l'œuvre abstraite. De plus, la

71 Berthoz et Jorland (dir) 2004, *L'Empathie*. Rizzolati et Sinigaglia 2007, *Les neurones miroirs.*

présence de récits permet de faire un lien avec d'autres disciplines, comme le français, grâce à la création de récits pour décrire l'œuvre. Cela permettrait de travailler les compétences rédactionnelles des élèves tout en développant la réception sensible de l'œuvre chez les élèves. Pour répondre à la problématique, la nature de l'œuvre influence la réception, mais cette influence dépend aussi du bagage culturel, des références personnelles et des compétences mobilisées. Les programmes de cycle 2 insistent justement sur la verbalisation, l'analyse, l'écoute des pairs et la sensibilité aux œuvres d'art.

Notre étude vise à comparer la manière dont les élèves vont s'approprier une œuvre figurative à une œuvre abstraite. Plusieurs études montre des différences dans la réception des œuvres d'arts en fonction de la nature.

Entre autres, les œuvres figuratives guident davantage la réception par la reconnaissance de repères externes (sensorielles et issus du réel) tandis que, l'art abstrait sollicite plutôt le bagage culturel des individus laissant davantage de place à l'interprétation comme en témoigne l'étude de Durkin, C., Hartnett, E., Shohamy, D., et Kandel, E. R. (2020)[72]. C'est la raison pour laquelle ce mémoire se propose de comparer la réception d'une œuvre abstraite et figurative dans deux classes de CE1-CE2.

Les hypothèses tendent à vérifier que les œuvres abstraites stimuleront davantage l'imagination que les œuvres figuratives et que les élèves préféreront le figuratif à l'abstrait. Afin de vérifier ces deux hypothèses, nous avons mis en place un protocole de recherche qui consistait à observer et échanger lors de la confrontation de deux œuvres d'art : *Broadway Boogie-Woogie* de Piet Mondrian et *La Dame à la Licorne.*

L'analyse des résultats montre que l'œuvre de Mondrian (abstraite) stimule davantage l'imagination des élèves que l'œuvre de *La Dame à la Licorne* (figurative), ce qui est en accord avec nos hypothèses initiales. Toutefois, l'œuvre figurative a quand même permis aux élèves l'élaboration de récits de l'ordre de l'imaginaire. Cela pourrait être exploré dans des prochaines études interrogeant l'interdisciplinarité entre les écrits en français pour parler des œuvres d'art afin d'améliorer la réception d'une œuvre d'art. De plus, aucune préférence claire entre les deux styles d'œuvres d'art n'a été relevée chez les élèves.

72 Durkin, C., Hartnett, E., Shohamy, D., et Kandel, E. R. (2020). An objective evaluation of the beholder's response to abstract and figurative art based on construal level theory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *117*(33), 19809–19815. https://doi.org/10.1073/pnas.2001772117

Malgré l'échantillon, l'intérêt de ces résultats est de confirmer ou de questionner des hypothèses antérieurs ainsi que de prendre du recul sur ma pratique professionnelle en tant qu'enseignante. Dans un premier temps, cela m'a conduit à questionner mes pratiques pédagogiques en ce qui concerne la réception sensible d'œuvres d'art en classe mais aussi d'enrichir mes connaissances en didactique des arts plastiques. Dans un second temps, j'ai pris conscience des difficultés des élèves de cycle 2 pour l'analyse d'œuvre d'art et de l'importance du vocabulaire pour exprimer son ressenti.

Les résultats de ce protocole, m'ont permis de comprendre l'importance de l'analyse des différentes formes et styles d'œuvres d'arts avec des élèves afin de travailler les compétences inscrites dans les programmes d'arts. En effet, dans le cadre d'un enseignement spiralaire, il serait intéressant d'exploiter dans un premier temps les œuvres figuratives car elles apparaissent plus faciles, ou du moins plus accessibles pour les élèves. Ils pourront se familiariser avec les œuvres d'art mais aussi s'approprier une méthode d'analyse d'une œuvre. Ainsi, grâce à ce déroulement progressif, il sera plus aisé pour les élèves d'avoir une réception sensible, notamment avec l'œuvre abstraite, car elle nécessite l'apport de connaissances préalables et donc d'un bagage culturel. Cette approche peut alors constituer une étape préliminaire avant d'introduire l'analyse d'œuvres abstraites, perçues comme plus complexes pour les élèves.

- **<u>Ouverture</u>**

Pourtant, cette recherche soulève encore plusieurs interrogations, notamment concernant l'expression des émotions des élèves en CE1-CE2. En effet, les élèves ont peu exprimé de préférences ou d'émotions à propos des œuvres d'art, alors même que l'enseignement des arts vise précisément à les interroger et les mobiliser. C'est une dimension essentielle pour l'accès des élèves au sensible, mais aussi pour la construction de leur esprit critique. Cette réserve peut s'expliquer par un manque d'habitude, mais aussi par une difficulté à formuler un avis personnel sur les œuvres. Dès lors, il serait intéressant de travailler en amont sur l'identification des émotions avant leur expression, comme le montre le modèle des compétences psychosociales[73] (Figure 6). Chabanne (2012) explique qu'il faut laisser aux élèves la possibilité d'une « prise de risque » dans l'expression des ressentis à propos d'une œuvre d'art. Par conséquent, l'enseignant a un rôle clé dans ces échanges, il doit alterner entre

73 Kotsou, I. (2023). Chapitre 5. L'expression et l'écoute des émotions. Dans Sous la direction de M. Mikolajczak, avec la collaboration de J. Quoidbach, I. Kotsou et D. Nélis Les compétences émotionnelles (p. 89-114). Dunod.

des postures d'étayage et d’accueil de la parole de l’élève dans la bienveillance. De ce fait, l’instauration d’un climat de classe serein, favorisant l’expression libre des émotions dans le respect de chacun pourrait constituer un levier pour encourager la verbalisation des élèves.

Bibliographie

Andrews, S. (2018). Dans la famille des artistes abstraits… *DADA la première revue d'art : Abstrait !* (n° 226, mars). 27-31. Editions Arola.

Andrews, S. (2017). Portrait d'un jour, portrait toujours. *DADA la première revue d'art : Portrait.* (n°221, septembre). 6-9. Editions Arola

Béteau, C. (2024). Lascaux en six questions. *DADA la première revue d'art : Lascaux.* (n°283, juin). 6-11. Editions Arola.

Bonnet, N. (2007). Umberto Eco, de « l'œuvre ouverte » aux « limites de l'interprétation ». Vers une herméneutique restreinte ?. Colin, M. et Lazzarin, S. (dir.), *La critique littéraire du XXe siècle en France et en Italie,* 291-309. Presses universitaires de Caen. https://doi.org/10.4000/books.puc.21111

Bosseur, J-Y. (2014). *Vocabulaire des arts plastiques du XXe siècle.* France : Minerve

Celeux-Lanval, M. (2020, 10 mars, modifié le 29 octobre 2021). L'intelligence artificielle va-t-elle remplacer les artistes ? *BeauxArts*. Consulté le 15.05.25, à l'adresse https://www.beauxarts.com/grand-format/lintelligence-artificielle-va-t-elle-remplacer-les-artistes/

Chabanne, J.-C. (2012). Introduction et synthèse des propositions. Dans, Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, et Emmanuel Villagordo, *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture,* 7-48. Paris, France : L'Harmattan.

Durkin, C., Hartnett, E., Shohamy, D., et Kandel, E. R. (2020). An objective evaluation of the beholder's response to abstract and figurative art based on construal level theory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *117*(33), 19809–19815. https://doi.org/10.1073/pnas.2001772117

Kotsou, I. (2023). Chapitre 5. L'expression et l'écoute des émotions. Dans Sous la direction de M. Mikolajczak, avec la collaboration de J. Quoidbach, I. Kotsou et D. Nélis Les compétences émotionnelles, 89-114. Dunod. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dunod.mikol.2023.01.0089.

Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quoidbach, J. et Leys, C. (2022). Chapitre 1. Les compétences émotionnelles. Développer les compétences émotionnelles : en 8 séances, 14-35. Dunod. https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/developper-les-competences-emotionnelles--9782100823260-page-14?lang=fr.

Laufer, J., Meron, M. et Ravet, H. (2023). L'artiste et son œuvre : peut-on les séparer ? *Travail, genre et sociétés,* 50(2), 155-158. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/tgs.050.0155.

Léonard, S. (2005). *Il était une fois... L'art des origines*. Romain Pages Éditions / SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Montpellier.

Léonard, S. (2006) *Il était une fois... L'art de la Renaissance*. Romain Pages Éditions / SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Montpellier.

