Année universitaire **2025-26**

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

Mention 1er degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF **Professeur des écoles**

Titre du mémoire

De l'émotion à l'interprétation des arts chez l'élève

Présenté par **Milian Cloé**

Mémoire encadré par

Directeur de mémoire :

Maizières, Frédéric, enseignant-chercheur

Directrice de mémoire :

Berlou, Fanny, enseignant-chercheur

Membres du jury de soutenance

Maizières	Frédéric	enseignant-chercheur
Berlou	Fanny	enseignant-chercheur

Soutenu le 18 / 06 / 2026

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

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès
INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie-Pyrénées

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire de master MEEF premier degré.

Tout d'abord, je remercie chaleureusement ma maman, dont le soutien indéfectible et l'amour inconditionnel m'ont porté tout au long de cette aventure. Ses encouragements constants et sa présence réconfortante m'ont donné la force de surmonter les moments difficiles et de persévérer jusqu'au bout.

Je remercie de tout cœur mon compagnon, dont la présence aimante et les encouragements quotidiens ont été une véritable source de motivation. Ton soutien inlassable et ta compréhension m'ont aidée à maintenir l'équilibre entre les exigences de ce mémoire et notre vie commune. Merci pour ta patience et pour avoir cru en moi à chaque étape de ce parcours.

Un grand merci à ma famille et à mes amis, qui ont été une source inestimable de soutien moral et émotionnel. Vos conseils, votre compréhension et votre patience ont été essentiels pour me permettre de mener à bien ce projet. Je suis profondément reconnaissante pour votre confiance en moi et pour les sacrifices que vous avez consentis pour me voir réussir.

Je souhaite également exprimer ma gratitude à mon directeur de recherche, Monsieur Frédéric Maizières. Merci pour votre encadrement exceptionnel et votre disponibilité. Votre expertise, votre rigueur et vos conseils avisés ont été essentiels à ce travail, et j'ai été très sensible à la bienveillance avec laquelle vous m'avez orientée tout au long de mes recherches.

Enfin, je remercie mon école, son équipe éducative ainsi que la classe de CM1/CM2, pour m'avoir permis de réaliser mes recherches dans un cadre aussi propice et enrichissant.

À vous tous, un immense merci.

Table des matières

1. Cadre théorique.....2
1.1. La définition de l'art et de l'oeuvre d'art.....3
1.1.1. Définition de l'art.....3
1.1.2. Définition de l'oeuvre d'art.....4
1.2. Les émotions.....6
1.2.1. Définition des émotions.....6
1.2.2. L'évolution historique du concept des émotions.....8
1.2.3. Les théories majeures des émotions.....9
1.2.4. Les différents types d'émotions.....10
1.2.5. Les émotions au coeur des programmes de l'école primaire.....13
1.2.6. Les mécanismes de la réception artistique chez l'enfant.....22
2. Cadre pratique et méthodologie.....25
2.1. Le cadre méthodologique.....25
2.1.1. Le terrain d'expérimentation.....26
2.1.2. Le choix de la classe.....27
2.1.3. Le choix de l'oeuvre d'art.....27
2.1.4. Le protocole de recherche.....29
2.1.5. La gestion de l'imprévu.....32
3. Le recueil de données et l'analyse de l'oeuvre.....33
3.1. Le recueil de données de l'oeuvre de Gustave Doré.....33
3.2. L'analyse des données de l'oeuvre de Gustave Doré.....37
3.2.1. Les interventions descriptives.....41
3.2.2. Les interventions descriptives analogiques.....42
3.2.3. Les interventions interprétatives.....43
3.2.4. Les interventions de médiations.....44
3.2.5. Les interventions projectives.....45
3.2.6. Les interventions émotionnelles.....47

Introduction

« Une émotion est un ébranlement affectif de l'âme »

(Bergson, 1932, p. 26).

Appliquée au champ de la création, cette définition du philosophe Henri Bergson rappelle avec force que l'œuvre d'art n'est pas un simple objet de spéculation intellectuelle ; elle s'adresse d'abord à notre sensibilité. L'art et les émotions forment un couple indissociable, une dynamique constante où le ressenti guide la compréhension. Pour Bergson, l'art naît d'une « émotion créatrice » (1932, p. 38) qui précède et informe l'œuvre. Les recherches contemporaines en sociologie montrent d'ailleurs qu'« émotions et sentiments sont enfin au cœur de nos évaluations et jugements de goût, de la place que l'art et la culture prennent dans nos vies » (Détrez & Vanhée, 2024, p. 8). Les mots que nous employons spontanément face aux œuvres (aimer, détester) témoignent de cette centralité. La culture se vit avant de s'analyser.

Pourtant, dès lors que l'on transpose cette réalité dans le cadre de l'école primaire, la clarté de cette évidence se trouble. Historiquement, l'école républicaine s'est construite sur le primat de la raison, reléguant parfois les affects à la sphère privée. Aujourd'hui, les politiques éducatives tentent d'infléchir cette tendance. Le Parcours Éducatif Artistique et Culturel (PEAC), ainsi que les programmes d'enseignement du premier degré, font désormais une place de choix au sensible. On demande aux enseignants d'aider les élèves à exprimer leurs émotions, à verbaliser leurs ressentis face aux œuvres d'art. L'enjeu est de taille : il s'agit de former non pas de simples consommateurs de culture, mais des sujets sensibles capables de s'approprier le patrimoine artistique.

C'est précisément à la croisée de ces chemins que se situe notre travail de recherche. En tant que futur professeur des écoles, nous sommes quotidiennement confrontés à la rencontre entre de jeunes élèves, en plein développement cognitif et émotionnel, et des œuvres d'art parfois complexes. Lors de nos observations sur le terrain, une question est rapidement devenue centrale : que font les enfants de ce qu'ils ressentent ? L'émotion brute, qu'elle soit de la joie, du dégoût ou de la surprise, est-elle le point final de leur expérience, ou est-elle le moteur d'une réflexion plus profonde ?

C'est ici qu'intervient la notion d'interprétation. À l'école primaire, interpréter une œuvre ne consiste pas à deviner l'unique intention cachée de l'artiste ou à appliquer une grille

de lecture purement technique. L'interprétation est une activité dynamique, un geste de co-construction du sens où l'élève fait dialoguer ses connaissances en cours d'acquisition avec sa propre subjectivité. Les neurosciences et la psychologie du développement réfutent la séparation entre raison et émotion : ces dernières sont motrices dans l'apprentissage.

Dès lors, un problème majeur émerge : en quoi le ressenti des élèves face aux œuvres impacte-t-il leur interprétation ? L'émotion est-elle un levier qui facilite l'accès au sens en créant un lien intime avec l'œuvre, ou constitue-t-elle au contraire un frein, un écran subjectif qui enferme l'élève dans son premier jugement esthétique ?

Pour répondre à cette question, nous formulons deux hypothèses de travail, nous postulons que l'ancrage émotionnel est une étape nécessaire à l'appropriation de l'œuvre, favorisant une interprétation plus fine et réflexive, et nous supposons également que la confrontation intersubjective au sein du groupe permet de transformer cette réaction émotionnelle initiale en une analyse structurée et objective.

Pour répondre à cette problématique, notre démarche s'articule en trois temps. D'abord, un ancrage théorique définira les concepts d'art, d'émotion et de réception esthétique, en lien avec les textes institutionnels du premier degré. Dans un deuxième temps, nous exposerons notre méthodologie de recherche, en détaillant le dispositif expérimental mis en place dans les classes et les outils de recueil de données. Enfin, la dernière partie de ce mémoire sera consacrée à l'analyse critique de nos résultats, afin de confronter nos hypothèses de terrain aux théories existantes et d'en dégager des perspectives professionnelles pour la pratique enseignante.

1. Cadre théorique

L'art et les émotions constituent les deux piliers centraux de ce mémoire de recherche. Bien que ces concepts semblent familiers dans le langage courant, ils recouvrent des réalités complexes, mouvantes et parfois divergentes selon les auteurs et les époques. Pour comprendre comment le ressenti d'un élève peut influencer sa lecture d'une œuvre, il est impératif de clarifier ces deux notions. Dans cette première partie, nous allons définir précisément ces concepts afin d'établir une base conceptuelle solide, indispensable à la compréhension de notre étude empirique.

1.1. La définition de l'art et de l'oeuvre d'art

Cette partie explore les fondements de notre objet d'étude : elle précise les contours conceptuels de l'art, puis définit l'œuvre d'art dans sa dimension sensible.

1.1.1. Définition de l'art

Le terme « art » possède une multitude de sens selon le contexte dans lequel il est employé, ce qui peut parfois mener à une certaine confusion conceptuelle. Pour les besoins de ce travail, il apparaît donc nécessaire de définir cette notion en remontant à ses racines afin d'en saisir l'évolution, de la technique pure vers la sensibilité.

Historiquement, l'étymologie du terme nous éclaire sur sa première nature. Comme on peut le lire dans le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), le mot « art » est issu du latin *ars, artis,* qui renvoie aux idées d'habileté, de métier et d'activité technique.

Cette racine latine trouve elle-même son origine dans la base indo-européenne *ar-,* signifiant « ajuster, agencer ». Initialement, l'art désigne donc un savoir-faire méthodique, une maîtrise concrète et réglée visant à transformer la matière. Cependant, au-delà de cette dimension purement technique et de l'exercice d'un « métier », l'art a évolué pour devenir un ensemble de méthodes visant à exprimer une vision du monde. Le dictionnaire Larousse rappelle d'ailleurs cette extension sémantique en précisant que « bien vivre, aimer ou penser est un art ».

Dans le cadre d'un mémoire portant sur le ressenti des élèves, c'est précisément ce glissement vers le sens esthétique qui nous intéresse. Le dictionnaire Larousse propose une définition plus proche de notre problématique : l'art est une « création d'objets ou de mises en scène spécifiques destinées à produire chez l'homme un état particulier de sensibilité, plus ou moins lié au plaisir esthétique ». Cette définition est capitale car elle place la sensibilité au cœur de l'œuvre. Elle suggère que l'artiste ne façonne pas seulement un objet par habileté technique, mais qu'il cherche délibérément à provoquer une réaction, un choc ou une émotion chez celui qui regarde.

Toutefois, pour approfondir cette notion dans un contexte scolaire, il convient de dépasser la simple contemplation passive. Comme le soulignent Orane Petiot et Jérôme Visioli, l'art à l'école doit être envisagé comme une véritable « rencontre ». Pour ces auteurs, l'enjeu majeur de l'enseignement artistique réside dans la capacité à « faire vivre aux élèves

des joies culturelles, c'est-à-dire de créer les conditions de la rencontre entre leur monde propre et la culture liée aux chefs-d'œuvre » (Petiot & Visioli, 2022, p. 112).

Cette approche didactique vient compléter la définition esthétique : l'art n'est plus seulement un vecteur de sensibilité unilatéral, il devient un espace de dialogue entre l'intériorité de l'élève et une altérité culturelle. Dans ma pratique de classe, c'est cette interaction que j'ai souhaité observer : analyser si cette « manière de penser » et de percevoir des élèves était modifiée par le choc esthétique. En somme, nous retiendrons l'idée que l'art est une production humaine qui, par-delà la maîtrise technique héritée de son étymologie, vise à établir une connexion sensible avec autrui, transformant le spectateur en un sujet actif de son propre ressenti.

1.1.2. Définition de l'oeuvre d'art

Si l'art se définit comme une activité de création et une modalité d'expression de la sensibilité humaine, l'œuvre d'art en constitue la matérialisation ou la manifestation tangible. Pour en saisir la spécificité, il convient de dépasser la simple dimension esthétique ou décorative. D'un point de vue philosophique, l'œuvre se distingue du simple travail ou de l'objet technique par sa durabilité et sa propension à survivre à son propre processus de production. Selon Hannah Arendt (2001, citée dans Daguet, 2007, p. 46-47), les œuvres d'art se distinguent par leur permanence au monde, échappant ainsi à l'utilité fonctionnelle et à la consommation immédiate.

Cependant, réduire l'œuvre d'art à un simple objet matériel et figé ne suffit pas si l'on veut permettre aux élèves de s'en saisir. Pour une démarche éducative centrée sur l'interprétation, il est nécessaire de dépasser cet aspect purement physique. En phase avec l'esthétique de la réception, l'œuvre d'art doit plutôt être envisagée comme un espace de communication différée et intersubjective. Comme le rappelle Céline Ségur (2017, p. 3) en citant Hans Robert Jauss qui mobilise à ce titre « les notions d'aisthesis et de catharsis pour définir l'expérience de réception telle une herméneutique » ; cette approche signifie que l'expérience artistique n'est pas qu'une simple observation, mais un processus où la perception sensible de l'élève (l'aisthesis) se transforme en une réflexion profonde et personnelle (l'herméneutique) ; le ressenti émotionnel initial permet ainsi à l'élève de s'approprier l'œuvre pour construire sa propre interprétation. Dans cette perspective, le sens d'un objet artistique n'est pas figé lors de sa création ; il s'avère continuellement réactualisé lors de la rencontre

entre l'œuvre et la subjectivité du récepteur, car celle-ci possède intrinsèquement « la propriété d'être réactivé[e] à chaque lecture » (Ségur, 2017, p. 4). L'entrée de l'élève dans l'interprétation critique dépend alors directement de sa capacité à être « réceptif aux effets que le texte [ou l'œuvre] recèle » (Jauss, 1978, cité dans Ségur, 2017, p. 3), liant indissociablement son ressenti initial à la construction du sens.

Dans le contexte scolaire, cette approche communicationnelle prend une résonance singulière. L'œuvre d'art ne saurait être appréhendée par les élèves comme un simple artifice visuel ou un ornement passif ; elle s'affirme comme un véritable objet culturel, dense et sémantiquement complexe. En effet, toute éducation artistique et culturelle se définit comme « une éducation aux différentes dimensions de l'œuvre d'art et, plus largement, des objets culturels » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, p. 9).

Apprendre à regarder ou à écouter une œuvre exige ainsi de l'élève qu'il développe des compétences critiques pour décoder ce système de signes et en extraire des significations possibles. Cette posture de chercheur de sens est au cœur des directives de l'Éducation nationale, en particulier à travers le déploiement du Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC). Comme le stipule ce texte cadre, ce dispositif institutionnel « conjugue l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres organisées dans les domaines des arts et de la culture » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, p. 2). Dès lors, l'œuvre d'art agit à l'école comme un véritable outil de médiation. Elle offre aux élèves un support pour « l'expression des sensations et émotions qu'elle suscite » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, p. 39).

Ce support sensible permet finalement d'engager un dialogue constructif, amenant les élèves à sortir de leur vision personnelle pour découvrir la richesse des points de vue et la pluralité des interprétations. Cette dynamique les invite à dépasser leur point de vue individuel pour embrasser la complexité de l'œuvre, faisant ainsi écho à l'ambition nationale selon laquelle cette éducation « libère le jugement et la parole de l'élève, tout en les éclairant de connaissances diversifiées et en affinant sa sensibilité. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, p. 9).

1.2. Les émotions

Si l'œuvre d'art constitue le point d'ancrage de notre réflexion, c'est l'émotion qui en constitue le moteur dynamique. Il est donc nécessaire de déconstruire cette notion pour saisir la complexité des mécanismes en jeu. Nous aborderons dans un premier temps la définition de l'émotion, éclairée par son évolution historique et les théories majeures qui tentent de la modéliser. Cette analyse nous amènera à distinguer l'approche catégorielle, centrée sur les émotions de base, de l'approche dimensionnelle, articulée autour de la valence et de l'intensité. Enfin, nous explorerons la transition des émotions innées vers des émotions acquises, avant de mettre en perspective cet éclairage théorique avec la place centrale que les émotions occupent désormais au sein des programmes de l'école primaire.

1.2.1. Définition des émotions

Si la notion d'art est complexe, celle d'émotion l'est tout autant, sinon davantage, tant elle touche à l'intimité du sujet et à la complexité des mécanismes biologiques. En 1984, les psychologues Beverley Fehr et James Russell déclarent que « tout le monde croit savoir ce que sont les émotions jusqu'à ce qu'il soit nécessaire de les définir » (Conty & Dubal, 2018, p. 518). Cette difficulté réside dans le fait que l'émotion est une expérience multidimensionnelle : elle est à la fois un ressenti corporel, une réaction psychologique et un moteur de l'action.

