



HAL
open science

L'oeuvre d'art, le corps et la manipulation plastique en maternelle

Adeline Bernard Pascal

► **To cite this version:**

Adeline Bernard Pascal. L'oeuvre d'art, le corps et la manipulation plastique en maternelle. Education. 2016. dumas-01424891

HAL Id: dumas-01424891

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01424891>

Submitted on 3 Jan 2017

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

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

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

L'œuvre d'art, le corps et la manipulation plastique en maternelle

Présenté par Adeline BERNARD PASCAL

Mémoire de M2 encadré par Cécile ESCATAFAL

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Adeline BERNARD PASCAL

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE

L'œuvre, le corps et la manipulation plastique en maternelle.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...Allèves (Haute-Savoie),
Le 14 mai 2016

Signature de l'étudiant(e)

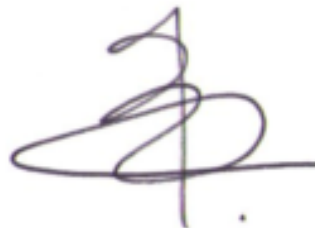


Table des matières

Introduction	1
Partie première	2
1 <i>Que sont aujourd'hui les activités artistiques en maternelle?</i>	2
1.1 Définition d'activités artistiques	2
1.1.1 Définition du dictionnaire.....	2
1.1.2 L'activité et la contemplation	2
1.1.3 Activité et exploration	3
1.2 Instructions officielles	4
1.2.1 Les activités artistiques des manuels.	4
1.2.2 Exprimer son ressenti face à une œuvre	4
1.3 Enseigne-t-on à « ressentir » une œuvre ?	5
1.3.1 La dimension personnelle de la perception d'une œuvre	5
1.3.2 Comment éviter de guider des élèves dans leur ressenti tout en leur permettant d'acquérir un « répertoire » suffisant pour le faire librement ?	5
1.3.3 Enseigner à « ressentir » pourquoi ?	6
1.4 La place particulière de la Petite Section : l'appréhension de la nouveauté	7
1.4.1 L'absence de préjugé des petits	7
1.4.2 L'intense curiosité et le passage nécessaire par la manipulation.....	8
1.4.3 Le problème des mots : quel vocabulaire pour exprimer son ressenti face à une œuvre?	8
2 <i>Qu'appelle ton MANIPULATION ?</i>	9
2.1 Définitions littérales.....	9
2.2 Manipulation et développement psychomoteur	9
2.2.1 Pourquoi faire manipuler aux plus petits ?	9
2.2.2 Les études sur le sujet.	10
2.3 L'apprentissage par le jeu.	11
2.4 La manipulation et l'imaginaire	12
3 <i>L'Œuvre d'Art en maternelle</i>	13
3.1 Définition d'une œuvre d'Art	13
3.1.1 Définitions	13
3.1.2 Et à l'école maternelle ?	13
3.2 Présence des œuvres d'Art en petite section de maternelle.....	14
3.2.1 Ce qu'en disent les programmes	14
3.2.2 Les différentes structures permettant la rencontre d'œuvres d'art en école maternelle.	14

3.3	Pourquoi une confrontation avec l'œuvre originale ?	15
3.3.1	La confrontation avec l'œuvre permet une approche multi sensorielle	15
3.3.2	Un apport dans la culture et le parcours artistique de l'élève	15
Partie 2	17
1	Méthode	17
1.1	Les participants :	17
1.2	Le Matériel	18
2	Procédure	18
2.1	Séance pré-test	18
2.2	Première séance de manipulation.	19
2.3	Deuxième séance de manipulation.....	20
2.4	Troisième séance de manipulation.	20
2.5	Séance post-test :	21
2.6	Séance post – test 2	21
3	Résultats	22
3.1	Comparaison globale des deux groupes	22
3.2	Comparaisons affinées des deux groupes.....	23
3.2.1	Les modifications dans l'attitude physique des élèves.....	25
3.2.2	Leur participation verbale	26
3.2.3	Leur interaction avec l'œuvre : se regarder dans le miroir ou pas ?	28
3.3	L'apport des séances de manipulation	28
4	DISCUSSION	29
4.1	Les grandes lignes de cette étude.....	29
4.2	Mise en lien avec la recherche.....	30
4.3	Limites et perspectives	33
4.4	Quel apport pour le professeur des écoles dans sa pratique future ?.....	34
Conclusion	35
Bibliographie	36

Introduction

L'enseignement des Arts visuels à l'école maternelle est bien souvent utilisé comme un outil pour développer des compétences langagières ou scripturales. C'est encore plus vrai en petite section de maternelle car les élèves apprennent les gestes basiques (tenir un crayon, découper, froisser, déchirer...) : on utilise souvent les activités artistiques pour qu'ils acquièrent puis développent ces compétences nécessaires à de nombreux apprentissages.