Lorblanchet, M. (2006). L'origine de l'art. *Diogène*, n°214, 116-131. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dio.214.0116

Machotka, P. (1963). Le développement critères esthétiques chez l'enfant. *Enfance*, tome 16 (4-5), 357-379. https://doi.org/10.3406/enfan.1963.2332

Martin-Neute, E. (2024). Secrets d'ateliers. *DADA la première revue d'art : Lascaux.* (n°283, juin). 22-24. Editions Arola.

Moreau, N., Champagne-Lavau, M. (2014). Théorie de l'esprit et fonctions exécutives dans la pathologie. *Neuropsychologie, n°6,* 276-281. Consulté le 14.05.25, à l'adresse https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.1684/nrp.2014.0320

Piet Mondrian, *Broadway Boogie-Woogie*, 1942-1943, huile sur toile, 127 × 127 cm, The Museum of Modern Art (MoMA), New York.

Pignocchi, A. (2012). *L'Œuvre d'art et ses intentions*. Odile Jacob.

Rousseau, E. (2018). ABCD'ART. *DADA la première revue d'art : Abstrait !* (n° 226, mars). 32-33. Editions Arola.

Ruppin, V. (2016). Les arts plastiques en France Une discipline scolaire en mutation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 58(2), 159-173. Consulté le 07.03.26, à l'adresse https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/spir.058.0159.

Simon, C. (2018). Vous avez dit abstrait ? *DADA la première revue d'art : Abstrait !* (n° 226, mars). 8-11. Editions Arola.

Verreault, F. et Pelletier, M. (1998) L'interprétation des œuvres d'art : proposition d'une démarche. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 24, n°3, 541–565.

Paré, A.-L. (2017). Émotions et arts visuels. Espace, (117), 2–3.

Annexes

GOUVERNEMENT
Liberté
Égalité
Fraternité

HCEAC

À L'INITIATIVE DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

CHARTE POUR
l'éducation artistique et culturelle

1
L'éducation artistique et culturelle doit être accessible à tous, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université.

2
L'éducation artistique et culturelle associe **la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances.**

3
L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales.
C'est **une éducation à l'art.**

4
L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique.
C'est aussi **une éducation par l'art.**

5
L'éducation artistique et culturelle prend en compte **tous les temps de la vie des jeunes**, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant leur **environnement familial et amical.**

6
L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de **donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain.**

7
L'égal accès de tous les jeunes à l'éducation artistique et culturelle repose sur **l'engagement mutuel entre différents partenaires :** communauté éducative et monde culturel, secteur associatif et société civile, État et collectivités territoriales.

8
L'éducation artistique et culturelle relève **d'une dynamique de projets associant ces partenaires** (conception, évaluation,mise en œuvre).

9
L'éducation artistique et culturelle nécessite une **formation des différents acteurs** favorisant leur connaissance mutuelle, l'acquisition et le partage de références communes.

10
Le développement de l'éducation artistique et culturelle doit faire l'objet de **travaux de recherche et d'évaluation** permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et d'encourager les démarches innovantes.

AMF · RÉGIONS DE FRANCE · fnac · RÉVE

Figure 3 : Le Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle (2020). Chartre pour l'éducation artistique et culturelle. Consulté à l'adresse https://eduscol.education.fr/document/6688/download

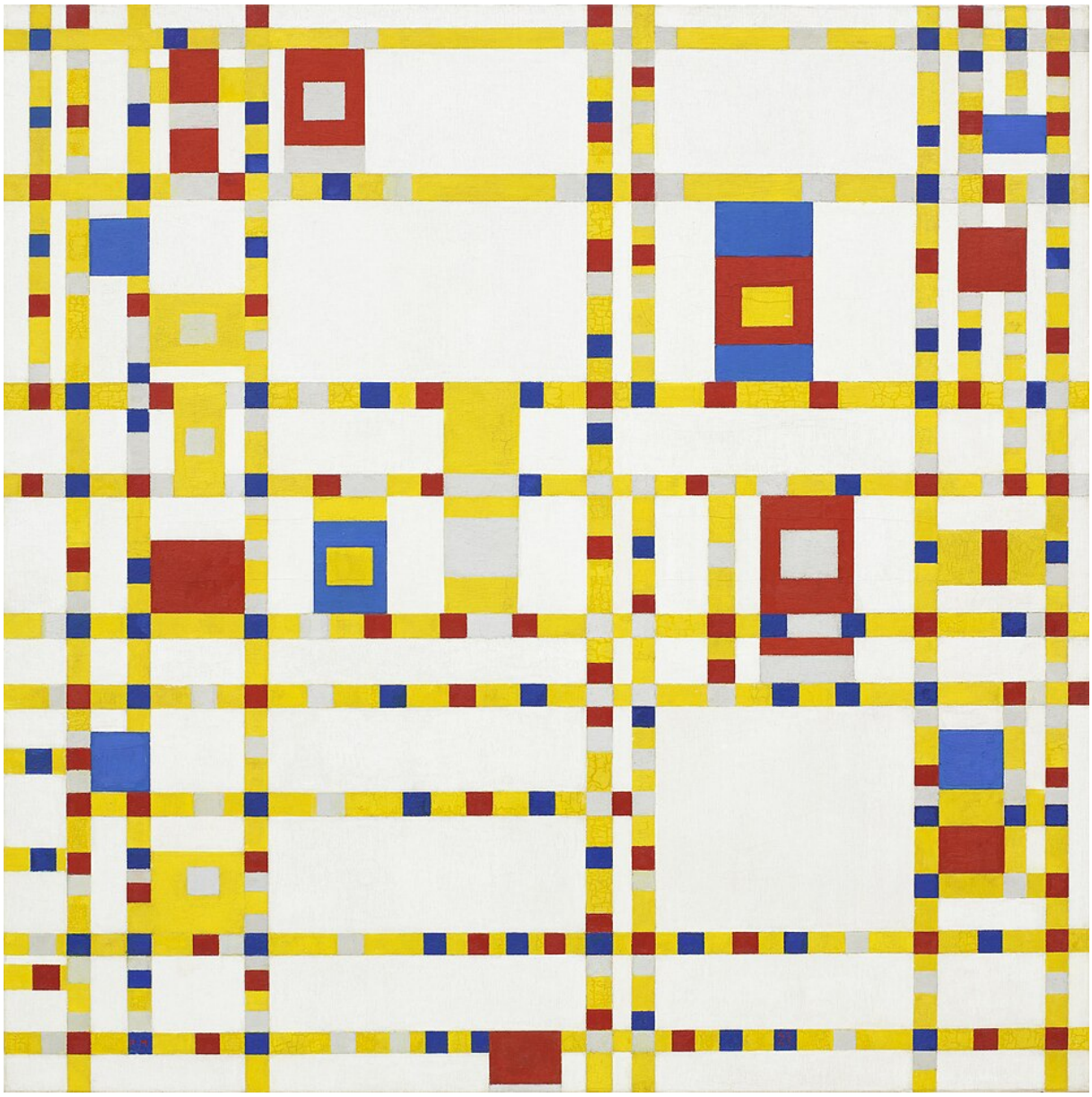


Figure 4 : Piet Mondrian, Broadway Boogie-Woogie, 1942-1943, huile sur toile, 127 × 127 cm, The Museum of Modern Art (MoMA), New York.



Figure 5 : Anonyme, La Dame à la licorne, vers 1500, tapisserie en laine et soie, dimensions variables selon les pièces, Musée de Cluny – musée national du Moyen Âge, Paris.