Cette complexité définitionnelle s'inscrit dans une longue histoire intellectuelle. En effet, la perception de ce phénomène a profondément évolué à travers les âges, comme le rappellent Détrez & al (2024, p. 11) :

> Chez les philosophes grecs, les émotions sont considérées comme des troubles, venant de l'extérieur, altérant la pensée et le jugement : les pathè (émotions) ne peuvent être que subies. Chez les Latins, les émotions, du latin movere, deviennent une mise en mouvement intérieur, une agitation personnelle, un trouble de l'âme ou des sens [...].

Pour saisir l'essence de ce concept et dépasser cette apparente dualité entre le trouble subi et l'agitation personnelle, il convient d'en analyser précisément la racine. D'un point de vue étymologique, le terme est directement issu du verbe latin *movere* qui signifie « mettre en mouvement » (Clerget, 2023, p. 69), mais tout également « agiter » ou « troubler » (Clerget, 2023, p. 69-70). Plus précisément, le verbe initial *emovere* (*ex-movere*) portait originellement

le sens de « déplacer », « remuer » ou « ébranler » (Clerget, 2023, p. 70). Littéralement, le propre de l'émotion est donc « de nous jeter hors de nous-mêmes » (Clerget, 2023, p. 70). Cette étymologie est fondamentale pour notre étude : elle suggère que l'émotion n'est pas un état statique, mais une puissance motrice (Clerget, 2023, p. 70) qui vient « ébranler » l'élève face à l'œuvre d'art, le poussant à sortir de son état initial pour entrer dans un processus d'interprétation. .

Dans le champ scientifique contemporain, cette perspective de mise en mouvement trouve une assise rigoureuse dans les neurosciences. Selon Conty & Dubal (2018, p. 522-523), l'espace bidimensionnel des émotions se structure fondamentalement autour de la valence et de l'activation physiologique. Elles précisent à ce sujet que « les dimensions "plaisir-déplaisir" et "relaxation-éveil" (arousal en anglais), qui correspondent aux dimensions de valence et d'intensité, sont les facteurs qui ont le plus d'importance et de consistance à travers les différents modèles ».

Dans cette perspective, l'émotion ne constitue pas une perturbation irrationnelle. Dès les débuts des théories centralistes, à l'image de la théorie de Cannon-Bard, la recherche a défendu l'idée « que l'émotion est un phénomène cognitif » (cité par Conty & Dubal 2018, p. 524). Plus encore, elle agit comme un véritable signal informatif : elle évalue, en une fraction de seconde, la pertinence d'un stimulus environnemental (ici, l'œuvre d'art) au regard des buts ou des besoins de l'élève. Cette évaluation se déploie selon la valence, qui définit la tonalité affective de l'expérience, et l'arousal, qui mesure l'intensité physiologique de l'éveil. Comprendre cette dualité permet de concevoir l'émotion non comme un obstacle, mais comme le signal initial qui mobilise les ressources cognitives de l'élève.

Cette vision scientifique rejoint directement les enjeux pédagogiques soulevés par Petiot & Visioli (2022, p. 104). Selon eux, l'émotion ne doit pas être vue comme une simple réaction de surface, mais comme le cœur d'un processus d'analyse. Le plaisir ressenti par l'élève repose sur une « évaluation (largement inconsciente) par laquelle une personne ou un collectif juge du caractère agréable ou désagréable d'une activité effectuée ». Cette appréciation est au centre d'un mécanisme complexe en relation avec des représentations sociales et des ressentis sensoriels.

Ainsi, en tant qu'état agréable ou désagréable de la sensibilité résultant de la satisfaction ou de l'insatisfaction de nos tendances, l'émotion devient un indicateur précieux

pour l'enseignant. Loin d'être un simple trouble altérant le jugement comme le pensaient les anciens, elle s'affirme désormais comme le socle sur lequel se construit le jugement esthétique.

À l'école, l'enjeu est de transformer cet « ébranlement » étymologique en une « joie de progresser » (Petiot, 2022, p. 110). L'élève prend alors conscience de cette mise en mouvement et s'engage dans un étayage réflexif. Il apprend à y mettre des mots, passant ainsi d'une « émotion brute blessant le narcissisme » (Ciccone & Ferrant, 2010, p. 42) à un véritable travail psychique où l'affect s'élabore pour « soutenir la subjectivation » (Ciccone & Ferrant, 2010, p. 45). Cette dynamique invite à dépasser une vision purement passive de la réception esthétique. L'œuvre d'art ne se contente pas de provoquer un stimulus affectif éphémère, elle s'inscrit dans un processus de développement psychologique et cognitif plus vaste. C'est précisément ce que suggère Yves Clot (2003, p. 47) lorsqu'il écrit :

> Au bout du compte, comme activité, l'art est bien ce processus vivant de reconnaissance des émotions subjectives dans les sentiments que l'appareillage artistique cultive. Les œuvres ne se contentent pas d'exprimer des émotions. Plus puissamment, elles les « réalisent », comme le langage « réalise » la pensée au-delà de la pensée, c'est-à-dire qu'elles forment autant d'instruments psychologiques pour la métamorphose des émotions de chaque acteur-spectateur.

En qualifiant l'œuvre d'« instrument psychologique », l'auteur met en lumière le fait que le ressenti premier de l'élève n'est pas une impasse intellectuelle, mais le point de départ d'une restructuration de sa pensée. L'étayage enseignant prend alors tout son sens : accompagner l'élève dans cette « métamorphose » transforme l'affect initial en outil d'interprétation critique.

1.2.2. L'évolution historique du concept des émotions

Pour comprendre l'intérêt contemporain porté aux émotions, il est nécessaire de retracer la généalogie de ce concept, marquée par des ruptures épistémologiques successives. Historiquement, l'appréhension des phénomènes affectifs a d'abord nécessité de s'affranchir d'une vision purement morale. C'est à ce titre que l'apport de René Descartes au XVIIe siècle constitue un premier jalon décisif. En effet, son traité de 1649 « rompt avec les traditions

stoïcienne et chrétienne qui considéraient les émotions comme des anomalies de l'âme » (Descartes, 1649, cité dans Conty & Dubal, 2018, p.518). Par cette rupture, Descartes réhabilite l'émotion, la sortant du champ strict du vice ou du trouble irrationnel pour commencer à l'envisager comme un phénomène naturel.

Cette redéfinition s'enrichit considérablement au XIXe siècle sous l'impulsion de la théorie de l'évolution, qui offre aux émotions un nouvel ancrage adaptatif. Dans son ouvrage fondateur de 1872, Charles Darwin lie définitivement l'affectivité à la biologie en décrivant les expressions faciales comme « innées, universelles et communicatives » (cité dans Conty & Dubal, 2018, p. 518). Darwin démontre ainsi que l'émotion n'est pas un simple résidu psychique, mais un mécanisme de survie partagé par l'espèce, essentiel à la régulation sociale et à la transmission de signaux entre les individus.

Ces fondations philosophiques et évolutionnistes ont progressivement légitimé ce domaine de recherche, préparant le terrain à un changement de paradigme scientifique majeur. En s'appuyant sur cet héritage, la fin du XXe siècle se caractérise finalement par une « explosion de travaux scientifiques et interdisciplinaires portant sur l'étude des émotions et formant le champ dit des sciences affectives » (Conty & Dubal, 2018, p. 518). Ce foisonnement marque l'aboutissement d'une trajectoire historique où l'émotion, jadis marginalisée voire perçue comme un obstacle, est devenue un objet d'étude central, structuré et incontournable pour comprendre la cognition humaine.

1.2.3. Les théories majeures des émotions

Le débat scientifique reste particulièrement vif pour définir avec précision la nature des émotions, un concept que les chercheurs peinent encore à stabiliser.

On distingue principalement deux grands courants théoriques :

- D’une part, la théorie de William James (1842-1910) et de Carl Lange (1834-1900) de 1884 qui soutient que l’émotion est une réaction purement physique. Pour James, « Les émotions se ressentent dans le corps : le cœur qui s’accélère quand on a peur, la gorge qui se noue quand on est triste » (Conty & Dubal, 2018, p. 523). Selon cette logique radicale, « c'est parce que nous tremblons que nous sommes effrayés » (Conty

& Dubal, 2018, p. 524). L'élève ne se dirait pas *j'ai peur de ce tableau*, il sentirait son cœur battre et en conclurait qu'il a peur.

- À l'opposé, Walter Cannon (1871-1945) et Philip Bard (1898-1977) soutiennent une position plus conventionnelle en affirmant que « l'émotion est un phénomène cognitif qui s'accompagne de façon aspécifique et non causale de réactions physiologiques et somatiques » (Conty & Dubal, 2018, p. 524). Selon cette perspective, l'émotion résulte avant tout d'une activité intellectuelle : si le corps manifeste des réactions physiques en même temps que surgit l'émotion, ces deux processus sont simultanés mais indépendants. En d'autres termes, pour Cannon et Bard, c'est le cerveau qui traite l'information et attribue une signification ainsi qu'un "nom" précis au ressenti, transformant une simple activation corporelle globale en une expérience émotionnelle consciente et structurée.

Il apparaît que les chercheurs contemporains s'écartent d'une vision purement biologique pour se rallier majoritairement aux théories de l'évaluation cognitive (ou théories de l'*appraisal*). S'éloignant du dualisme entre le corps et l'esprit, la science actuelle considère que « les émotions que nous ressentons seraient déterminées par la signification personnelle que nous attribuons à la situation dans laquelle nous nous trouvons » (Conty & Dubal, 2018, p. 525). Ainsi, pour la recherche moderne, l'émotion ne peut être dissociée de la pensée : elle est un processus dynamique où l'élève évalue l'œuvre d'art en fonction de ses propres buts et de son propre vécu. En admettant que « les émotions sont un aspect central de la cognition humaine [...]» (Conty & Dubal, 2018, p. 518), les chercheurs valident l'idée que le ressenti de l'élève est la porte d'entrée indispensable à toute activité intellectuelle et interprétative en classe.

1.2.4. Les différents types d'émotions

Après avoir défini l'émotion et ses origines théoriques, il convient de s'interroger sur la manière dont les chercheurs classent ces états affectifs. Deux approches majeures dominent la littérature scientifique actuelle.

1.2.4.1. L’approche catégorielle : les émotions de base

Le premier courant, dit catégoriel, défend l'idée qu'il existe un nombre limité d'émotions fondamentales. S'appuyant sur l'héritage de Darwin, cette approche considère que « le cerveau aurait été préparé par l’évolution à réagir à certains stimuli » (Conty & Dubal, 2018, p. 527). Des auteurs comme Paul Ekman ont ainsi identifié des expressions faciales [1]« innées, universelles et communicatives » (Conty & Dubal, 2018, p. 518). Dans cette perspective, les émotions sont vues comme des catégories de réponses distinctes qui ont permis à l'homme de s'adapter à son environnement. On y retrouve généralement la joie, la tristesse, la colère, la peur, le dégoût et la surprise. Pour l'élève, ces émotions constituent un répertoire primaire de réactions ; face à une œuvre d'art, elles permettent une réponse immédiate et instinctive, car la valeur de certains stimuli peut être déterminée de façon innée avant même toute analyse culturelle.

1.2.4.2. L’approche dimensionnelle : valence et intensité

Certains chercheurs préfèrent ne pas ranger les émotions dans des « cases » fermées. Ils proposent plutôt de décrire les émotions selon des « dimensions fondamentales » (Conty & Dubal, 2018, p. 523).

Ce modèle repose sur deux axes principaux qui permettent d'analyser l'expérience de l'élève :

- Le premier est « la valence (le caractère plaisant ou déplaisant de l’émotion) [2]» (Conty & Dubal, 2018, p. 523). Dans le contexte scolaire, la valence permet d'analyser l'attrait ou le rejet immédiat de l'élève pour une œuvre : l'image est-elle perçue comme une source de plaisir esthétique ou, au contraire, provoque-t-elle un inconfort, voire un dégoût ?
- Le second axe est celui de « l’intensité (ou niveau d’activation) » (Conty & Dubal, 2018, p. 523). , qui mesure la force de la réaction physiologique et psychologique. Un élève peut ainsi être "activé" à un degré très élevé par une œuvre saisissante, sans pour autant que cette activation ne soit associée à une catégorie d'émotion précise (comme la peur ou la colère). Cette approche par "dimensions" est très utile pour analyser ce qu'il se passe en classe. Elle permet

[1] Voir annexe 1
[2] Voir Annexe 2

de comprendre les moments où un élève est "choqué" ou très impressionné par une œuvre (intensité forte), mais n'arrive pas encore à mettre de mots sur ce qu'il ressent. Au lieu de coller une étiquette fixe sur son émotion (comme "je suis triste"), on voit que l'élève traverse un état qui évolue.

Comme l'expliquent Conty et Dubal (2018, p.524), l'émotion est un « phénomène cognitif » : cela signifie que le cerveau de l'élève a besoin de temps pour analyser ce qu'il voit avant de nommer son émotion. En utilisant l'idée de plaisir ou de déplaisir (la valence), cette théorie nous aide à comprendre comment l'élève construit son avis : il part d'une sensation physique brute pour aller, petit à petit, vers une réflexion plus précise sur l'œuvre. Finalement, cela nous permet de respecter la part de mystère et les nuances qui existent toujours quand un enfant découvre une image.

1.2.4.3. Des émotions innées aux émotions acquises

Enfin, il est crucial de noter que le répertoire émotionnel de l'élève n'est pas figé à la naissance ; il évolue de manière significative au contact de la culture. Si certaines réactions primaires sont inscrites dans notre patrimoine biologique, d'autres se construisent et s'affinent avec l'expérience. Ainsi, si la valeur de certains stimuli est « codée génétiquement » (Conty & Dubal, 2018, p. 527), d'autres « stimuli émotionnellement compétents peuvent émerger au cours du développement individuel » (Conty & Dubal, 2018, p. 527). Ce phénomène repose sur la plasticité cérébrale de l'enfant. Comme le souligne Trojak (2012, p.86), cette « possibilité qu'a le cerveau de se modifier et de se réorganiser » permet dès le plus jeune âge « à l'individu d'adapter son comportement en fonction de l'environnement et de l'expérience ». Par extension, appliqué au domaine de l'éducation artistique, ce mécanisme d'adaptation à l'environnement permet à l'élève d'apprendre à réagir et à s'émouvoir face à des objets culturels qui, au départ, ne provoquaient aucune réaction particulière.

Dans le cadre scolaire, et plus précisément lors des séances d'éducation artistique, ce processus de développement est au cœur de l'apprentissage. La culture artistique de l'élève va progressivement modifier et enrichir ses types d'émotions au fil de ses rencontres avec les œuvres. Au début, l'enfant peut réagir de manière spontanée « avoir une réaction organique » (Vygotski, 2017, p. 126).

Si Vygotski, en rapportant les travaux de William James, distingue ces réactions physiologiques des « émotions supérieures » (2017, p. 129) cette distinction théorique permet d'éclairer la transition du développement affectif de l'enfant. Elle souligne que l'éducation ne se limite pas à une simple maturation biologique, mais qu'elle engage un processus de transformation des vécus affectifs. Grâce à l'étayage de l'enseignant, l'élève apprend à transformer ce réflexe initial en une émotion nuancée : il ne se contente plus de subir une réaction biologique héritée de l'animal, il accède à un sentiment « subtil » qui devient un véritable levier pour structurer sa compréhension de l'œuvre.

Certes, la recherche rappelle que le cerveau humain demeure « préparé par l'évolution à réagir à certains stimuli » (Conty & Dubal, 2018, p. 527) ; pourtant, c'est bien l'action éducative qui vient court-circuiter ce déterminisme purement biologique. Dès lors qu'on lui apprend à observer, décortiquer et verbaliser ses ressentis, l'élève s'extrait d'une simple passivité émotionnelle pour s'engager dans ce qu'Alain Kerlan (2025, p. 125) qualifie de « conduite esthétique ». Pour comprendre la portée de ce basculement en milieu scolaire, il convient de s'arrêter sur l'analyse de terrain menée par l'auteur. Kerlan (2025, p. 114) affirme en effet que : « Ce témoignage permet de mettre en avant l'éducation proprement esthétique permise par la démarche de l'artiste, une éducation esthétique dont on perçoit aussi la dimension cognitive ». En d'autres termes, l'expérience artistique en classe ne relève jamais d'un simple divertissement ou d'une réaction organique passive. Elle constitue une véritable problématique complexe et multidimensionnelle où la sensibilité de l'enfant et ses facultés intellectuelles s'articulent intimement. Par ce prisme, l'école accomplit une mutation remarquable : elle transforme un réflexe de survie hérité de l'évolution en un cheminement d'individuation, dotant l'élève des clés indispensables pour forger son propre jugement de goût et se positionner face au monde en tant que sujet singulier.