Paradoxalement, on demande à ces élèves (à qui on apprend à découper) de réaliser de belles choses qu'on pourra exposer ensuite ou mettre dans le cahier de l'élève. Mieux, on leur demande de pouvoir s'exprimer sur leurs créations et sur celles qu'on leur présente. Mais comment donner son avis sur sa production quand elle n'est pas le reflet d'un vécu, d'une envie, d'un besoin ou d'un plaisir et qu'on n'a pas les mots pour le dire ?

L'élève libéré de la contrainte d'une belle production, qu'on laisse manipuler librement des matériaux plastiques (peinture, papier...) aura-t-il plus de facilité à s'exprimer, à s'engager dans une œuvre ? La présente étude, menée auprès d'un échantillon de 12 élèves cherche à le savoir.

Partie première

1 Que sont aujourd'hui les activités artistiques en maternelle?

1.1 Définition d'activités artistiques

1.1.1 Définition du dictionnaire.

Dans le dictionnaire Lexis (2014), on trouve comme définition du terme « activité » : « action d'une personne (...) dans un domaine défini » mais aussi « ensemble des phénomènes par lesquels se manifestent (...) un processus, un fonctionnement ». Nous pouvons la mettre en relation avec la définition du terme artistique donnée par ce même dictionnaire : « relatif aux arts » ainsi que « fait avec le souci du beau ». Par conséquent, une activité artistique peut être vue comme un ensemble d'actions menées dans le domaine des arts ou avec une finalité esthétique. La faculté, la puissance d'agir sont également à souligner : doit-on en déduire que seuls ceux qui mènent des actions à visée esthétique ont une démarche artistique ? Dans le sujet qui nous intéresse, et particulièrement avec des élèves de 3 à 4 ans, cette notion de faculté, de puissance d'agir prend un sens particulier. En effet les élèves de cet âge sont dans une phase de découverte intense associée à des capacités de comprendre et de s'exprimer qui évoluent souvent moins vite qu'ils ne le voudraient ce qui peut générer une certaine frustration. L'école leur permet de développer des savoir-faire, des savoir-être pour les aider à dépasser cette frustration et prendre confiance en leur capacité à apprendre et progresser. Dans les activités artistiques à l'école maternelle, la notion « faire plaisir à l'autre » est souvent prépondérante : les enfants veulent faire plaisir à leurs parents (ou l'enseignant) avec de beaux dessins qu'ils offrent et la notion de « se faire plaisir » est mise de côté. Une activité artistique en maternelle serait-elle donc une série d'actions à visée esthétique réalisées dans un but de reconnaissance ?

1.1.2 L'activité et la contemplation

Dans une activité est-on nécessairement actif ? Si oui, quelle est donc la place pour la contemplation artistique ? Si une activité est un enchaînement d'actions, cela signifie-t-il qu'il est obligatoire de « fabriquer » en activités artistiques ? A l'école maternelle, les élèves ont bien souvent envie de faire, de toucher, de bouger, de goûter pour pouvoir s'appropriier des éléments nouveaux. On met implicitement la contemplation de côté, au mieux on la relègue au

second plan. Pourtant, lorsque l'on regarde une œuvre d'art, il est nécessaire de prendre son temps. M. Julien (1994) préconise d'ailleurs une observation silencieuse préalable à toute expression, explication ou manipulation lors de la présentation d'une œuvre d'art à des élèves. A. Kerlan évoque aussi la leçon de silence préconisée par la pédagogue Maria Montessori et il explique qu'il faut « apprendre à écouter, à sentir/ la forêt avant le musée : conduire les enfants dans la clairière, écoute, toucher, regarder, sentir les arbres, les écorces, les feuillages (...). En effet, osons le demander : à quoi bon le Musée si le tableau n'est pas attendu et lu comme cristallisation d'une expérience qui recoupe la mienne » (2012 p. 9). En d'autres termes, la contemplation permet de réinvestir le vécu et le vécu permet d'exploiter les moments de contemplation. Celle-ci fait partie intégrante de l'activité, elle est la première des actions (même si elle semble passive) d'une longue série. Une activité artistique serait donc un enchaînement d'actions, dont certaines d'observation, à visée esthétique et sociale (dans un but de reconnaissance de l'autre).