Recueil n°1 : La Dame à la Licorne

Personnages /animaux	**Objets**	**Émotions**	**Ce que j'imagine**	**Nature de l'œuvre**	**Époque**	**Géométrie / couleurs**	**Géographie / Structure**
- une licorne (x3) - des chiens (x2) / un chien - des chèvres (x2) / une chèvre (x2) - un lion - une femme	- un coffre / un petit coffre - des drapeaux (x2) / deux drapeaux - des arbres (x3) / 9 arbres / 4 arbres	- L'œuvre me plaît parce qu'elle est jolie (aide AESH)	- J'imagine des lapins et des chiens et les chèvres qui volent - J'imagine un cadre et les drapeaux en tapis - une cachette pour les trésors	- une tapisserie		- je vois des couleurs - je vois des couleurs (rouge, bleu, blanc, vert) (aide AESH)	- une tente (x3) - un chapiteau - 2 statues - un banc

- des oiseaux (x2) - Il y a un banc avec un chien - je vois un chien sur une table avec un lion qui tire quelque chose - il y a plein d'animaux et une madame et une petite fille - la dame a une licorne - des animaux - un singe - un gorille - des bananiers - deux lapins / des lapins (x2) / un lapin	- beaucoup de plantes - des fruits - 2 ficelles		- une barre qui ressemble à un lac - une dame riche - la licorne et le lion ouvrent l'entrée de la tente - 3 drapeaux qui représentent une rivière - Elles sont dans une salle d'un palais. C'est la princesse et sa mère. Elles ont une licorne et un lion de compagnie - on dirait que la dame donne à sa fille à manger pour leur deux animaux statue - la maman a donné à la fille un coffre - une grande cérémonie d'animaux - un tapis volant				

Tableau 13: Recueil de données n°1 : La Dame à la Licorne

Recueil n°1 : Mondrian

Personnages /animaux	Objets	Émotions	Ce que j'imagine	Nature de l'œuvre	Époque	Géométrie / couleurs	Géographie / Structure
	- des portes (x2) / porte / à des portes colorés - un tapis - du carrelage - du bambou - des robots - un arc-en-ciel - des voitures - On dirait des voitures qui passent	- C'est pas de l'art	- on dirait qu'il y a des gens sur une grue - les rectangles me font pensés a des illusions d'optiques - l'été avec des couleurs vives - des bateaux sur la mousse de la mer - je vois de la neige sous le pont			- il y a beaucoup de jaune mais il y a des formes différentes - des carrés / un carré / il y a que des carrés - du jaune (x2) - du bleu (x2) - ils sont en ligne - Il y a que les couleurs (dessin : rouge ,jaune, bleu et blanc) - l'œuvre a beaucoup de couleurs (du bleu, du rouge et du jaune). Il y a aussi des carrés. - des couleurs - labyrinthe (x6) - il y a plein de carré et plein de ligne	- des routes en angle droit / une route avec des magasins / des petites routes - des maisons en forme de rectangles / des maisons - pont / des ponts multicolore / des ponts / - des ponts jaunes et blancs - des chemins (x2) - une ville (x2) - un plan de maison - un quartier - des trottoirs - des piscines - des ascenseurs - des parcs - à un hôtel - je vois un appartement / des immeubles - des stades blancs

Tableau 14: Recueil de donnés n°1 : Mondrian

Recueil n°2 : La Dame à la Licorne

Personnages / animaux	Objets	Émotions	Ce que j'imagine	Nature de l'œuvre	Époque	Géométrie / couleurs	Géographie / Structure
- des animaux - une licorne (x6) / il y a une licorne - une dame / une femme - un chien (x4) / des chiens / un petit chien / un chiot - un lapin (x4) - une chèvre (x2) - des oiseaux (x4) - un singe (x3) - une dame qui donne la boîte - il y a une différence ? Il y a un drapeau carré et un lion. Un coté où il y a un lion et une licorne qui a une corne, un chien qui est sur un coussin. Une chèvre qui au dans le ciel et un chien. Des arbres différents - un chat - une reine - un chien sur un tapis - une dame qui donne une boîte	- on dirait un tapis / - un tapis (x3) - un drap - la nature - des arbres (x6) / des petits arbres - un trésor (x4) - un drapeau (x2) / des drapeaux (x2) - une survie - sapin de l'époque		- Ça se passe dans la tente en 1989, ça me fait penser à un jeu de différences - on dirait des différences - il y a une princesse et une reine - couverture de porte - lion avec cheveux long	- une peinture (x3) - une tapisserie (x3) / une tapisserie noble - une œuvre d'art - un tableau (x2) - ça me fait penser à une tapisserie de château. / une tapisserie dans un château	- une époque (x2) - une époque de 1989	- Une mosaïque (x3)	- une forêt - la France - un château (x3) - un paysage - une tente (x2) - un chapiteau (x2) - il y a une cabane - une usine de tapisserie et de parc - un magasin (ou magazine) de licorne et d'animalerie - une maison de peinture - un parc de chèvre - une gargouille

Tableau 15: Recueil de données n°2 : La Dame à la Licorne

Recueil n°2 : Mondrian

Personnages /animaux	Objets	Émotions	Ce que j'imagine	Nature de l'œuvre	Époque	Géométrie / couleurs	Géographie / Structure
- une tête de minecraft	- une carte au trésor (x7) / carte au trésor de minecraft (x2) / un trésor - des lits - un rubick's cube - des lits minecraft	- elle est très belle - elle est mongé ? (moche?), elle est débile (l'élève était en colère à ce moment là)	- un minecraft - des maisons d'Afrique - ça me fait penser à un village minecraft avec une île et des pyramides / ça me fait penser à une île minecraft avec un village	- la peinture sur cadre / une peinture - un tableau (x4) - c'est une œuvre / une œuvre d'art		– labyrinthe	- une ville (x5) / un village (x2) - une maison (x4) - une école (x5) - une maison de minecraft - un musée - une classe - pas une maison - elle a des points et des couleurs - une ville avec des voitures avec des …. avec des maisons et avec des vélos et avec des motos. - un immeuble (x3) - des mines (x2) - un cimetière - des chemins

Tableau 16: Recueil de données n°2 : Mondrian

Recueil n°1 : Négociation lexicale

Mondrian		**La dame à la licorne**	
D'accord	**Pas d'accord**	**D'accord**	**Pas d'accord**
- Des carrés (x3) - des barres, ascenseur - carrés de couleurs - labyrinthe (x4) - des portes (x3) - quartier - maisons - gratte-ciel - tour Eiffel de Paris - des magasines (ou magasins?) - un parking - des aires de jeu - un récup verre (x2) - du jaune, du bleu, du beige ? - il y a beaucoup de jaune - il y a des formes différentes - ils sont en ligne - l'été avec les couleurs vives - je vois de la neige sous le pont - des bateaux sur la mousse de la mer - une route avec des magasins - appartement - illusion d'optique - rectangles - il y a des échafaudages	- carré blanc - hôpital - distributeur de cadeau - du marron - un plan de maison - un arc-en-ciel - rectangles - maison - trait - on dirait qu'il y a des panneaux - route - pont - voiture - pont - maison - stades	- des chiens / chien (x3) - des oiseaux - des lapins (x2) / deux lapins / lapin (x2) - des chèvres / une chèvre (x3) - des arbres (x3) / 4 arbres / il y a des arbres - des drapeaux avec des lunes / un drapeau en rivière / des drapeaux (x3) - des couleurs (bleu, rouge, blanc,vert) - une femme - singe / un singe - une tente (x4) - un long petit coffre - deux statues - une licorne et un lion - une dame riche - 2 cordes - la dame porte un coffre - les oiseaux rôdent autour du chapiteau - le lion et la licorne ouvrent le chapiteau - une reine, - des fruits - de l'herbe - rouge - chapiteau (x2) - statue	- lion - cérémonie d'animaux - tapisserie - tapis - flamant rose marron - je vois des couleurs (rouge, bleu, blanc, vert) - les arbres tremblent dans le vent - château - squelette - chien sur une table - un coussin - couleur (rouge, bleu, blanc) - des drapeaux en tapis - plein d'arbres avec des fruits différents - des animaux,

- on dirait qu'il y a des gens sur une grue - immeuble - robot - parc - chemin - des lignes - des trottoirs - des frites - piscine - fenêtre - la lave - hôtel - couleurs - distributeur de cadeaux - routes en angles droits - fenêtres		- bambou - animaux - image qui ne bouge pas - il y a des oiseaux et des chiens et un chat et tout en bas la dame a une licorne - la maman donne à la fille un coffre - la licorne et le lion ouvrent l'antre de la tente - on voit des enfants, des gorilles - des bananiers - un tapis volant - plein d'animaux, licorne - reine - une sorte de lion bizarre - un cadre	

Tableau 17: Recueil n°1 : Négociation lexicale (complet)

Recueil n°2 : Négociation lexicale

Mondrian		**La dame à la licorne**	
D'accord	**Pas d'accord**	**D'accord**	**Pas d'accord**
- Une carte au trésor - une école - peinture - une ville (x2) - un labyrinthe - un immeuble (x2) - un tableau - wither - carte - rubick's cube	- Une ville - un tiran ?? (terrain ou train) - une carte au trésor - une école - carré	- Licorne - chapiteau - drapeau - dame - trésor - des petits chiens - des arbres / des petits arbres - lapin - chèvre - des animaux	Une usine - reine et princesse - mosaïque - des tapis - un château - sa se passe dans le temps en 1989 - différences - la nature