1.2.5. Les émotions au coeur des programmes de l'école primaire

Après avoir établi les fondements scientifiques et psychologiques des émotions, il convient d'analyser leur traduction dans le cadre normatif de l'Éducation nationale. Si la recherche a démontré que l'émotion est un moteur essentiel de la cognition, comment l'institution transforme-t-elle ce concept en objectifs d'apprentissage ? L'étude des textes officiels révèle une mutation profonde : l'émotion n'est plus perçue comme un trouble

périphérique, mais comme une compétence transversale codifiée. Cette partie vise à démontrer comment l'école est passée d'une logique de transmission descendante à une pédagogie de la sensibilité, plaçant l'élève au centre d'une expérience esthétique réfléchie.

1.2.5.1. Perspective historique : d'un enseignement technique à une éducation de la sensibilité

L'étude des textes officiels sur le temps long met en évidence une évolution significative de la place accordée à l'élève dans son rapport à l'objet artistique. Dans les premiers programmes, hérités notamment des lois de 1881-1882, l'enseignement du dessin s'inscrivait dans une logique essentiellement technique, centrée sur la maîtrise du geste, la précision géométrique et la reproduction. Cette orientation visait à former des individus rigoureux, en adéquation avec les besoins de l'artisanat et de l'industrie de la IIIe République.

Cette conception s'inscrit dans un modèle scolaire plus large, historiquement marqué par une mise à distance des émotions. Comme le souligne Vincent, « la forme scolaire [...] s'est construite, dans une certaine mesure, sur le déni des émotions » (Vincent, 1994, cité par Colinet & Haag, 2022, p. 1). Dans cette perspective, l'institution scolaire privilégie la « transmission de savoirs scolaires [...] » reposant sur « [...] une discipline des corps et des esprits » (Foucault, 1975, cité par Colinet & Haag, 2022, p. 1), où les émotions sont perçues « comme passions à contenir ou apprivoiser pour laisser place à la raison, afin de se « civiliser » » (Elias, 1973 ; Sartre, 2016, cités par Colinet & Haag, 2022, p. 2).

Toutefois, une évolution progressive s'opère au fil du XXe siècle, conduisant à une reconsidération du rôle des émotions dans les apprentissages. À mi-chemin de cette évolution, les programmes scolaires officielles de 1960[3] témoignent d'une transition encore timide : l'enseignement, alors intitulé « Dessin et Travail manuel », n'y consacrait que 1h30 par semaine et définissait encore une pratique très guidée, centrée notamment sur la « copie d'objets usuels très simples » ou de jouets enfantins. À l'opposé de cette approche restrictive et utilitaire, les programmes actuels accordent désormais une place pleine et entière aux « Arts plastiques » au sein d'un bloc d'enseignements artistiques de 2h hebdomadaires, axé sur la création, l'expression et l'expérimentation. Ce changement de paradigme s'appuie également sur les apports des recherches contemporaines en sciences cognitives et en sciences de

[3] Voir annexe 3 et 4

l'éducation, qui soulignent le rôle structurant des émotions dans les apprentissages. En effet, « il est désormais établi que les émotions sont indissociables de la perception et du traitement de l'information » (Conty & Dubal, 2018 cité par Colinet & Haag, 2022, p. 3).

Ainsi, l'éducation artistique ne se limite plus à une formation technique, mais s'inscrit dans une approche globale de l'élève, intégrant la dimension sensible comme constitutive du processus d'apprentissage. L'élève est dès lors envisagé comme un sujet capable d'articuler expérience sensible et élaboration réflexive, marquant le passage d'un enseignement utilitaire à une éducation de la sensibilité et du jugement.

1.2.5.2. La place de la sensibilité dans le socle commun

La refondation de l'école (notamment via le décret de 2015) a gravé la dimension affective dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture[4]. C'est particulièrement au sein du Domaine 3[5] que les émotions trouvent leur pleine légitimité institutionnelle. L'école ne se contente plus d'enseigner des savoirs académiques ; elle doit désormais permettre à l'élève de « construire une conscience de soi et des autres ». L'expression des sentiments et des émotions est présentée comme un outil de socialisation.

Dans le cadre des arts plastiques, cela signifie que la confrontation à une œuvre n'est jamais neutre. L'élève est encouragé à identifier ce qu'il éprouve pour pouvoir, dans un second temps, le mettre en perspective avec le point de vue d'autrui. Cette compétence est fondamentale pour l'apprentissage de la vie démocratique : en acceptant que son émotion puisse différer de celle de son camarade, l'élève apprend la tolérance et le respect de la subjectivité de l'autre.

1.2.5.3. Analyse des programmes actuels par cycle

Afin de mesurer l'ampleur du changement de modèle éducatif précédemment évoqué, il est nécessaire de procéder à une analyse rigoureuse des textes cadres qui régissent aujourd'hui l'enseignement des arts plastiques. Le portail national Eduscol, véritable relais

[4] S4C
[5] (« La formation de la personne et du citoyen »)

opérationnel des programmes, décline les orientations théoriques en objectifs pédagogiques concrets et en compétences évaluables. Cet examen nous permettra de mettre en lumière les changements effectifs entre les anciens programmes (centrés sur la conformité du résultat) et les nouveaux, qui privilégient le processus et l'expression singulière du sujet.

Désormais, d'après les programmes officiels de l'éducation nationale pour les cycle 2 et 3 l'enseignement des arts plastiques ne se définit plus par la répétition d'exercices formels, mais comme un espace de « situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'initiative et le recul critique ». Cette nouvelle architecture curriculaire déplace le centre de gravité de la leçon : on ne cherche plus à ce que l'élève s'adapte à une norme académique extérieure, mais à ce qu'il mobilise ses ressources internes (et notamment ses émotions) pour répondre à une question plastique. En comparant les lexiques employés, nous verrons comment l'institution a substitué au paradigme de la "maîtrise technique" celui de la "rencontre sensible", faisant du ressenti de l'élève la porte d'entrée prioritaire de toute activité de création ou de réception.

1.2.5.3.1. Le cycle 2 : De l'expression à la réception

Le cycle 2 (CP, CE1, CE2) constitue une étape charnière où l'élève quitte le monde de la petite enfance pour entrer dans celui des apprentissages fondamentaux. Les apprentissages fondamentaux s'articulent autour d'une sensibilisation artistique qui sollicite l'enfant dans sa globalité. Dans cette phase du développement, la frontière entre le « faire » et le « ressentir » (MEN, 2020) est particulièrement ténue. L'enseignement des arts plastiques et de l'éducation musicale repose sur une dynamique de l'action où l'émotion agit comme le moteur principal de l'engagement. En arts plastiques, le passage à des « situations ouvertes » (MEN, 2020) libère l'élève de la contrainte du modèle unique, favorisant ainsi un « potentiel d'invention » (MEN, 2020) où l'affect guide le geste. L'élève explore la matérialité (le grain du papier, la résistance de la peinture) comme autant de vecteurs d'une expression singulière. Parallèlement, en éducation musicale, l'usage de la voix (définie par les textes comme le « vecteur le plus immédiat » de la pratique) permet une extériorisation sensorielle qui participe activement à l'« équilibre physique et psychologique » (MEN, 2020) de l'élève.

Toutefois, l'enjeu majeur de ce cycle réside dans la transition de l'émotion vécue vers l'émotion partagée. Les compétences de « réception » (regarder une œuvre ou écouter un extrait sonore) deviennent alors un terrain d'apprentissage de l'altérité. En étant confronté aux

perceptions divergentes de ses pairs, l'élève commence à décentrer son propre ressenti. Apprendre à verbaliser que “cette couleur me rend triste” tout en entendant un camarade exprimer une sensation de calme face au même support constitue une première étape vers la tolérance esthétique. Comme le préconise le portail Eduscol, l'école apprend ici à l'élève à « accepter ce qui est autre », transformant le choc émotionnel individuel en un objet de dialogue et de socialisation. L'émotion n'est donc plus une réaction isolée, mais le ciment d'une première communauté de goûts.

1.2.5.3.2. Le cycle 3 : De l'émotion subie à l'émotion réfléchie

Le passage au cycle 3 (CM1, CM2, 6ème) marque une rupture profonde dans la conception même du savoir et dans la manière dont l'institution définit la place des émotions à l'école. On assiste à une transition d'une pédagogie de l'expression vers une pédagogie de la réflexion.

L'institution n'attend plus seulement de l'élève qu'il éprouve, mais qu'il soit capable de « formuler une expression juste de ses émotions » (Ministère de l’Éducation nationale, 2023, p. 42). Cette notion de justesse implique un travail de distanciation : l'élève doit apprendre à s'extraire de l'émotion immédiate pour la traduire par un langage technique et structuré. Dans ce cycle, l'étayage de l'enseignant est crucial pour aider l'élève à lier ses sensations aux « éléments du langage plastique » (Ressources D'accompagnement des Enseignements En Arts Plastiques Aux Cycles 2 et 3, s. d.) ou musicaux. En arts plastiques, l'analyse se nourrit des notions de lumière, d'espace ou de support, tandis qu'en musique, l'élève passe de l'audition passive à une écoute active capable d'identifier comment un tempo ou une nuance (piano, forte) agit sur son affect.

Ce travail de verbalisation permet, dans le prolongement de notre cadre théorique, d'élever le ressenti de l'élève vers ce que James nomme des « émotions supérieures » (Vygotski, 2017, p. 129) : des états affectifs qui, grâce à la médiation culturelle et à la conscience réflexive, ne sont plus subis mais habités.

Au cycle 3, l'émotion devient ainsi le socle du jugement esthétique. Il ne s'agit plus pour l'élève de se cantonner à un simple avis (j'aime ou j'aime pas) instinctif, mais de

construire un avis argumenté et critique. En comprenant que l'artiste ou le compositeur utilise délibérément des outils plastiques ou sonores pour susciter un sentiment précis, l'élève décode la stratégie de l'œuvre. Cette éducation à la sensibilité devient alors un levier fondamental de la formation citoyenne. En apprenant à analyser la gestion émotionnelle inhérente à toute création, l'élève développe un recul critique essentiel face au flux d'images et de sons de son quotidien. L'émotion esthétique, une fois structurée et raisonnée, devient ainsi une compétence protectrice et émancipatrice.

Comme le rappellent Gottesdiener & Vilatte (2002, p. 67) dans leur article *L'expérience esthétique : peut-on parler de différences entre naïfs et experts ?*, l'expertise esthétique n'est pas innée mais se construit à travers des situations d'apprentissage. Si l'expertise pure correspond aux stades avancés de Michael Parsons (1987), le rôle de l'enseignant de Cycle 3 est d'amorcer ce développement en aidant l'élève à quitter le regard naïf pour entrer dans une posture réflexive. S'appuyant sur les travaux de Parsons M. (1987), il est possible de modéliser cette évolution esthétique chez l'élève à travers différents stades de développement cognitif. Pour les élèves de Cycle 3, deux étapes apparaissent déterminantes :

Le Stade 2, dit « du réalisme et de la beauté », se caractérise par une appréciation fondée sur la ressemblance directe de l'œuvre avec le réel et sur une réaction émotionnelle immédiate. L'élève juge l'œuvre « belle » si elle représente un sujet plaisant ou si les couleurs lui semblent harmonieuses. Il reste largement dépendant d'une logique de consommation visuelle.

Le Stade 3, dit « expressif », marque une rupture : l'élève commence à s'interroger sur l'intention de l'auteur et sur ce que l'œuvre « veut dire ». Il ne s'agit plus de vérifier si l'œuvre est ressemblante, mais de comprendre la portée émotionnelle et symbolique de la représentation.

Cette transition entre ces stades ne se fait pas de manière spontanée ; elle nécessite un étayage didactique. Comme le soulignent Gottesdiener et Vilatte, cette maturation du regard ne peut être dissociée de la formation de l'observateur : « Le développement de la compétence esthétique n'est pas un processus linéaire, mais une construction qui dépend des interactions entre le sujet, l'objet et le contexte de médiation » (2002, p. 58). Ainsi, l'enjeu pour le professeur des écoles n'est pas seulement de faire ressentir des émotions aux élèves, mais de

les accompagner dans ce passage vers une posture réflexive, où le ressenti personnel devient le point de départ d'une véritable investigation du sens.

1.2.5.4. La didactique des émotions

L'analyse des programmes met en évidence une volonté institutionnelle forte d'éduquer la sensibilité. Toutefois, le passage de la prescription à la mise en œuvre dans la classe soulève des questions didactiques majeures. Comment l'enseignant peut-il accompagner l'émergence d'une émotion sans l'influencer ? Cette section explore les leviers pédagogiques permettant de structurer l'expérience esthétique.

En opposant les modalités de réception des sujets non initiés à celles des connaisseurs, Gottesdiener & Vilatte (2002) mettent en lumière un écueil fréquent dans l'appréhension spontanée des œuvres. S'appuyant sur les travaux de Winston et Cupchick (1992), ils rappellent qu'à l'inverse des experts, sensibles aux composantes structurelles des œuvres, « les naïfs sont sensibles à leurs propres réponses affectives, tandis que les experts sont sensibles à la complexité structurelle des œuvres » (Gottesdiener & Vilatte, 2002, p. 60). Pour le chercheur ou le praticien, cette distinction est essentielle : elle démontre que sans étayage didactique, le sujet non formé tend à évaluer l'art uniquement à travers le prisme de son bien-être ou de son déplaisir immédiat, car « pour les naïfs, l'art doit rendre plus heureux, pour les experts l'art pose le défi de l'interprétation de l'œuvre » (Gottesdiener & Vilatte, 2002, p. 60). Éduquer la sensibilité en classe de Cycle 3 implique donc d'offrir aux élèves les outils lexicaux et conceptuels nécessaires pour qu'ils acceptent de relever ce « défi de l'interprétation » (Gottesdiener & Vilatte, 2002, p. 60). Le rôle de la médiation enseignante est d'aider l'élève à transiter d'une écoute ou d'un regard guidé par la seule valence affective vers une analyse raisonnée de la complexité de l'objet esthétique.

1.2.5.4.1. La posture de l'enseignant face au "phénomène cognitif"

Face à l'émergence de l'émotion, l'enseignant ne doit pas adopter une posture de transmission descendante ou de validation d'une réponse unique. Selon les travaux de Petiot et Visioli (2022, p. 103) sur la didactique des émotions, l'objectif est de « focaliser sur les

relations entre les émotions des élèves et les dimensions didactiques du travail de l'enseignant ». Pour ce faire, l'enseignant gagne à « construire une démarche pour cultiver les émotions en classe » (Petiot et Visioli 2022, p. 104) afin de structurer un espace d'étayage. Il s'agit d'accompagner la transition de l'élève de l'émotion brute (cette réaction organique spontanée évoquée précédemment) vers des « émotions supérieures » et esthétiques, telles que les définit Vygotski (2017, p. 129) dans son analyse des processus affectifs. Plus précisément, la démarche implique de « faire passer l'élève du plaisir de s'éprouver ou de se perdre, à la joie de progresser, d'apprendre, et de se transformer » (Petiot et Visioli 2022, p. 111).

L'enseignant se positionne alors comme un médiateur culturel qui s'appuie sur le ressenti de l'élève pour initier une démarche réflexive, notamment par « la conception de situations-problème » (Petiot et Visioli 2022, p. 111) permettant de « transformer la satisfaction de "croire savoir" en plaisir de "chercher" » (Meirieu, 2018, cité dans Petiot & Visioli, 2022, p. 111).

1.2.5.4.2. La verbalisation : passer de la valence au lexique précis

Comme le démontre Jean-Marie Schaeffer, la réception d'une œuvre engage une relation attentionnelle spécifique : « l'attention esthétique est autotéléologique, au sens où elle fonctionne en boucle sous l'impulsion de l'indice de satisfaction qu'elle génère » (2000, p. 10).