1.1.3 Activité et exploration

Dans les programmes officiels de l'éducation nationale on peut lire que « l'école maternelle doit participer au développement du goût pour les pratiques artistiques ». « Les enfants doivent avoir des occasions fréquentes de pratiquer, individuellement et collectivement, dans des situations aux objectifs diversifiés. Ils explorent librement, laissent des traces spontanées avec les outils qu'ils choisissent ou que l'enseignant leur propose (...). Ils font des essais que les enseignants accueillent positivement. Ils découvrent des matériaux qui suscitent l'exploration de possibilités nouvelles, s'adaptent à une contrainte matérielle. Tout au long du cycle, ils s'intéressent aux effets produits, aux résultats d'actions et situent ces effets ou résultats par rapport aux intentions qu'ils avaient » (2015). En petite section de maternelle, le fait d'explorer librement pose un paradoxe. D'un côté les élèves sont par essence des explorateurs et leur curiosité n'a pas réellement besoin d'être stimulée car tout ce qui est nouveau les attire (ou suscite une émotion : dégoût, peur, joie...) mais d'un autre côté une exploration libre laisse penser qu'ils seraient capables d'agir plus facilement sur des matériaux. Or même au début du mois de mai, nombreux sont les élèves qui ne savent pas manipuler correctement une paire de ciseaux, déchirer un papier leur demande un effort et une concentration intenses, tenir un outil de façon optimale (crayon, pinceau...) n'est pas chose acquise pour tous non plus. La petite section doit donc poser des bases, donner un vocabulaire d'actions et de savoir-faire précis pour que l'élève puisse pleinement vivre ces explorations.

Dans l'expérience qui nous intéresse, les élèves ont été amenés à manipuler et explorer des gestes et des textures inconnus grâce à des actions qu'ils maîtrisaient déjà tous plus ou moins afin de les libérer de la contrainte motrice. Le travail était fait dans le seul but d'explorer, aucune exigence esthétique n'était posée et chaque création était présentée comme un essai (et non quelque chose que nous allions montrer à postériori).

Une activité artistique à l'école maternelle est un ensemble d'actions dont l'aspect esthétique et l'aspect social sont mis de côté au profit d'une phase de contemplation (dans le sens de concentration sur soi, sur son plaisir et ses choix propres) afin de permettre à l'élève de s'exprimer librement et pleinement. Comment cela se passe-t-il, en pratique, dans les classes de cycle 1 ?

1.2 Instructions officielles

1.2.1 Les activités artistiques des manuels.

Si l'on se réfère aux manuels de graphisme et d'activités artistiques spécifiques à la maternelle, on observe que le travail est très souvent guidé. Les manuels proposent des illustrations de travaux d'élèves en faisant la part belle aux réalisations guidées. Dans le manuel « Collages et Arts Visuels » (2012), on observe la démarche suivante : présentation d'une œuvre, analyse de l'œuvre, démarche créatrice. Les élèves sont amenés à expérimenter une technique (ici, de collage) et des photographies illustrent la création de l'élève pas à pas. La photographie finale est souvent accompagnée d'un texte qui évalue la création : « le résultat est agréable à regarder », « l'enfant n'a pas mis trop de peinture (...) ce qui donne un résultat satisfaisant », « il y a quelques bavures mais le résultat est satisfaisant » etc... Ce manuel est une référence pour beaucoup d'enseignants en maternelle car ces activités ont un intérêt pédagogique certain pour la maîtrise des techniques de graphisme, de collage. Mais où est la part de créativité de l'élève ? En effet, on observe souvent des travaux très semblables affichés dans les couloirs des écoles maternelles. Peut-on parler d'un enchaînement d'actions à visée esthétique de la part de l'élève ? En y regardant de plus près, on peut voir que l'expression personnelle de l'enfant n'est pas vraiment présente. Comment y remédier ? Comment intégrer la personnalité, les choix de l'élève dans une activité à l'école sans obtenir un travail scolaire ?

1.2.2 Exprimer son ressenti face à une œuvre

Une des clés de la libre expression créatrice de l'élève pourrait être le fait d'apprendre à exprimer son ressenti face à une œuvre comme le stipulent les nouveaux programmes : « Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix. Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres. L'enseignant les incite à être précis pour comparer, différencier leurs points de vue et ceux des autres, émettre des questionnements ; il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt. » (2015). Fort bien, mais comment évaluer la justesse d'un ressenti ? Il est demandé aux élèves de justifier leur ressenti mais est-ce possible ? Est-ce seulement souhaitable ?