		- mosaïque - peinture - tapisserie	

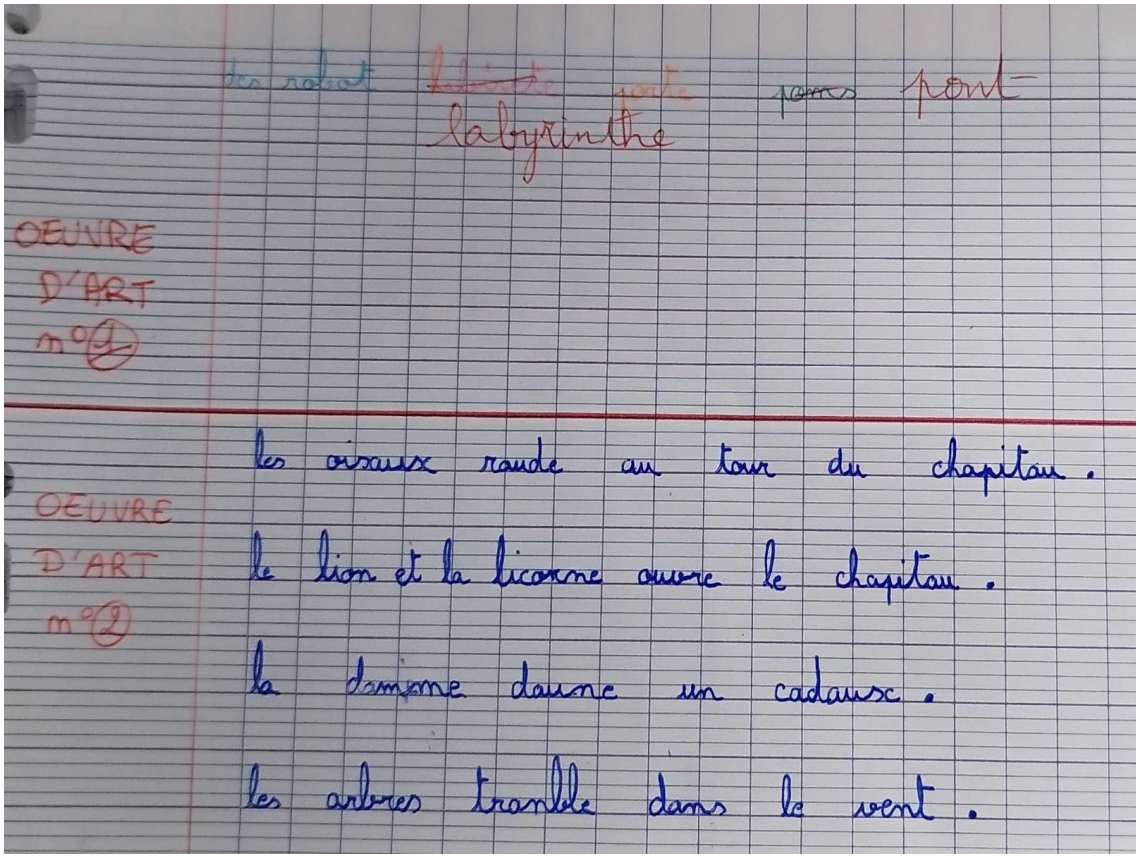
Tableau 18: Recueil n°2 : Négociation lexicale (complet)

	Au niveau personnel	Au niveau interpersonnel
Identifier	Identifier et différencier nos émotions	Identifier les émotions des autres
Comprendre	Comprendre les mécanismes derrière nos émotions et réactions	Comprendre les émotions et les réactions des autres
Réguler	Réguler nos émotions en fonction du contexte et de nos objectifs et besoins	Aider les autres à réguler leurs émotions
Exprimer	Exprimer nos émotions et besoins de manière adaptée au contexte	Faciliter l'expression des émotions et besoins d'autrui
Utiliser	Utiliser nos émotions pour orienter notre vie et nous ajuster au mieux au contexte (prise de décision, actions…)	Prendre en compte les émotions des autres pour permettre un meilleur ajustement au contexte

Figure 6: Les compétences émotionnelles. Inspiré par Mikolajczak et al. (2014)

Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quoidbach, J. et Leys, C. (2022). Chapitre 1. Les compétences émotionnelles. Développer les compétences émotionnelles : en 8 séances (p. 14-35). Dunod.

Quelques écrits individuels d'élèves : recueil n°1



les robot labyrinthe pont-

OEUVRE D'ART n°1

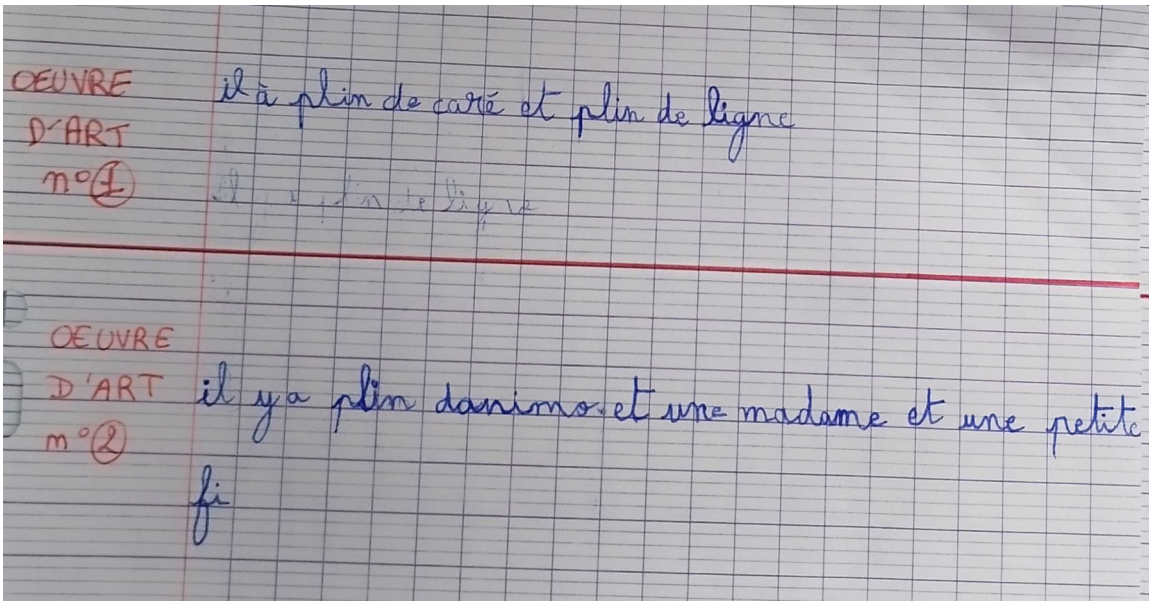
les oiseaux roude au tour du chapitau.

OEUVRE D'ART n°2

le lion et la licorne ouvre le chapitau.

la damsme dausne un cadausc.

les arbres tranble dans le vent.

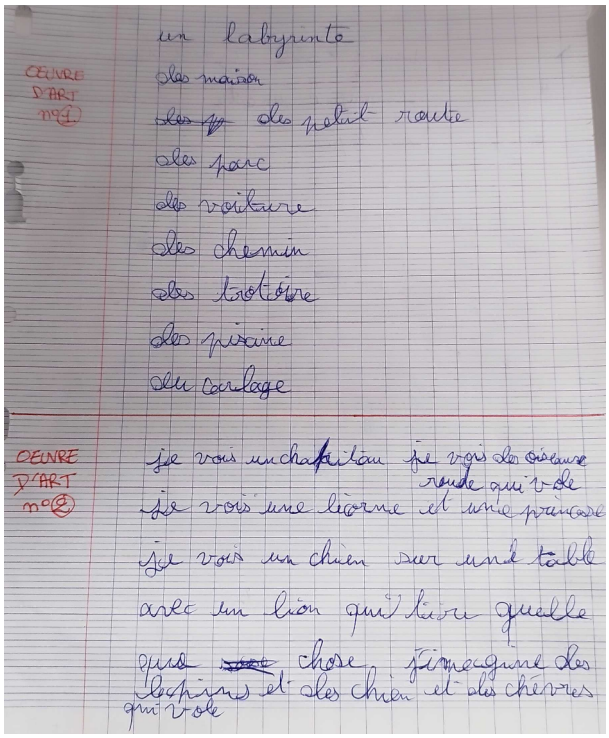


OEUVRE D'ART n°1

il à plin de carré et plin de ligne

OEUVRE D'ART n°2

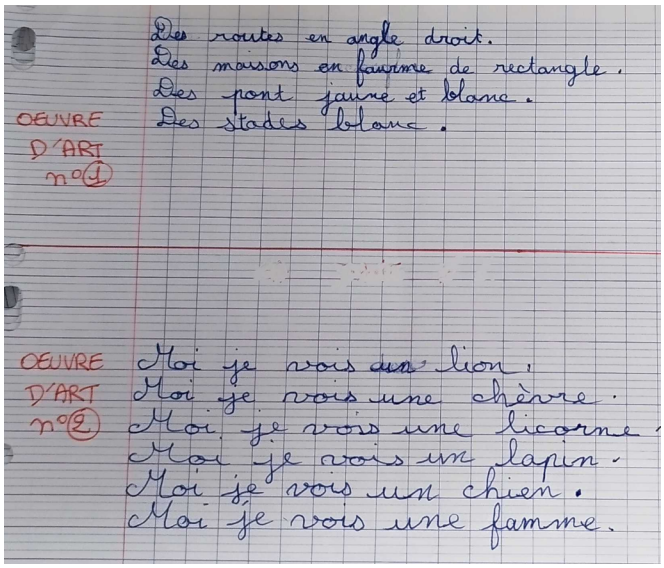
il y a plin danimo et une madame et une petite fi