Cette dynamique implique que l'engagement du sujet dans l'œuvre n'est pas passif, mais autorégulé par le plaisir ou l'intérêt suscité par la découverte elle-même. Dans le cadre scolaire, la verbalisation constitue le levier permettant à l'élève de dépasser une simple réaction binaire pour mettre des mots précis sur cette expérience subjective. En nommant ce ressenti, l'élève ne se contente pas d'exprimer une émotion, il projette sa subjectivité pour investir les "blancs" ou espaces d'indétermination de l'œuvre. Conformément à la théorie de la réception de Wolfgang Iser, cette structure d'appel nécessite une activité interprétative active, car le lecteur doit « (re)construire lui-même de façon créative le sens effectif » (Benoit-Dusausoy et al., 2021, p. 834). Par ce processus, l'élève transforme une émotion initiale en une interprétation critique et argumentée, passant du statut de consommateur à celui de « producteur participant au déploiement futur du texte » (Benoit-Dusausoy et al., 2021, p. 835)

1.2.5.4.3. Le débat esthétique et la gestion de l'intensité

Enfin, le débat esthétique permet de confronter les différentes interprétations au sein du groupe-classe. Lorsque l'intensité de l'émotion face à l'œuvre est forte, elle risque de submerger l'élève ou de bloquer sa réflexion. Le dispositif du débat, soutenu par la médiation enseignante, permet de canaliser cette intensité en la transformant en outil d'apprentissage collectif.

En verbalisant et en acceptant que le ressenti ou l'interprétation d'un pair puisse différer des siens, l'élève comprend que sa réception personnelle s'inscrit dans une dynamique plus large : comme le souligne Ségur, la réception doit être envisagée comme une « expérience sociale, structurée par les conditions de production, de circulation, de réception et d'usage des "textes" » (2017, p. 1). C'est notamment à travers cette « expérience sociale comme la conversation » (Ségur, 2017, p. 1) que l'élève confronte ses représentations. L'interprétation devient alors un espace de négociation du sens, où l'émotion individuelle nourrit la construction collective du jugement de goût.

1.2.5.5. L'impact du ressenti émotionnel sur l'interprétation

Une fois ces mécanismes psychologiques compris, il convient de poser la transition vers l'espace de la classe en définissant ce qu'implique l'acte d'interpréter. À l'école primaire, l'interprétation d'une œuvre d'art ne se confond pas avec une simple explication littérale ou la recherche d'une réponse unique. C'est une activité cognitive et esthétique par laquelle l'élève produit activement du sens.

Dans cette perspective, l'interprétation et la mise en mots de l'œuvre sont indissociables de l'affect. L'élève projette son propre vécu émotionnel pour combler les espaces d'indétermination de l'œuvre et lui donner une signification singulière. Loin d'être un obstacle à la rigueur de l'analyse, le ressenti émotionnel initial devient le premier moteur de l'expression. Cependant, l'enseignant doit garder à l'esprit que la présence de ces affects interagit directement avec l'activité de production écrite de l'élève ; comme le soulignent Soulier et al. (2017, p. 405), dans le cadre du modèle d'allocation des ressources attentionnelles, « l'émotion, positive ou négative, impacterait les performances cognitives en privant l'individu d'une partie de ses ressources attentionnelles ». Le ressenti devient alors un

signal cognitif complexe, qui force l'élève à négocier constamment entre l'intensité de ses propres émotions et le coût attentionnel nécessaire pour formuler ses hypothèses de sens face à l'objet artistique.

1.2.6. Les mécanismes de la réception artistique chez l'enfant

Avant d'observer la manière dont les élèves interagissent concrètement avec les œuvres au sein de la classe, il est indispensable de comprendre les rouages cognitifs qui sous-tendent leur rapport à l'art. En effet, la réception esthétique n'est pas un processus inné et figé ; elle évolue intimement avec le développement psychologique de l'enfant. Pour les élèves de Cycle 3, cette évolution est marquée par une tension fondamentale entre le monde intérieur et le monde extérieur. Dans cette section, nous examinerons cette dynamique en deux temps : nous analyserons d'abord comment la perception initiale de l'œuvre est freinée par l'obstacle de l'égocentrisme enfantin, avant d'étudier la nécessité d'une véritable décentration cognitive, condition *sine qua non*[6] pour accéder à l'interprétation.

1.2.6.1. L'obstacle de l'égocentrisme

L'accès à une interprétation construite d'une œuvre d'art se heurte initialement à une barrière cognitive majeure : l'égocentrisme intellectuel. Selon les travaux de Jean Piaget, cette pensée égocentrique n'est pas un trait de caractère, mais une étape développementale structurante qui s'étend de la naissance jusqu'à l'entrée dans le stade des opérations concrètes (environ 7-11 ans). Durant cette longue phase, l'enfant est prisonnier d'une confusion entre son état affectif interne et les propriétés réelles de l'objet, comme le souligne Piaget : « Au point de départ de l'évolution mentale, il n'existe à coup sûr aucune différenciation entre le moi et le monde extérieur » (Piaget, 1964, p. 19-20).

Cette difficulté est renforcée par notre condition perceptive : comme le souligne Timothy Goldsmith (cité dans Lelarge & Prévot, 2024, p.74), « nous sommes tellement enfermés dans l'univers de nos propres sens, que nous avons une très grande difficulté à envisager une autre vision du monde que la nôtre ».

[6] Expression latine traduisible par « sans laquelle non ». Elle qualifie une condition nécessaire et incontournable.

Appliqué à la réception artistique, ce mécanisme est révélateur : tant que l'élève ne distingue pas le « moi » (son ressenti, ses goûts personnels) du « monde extérieur » (l'œuvre d'art en tant qu'objet autonome), l'œuvre est vécue comme une simple extension de son état émotionnel. Il ne peut pas encore percevoir l'œuvre pour ce qu'elle est car il est focalisé sur ce qu'elle déclenche en lui. L'égocentrisme agit alors comme un verrou qui empêche toute distance critique, transformant l'œuvre en un simple miroir de ses propres sens. L'élève ne cherche pas à comprendre l'œuvre, il cherche à valider son propre ressenti.

Le dépassement de cet état exige une véritable « décentration ». Piaget souligne l'importance de ce basculement vers une structure logique en évoquant « l'unité profonde des processus qui, de la construction de l'univers pratique […] aboutit à la reconstruction du monde par la pensée hypothético-déductive » (Piaget, 1964, p. 86). Dans le contexte artistique, cette « reconstruction » est fondamentale : elle signifie que l'élève doit apprendre à reconstruire l'œuvre dans son esprit, non plus comme une projection de ses sentiments, mais comme un objet extérieur porteur de sens.

1.2.6.2. La décentration cognitive

Afin de modéliser le passage vers la pensée logique, il convient d'analyser les mécanismes structurels par lesquels s'opère la décentration cognitive au cours du développement. Loin d'être un événement soudain, cette décentration constitue un processus continu d'ajustement qui permet à l'esprit de s'extraire d'une perspective unique pour intégrer une pluralité de variables. D'un point de vue épistémologique, « la décentration est en effet le processus de libération de l'égocentrisme initial » (Montangero & Maurice-Naville, 2019, p. 145), un mouvement qui permet « l'insertion du point de vue propre dans un ensemble de points de vue possibles et l'insertion du moi dans un univers dont il n'est plus le centre » (Montangero & Maurice-Naville, 2019, p. 145). Selon l'approche constructiviste, cette dynamique structurante s'actualise par « l'insertion d'actions isolées dans des cadres référentiels plus larges » (Montangero & Maurice-Naville, 2019, p. 145), transformant ainsi les intuitions directes de l'enfant en véritables opérations réversibles.

Sur le plan des apprentissages scolaires, cette flexibilité cognitive requiert une mobilisation interne complexe, dans la mesure où l'inscription de l'élève dans la démarche réflexive exige d'accepter une mise en suspens des certitudes immédiates. Dès lors, le

mouvement de décentration cognitive ne se limite pas à une simple réorganisation intellectuelle ; il suppose un travail d'élaboration psychique où l'enfant doit tolérer la frustration inhérente au doute et accepter le risque de s'exposer à une altérité conceptuelle, rupture sans laquelle l'accès à la règle générale, au symbolique et aux savoirs universels demeure durablement parasité. Ce renoncement à la position centrale du moi possède ainsi une résonance éthique et relationnelle indissociable du développement de l'apprenant. À ce propos, comme le résume Maria Pagoni-Andréani (2003, P. 99-100) : « Lawrence Kohlberg et Jean Piaget ont mis l'accent sur les facteurs rationnels qui déterminent cette décentration du jugement, mais d'autres auteurs comme Carol Gilligan ont aussi souligné le coût affectif que cette décentration suppose ». Ce coût se traduit par un bouleversement des repères internes de l'élève au moment de la rencontre avec autrui. En effet, pour prolonger la perspective de Gilligan (1999, cité dans Pagoni-Andréani, 2003, p. 100) : « pour passer de l'égocentrisme à l'intérêt pour autrui, l'individu doit sacrifier ses intérêts propres et accepter de prendre le risque de s'exposer à l'autre. ».

Conclusion

L'exploration de ce cadre théorique et institutionnel met en évidence les liens étroits entre émotion, cognition et interprétation dans le contexte de l'école primaire. Loin d'être un élément perturbateur, l'émotion apparaît comme un point d'entrée essentiel dans la rencontre avec l'œuvre, participant activement à la construction du sens.

Toutefois, son intégration dans le cadre scolaire suppose un accompagnement didactique. L'enjeu pour l'enseignant est de permettre aux élèves de dépasser une réaction spontanée pour engager un processus de verbalisation et de réflexion. La décentration, favorisée notamment par les échanges collectifs, constitue à ce titre un levier central pour accéder à une interprétation plus construite.

Dans ce contexte, une question guide ce travail de recherche : en quoi le ressenti des élèves face aux œuvres influence-t-il leur interprétation ? Il s'agira d'observer comment les élèves mobilisent leurs émotions, comment celles-ci sont mises en mots et dans quelle mesure elles évoluent au contact du groupe et de l'étayage de l'enseignant.

Ainsi, ce cadre théorique fournit des repères pour analyser les données recueillies, en portant une attention particulière aux émotions exprimées, à leur verbalisation et aux formes de décentration observables chez les élèves.

2. Cadre pratique et méthodologie

Après avoir posé les jalons théoriques nécessaires à la compréhension de l'art, de l'œuvre d'art et des émotions, il s'agit désormais de confronter ces concepts à la réalité du terrain scolaire. Cette seconde partie est consacrée à la présentation de notre démarche empirique, conçue pour éprouver nos hypothèses au sein d'une classe de cycle 3. Nous y détaillerons le protocole expérimental mis en place afin d'analyser, par l'observation directe, si la médiation émotionnelle constitue effectivement un levier d'interprétation pour les élèves.

Cette méthodologie vise à offrir un éclairage pratique sur les enjeux didactiques soulevés dans notre première partie, tout en nous permettant de mesurer la pertinence de nos choix pédagogiques face aux dynamiques imprévisibles de la classe.

2.1. Le cadre méthodologique

Pour éprouver la validité de notre problématique, nous avons conçu un protocole de recueil de données rigoureux, inspiré des travaux de Frédéric Maizières (2022). Si Maizières centre initialement ses recherches sur la didactique de la musique, sa conception de l'œuvre d'art comme un « processus dynamique et social » est parfaitement transposable aux arts visuels. Son approche postule que la réception d'une œuvre ne se limite pas à une simple contemplation passive, mais consiste en une interaction où la parole de l'élève devient l'outil de construction du sens.

L'enjeu central de ce protocole est de saisir la « matière première » bergsonienne : l'émotion. Pour ce faire, nous avons opté pour une « stratégie de l'implicite ». Ce choix est fondamental : taire le mot « émotion » permet d'observer si le ressenti est un véritable moteur organique ou une simple réponse aux attentes magistrales. Nous testons ici si l'émotion est un « signal cognitif » (Schaeffer, 2015) qui guide l'élève vers une interprétation, même sans guidage lexical préalable.

L'expérimentation cible des élèves de Cycle 3 (CM1-CM2). Notre choix pour ce public est stratégique : à cet âge, l'enfant quitte le stade du jugement égocentrique pour entrer

dans une phase de réflexion plus abstraite. C’est le moment où, selon les théories du développement, l'élève peut commencer à « métacognitionner » ses émotions, c'est-à-dire non seulement ressentir, mais comprendre pourquoi il ressent.

2.1.1. Le terrain d’expérimentation

L’expérimentation a été menée durant l'année scolaire 2025-2026 au sein de l'école où nous avons effectué notre année d'alternance. Situé en milieu rural montagneux, cet établissement primaire à taille humaine accueille 69 élèves au total : 29 en maternelle et 40 en élémentaire. L'équipe pédagogique est constituée de cinq enseignantes réparties sur quatre classes, ce qui instaure un climat de proximité et un suivi individualisé au sein de l'école.

Notre recueil de données s'est déroulé spécifiquement dans la classe dont nous avons la charge, un cours double de Cycle 3. Ce groupe classe présente un effectif particulièrement réduit avec seulement 14 élèves, à savoir 7 en CM1 et 7 en CM2. Sur le plan méthodologique, cette configuration s'est avérée être un véritable atout. En effet, la gestion d'un petit groupe favorise naturellement l'instauration d'un cadre sécurisant : elle limite la peur du regard des pairs et facilite les échanges spontanés. Ce climat de confiance était une condition indispensable pour espérer libérer la parole des élèves et observer l'émergence de leurs émotions.

Enfin, le choix de cibler ce public de Cycle 3 répond à une logique de développement psychologique qui justifie notre problématique. Selon les travaux de Piaget de 1964, à cet âge charnière, l'enfant quitte progressivement le stade du jugement égocentrique pour entrer dans une phase de réflexion plus abstraite. C’est le moment où l'élève devient capable de procéder à l'évaluation cognitive de ses émotions. En s'appropriant ce « phénomène cognitif » (Conty et Dubal, 2018), l'apprenant ne se contente plus de subir un ressenti immédiat : il acquiert la capacité de comprendre, d'analyser et de verbaliser le pourquoi de son émotion face à une œuvre.

2.1.2. Le choix de la classe

Comme établi dans notre cadre théorique, la décentration (c'est-à-dire la capacité de se détacher de son ressenti personnel pour objectiver un objet) est le préalable cognitif nécessaire à toute réception esthétique construite. Si le jeune enfant est structurellement entravé par un égocentrisme physiologique (Piaget, 1964), le stade des opérations concrètes, qui se stabilise entre 7 et 11 ans, constitue une fenêtre d'opportunité cognitive. À cet âge, l'élève ne subit plus son égocentrisme comme une fatalité, mais accède aux outils logiques permettant de qualifier l'objet d'art. Notre protocole cible donc les élèves de 9 à 11 ans : ils disposent de la maturité cognitive nécessaire pour que cette médiation transforme leur émotion brute en analyse construite .

2.1.3. Le choix de l'oeuvre d'art

L'expérimentation menée repose sur une œuvre d'art visuelle : une œuvre picturale, sollicitant une réception par l'art visuel.

La réussite d'une telle démarche repose sur un cadre éthique rigoureux, indispensable à la libération de la parole au sein de la classe. Le protocole s'appuie sur des règles de vie fondamentales, garantissant le respect de la sensibilité de chacun, de la parole d'autrui, ainsi que la reconnaissance des différences comme enrichissements collectifs. Au cœur de ce dispositif, l'écoute active de l'enseignante joue un rôle pivot : elle est la condition *sine qua non* pour que les élèves puissent « négocier des représentations communes au groupe, sans pour autant gommer les représentations divergentes. » (Maizières, 2022, p. 105).

2.1.3.1. Le support visuel : Gustave Doré, Lac en Ecosse, après l'orage



Le choix de cette huile sur toile de Gustave Doré s'appuie sur sa capacité à produire ce que le dictionnaire Larousse définit comme un « état particulier de sensibilité ». Par sa composition minérale et l'absence de présence humaine, l'œuvre vise à provoquer un « ébranlement ». Selon Conty et Dubal, « le cerveau aurait été préparé par l'évolution à réagir à certains stimuli » (2018, p. 527). Ici, les tons froids et l'immensité du paysage sont des stimuli qui activent une valence émotionnelle potentiellement négative (mélancolie, solitude).

L'enjeu est d'observer si cette rencontre avec le "Sublime" crée les conditions d'une véritable expérience esthétique. Comme le souligne Petiot, l'objectif est de « faire vivre aux élèves des joies culturelles, c'est-à-dire de créer les conditions de la rencontre entre leur monde propre et la culture liée aux chefs-d'œuvre » (2002, p. 112). Nous voulons analyser si le "monde propre" de l'élève (ses peurs, ses souvenirs de tempête) l'aide à interpréter l'œuvre ou si, au contraire, l'intensité du stimulus provoque une mise à distance descriptive.