1.3 Enseigne-t-on à « ressentir » une œuvre ?

1.3.1 La dimension personnelle de la perception d'une œuvre

Car, finalement, peut-on apprendre à ressentir une œuvre ? N'est-ce pas une expérience éminemment personnelle et intime ? Les musées sont souvent des lieux silencieux, propices à la contemplation (aux deux sens du terme), pourquoi devrait-on imposer un filtre, un mode d'observation d'une œuvre ? C'est ce qui rend les œuvres en volume si intéressantes en cycle 1 et particulièrement en petite section : le volume permet d'avoir plusieurs points de vue, plusieurs angles d'analyse et cela permet de faire comprendre aux élèves qu'on n'a pas forcément tort, soit raison. Une multiplicité de points de vue et d'avis est acceptable, voire souhaitable. M. Julien est catégorique « il ne s'agit pas de comprendre le message de l'artiste » (1994). En effet, intellectualiser une œuvre c'est justement la couper de ce volet sensoriel, de ce qui permet aux plus petits de s'approprier un objet. Pour accéder à des notions abstraites (parfois très philosophiques) les petits ont besoin d'un point d'appui concret. La manipulation leur apporte ce point d'appui (nous développerons ce point plus bas).

1.3.2 Comment éviter de guider des élèves dans leur ressenti tout en leur permettant d'acquérir un « répertoire » suffisant pour le faire librement ?

Le problème de la place de l'enseignant et des enseignements se pose : est-il possible de guider librement ? Peut-être qu'un répertoire de sensations, de verbes d'action, de notions abstraites permettra à l'élève d'être plus rassuré quand il appréhendera la nouveauté. Est-ce en plongeant les élèves dans un bain d'œuvres d'Art que leur sensibilité s'épanouira comme on

le fait pour l'immersion en langue étrangère dans certaines écoles ? Pour Kerlan, la fréquentation seule de musées n'est pas entièrement satisfaisante ; il pose la question de ce qu'il appelle l'expérience esthétique qu'il résume en ces quelques mots : « Je crois (...) que dans la plupart des cas, lorsqu'il se passe vraiment quelque chose (*entre les enfants et l'artiste*), l'intervention de l'artiste tourne autour de ces trois axes : le jeu, le symbole, la cérémonie » (2012 p.11). Il faudrait pouvoir associer systématiquement ces trois composantes pour permettre aux élèves de n'être pas seulement spectateurs (voire consommateurs) d'une œuvre mais bien acteurs, partie prenante de cette œuvre. Cela dit, Kerlan affirme également que c'est bien l'artiste et non le professeur d'art qui peut amener des élèves à cette expérience esthétique (2012 p.2). Comment trouver alors un moyen, en tant qu'enseignant pour se rapprocher de cette expérience, pour permettre aux élèves qui n'ont pas la chance d'avoir un artiste en résidence à l'école, d'« expérimenter » une œuvre d'art ?

1.3.3 Enseigner à « ressentir » pourquoi ?

Cette question se pose d'autant plus que les nouveaux programmes de maternelle insistent sur l'importance d'exprimer son ressenti face à une œuvre (quel que soit le type d'expression et quelle que soit l'œuvre) : « Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres. L'enseignant les incite à être précis pour comparer, différencier leurs points de vue et ceux des autres, émettre des questionnements ; il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt. » (2015). Or, pour s'exprimer, il faudrait avoir du vocabulaire (corporel, langagier, pictural...) et on peut se demander si le vocabulaire proposé par l'école n'induit pas chez l'élève une certaine façon de penser ou un ressenti formaté. La classe de petite section de maternelle est intéressante de ce point de vue car les élèves ont encore cette façon très personnelle de voir les choses et peu d'entre eux se posent des filtres ou des limites dans ce qui peut être dit ou non, même si leur intervention est hors de propos ou peut sembler erronée. Lors de la lecture d'un album, l'importance des illustrations est capitale en cycle 1 car les élèves s'imprègnent des mots et des images pour former leur propre vocabulaire sans que l'enseignant intervienne directement. En passant par le biais d'icônes, de couleurs, on pourrait donner à l'élève l'occasion de s'exprimer autrement que par des mots. Quel est l'enjeu d'intégrer des œuvres dans l'enseignement ? Dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) se trouve un volet « représentations du