OEUVRE D'ART n°1

un labyrinte
des maison
des petit route
des parc
des voiture
des chemin
des trottoire
des piscine
du carlage

OEUVRE D'ART n°2

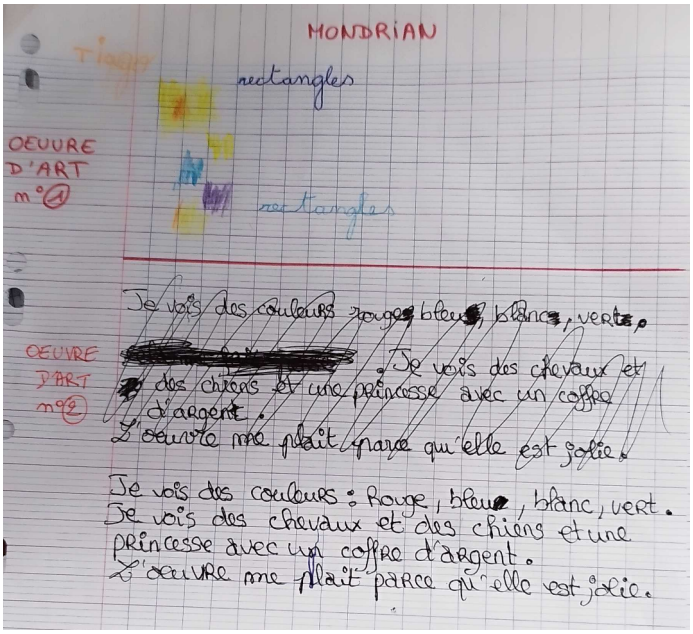
je vois un chapeau je vois des oiseaux rouge qui vole
je vois une licorne et une princesse
je vois un chien sur une table
avec un lion qui lisse quelle
quelque chose, j'imagine des
lapins et des chien et des chèvres
qui vole


OEUVRE D'ART n°1

Des routes en angle droit.
Des maisons en fourme de rectangle.
Des pont jaune et blanc.
Des stades blanc.

OEUVRE D'ART n°2

Moi je vois un lion.
Moi je vois une chèvre.
Moi je vois une licorne.
Moi je vois un lapin.
Moi je vois un chien.
Moi je vois une famme.


MONDRIAN

rectangles

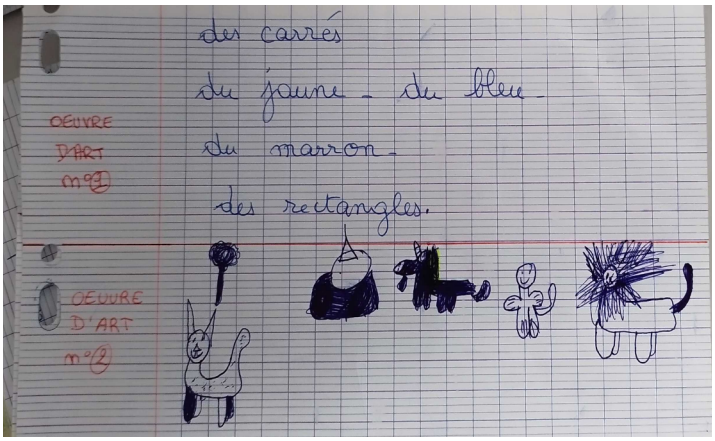
rectangles

OEUVRE D'ART n°1

Je vois des couleurs rouge, bleu, blanc, verte,
[redacted]
des chiens et une princesse avec un coffre d'argent.
L'oeuvre me plait parce qu'elle est jolie.

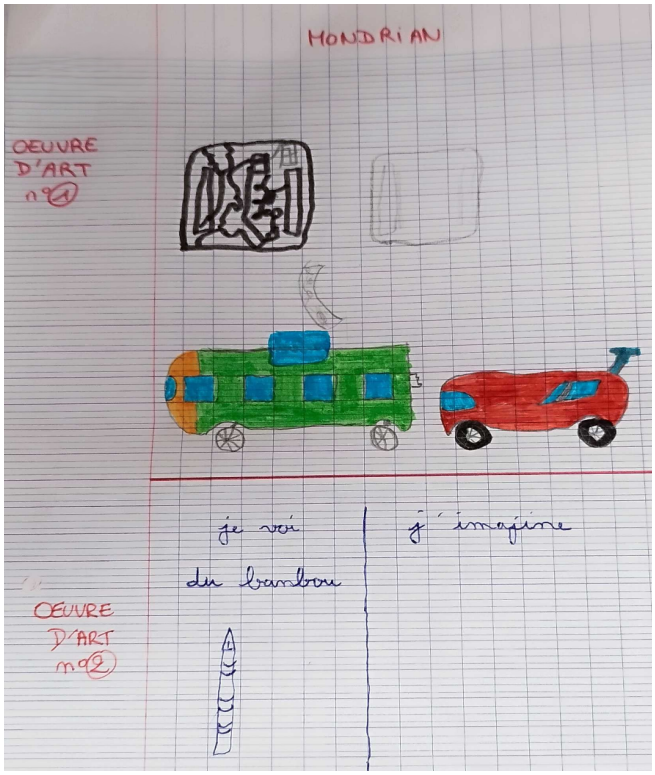
OEUVRE D'ART n°2

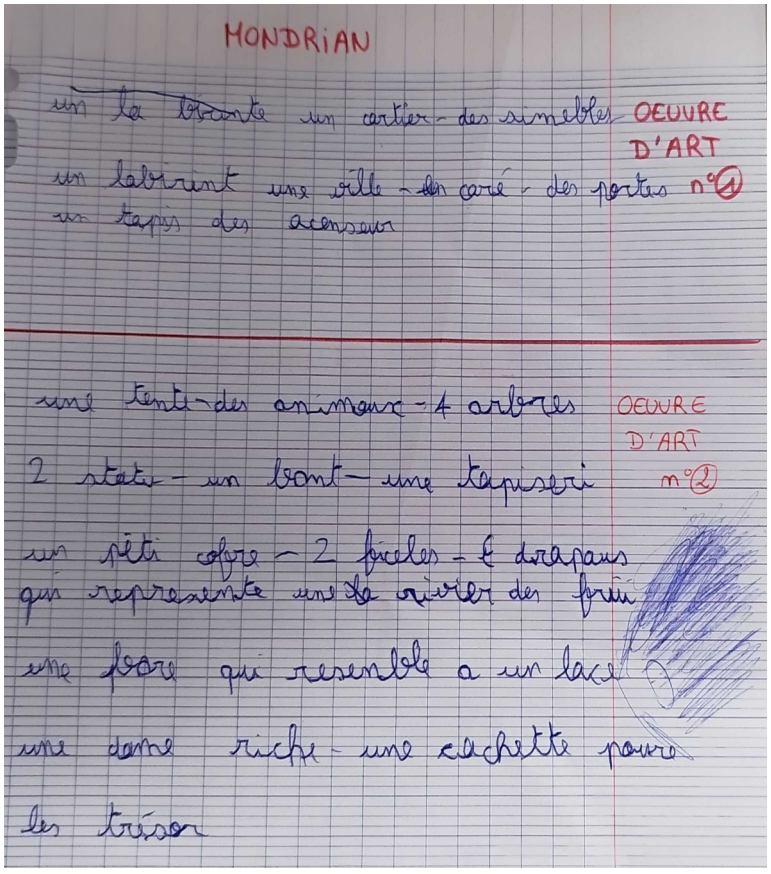
Je vois des couleurs : Rouge, bleu, blanc, vert.
Je vois des chevaux et des chiens et une princesse avec un coffre d'argent.
L'oeuvre me plait parce qu'elle est jolie.


OEUVRE D'ART n°1

des carrés
du jaune - du bleu
du marron
des rectangles.