2.1.4. Le protocole de recherche

Le protocole de recherche[7] que nous avons déployé s'inspire directement de la démarche de Frédéric Maizières (2022) exploitée dans son ouvrage *L'œuvre musicale à l'école : Un processus dynamique et social,* tout en me permettant d'adapter ce protocole de recherche à mon étude. En effet, bien que ses travaux s'ancrent originellement dans la didactique de la musique, leur transposition aux arts visuels et au théâtre permet de placer la parole de l'élève au centre du dispositif, non plus comme un simple commentaire, mais comme un matériau de recherche sérieux et structuré. Cette approche considère que l'élève n'est pas un réceptacle passif, mais un sujet actif dont le discours témoigne d'un processus dynamique de construction de sens.

2.1.4.1. Un protocole en six étapes

Ce protocole mis en place s'articule autour d'une organisation structurée, car « le protocole prévoit plusieurs étapes » (Maizières, 2022, p. 105) qui garantissent la progressivité de la recherche. Cette structuration est indispensable pour favoriser l'émergence d'une pensée collective, dans la mesure où les différentes étapes permettent aux élèves de « négocier des représentations communes au groupe » (Maizières, 2022, p. 105) avant d'aboutir à une synthèse individuelle. En mobilisant ces phases successives, le protocole vise à transformer l'expérience sensible de lecture en un objet de savoir partagé, rendant ainsi le processus interprétatif accessible à l'ensemble de la classe. L'expérimentation se déroule comme suit :

2.1.4.1.1. Phase 1 : Première visualisation / écoute (sans consignes)

La première étape du protocole s'articule autour de la réception directe du support, sans médiation préalable. Aucune consigne n'est formulée afin de préserver la liberté de l'élève face à l'œuvre. Ce retrait de l'enseignant permet au sujet d'évaluer le stimulus selon ses propres critères, car, comme le soulignent Conty et Dubal (2018), les émotions ressenties sont déterminées par la signification personnelle attribuée à la situation. Une consigne précoce risquerait d'altérer cette construction de sens.

[7] Voir annexe 5

Concrètement, chaque groupe observe ou écoute l'œuvre durant trois minutes maximum. Ce temps de latence est nécessaire pour traiter les informations sensorielles sans subir le stress de la performance. Cette pause permet à l'émotion d'émerger comme un signal cognitif primaire, offrant une base authentique pour l'étayage didactique ultérieur.

2.1.4.1.2. Phase 2 : Seconde visualisation / écoute (sans consignes)

La deuxième étape du protocole propose une seconde visualisation ou écoute de l'œuvre, toujours sans consignes d'analyse dirigées. Selon Maizières, « la deuxième écoute nous paraît fondamentale. Après la découverte de l'œuvre, elle permet aux auditeurs de dépasser les premières émotions » (2022, p. 106).

À l'issue de ce second temps, chaque élève écrit individuellement « 3 à 5 mots ou 3 à 5 idées »(Maizière, F. 2022, p. 106). Cet exercice d'écriture « oblige l'auditeur à se concentrer sur ce qu'il vient d'entendre et à faire appel à sa mémoire immédiate pour fixer quelques éléments perçus et ou émotions ressenties » (Maizières, 2022, p. 107). Cette étape est d'autant plus nécessaire que l'attention des élèves face à une œuvre est variable : la sensibilité de chacun étant différente, l'œuvre choisie peut paraître plus ou moins intéressante, ce qui influence l'attention. La seconde visualisation nous paraît donc « importante pour pallier ce comportement » d'inattention (Maizières, 2022, p. 107).

Enfin, les élèves sont répartis en petits groupes où un secrétaire est désigné pour consigner les échanges. Durant environ cinq minutes, les élèves partagent leurs écrits afin de confronter leurs perceptions et d'enrichir leur compréhension initiale de l'œuvre.

2.1.4.1.3. Phase 3 : Troisième écoute / visualisation de l'oeuvre et poursuite des échanges en petits groupes

La troisième écoute est fondamentale, car « les écoutes ne sont jamais identiques aux précédentes » (Maizières, 2022, p. 107). Puisque l'œuvre a déjà été discutée, ce temps permet aux élèves d'affiner, d'infirmer ou de confirmer leurs interprétations initiales.

La mise en commun transforme ensuite la parole individuelle en un « processus social » (Maizières, 2022) où l'œuvre existe par la pluralité des regards. En confrontant son avis à celui des autres, l'élève comprend que son émotion n'est qu'une lecture parmi d'autres, conformément aux travaux de Conty et Dubal (2018) sur la signification personnelle attribuée à une situation. Ce dialogue pousse l'élève à retourner à l'œuvre pour justifier ses divergences par des indices objectifs. Ce processus permet à l'élève de dépasser son ressenti initial pour devenir un co-constructeur du sens.

2.1.4.1.4. Phase 4 : Négociation et quatrième écoute

À l'instar du protocole de Maizières (2022) dans *L'œuvre musicale à l'école. Un processus dynamique et social*, une activité d'échange est proposée, structurée par un tableau à deux colonnes. Ce dispositif permet de trier les idées du groupe : « une liste avec les idées, les mots avec lesquels tout le groupe est d'accord et une liste avec les idées et les mots avec lesquels tout le groupe n'est pas d'accord » (Maizières, 2022, p. 108).

Afin d'étayer cette réflexion collective, cette tâche de catégorisation est entrecoupée d'une cinquième écoute ou visualisation de l'œuvre permettant aux élèves de confronter leurs désaccords aux indices présents dans le support.

2.1.4.1.5. Phase 5 : Confrontation au groupe classe

Chaque secrétaire de petit groupe présente ensuite au groupe classe les deux listes de son tableau. L'enseignant note ces propositions au tableau au fur et à mesure. Lorsqu'un mot est proposé plusieurs fois, un signe distinctif est ajouté pour le mettre en évidence. Cette méthode permet de solliciter l'ensemble de la classe, incitant les élèves à interroger les petits groupes sur les choix effectués et à justifier leurs propres interprétations face à l'œuvre.

2.1.4.1.6. Phase 6 : Cinquième écoute et confrontation au groupe classe

Une fois les éléments consolidés au tableau, une ultime écoute ou visualisation est proposée. Un débat est ensuite ouvert afin de fixer les représentations du groupe classe. À ce

stade, les élèves sont invités à valider ou non les idées notées collectivement.

En tant qu'enseignant, notre rôle est alors d'accompagner les élèves vers une posture esthétique où chaque interprétation est considérée comme valide, indépendamment de sa justesse absolue. Il n'existe pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse ; l'enjeu réside dans la capacité de l'élève à justifier son point de vue par des indices issus de l'œuvre. En légitimant chaque avis argumenté, nous favorisons le développement d'un jugement critique personnel au sein du collectif.

2.1.5. La gestion de l'imprévu

La recherche de terrain impose parfois des contingences matérielles qui modifient le protocole initial. Initialement prévu pour des binômes ou trinômes afin de favoriser une parole intime, le recueil a dû être réorganisé en urgence en groupes de 5 à 6 élèves.

Cette modification a été imposée par un incident technique majeur : le dysfonctionnement de plusieurs enregistreurs numériques lors de la mise en place. Pour garantir la captation des échanges et la constitution d'un corpus de verbatim exploitable, nous avons dû regrouper les élèves autour des dictaphones fonctionnels. Ce changement d'échelle a eu un impact direct sur la dynamique de parole, favorisant des phénomènes de "leaders d'opinion" ou des stratégies de retrait. Ce biais constitue un élément central de notre analyse : la parole recueillie n'est plus seulement une réaction à l'art, elle est aussi une réaction au groupe.

Comme le souligne Maizières, l'œuvre à l'école est un fait social. Ici, la parole recueillie n'est plus seulement le reflet d'un "Je" sensible, mais le résultat d'une dynamique de groupe. Nous avons pu observer des phénomènes de leaders d'opinion et de stratégies de retrait, prouvant que l'émotion en milieu scolaire est toujours médiatisée par le regard de l'autre. La contrainte technique nous permet donc d'analyser l'émotion non pas comme une donnée isolée, mais comme un processus collectif.

En somme, ce protocole s'appuie sur une démarche progressive visant à transformer la réception immédiate d'une œuvre en une réflexion construite et partagée. En alternant temps d'imprégnation sensorielle, travail individuel de mémoire et confrontation collective, nous cherchons à placer l'élève dans une posture d'engagement actif. Cette structuration,

calquée sur les processus dynamiques de Frédéric Maizières, permet ainsi de faire de l'émotion un véritable signal cognitif, socle de la compréhension et de l'analyse critique en milieu scolaire.

3. Le recueil de données et l'analyse de l'oeuvre

Après avoir défini le cadre méthodologique de notre intervention, cette partie se consacre à l'application concrète de ce protocole sur le terrain. Nous présenterons ici les données recueillies lors des séances de découverte menées avec les élèves. À travers l'analyse de l'œuvre de Gustave Doré, nous examinerons comment la confrontation à une œuvre permet de structurer la pensée des élèves et de faire émerger la complexité de leurs interprétations. Cette analyse nous permettra de confronter nos hypothèses de départ aux réalités observées en classe.

3.1. Le recueil de données de l'oeuvre de Gustave Doré

Pour ouvrir cette analyse, nous nous penchons sur la réception des illustrations de Gustave Doré par les élèves. Choisi pour sa force narrative et son esthétique marquante, ce support constitue le premier terrain d'application de notre protocole. Cette partie détaille la manière dont les élèves, plongés dans l'univers visuel de l'artiste, ont mobilisé leur mémoire immédiate et leurs émotions pour structurer leurs premières interprétations. Nous examinerons ici les verbatims recueillis et les classeront afin de pouvoir faciliter l'analyse par la suite :

Les verbatims recueillis dans l'ordre :

Pour rendre compte de la réception des élèves, les échanges ont été consignés chronologiquement. Cette présentation chronologique permet d'observer la dynamique naturelle du groupe et l'évolution du regard au fil de la découverte de l'œuvre.

Mots et expressions retenu(e)s	Extraits des verbatims

montage	*Ça m'a fait penser à la montagne. Parce que c'est des montagnes en fait.* (G1)
montagne	*On se trouve dans une montagne.* (G1)
pierre, montagne	*Ça me fait penser à la pierre parce que dans les montagnes il y a des pierres.* (G1)
brume	*J'ai mis, brume parce qu'il y a de la brume.* (G1)
paysage	*J'ai écrit paysage parce que c'est un paysage.* (G1)
mousse	*Il y a beaucoup de mousse.* (G1)
pierre, nuage, montagne, mousse, terre	*Moi, j'ai mis que des mots : pierre, nuage, montagne, mousse, terre.* (G1)
rural	*C'est un lieu rural.* (G1)
nature	*C'est la nature.* (G1)
végétation	*Il y a beaucoup de végétation.* (G1)
rivière, lac	*Il y a une rivière au milieu de toutes les montagnes, il y a un petit lac.* (G1)
nuage	*Moi j'ai mis, nuage parce que, tout en haut de la toile, il y a beaucoup de nuages.* (G1)
ressentir un temps, orage	*On dirait que l'inventeur de cette image à voulu nous faire ressentir un temps, comme l'orage ou autre chose, le temps que je comprenne que c'était pas l'inventeur mais en fait que c'était le peintre.* (G1)
vivant	*Et bien, on dirait que les nuages sont vivants et que l'herbe bouge, les montagnes sont très bien faites.* (G1)
la vie	*Le peintre nous a fait ressentir la vie.* (G1)
jour, soleil, ciel, sombre,	*D'un côté il fait jour avec le soleil et le ciel mais vers le bas des montagnes il fait sombre*. (G1)

montagne	
beau, orage	*En haut, on dirait qu'il fait beau, en bas on dirait qu'il y a de l'orage.* (G1)
forêt	*J'adore la forêt.* (G1)
ombre, nuit	*Tout au fond du tableau, on aperçoit de l'ombre qui ressemble à la nuit.* (G1)
pleuvoir, moche	*Ça me fait penser à mardi 16 décembre 2025 parce qu'il n'arrête pas de pleuvoir et qu'il fait moche.* (G1)
soleil	*Oui mais il y a un peu de soleil à certains endroits.* (G1)
sombre, pas beau	*Oui mais le temps est sombre, il ne fait pas beau.* (G1)
chemin	*On dirait qu'il y a un chemin.* (G1)
pont	*C'est un pont, pas un chemin.* (G1)
cailloux, trou	*On a l'impression qu'à côté des cailloux il y a un trou.* (G1)
oiseaux	*J'ai l'impression qu'il y a des oiseaux là- bas.* (G1)
orage	*En haut, on dirait qu'il fait beau, en bas on dirait qu'il y a de l'orage.* (G1)
peur	*Ça fait peur.* (G2)
peur, sombre	*Moi aussi ça me fait un peu peur parce que c'est sombre.* (G2)
brouillard	*Brouillard, parce que si on regarde bien sur le tableau il y a du blanc qui ressemble au brouillard.* (G2)
yeux qui nous observent	*J'ai l'impression de voir des yeux qui nous regardent sur le côté de la montagne.* (G2)
flipper	*Ça fait flipper.* (G2)
paysage, chemin, roche, nuage, ancienne route	*Paysage, chemin, roche, nuage, ancienne route.* (G2)

montagne, nuage, végétation, roche, rural	*J'ai mis montagne, nuage, de la végétation, roche et aussi c'est un lieu rural parce qu'on voit pas d'immeuble.* (G3)
pierre, nuage, brouillard, terre, plaines, montagne	*Pierre parce qu'il y a de la pierre, nuage ou brouillard, terre en plein milieu de l'image on voit de la terre, on voit des plaines, c'est que des montagnes donc montagne.* (G3)
aventurier	*J'ai l'impression que derrière cette image il y a un aventurier.* (G3)
vieux château en ruine	*J'ai l'impression qu'il y a un vieux château en ruine.* (G3)
montagne	*Ça se voit qu'il y a de la vie derrière ces montagnes.* (G3)
ancienne route, chemin abandonné	*Moi vous savez ce que j'ai écrit : ancienne route, parce qu'il y a un chemin qui a l'air abandonné.* (G3)
abandonné, peur	*Oui on dirait un endroit abandonné où les gens n'y vont pas parce qu'ils ont peur.* (G3)
mousse	*Ça fait un peu de la mousse.* (G3)
abandonné	*On dirait que c'est abandonné.* (G3)
montagne	*Les montagnes sont en perspective.* (G3)
mal respirer	*On doit mal respirer parce qu'il n'y a pas d'arbres.* (G3)
bombe, explosion	*On dirait qu'une bombe à explosé ici, ça à la forme d'un cratère et on dirait que le château a explosé.* (G3)
extraterrestre	*On dirait qu'il va y avoir des extraterrestres.* (G3)
ancienne route	*C'est une ancienne route.* (G3)

vie (randonneurs, chasseurs, animaux, fruits)	*Peut-être qu'il y a des randonneurs.* (G3) ; *Ou des chasseurs.* (G3) ; *Mais s'il y a des chasseurs, ça veut dire qu'il y a des animaux et s'il y a des animaux ça veut dire qu'il y a des fruits.* (G3)
vie (quelqu'un)	*Ça veut dire que quelqu'un est monté la haut.* (G3)

3.2. L'analyse des données de l'oeuvre de Gustave Doré

Les verbatims classés en six catégories :

Pour approfondir l'analyse et éclairer les processus de réception, les verbatims ont été classés en six catégories : les interventions descriptives, l'élève identifie les éléments concrets ; les interventions descriptives analogiques, l'élève relie un détail visuel à un concept connu ; les interventions interprétatives, l'élève synthétise les indices pour donner un sens global ; les interventions de médiations, l'élève nuance, confronte et affine la lecture collective de l'œuvre ; les interventions projectives, l'élève invente une histoire ou des éléments, il entre dans la fiction, enfin, les interventions émotionnelles, l'élève exprime son état intérieur face à l'œuvre.

Cette classification, que nous avons fixée suite à l'observation des échanges, permet de rendre compte de la progression de la pensée de l'élève, passant d'un simple inventaire visuel à une appropriation personnelle et sensible. En articulant ces différents niveaux de lecture, nous verrons comment chaque échange vient nourrir la compréhension globale du paysage.