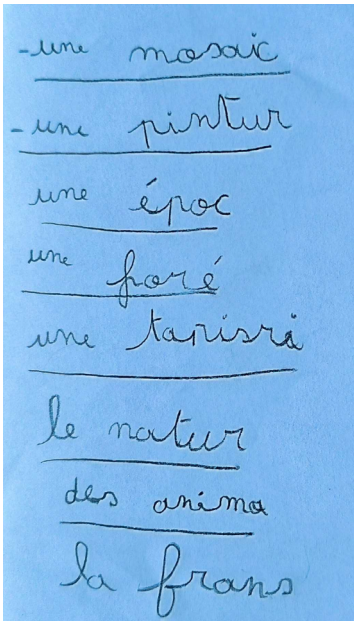
OEUVRE D'ART n°2

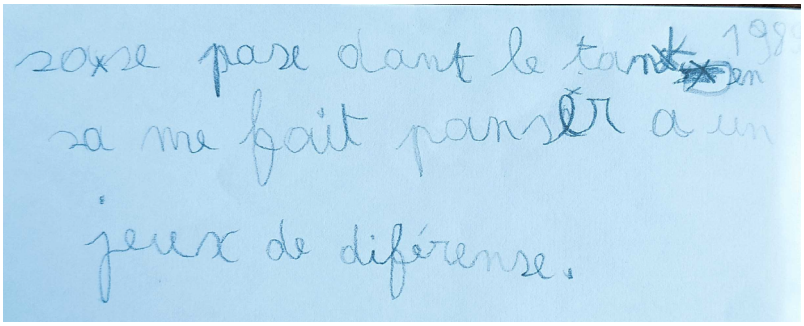

HONDRIAN
OEUVRE D'ART n°1
je vois
un bonbon
j'imagine
OEUVRE D'ART n°2


HONDRIAN
un labyrinthe une ville - un carré - des portes
un tapis des ascenseur
OEUVRE D'ART n°1
une tente - des animaux - 4 arbres
2 statue - un bonbon - une tapisserie
un petit coffre - 2 fioles - 6 drapeaux
une fleur qui ressemble a un lac
une dame riche - une cachette pour
les trésor
OEUVRE D'ART n°2

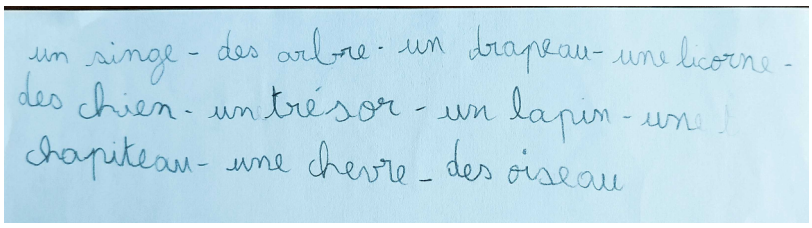
Quelques écrits individuels d'élèves : recueil n°2

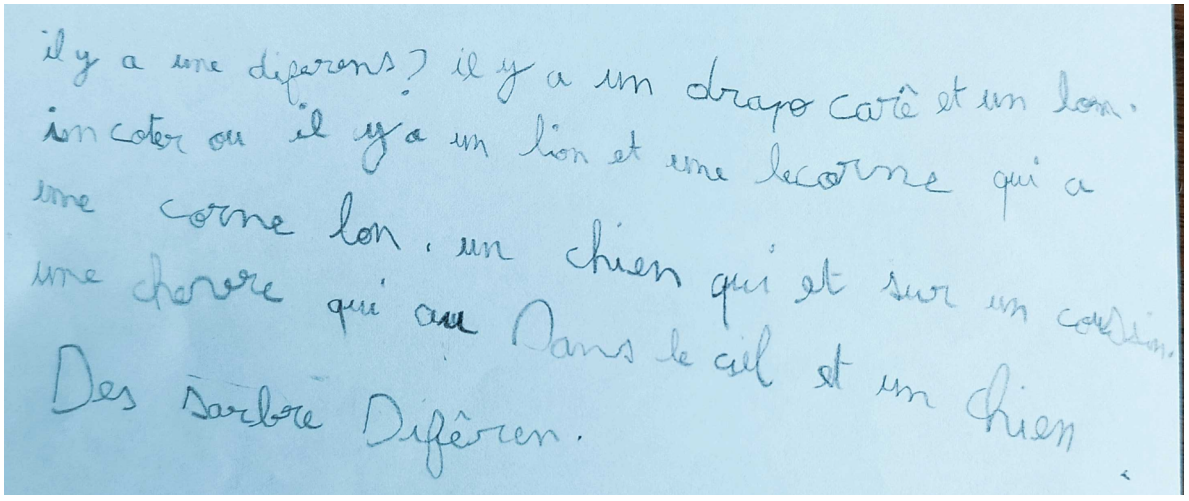
La Dame à la Licorne :

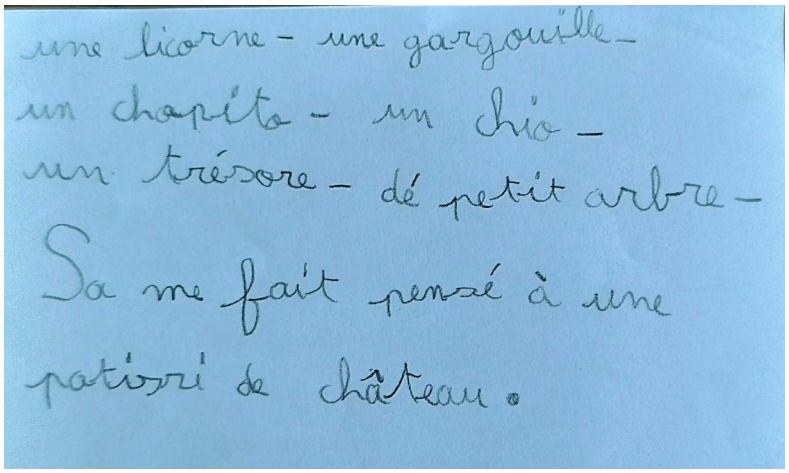

- une masaic
- une pintur
une époc
une foré
une tapisri
le natur
des anima
la frans



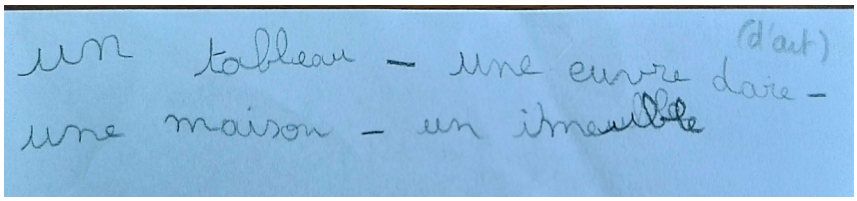
ça me fait pansé a un jeux de diférense.

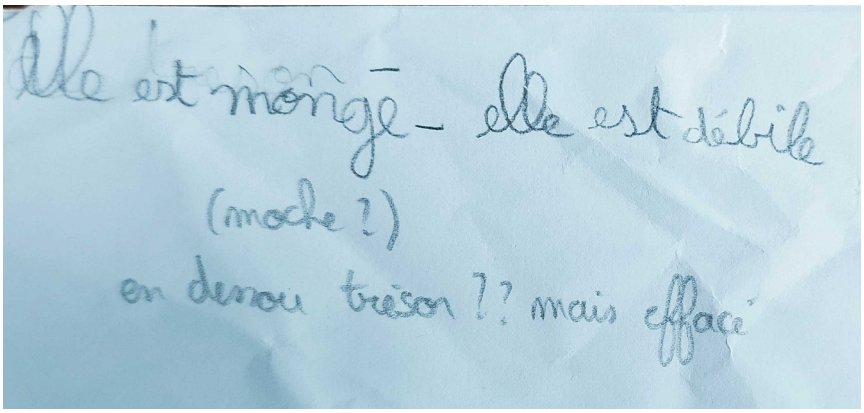

un singe - des arbre - un drapeau - une licorne - des chien - un trésor - un lapin - une chapiteau - une chevre - des oiseau

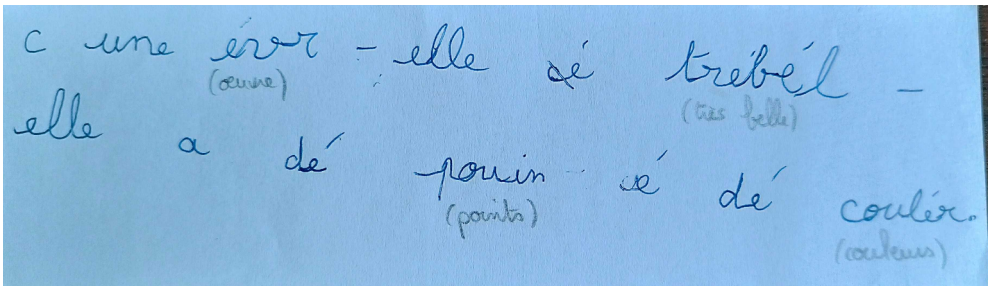

il y a une diferens? il y a un drapo carré et un lon. ion coter ou il y a un lion et une lecorne qui a une corne lon. un chien qui et sur un coussin. une chevre qui est dans le ciel et un chien Des Darbre Diférent.

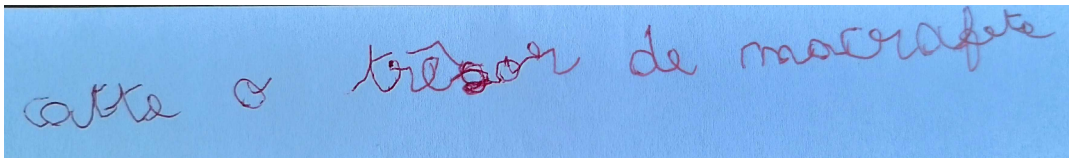

une licorne - une gargouille - un chapito - un chio - un trésore - dé petit arbre - Sa me fait pensé à une patisri de château.

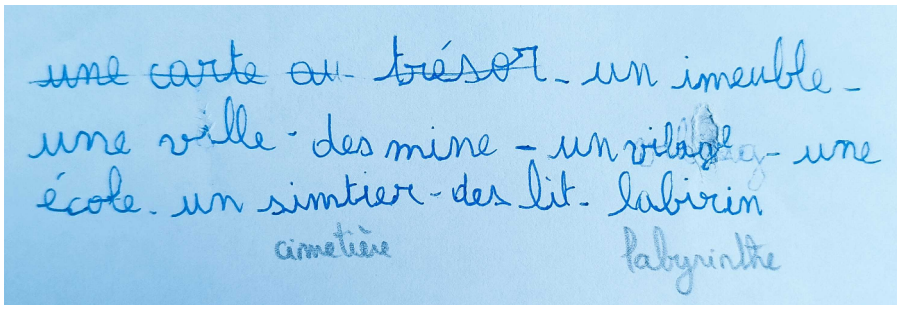
Mondrian :

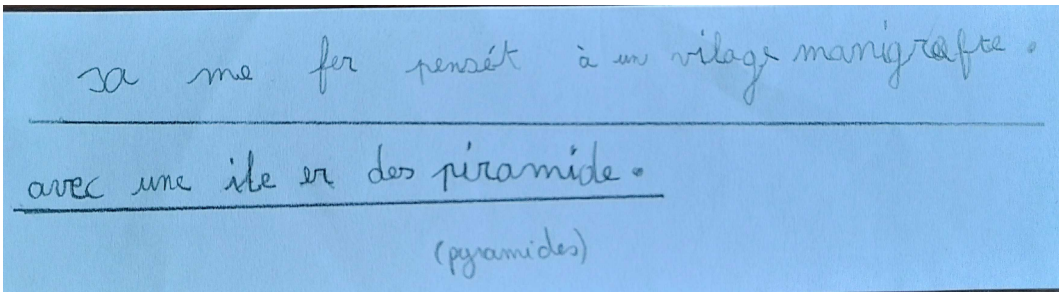

un tableau – une œuvre (d'art) daire –
une maison – un immeuble


elle est mongé – elle est débile
(moche ?)
en dehors trésor ?? mais effacé


c une érer – elle sé trebél –
(œuvre) (très belle)
elle a dé pouin sé dé couléer.
(points) (couleurs)

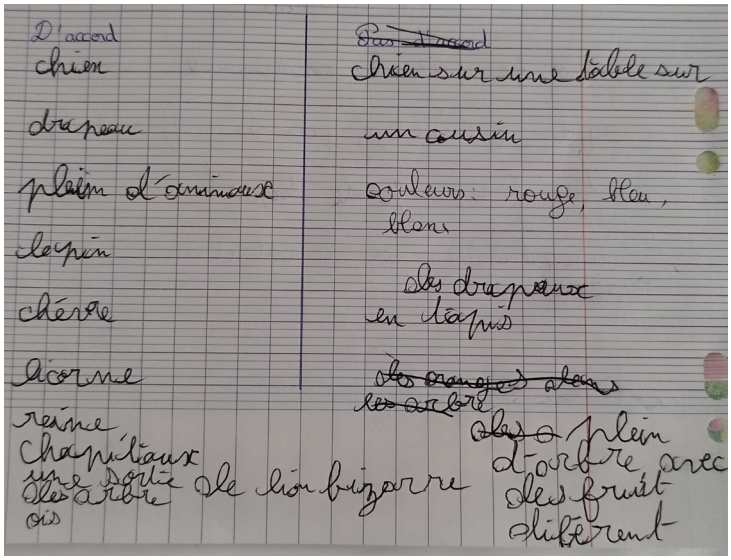

carte ♡ trésor de mascraffte

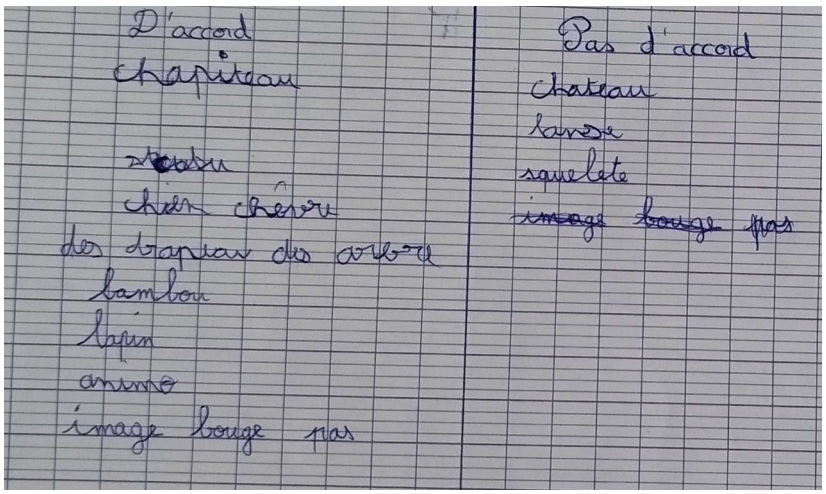

une carte au trésor – un imeuble –
une ville – des mine – un village – une
école – un simtier – des lit – labirin
cimetière labyrinthe

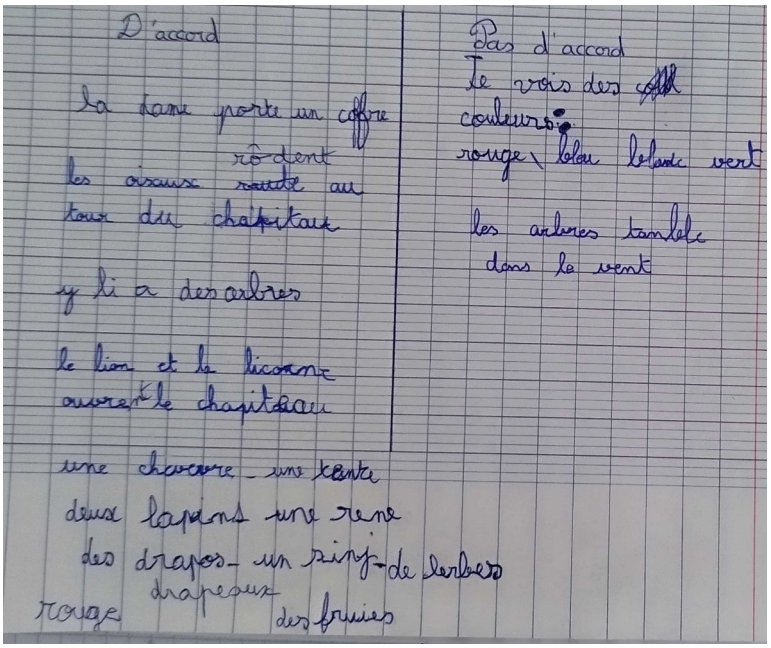

ya me fer penséts à un vilage manigraffte.
avec une ile et des piramide.
(pyramides)