Types d'interventions	Ce que cela pourrait traduire	Verbatims
Interventions descriptives	L'élève identifie les éléments concrets.	*Ça m'a fait penser à la montagne. Parce que c'est des montagnes en fait.* (G1) ; *On se trouve dans une montagne.* (G1) ; *J'ai mis, brume parce qu'il y a de la brume.* (G1) ; *J'ai écrit paysage parce que c'est un paysage.* (G1) ; *Il y a beaucoup de mousse.* (G1) ; *Moi, j'ai mis que des mots : pierre,*

		nuage, montagne, mousse, terre. (G1) ; *C'est la nature.* (G1) ; *Il y a beaucoup de végétation.* (G1) ; *Il y a une rivière au milieu de toutes les montagnes, il y a un petit lac.* (G1) ; *Moi j'ai mis nuage parce que, tout en haut de la toile, il y a beaucoup de nuages.* (G1) ; *D'un côté il fait jour avec le soleil et le ciel mais vers le bas des montagnes il fait sombre.* (G1) ; *On dirait qu'il y a un chemin.* (G1) ; *On a l'impression qu'à côté des cailloux il y a un trou.* (G1) ; *Paysage, chemin, roche, nuage, ancienne route.* (G2) ; *J'ai mis montagne, nuage, de la végétation, roche* [...]. (G3) ; *Pierre parce qu'il y a de la pierre, nuage ou brouillard, terre en plein milieu de l'image on voit de la terre, on voit des plaines, c'est que des montagnes donc montagne.* (G3) ; *Ça fait un peu de la mousse.* (G3)
Interventions descriptives analogiques	L'élève relie un détail visuel à un concept connu.	*Tout au fond du tableau, on aperçoit de l'ombre qui ressemble à la nuit.* (G1) ; *En haut, on dirait qu'il fait beau, en bas on dirait qu'il y a de l'orage.* (G1) ; *On dirait que c'est abandonné.* (1) (G3) ; *Les montagnes sont en perspective.* (G3) ; *On doit mal respirer parce qu'il n'y a pas d'arbres.* (1) (G3) ; *On dirait qu'une bombe à explosé ici, ça à la forme d'un cratère et on dirait que le château a explosé.* (1) (G3)
Interventions interprétatives	L'élève synthétise les indices pour donner un sens global.	*Ça me fait penser à la pierre parce que dans les montagnes il y a des pierres.* (G1) ; *C'est un lieu rural.* (G1) ; *Et bien, on dirait*

		que les nuages sont vivants et que l'herbe bouge, les montagnes sont très bien faites. (G1) ; *Ça me fait penser à mardi 16 décembre 2025 parce qu'il n'arrête pas de pleuvoir et qu'il fait moche.* (G1) ; *Brouillard, parce que si on regarde bien sur le tableau il y a du blanc qui ressemble au brouillard.* (G2) ; [...] *et aussi c'est un lieu rural parce qu'on voit pas d'immeuble.* (G3) ; *Ça se voit qu'il y a de la vie derrière ces montagnes.* (G3) ; *Moi vous savez ce que j'ai écrit : ancienne route, parce qu'il y a un chemin qui a l'air abandonné.* (G3) ; *C'est une ancienne route.* (G3) ; *Ça veut dire que quelqu'un est monté la haut.* (G3)
Interventions de médiations	L'élève nuance, confronte et affine la lecture collective de l'œuvre.	*Oui mais il y a un peu de soleil à certains endroits.* (G1) ; *Oui mais le temps est sombre, il ne fait pas beau.* (G1) ; *C'est un pont pas un chemin.* (G1) ; *Moi aussi ça me fait un peu peur parce que c'est sombre.* (G2) ; *Oui on dirait un endroit abandonné* [...] ; *Peut-être qu'il y a des randonneurs.* (2) (G3) ; *Ou des chasseurs.* (2) (G3) *Mais s' il y a des chasseurs, ça veut dire qu'il y a des animaux et s' il y a des animaux ça veut dire qu'il y a des fruits.* (2) (G3)
Interventions projective	L'élève invente une histoire ou des éléments, il entre dans la fiction.	*J'ai l'impression qu'il y a des oiseaux là-bas.* (G1) ; *J'ai l'impression de voir des yeux qui nous regardent sur le côté de la montagne.* (G2) ; *J'ai l'impression que derrière cette image il y a un aventurier.* (G3) ; *J'ai l'impression qu'il y a un vieux*

		château en ruine. (G3) ; [...] *où les gens n'y vont pas* [...] (G3) ; *On dirait que c'est abandonné.* (2) (G3) ; *On dirait qu'il va y avoir des extraterrestres.* (G3) ; *Peut-être qu'il y a des randonneurs.* (1) (G3) ; *Ou des chasseurs.* (1) (G3) ; *Mais s' il y a des chasseurs, ça veut dire qu'il y a des animaux et s' il y a des animaux ça veut dire qu'il y a des fruits.* (1) (G3)
Interventions émotionnelles	L'élève exprime son état intérieur face à l'œuvre.	*On dirait que l'inventeur de cette image à voulu nous faire ressentir un temps, comme l'orage ou autre chose, le temps que je comprenne que c'était pas l'inventeur mais en fait que c'était le peintre*. (G1) ; *Le peintre nous a fait ressentir la vie.* (G1) ; *J'adore la forêt.* (G1) ; *Ça fait peur.* (G2) ; *Moi aussi ça me fait un peu peur parce que c'est sombre* (G2) ; *Ça fait flipper.* (G2) ; [...] *parce qu'ils ont peur.* (G3) ; *On doit mal respirer parce qu'il n'y a pas d'arbres.* (2) (G3) ; *On dirait qu'une bombe à explosé ici, ça à la forme d'un cratère et on dirait que le château a explosé.* (2) (G3)

La hiérarchisation des verbatims précédentes synthétise la diversité des interventions des élèves, révélant une richesse cognitive allant de l'observation brute à la projection fictionnelle. Toutefois, ces catégories ne constituent pas des compartiments isolés, mais témoignent d'un processus de réception dynamique où l'élève navigue constamment entre le sensible, le savoir et l'imaginaire. Dans la partie qui suit, nous analyserons précisément comment ces différentes postures s'articulent pour donner du sens à l'œuvre. À travers une étude des verbatims, nous verrons comment le dialogue en classe permet de transformer une

simple perception visuelle en une véritable expérience esthétique et narrative, où l'élève, de témoin, devient acteur de l'interprétation

3.2.1. Les interventions descriptives

Les interventions descriptives des élèves, qui consistent à lister des éléments tangibles tels que la *pierre*, la *mousse*, le *nuage* ou la *montagne*, marquent l'entrée des sujets dans cet espace de réception. Ils ne se contentent pas d'énumérer, mais effectuent un travail fondamental de déchiffrement de l'œuvre. Comme le rappelle Céline Ségur (2017, p. 3), Hans Robert Jauss mobilise à ce titre « les notions d'aisthesis et de catharsis pour définir l'expérience de réception telle une herméneutique ». En nommant ainsi les objets présents dans le paysage, l'élève amorce cette *aisthesis* (cette perception sensible) : il stabilise les formes pour leur donner une consistance intellectuelle.

Nous observons cette dynamique dès les premières prises de parole. Lorsqu'un élève affirme : *Moi j'ai mis, nuage parce que, tout en haut de la toile, il y a beaucoup de nuages*. (G1), il ne fait pas qu'identifier un élément ; il justifie sa perception par une localisation spatiale précise, preuve d'un effort pour objectiver son regard. De même, la juxtaposition brute du groupe G2 : *Paysage, chemin, roche, nuage, ancienne route*, témoigne d'une tentative de catégorisation où nous pensons que l'élève cherche, par l'inventaire, à définir la nature même de l'œuvre. Enfin, le constat : *Ça fait un peu de la mousse* (G3) souligne la difficulté de nommer une réalité plastique complexe. D'après nous, l'usage du « ça » et de l'adverbe « un peu » illustre la confrontation directe entre l'intuition sensible et la nécessité de trouver le mot juste.

Ces interventions s'inscrivent d'ailleurs dans une démarche didactique conforme aux exigences institutionnelles. Comme le préconisent les programmes de cycle 3, l'enseignement doit permettre aux élèves d'accéder à un « premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique » (Ministère de l'Éducation nationale, 2023, p. 41). D'après nous, cet accès ne peut se faire sans cette étape de déchiffrement. En listant les éléments, l'élève développe ce « regard sensible, instruit et réfléchi » que l'histoire des arts cherche à promouvoir (Ministère de l'Éducation nationale, 2023, p. 51).

Loin d'être un simple inventaire scolaire, cette phase descriptive permet à l'élève d'expliciter sa « réception des œuvres rencontrées » (Ministère de l'Éducation nationale, 2023,

p. 41). En transformant ses observations en mots, l'élève commence à construire cette passerelle entre son ressenti immédiat et le savoir culturel. Selon nous, c'est par ce travail d'explicitation que l'élève dépasse l'intuition pour entrer dans une analyse structurée, confirmant ainsi que cette étape est le socle indispensable pour atteindre les objectifs de pratique sensible et autonome visés par le cycle 3.

Pour conclure, nous remarquons que, lors de cette première phase d'échanges en petit groupe, les élèves semblent mobiliser des comportements habituellement attendus dans le cadre scolaire. Bien que le dispositif proposé diffère d'une séance classique d'arts plastiques ou d'histoire des arts, ils cherchent, consciemment ou non, à répondre à ce qu'ils perçoivent comme des attentes académiques. Les nombreuses descriptions, les tentatives de justification ou encore les efforts pour nommer précisément les éléments observés témoignent de cette volonté de produire une parole conforme aux habitudes de la classe. Ainsi, dès leurs premières interventions, les élèves s'inscrivent dans une démarche d'observation et de verbalisation qui rappelle les pratiques généralement valorisées dans l'enseignement artistique.

3.2.2. Les interventions descriptives analogiques

Les verbatims montrent que certains élèves mobilisent des analogies pour décrire l'œuvre. Selon nous, ces interventions traduisent une tentative de donner du sens à l'image en s'appuyant sur des éléments familiers. Les élèves ne décrivent plus uniquement ce qu'ils voient, mais comparent avec des situations connues, ce qui leur permet de structurer leur perception.

De manière générale, ces prises de parole confirment que les élèves restent centrés sur leur expérience personnelle, puisqu'ils sont « sensibles à leurs propres réponses affectives » (Gottesdiener & Vilatte, 2002, p. 60). L'analogie devient alors un moyen de rendre l'image compréhensible en la rapprochant du réel.

Par exemple, l'énoncé : *En haut, on dirait qu'il fait beau, en bas on dirait qu'il y a de l'orage*. (G1) montre que l'élève organise l'image à partir d'un schéma météorologique connu. Cette comparaison lui permet, selon nous, de structurer l'espace, mais elle repose entièrement sur son vécu. Ce fonctionnement peut être mis en lien avec l'égocentrisme décrit par Piaget, où « il n'existe à coup sûr aucune différenciation entre le moi et le monde extérieur » (1964, p. 19-20)

De manière plus marquée, *On dirait qu'une bombe a explosé ici* […] (G3) illustre une tentative d'explication de l'image. Selon moi, l'élève ne décrit plus seulement, il construit une hypothèse en s'appuyant sur un référent extérieur. Cela montre que la compréhension de l'œuvre passe par une activité du spectateur, qui produit du sens à partir de ce qu'il perçoit.

Enfin, *On doit mal respirer parce qu'il n'y a pas d'arbres*. (G3) met en évidence une mise en relation entre les éléments observés. Selon nous, cela traduit un début de décentration, définie comme « le processus de libération de l'égocentrisme initial » (Montangero & Maurice-Naville, 2019, p. 145), même si l'élève reste encore appuyé sur ses connaissances personnelles.

Ainsi, les interventions descriptives analogiques constituent une étape intermédiaire entre description et interprétation, encore largement centrée sur l'expérience de l'élève.

3.2.3. Les interventions interprétatives

Les interventions interprétatives marquent une rupture décisive avec la simple description. Si les verbatims précédents s'attachaient à nommer les composantes de l'œuvre, l'élève cherche désormais à produire une signification personnelle en tentant de « (re)construire lui-même de façon créative le sens effectif » (Benoit-Dusausoy et al., 2021, p. 834). Comme l'explique Jauss (1978, cité dans Ségur, 2017, p. 3), l'élève devient ici pleinement « réceptif aux effets que le texte [ou l'œuvre] recèle », engageant un processus herméneutique où la réception devient une production de sens.

L'analyse des verbatims confirme cette bascule cognitive. Lorsque le groupe G3 affirme : *Moi vous savez ce que j'ai écrit : ancienne route, parce qu'il y a un chemin qui a l'air abandonné*, l'élève ne se contente pas de voir ; il justifie son interprétation par une inférence narrative. Il dépasse le simple constat plastique pour projeter une temporalité sur l'image. De même, l'affirmation : *Ça se voit qu'il y a de la vie derrière ces montagnes* (G3) montre, selon nous, que l'élève investit l'œuvre d'une intentionnalité propre. D'après nous, ces interventions illustrent parfaitement les attendus de fin de cycle 3 « Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse » (Ministère de l'Éducation nationale, 2023, p. 52). En justifiant le côté *abandonné* du chemin, l'élève ne subit plus l'image, il la structure.

Nous pensons que cette dynamique répond à l'exigence institutionnelle d'« accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique »

(Ministère de l'Éducation nationale, 2023, p. 41). Par exemple, le verbatim *Ça me fait penser à mardi 16 décembre 2025 parce qu'il n'arrête pas de pleuvoir et qu'il fait moche*. (G1) démontre que l'élève mobilise son propre vécu pour qualifier l'œuvre. Selon nous, cet usage du « Lexique des émotions et des sentiments » (Ministère de l'Éducation nationale, 2023, p. 52) est le moteur de cette interprétation : il permet de transformer une réaction sensible et subjective en une parole construite.

En reliant le *blanc* du tableau à l'idée de *brouillard* (G2), l'élève effectue une traduction plastique qui valide notre hypothèse initiale : le ressenti, une fois mis en mots, devient le socle d'une interprétation riche et fine. L'œuvre cesse d'être une surface inerte pour devenir, selon les termes de Bergson, un véritable « ébranlement affectif » (1932, p. 26) que l'élève s'approprie par le langage.

Ces interventions interprétatives témoignent ainsi que le ressenti, une fois verbalisé, peut devenir le socle d'une appropriation active et personnelle de l'œuvre. C'est précisément ce mouvement que la médiation semble venir accompagner et approfondir, comme nous allons à présent le voir.

3.2.4. Les interventions de médiations

Les interventions de médiation montrent que la réception de l'œuvre est un processus fondamentalement interactionnel. L'élève ne s'adresse plus à l'image mais à ses pairs : il réagit à une interprétation, la nuance, la corrige ou la prolonge. Cet échange s'inscrit dans ce que Ségur nomme une « expérience sociale comme la conversation » (2017, p. 1), au cours de laquelle les élèves confrontent leurs représentations. Conformément au protocole (Maizières, 2022, p. 105), ils doivent valider ou non les propositions du groupe, ce qui suppose un véritable travail de décentration.

La correction factuelle en constitue une forme immédiate, comme dans le groupe G1 : *On dirait qu'il y a un chemin.* / *C'est un pont pas un chemin.* Cette intervention, bien que brève, montre que l'élève ne se limite plus à son impression, mais revient à l'image pour vérifier son propos. Cette dynamique rejoint le passage des «propres réponses affectives » (Gottesdiener & Vilatte, 2002, p. 60) vers la prise en compte de la « complexité structurelle des œuvres » (Gottesdiener & Vilatte, 2002, p. 60).

Plus subtilement, la médiation peut prendre la forme d'ajustements successifs, comme dans G3 : *Oui mais il y a un peu de soleil à certains endroits.* / *Oui mais le temps est sombre, il ne fait pas beau*. Ces interventions ne s'opposent pas frontalement mais modulent l'interprétation. Elles illustrent la décentration entendue comme « l'insertion du point de vue propre dans un ensemble de points de vue possibles » (Montangero & Maurice-Naville, 2019, p. 145).

La médiation la plus élaborée apparaît dans le raisonnement en chaîne du groupe G3 : *Peut-être qu'il y a des randonneurs.* / *Ou des chasseurs.* / *Mais s'il y a des chasseurs, ça veut dire qu'il y a des animaux et s'il y a des animaux ça veut dire qu'il y a des fruits.* Chaque prise de parole prolonge la précédente et construit une interprétation collective. Ce processus rejoint Vygotski (2017), pour qui l'interaction sociale joue un rôle structurant dans le développement cognitif : l'élève est amené à argumenter et à ajuster sa lecture au contact des autres.

Enfin, certaines interventions relèvent d'une dimension affective, comme *Moi aussi ça me fait un peu peur parce que c'est sombre.* (G2), qui prolonge une lecture sans la contester. Cette convergence émotionnelle participe à la stabilisation d'un point de vue partagé, les émotions étant au cœur des « jugements esthétiques » (Détrez & Vanhée, 2024, p. 8).

Ainsi, ces interventions montrent que la réception de l'œuvre est un processus collectif. En nuançant, corrigeant et prolongeant la parole des pairs, les élèves ne construisent pas seulement du sens : ils apprennent à adopter un regard autre que le leur. Cette dynamique se prolonge dans les interventions projectives, où l'élève s'engage davantage dans l'espace fictionnel de l'œuvre.

3.2.5. Les interventions projectives

Les interventions projectives se caractérisent par une forte mise à distance de l'image, dans la mesure où les élèves ne se limitent plus à décrire ce qu'ils perçoivent, mais élaborent des hypothèses sur ce qui pourrait exister au-delà du visible. Elles témoignent, selon nous, d'un passage de l'observation à une forme de projection imaginaire, où l'élève reconstruit l'œuvre à partir de ses propres représentations.

Cette dynamique s'inscrit dans ce que Piaget décrit comme « l'unité profonde des processus qui, de la construction de l'univers pratique […] aboutit à la reconstruction du monde par la pensée hypothético-déductive » (Piaget, 1964, p. 86). D'après nous, cette citation éclaire le fait que l'élève ne reste pas dans une perception immédiate de l'image, mais mobilise des inférences, des anticipations et des scénarios possibles pour en produire du sens.

Ainsi, les verbatims du groupe G1 et G2 illustrent cette première forme de projection imaginaire : *J'ai l'impression qu'il y a des oiseaux là-bas.* (G1) et *J'ai l'impression de voir des yeux qui nous regardent sur le côté de la montagne.* (G2). Nous pensons que, dans ces deux cas, l'élève attribue à l'image des éléments non visibles de manière explicite, en activant des interprétations guidées par l'imaginaire. De même, *J'ai l'impression que derrière cette image il y a un aventurier*. (G3) et *J'ai l'impression qu'il y a un vieux château en ruine.* (G3) montrent, selon nous, une tendance à reconstruire un récit implicite à partir des indices visuels.

Cette logique se prolonge dans des interventions qui inscrivent l'image dans un espace fictionnel ou narratif élargi : [...] *où les gens n'y vont pas* [...] (G3) et *On dirait que c'est abandonné*. (G3). Nous pensons que, dans ces extraits, l'élève ne se limite plus à projeter des éléments isolés, mais organise l'espace de l'image selon des catégories interprétatives globales (lieu déserté, abandonné, inaccessible), ce qui témoigne d'une structuration progressive du sens.

Dans le même registre, certaines projections relèvent d'une ouverture plus marquée vers la fiction et l'imaginaire : *On dirait qu'il va y avoir des extraterrestres.* (G3). Selon nous, cette proposition manifeste un éloignement important du donné perceptif, au profit d'une construction narrative autonome.

Enfin, les échanges du groupe G3 révèlent une forme de projection collective en chaîne : *Peut-être qu'il y a des randonneurs.* / *Ou des chasseurs.* / *Mais s'il y a des chasseurs, ça veut dire qu'il y a des animaux et s'il y a des animaux ça veut dire qu'il y a des fruits.* D'après nous, chaque prise de parole prolonge la précédente et contribue à une élaboration commune du sens. Cette dynamique peut être mise en relation avec le rôle de l'interaction sociale dans la construction cognitive, notamment chez Vygotski, pour qui le développement de la pensée se réalise dans et par l'échange.

Ainsi, selon nous, les interventions projectives montrent que l'élève ne se limite pas à interpréter l'image : il la prolonge, la transforme et la réinvente. Nous pensons qu'elles mettent en évidence un passage progressif de la perception vers la construction hypothétique, où l'imaginaire devient un support de compréhension. Cette capacité à dépasser le donné perceptif rejoint le processus plus large décrit par Piaget, selon lui « la construction de l'univers pratique […] aboutit à la reconstruction du monde par la pensée hypothético-déductive » (Piaget, 1964, p. 86).

3.2.6. Les interventions émotionnelles

Les verbatims recueillis mettent en évidence une progression significative dans la manière dont les élèves entrent en relation avec l'œuvre. Dans un premier temps, certains propos relèvent d'une réaction immédiate, spontanée et fortement subjective. Des formulations telles que *Ça fait peur.* (G2) ou encore *Ça fait flipper.* (G2) traduisent, selon nous, une saisie affective directe de l'image, avant toute tentative d'élaboration. Cette réception première peut être rapprochée de ce que Vygotski décrit comme le fait d'« avoir une réaction organique » (2017, p. 126), c'est-à-dire une réponse immédiate du sujet à un stimulus perçu. D'après nous, à ce stade, l'élève ne cherche pas encore à expliquer son ressenti : il exprime simplement l'effet produit par l'œuvre sur lui.

Cette première réaction peut également être mise en lien avec les travaux de Ciccone et Ferrant, lorsqu'ils évoquent l'« émotion brute blessant le narcissisme » (2010, p. 42). En effet, face à une œuvre dont l'atmosphère est sombre, inquiétante ou inhabituelle, l'élève peut d'abord se trouver déstabilisé. Nous pensons alors que l'émotion surgit comme une forme de saisissement, encore peu mise à distance par la pensée. Dans cette perspective, le ressenti initial ne constitue pas un obstacle à l'interprétation, mais bien son point de départ.

Dans un second temps, les verbatims montrent que certains élèves dépassent cette réaction première pour entrer dans une démarche de mise en sens. L'énoncé *On dirait qu'une bombe a explosé ici, ça a la forme d'un cratère et on dirait que le château a explosé.* (G3) est particulièrement révélateur de ce basculement. Ici, l'élève ne se limite plus à exprimer un affect ; il mobilise les éléments plastiques perçus dans l'image pour construire une hypothèse interprétative. Il tente, selon nous, de relier la forme observée à une scène possible, produisant ainsi une lecture cohérente de l'œuvre.

Ce passage d'abord « émotion brute» (Ciccone & Ferrant, 2010, p. 42) à une interprétation plus construite illustre le processus par lequel l'affect s'élabore progressivement en pensée. Ciccone et Ferrant montrent ainsi que l'émotion peut faire l'objet d'un travail psychique permettant de « soutenir la subjectivation » (2010, p. 45). Autrement dit, l'élève ne reste pas enfermé dans l'impact émotionnel immédiat : il commence à transformer ce qu'il ressent en représentation, puis en langage. Dans ce mouvement, l'émotion devient un appui pour comprendre, et non plus seulement une réaction à subir.

Cette dynamique peut également être éclairée par les travaux de Jauss, pour qui le récepteur devient pleinement actif lorsqu'il se montre « réceptif aux effets que le texte [ou l'œuvre] recèle » (Jauss, 1978, cité dans Ségur, 2017, p. 3). Les propos des élèves montrent précisément cette évolution : ils partent d'un effet ressenti pour tenter ensuite de produire du sens. Le ressenti constitue alors une porte d'entrée dans l'interprétation, dans la mesure où il engage l'élève dans une recherche de cohérence entre ce qu'il perçoit, ce qu'il imagine et ce qu'il verbalise.

Enfin, cette transformation de l'émotion en interprétation semble être favorisée par la dimension collective du dispositif. Les échanges entre pairs permettent aux élèves de confronter leurs ressentis, de reprendre les propositions des autres et d'enrichir progressivement leur propre lecture. L'émotion cesse alors d'être uniquement intime ; elle devient aussi un objet de discussion. En ce sens, la confrontation au groupe participe à la structuration du jugement esthétique, en accompagnant le passage d'une réaction subjective à une interprétation davantage élaborée et partageable.

Conclusion

Au terme de ce travail de recherche, il convient de dresser le bilan des investigations menées pour répondre à notre problématique initiale : *« En quoi le ressenti des élèves face aux œuvres impacte-t-il leur interprétation ? »*. Nous avons cherché à explorer un angle souvent délaissé : celui de la place de l'émotion dans l'apprentissage. Trop souvent, l'analyse d'œuvre est abordée sous l'angle de la technique ou du savoir pur ; notre objectif était de vérifier si, au contraire, ne fallait-il pas partir du sensible pour construire une réflexion solide.

Les résultats de cette recherche confirment la pertinence de cette approche. Nos hypothèses se sont révélées opérantes sur le terrain. Nous avons pu observer que l'expression d'un ressenti personnel n'est absolument pas une simple réaction superficielle, mais bien le

point d'ancrage indispensable pour que l'élève s'approprie l'œuvre. En autorisant cette porte d'entrée sensible, on engage l'élève dans un processus où l'interprétation devient personnelle et, par conséquent, beaucoup plus riche. De même, nous avons constaté que le collectif joue un rôle charnière : le passage à la discussion entre pairs permet de transformer une émotion brute en une réflexion argumentée, faisant du groupe un véritable laboratoire d'idées.

En ce sens, nous pensons avoir réussi à démontrer que l'émotion et la rigueur analytique ne sont pas opposées, mais complémentaires. Le dispositif inspiré de Maizières, F. dans son ouvrage *L'œuvre musicale à l'école : Un processus dynamique et social* de 2022 a fonctionné, celui-ci a permis aux élèves de dépasser le stade du simple "j'aime / je n'aime pas" pour aller vers une verbalisation de leur expérience esthétique.

Néanmoins, cette recherche ne clôt pas le sujet. En observant la place centrale accordée au ressenti, une question nouvelle s'est imposée à nous, pour laquelle nous n'avons pas encore de réponse définitive. Si l'émotion est un puissant moteur, elle peut aussi être déstabilisante, voire paralyser certains élèves qui n'arrivent pas à mettre cette distance nécessaire avec leur propre vécu. Comment, dès lors, gérer cette part d'intimité émotionnelle en classe sans risquer de créer une rupture avec l'objectif d'apprentissage ?

C'est une problématique qui nous semble essentielle pour la suite, et qui souligne que, si l'on veut faire de l'art un outil pédagogique central, il faut aussi savoir gérer la vulnérabilité qu'il induit chez l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

Benoit-Dusausoy, A., Fontaine, G., Jędrzejewski, J., & Muhidine, T. (Dir.). (2021). 14. L'après-guerre : 1945-1968. Dans **A. Benoit-Dusausoy, G. Fontaine, J. Jędrzejewski, & T. Muhidine** (Dir.), *Lettres européennes : Histoire de la littérature européenne* (p. 795-860). CNRS Éditions. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cnrs.benoi.2021.01.0795.

Bergson, H. (2013). *Les deux sources de la morale et de la religion*. Les Échos du Maquis. (Œuvre originale publiée en 1932).

Ciccone, A., & Ferrant, A. (2010). Indices de honte et dispositif psychothérapeutique. *Dialogue*, *190*(4), 41-53. https://doi.org/10.3917/dia.190.0041

Clerget, J. (2023). Sentir et se mouvoir. *Spirale - La grande aventure de bébé*, *107*(3), 69-76. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/spi.107.0069.

Colinet, S., & Haag, P. (2022). Les émotions des élèves à l'école au XXIe siècle : quels enjeux ? *Tréma*, (57). https://doi.org/10.4000/trema.7423

Conty, L., & Dubal, S. (2018). Chapitre XIII. Émotions. Dans **D. Andler, C. Tallon-Baudry, & T. Collins** (Dir.), *La cognition : Du neurone à la société* (p. 518-562). Gallimard. https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/la-cognition-du-neurone-a-la-societe--9782072764370-page-518?lang=fr.

Daguet, J.-P. (2007). Chapitre II. Qu'est-ce qu'une œuvre d'art ? Dans *L'art comme communication : Pour une re-définition de l'art* (p. 46-70). Armand Colin. https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/l-art-comme-communication--9782200347055-page-46?lang=fr.

Détrez, C., Diter, K., & Octobre, S. (2024). Introduction. Les émotions et la culture : une rencontre difficile mais féconde. Dans **C. Détrez, K. Diter, & S. Octobre** (Dir.), *Culture & émotions : La dimension affective des goûts* (p. 7-33). Ministère de la Culture - DEPS. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/deps.detre.2024.01.0007.

Direction générale de l'enseignement scolaire. (2023). *Programme du cycle 3*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 31. https://eduscol.education.fr/document/50990/download

Espinassy, L. (2009). Enseigner les arts plastiques au collège : une mise en tension entre créativité et efficacité. Dans **J.-C. Chabanne, M. Parayre, & É. Villagordo** (Dir.), *Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (p. 173–184). https://amu.hal.science/hal-01420867v1

Gottesdiener, H., & Vilatte, J.-C. (2002). L'expérience esthétique : peut-on parler de différences entre naïfs et experts ? *Revue internationale de psychosociologie*, *8*(18), 55-70. https://doi.org/10.3917/rips.018.0055.

Kerlan, A. (2025). Comprendre et évaluer l'apport spécifique de l'éducation artistique : contribution à une modélisation nécessaire. Le cas des résidences artistiques. *Revue française de pédagogie*, *227*(2), 107-131. https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-francaise-de-pedagogie-2025-2-page-107?lang=fr.

Lelarge, É., & Prévot, I. (2024). Chapitre 3. Ce qu'il faut savoir sur les émotions avant d'aller plus loin. Dans *Prendre soin de soi par l'autohypnose* (2e éd., p. 70-94). Dunod. https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/prendre-soin-de-soi-par-l-autohypnose-2e-ed--9782100827640-page-70?lang=fr.

Maizières, F. (2022). *L'œuvre musicale à l'école : Un processus dynamique et social*. L'Harmattan.

Manuels Anciens. (s.d.). *Programmes scolaires anciens*. https://manuelsanciens.blogspot.com/p/programmes.html (Consulté le 7 janvier 2026)

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle*. République Française.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023). *Arts plastiques – Cycles 2 et 3*. Éduscol. https://eduscol.education.gouv.fr/4731/ressources-d-accompagnement-des-enseignements-en-arts-plastiques-aux-cycles-2-et-3 (Consulté le 12 janvier 2026)

Montangero, J. et Maurice-Naville, D. (2019). Deuxième partie. *Vocabulaire essentiel de la théorie psychologique de Jean Piaget. Piaget ou l'intelligence en marche : Les fondements de la psychologie du développement* (p. 93-251). Mardaga. https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/piaget-ou-l-intelligence-en-marche--9782804707217-page-93?lang=fr.

Pagoni-Andréani, M. (2003). La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3 à 6 ans. *Le Télémaque*, *23*(1), 99-116. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/tele.023.0099.

Petiot, O., & Visioli, J. (2022). Vers une didactique des émotions. Dans **O. Petiot & J. Visioli** (Dir.), *Les émotions en contexte scolaire* (p. 103-118). De Boeck Supérieur. https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/les-emotions-en-contexte-scolaire--9782807331747-page-103?lang=fr.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Université de Genève. https://www.unige.ch/piaget/piaget1964SEP_02#ii-la-petite-enfance-de-deux-a-sept-ans

Plantin, C. (2013). Émotion. Dans **I. Casillo et al.** (Dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la Participation*. GIS Démocratie et Participation. https://www.dicopart.fr/emotion-2013

Schaeffer, J.-M. (2000). 2 - La conduite esthétique. Dans *Adieu à l'esthétique* (p. 13-48). Presses Universitaires de France. https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/adieu-a-l-esthetique--9782130500988-page-13?lang=fr.

Ségur, C. (2017). Réception. Dans *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. Centre de recherche sur les médiations (Crem), Université de Lorraine. https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01704166v1

Soulier, L., Largy, P., & Simoës-Perlant, A. (2017). L'effet d'une induction émotionnelle par la musique sur la production des accords nominal et verbal : étude chez l'enfant d'école primaire. *L'Année psychologique*, *117*(4), 405-431. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/anpsy.174.0405.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le texte littéraire à l'école et au collège. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, (19), 9–44. https://doi.org/10.3406/reper.1999.2296

Trojak, B. (2012). 14. Plasticité cérébrale et potentialités. Dans **A. Bioy** (Dir.), *Psychologie médicale et psychologie du soin : en 58 notions* (p. 85-89). Dunod. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dunod.bioy.2012.01.0085.

Vygotski, L.-S. (2017). Les émotions et leur développement chez l'enfant. Dans *Conscience, inconscient, émotions* (**G. Fernandez**, Trad., p. 123-152). La Dispute. https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/conscience-inconscient-emotions---9782843032868-page-123?lang=fr.