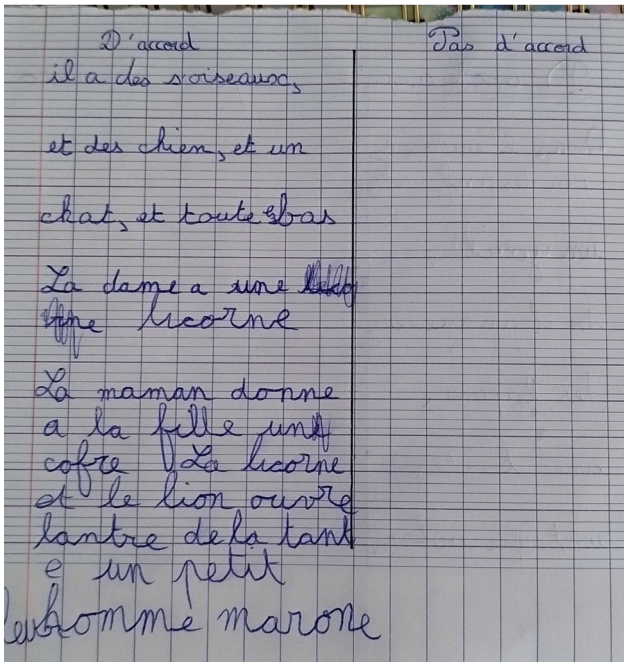
Quelques écrits de la négociation lexicale : Recueil n°1

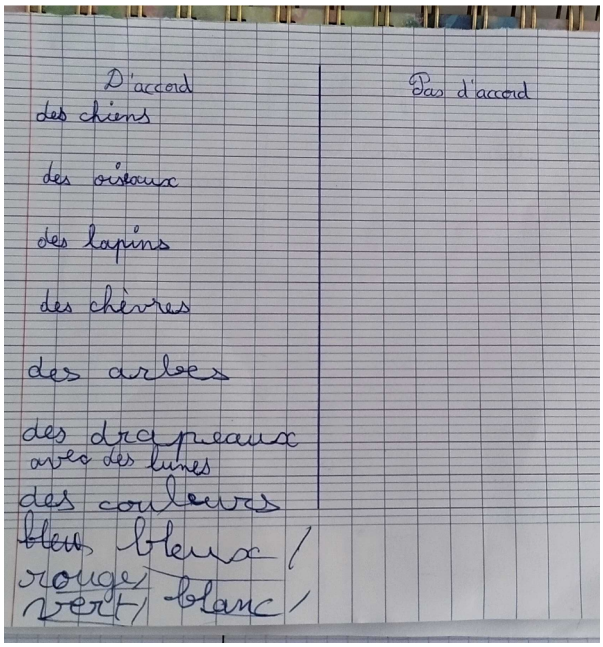
La Dame à la Licorne :



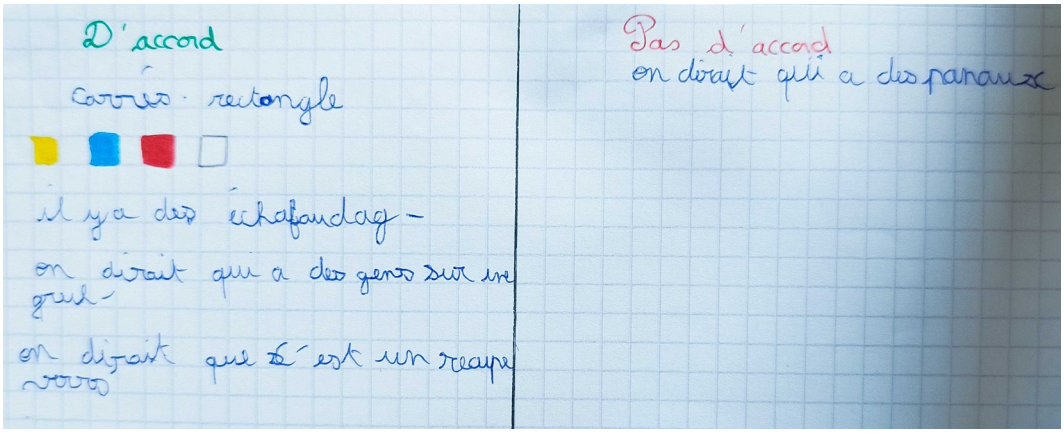


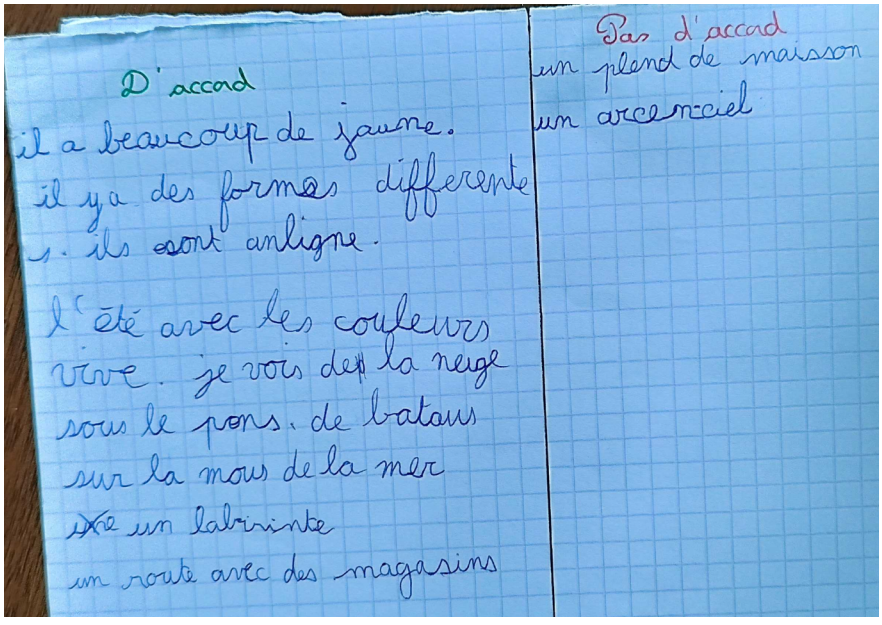



D'accord
Pas d'accord
il a des oiseaux,
et des chien, et un
chat, et toute en bas
La dame a une
une licorne
La maman donne
a la fille une
cofre La licorne
et le lion ouvre
l'antre de la tant
e un petit
lerbomme marone


D'accord
Pas d'accord
des chiens
des oiseaux
des lapins
des chèvres
des arbres
des drapeaux
avec des lunes
des couleurs
bleu bleus /
rouge vert / blanc /

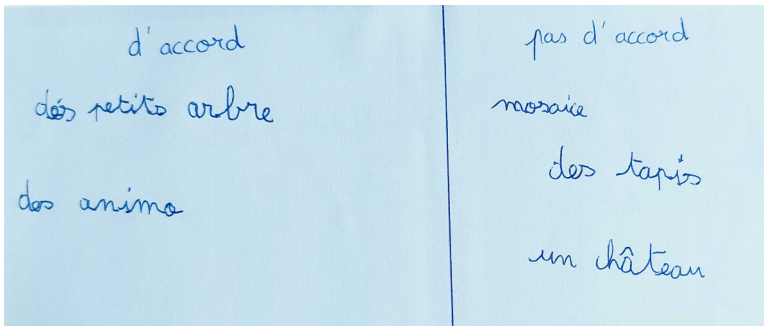
Mondrian :

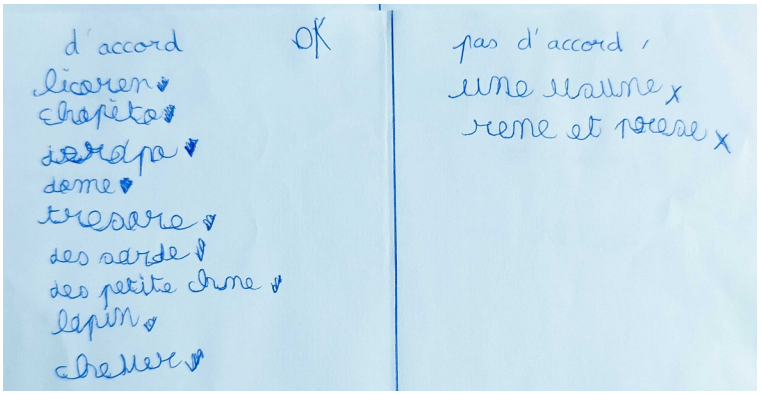

D'accord
Pas d'accord
carrés · rectangle
il y a des échafaudag-
on dirait qui a des gens sur un
grue
on dirait que c'est un rcaye
nnnn
on dirait qui a des panaux


D'accord
Pas d'accord
il a beaucoup de jaune.
il y a des formes differente
s. ils sont anligne.
l'été avec les couleurs
vive. je vois de la neige
sous le pons. de bateaux
sur la mous de la mer
un labrinte
un route avec des magasins
un pland de maisson
un arcenciel

Quelques écrits de la négociation lexicale : Recueil n°2

La Dame à la Licorne :





Mondrian :