ANNEXES

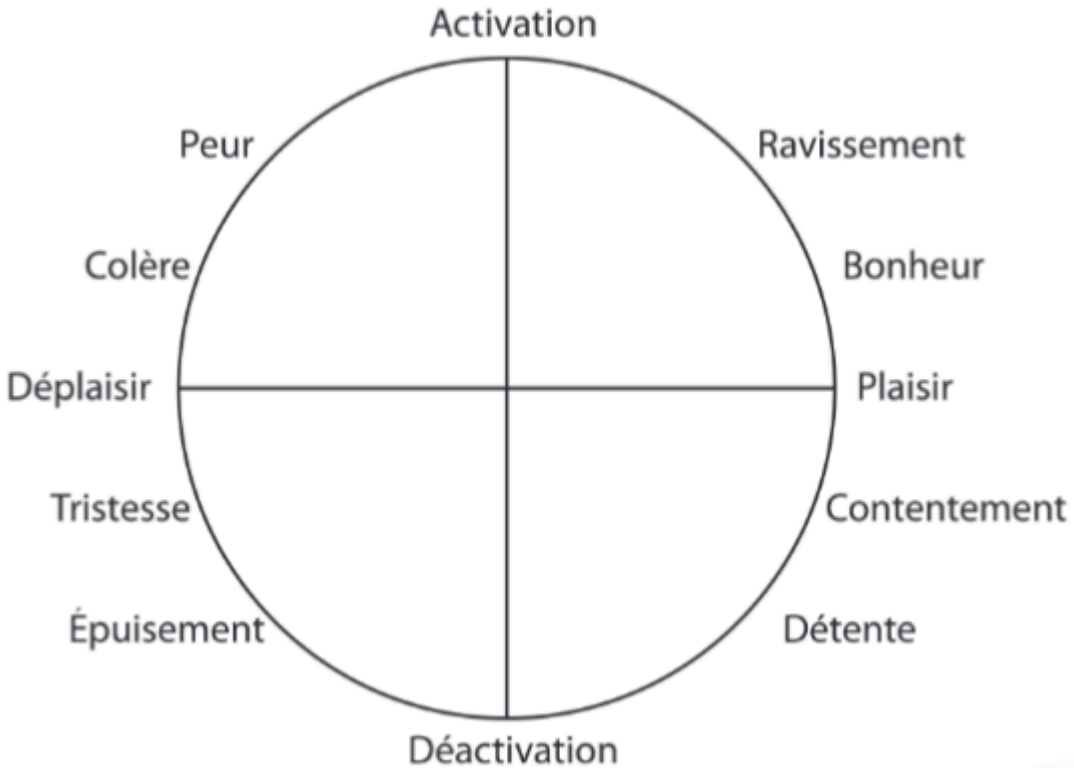
Annexe 1 :

Exemple de photographies utilisées dans les recherches interculturelles de Paul Ekman sur la perception des expressions faciales émotionnelles. Ici sont représentées les six émotions de base identifiées par Paul Ekman comme universelles dès 1972 suite à ses études sur une tribu de Papouasie-Nouvelle-Guinée (caractérisée par ses faibles contacts avec la culture occidentale). Selon les années et les auteurs, le nombre d'émotions de base varie. Ces images ont été créées à partir de photographies de visages.

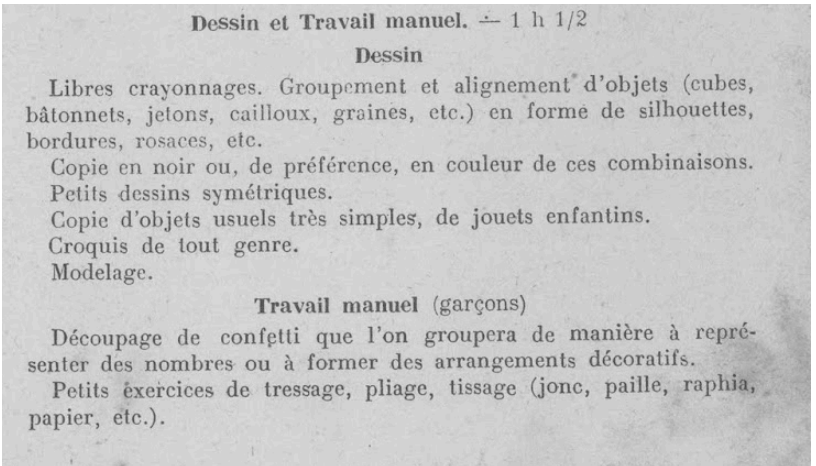


Annexe 2 :

Le modèle «circomplexe » de Russell. L'espace bidimensionnel subjectif caractérisant les émotions sur les axes de plaisir-déplaisir et activation-déactivation proposé par James Russell en 1980. Les termes « activation-déactivation » correspondent aux termes « relaxation-éveil » utilisés par d'autres auteurs. Source : figure d'après Posner, Russell et Peterson (2005)



Annexe 3 : Programme scolaire de l'école primaire de 1960



Dessin et Travail manuel. — 1 h 1/2

Dessin

Libres crayonnages. Groupement et alignement d'objets (cubes, bâtonnets, jetons, cailloux, graines, etc.) en forme de silhouettes, bordures, rosaces, etc.

Copie en noir ou, de préférence, en couleur de ces combinaisons.

Petits dessins symétriques.

Copie d'objets usuels très simples, de jouets enfantins.

Croquis de tout genre.

Modelage.

Travail manuel (garçons)

Découpage de confetti que l'on groupera de manière à représenter des nombres ou à former des arrangements décoratifs.

Petits exercices de tressage, pliage, tissage (jonc, paille, raphia, papier, etc.).

Annexe 4 : Programme scolaire de l'école primaire de 1988 (Annexes)

ÉDUCATION ARTISTIQUE

Musique

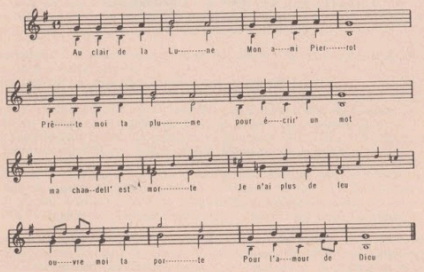
QU'EST-CE QUE LA MUSIQUE ?

Quand tu chantes et que quelqu'un utilise un instrument en même temps, on dit que l'instrument **t'accompagne.**

■ Les notes

De la même façon que les mots s'écrivent sur des lignes grâce à un alphabet, la musique ou **les sons** s'écrivent grâce à des **notes** qui ont la forme de ronds noirs ou blancs avec ou sans queue. On place les notes sur des lignes et entre les lignes. 5 lignes réunies forment une portée. Les notes sont : do, ré, mi, fa, sol, la, si, do.

● **Une partition : connais-tu la chanson *Au clair de la lune* ?**



La page ou les pages sur lesquelles est écrite la chanson se nomme **une partition.** Une partition se déchiffre.

■ Le rythme

Les notes n'ont pas toutes la même valeur. Une note peut correspondre à un son plus ou moins long. L'alternance des sons longs et des sons brefs crée **le rythme.**

■ Les nuances

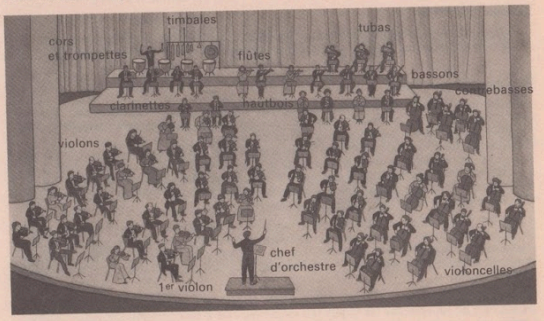
La musique n'est pas seulement une suite de notes, il faut les chanter ou les jouer avec intelligence et sensibilité, c'est-à-dire en exprimant tout ce que le musicien a voulu dire par les notes. Le musicien donne lui-même **les nuances** par des mots ou des abréviations qui veulent dire : très doux, doux, plutôt doux, demi fort, fort, très fort.

■ Les voix

Écoute bien les voix. **La voix de soprano** est la voix de femme la plus aiguë ; c'est aussi celle des garçons avant qu'elle ne mue et ne change quand ils grandissent. La voix de **contralto** est la voix de femme la plus grave. La voix de **ténor** est la voix d'homme la plus aiguë. **La voix de basse** est la voix d'homme la plus grave. **La voix de baryton** est une voix d'homme qui se trouve entre une voix de basse et une voix de ténor.

■ Les instruments jouent ensemble

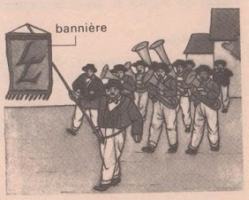
L'orchestre symphonique est l'orchestre qui groupe le plus grand nombre de musiciens possédant des instruments différents pour réaliser une grande composition musicale qu'on appelle **une symphonie.** Pour que tous les musiciens arrivent à jouer ensemble, un homme les commande : c'est **le chef d'orchestre.** On dit qu'un chef d'orchestre **dirige.**
Les musiciens sont placés de façon à ne pas se gêner. Voici un exemple de disposition.





quator
orchestre de chambre

clique
fanfare



L'orchestre de chambre est au contraire un groupe réduit qui joue dans une petite salle. Si c'est **un quatuor,** il est composé de quatre musiciens. Si le groupe est **un quintette,** il est formé de cinq musiciens.

Un soliste joue seul ou joue dans un orchestre auquel il répond comme une voix isolée : il dialogue avec l'orchestre.

Peut-être ton village possède-t-il une fanfare qui défile dans la rue en jouant aux jours de fête ? **Une fanfare** possède souvent **une grosse caisse,** des **cymbales** et des instruments à vent comme **des clarinettes.**

Les arts plastiques

Avant de dessiner, de peindre, de sculpter :

TU OBSERVES

Tu regardes avec attention tout ce qui t'entoure : les gens, les animaux, les plantes, les objets, les paysages.

■ Les lignes

La ligne d'horizon

La nature s'étend devant toi ; l'horizon est la ligne où le ciel semble rejoindre la terre. Quand on dessine ou que l'on peint, c'est la première ligne à tracer : on l'appelle **la ligne d'horizon.**

■ Plans, point de fuite

Une voiture s'éloigne, tu as l'impression qu'elle devient de plus en plus petite. La voiture qui est près de toi te paraît plus grande que celle qui disparaît dans le lointain. Pourtant, elles ont toutes deux des dimensions voisines.
Dans un dessin, on ne représente pas l'objet tel qu'il est, mais **comme on le voit.** Tu dessines donc une grande voiture dans le bas de ta feuille : elle représente celle qui est à côté de toi. Elle est située dans ce que l'on appelle **le premier plan.** La voiture qui s'éloigne est située plus haut dans ta feuille, elle est aussi plus petite et se rapproche de la ligne d'horizon : elle est située dans l'**arrière-plan** de ton dessin.

À l'arrière-plan, objets et éléments de la nature sont minuscules pour donner l'impression d'éloignement. Ainsi, dans un dessin, une maison peut être plus petite qu'un personnage si elle est loin vers l'horizon. Regarde une rue : à l'horizon, au bout de la rue, les maisons semblent devenir plus petites et se rejoindre en un point que l'on appelle dans un dessin, **point de fuite.**

En jouant sur les plans — il y en a autant que l'on veut —, en jouant sur **la perspective** qui est l'art de représenter les objets tels qu'on les voit à une certaine distance, on donne à celui qui regarde le dessin la sensation de pouvoir s'enfoncer très loin dans le dessin.

■ Les valeurs

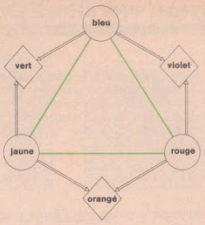
Si tu regardes un paysage, tu vois une infinité de couleurs, mais tu ne vois pas forcément la couleur réelle des éléments de la nature. Ainsi, un feuillage vert, noyé dans la brume dorée à l'horizon, va te paraître bleuté : c'est que **la lumière** est plus importante que **la couleur réelle.** En repérant l'endroit où se pose la lumière, en discernant ce que l'on appelle **les zones d'ombres et de lumières,** en distinguant la différence d'**intensité** des ombres, tu fais ce que l'on nomme une étude des **valeurs.**

TU CHOISIS

On ne peut pas tout représenter. Il faut choisir. Ce que l'on décide de garder après un tri sérieux s'appelle **le sujet.** Le sujet peut être **un paysage, un portrait** s'il représente un personnage, **une nature morte** s'il s'agit d'**une composition** de fruits, de fleurs ou d'objets réunis.
Si l'on opte pour un paysage, il faut se décider pour **savoir ce qui est important.** Est-ce le ciel et ses nuages ? Est-ce la petite maison ? Est-ce la coque d'un bateau abandonnée sur le rivage ? Le détail choisi devient le sujet ; il doit être assez gros sur la feuille ou plus éclairé.
Ce qui n'est pas important doit disparaître, ne pas être dessiné ou s'atténuer.

■ Les couleurs

Les couleurs sont infinies. On peut en observer dans la nature autant que l'on veut. On peut en réaliser avec de la peinture autant que l'on veut. Il suffit de **mélanger** entre elles des couleurs.



• **Les couleurs primaires**
Ce sont les **couleurs de base** qui servent à faire toutes les autres. Elles sont au nombre de trois :
le bleu, le rouge, le jaune.

• **Les couleurs binaires**
La couleur **binaire** ou **secondaire** résulte du mélange de deux couleurs primaires. On obtient ainsi les couleurs binaires suivantes :

jaune + rouge → **orangé**
rouge + bleu → **violet**
bleu + jaune → **vert**

• **Les couleurs complémentaires**
Une couleur est **complémentaire** lorsque, par mélange avec une autre couleur, elle donne un noir plus ou moins franc.

orangé : jaune + rouge → l'orangé est la **complémentaire du bleu**
violet : rouge + bleu → le violet est la **complémentaire du jaune**
vert : jaune + bleu → le vert est la **complémentaire du rouge**

• **La couleur noire**
C'est le résultat d'un mélange.
Si l'on mélange des couleurs complémentaires, on obtient du noir.

bleu + orangé = noir
jaune + violet = noir
rouge + vert = noir
Si l'on **mélange** les **3 couleurs primaires,** on obtient du **noir.**

■ Les peintures

— **la gouache** est une peinture à l'eau, **couvrante.**
— **l'aquarelle** est une peinture à l'eau, fine, lumineuse, **transparente.**
— **la peinture à l'huile** s'étend avec des **essences** et des **huiles.**

TU CRÉES ET TU RÉINVENTES

Créer, c'est réinventer l'objet à sa manière.

Tu peux modifier une forme par **adjonction :** tu ajoutes un détail inattendu, comme des oreilles d'éléphant à une cigogne.

Tu peux modifier une forme par **déplacement** d'éléments : tu inventes un chat fantastique en lui mettant les oreilles et les moustaches au bout de la queue.

Tu peux modifier une forme par **effacement :** tu imagines l'histoire d'un petit bonhomme sans corps.

Tu peux modifier une forme dans son **graphisme.** Découpe, par exemple, une publicité dans un journal. Enferme-la dans un quadrillage réalisé à l'aide de carreaux de 1 cm sur 1 cm. Sur une feuille, réalise un quadrillage comportant le même nombre de carreaux mais dont les dimensions sont de 1 cm sur 2 cm par exemple. Puis reporte trait par trait, carreau par carreau le dessin de la publicité. Le dessin **se déforme** de manière tout à fait amusante.

Annexe 5 : Protocole de recueil de données de Maizières Frédéric.

a.	1ère écoute de l'extrait sans consigne	écouter
b.	2e écoute puis écriture individuelle de 3 à 5 mots ou idées sur l'oeuvre	écouter
	Partage, confrontation des mots ou idées en petits 3 ou 4 groupes (5 minutes)	échanger
c.	Interruption des échanges pour une 3ème écoute	écouter
	Poursuite des échanges en petits groupes (5 minutes)	échanger
d.	Constitution de 2 listes avec (1) les mots, les idées qui mettent tout le groupe d'accord et (2) les mots, les idées qui ne mettent pas tout le groupe d'accord	négocier
	Interruption des échanges pour une 4e écoute	écouter
	Poursuite des échanges	négocier
e.	Communication des listes à la classe entière	communiquer
f.	5e écoute	écouter
	synthèse collective	échanger