monde et de l'activité humaine » . Il est donc clair que les instructions officielles considèrent la culture comme indispensable à la construction personnelle. Prenons le volet Arts plastiques de la culture : qu'apportent, concrètement, l'observation et l'étude d'une œuvre d'art à un élève de petite section ? « L'art est cette sorte d'activité où chacun se porte vers les autres pour ce qu'il est et accueille les autres pour ce qu'ils sont » (Le Bot M., 1991). Les élèves de petite section sont, nous l'avons dit, plutôt dénués de préjugés et on peut penser que l'Art serait le moyen de préserver cet état d'esprit. En outre, l'Art et la manipulation permettent d'apporter à l'élève des éléments dont il a physiquement et psychologiquement besoin. En effet, C. Loechleiter (2013), psychologue scolaire, explique qu'en psychanalyse freudienne l'homme est « composé » de trois mondes : le monde du réel relatif aux perceptions sensorielles, le monde du symbolique, relatif à la Loi et à l'Autre et, enfin, le monde de l'imaginaire où l'être (image) aménage le réel qu'il ressent et le symbolique que l'autre dit. On voit que la pratique de l'Art et même « l'expérience esthétique » définie par Kerlan (2012) permettent de stimuler, de nourrir ces trois mondes : le monde du réel par l'appréhension des sens ; le monde du symbolique par ce qui est induit, explicite ou implicite dans cette œuvre et le monde imaginaire qui se rapporte tant à l'axe du jeu que celui de la cérémonie proposés par Kerlan (2012 p.11).

1.4 La place particulière de la Petite Section : l'appréhension de la nouveauté

1.4.1 L'absence de préjugé des petits

La grande différence entre enfants et adultes dans le sujet qui nous intéresse, c'est que les adultes ont leur culture, leurs connaissances et leurs préconceptions. Elles peuvent être des outils mais aussi de sérieux freins à l'appréhension d'une œuvre : on cherche à comprendre l'œuvre avant de la vivre, de l'expérimenter par les sens. A l'inverse les enfants de 3 à 4 ans ne connaissent pas encore suffisamment l'autre pour en avoir des représentations préconçues. Il est donc aisé de leur présenter des travaux d'artiste (qu'il s'agisse de peintures, sculptures ou d'illustrations d'albums) : ils accueillent tout ce qui est nouveau avec le même plaisir. Pourtant une découverte unidimensionnelle présentera souvent pour eux un intérêt limité : seule la découverte, la surprise, comptera pour eux. Or, l'effet de nouveauté étant vite passé, leur concentration s'étiolera rapidement et l'objet sera rapidement mis de côté s'ils ne peuvent que le regarder. Leur besoin de toucher, d'entendre, de sentir, d'éprouver cet objet nouveau est central : pour capter leur attention, il faut mettre tous leurs sens en éveil. C'est ce passage par le corps qui permettra d'exploiter leur curiosité pour optimiser leurs apprentissages.

1.4.2 L'intense curiosité et le passage nécessaire par la manipulation.

La manipulation pour apprendre est donc indispensable. Cela ne s'applique pas qu'au petit enfant : lire une notice de montage de meuble sans manipuler les pièces ne permet pas nécessairement de savoir assembler le meuble en question. Mais pour les plus petits, outre l'apprentissage et la compréhension, c'est un besoin viscéral de s'approprier l'objet qui est en jeu. Il est d'ailleurs très fréquent de laisser un temps de jeu libre aux jeunes élèves lorsqu'un matériel nouveau est introduit. Une fois que leur curiosité première est satisfaite, une fois que l'objet est découvert touché, écouté (voire goûté...), les apprentissages peuvent commencer.

1.4.3 Le problème des mots : quel vocabulaire pour exprimer son ressenti face à une œuvre?

Pourtant il ne s'agit pas d'une solution miracle : la manipulation seule ne fait pas tout. Elle doit être accompagnée d'une verbalisation : verbes d'action, sensations, sentiments, l'adulte permet à l'enfant de mettre un mot sur ce qu'il éprouve lors de la manipulation. C'est là un travail qui durera toute la scolarité et même au-delà. Mais face à une œuvre d'art (même « manipulable »), quand les mots peuvent manquer même à des adultes, quel vocabulaire, quels verbes doit-on donner à l'enfant sans lui imposer notre propre ressenti ? Peut-être peut-on emprunter un chemin de traverse et susciter l'imaginaire de l'élève : ainsi, par le biais de questions ouvertes, il est peut être possible de trouver une voie vers une expression personnelle de l'élève. Pour Julien « il s'agit de faire appel à l'imagination des enfants lorsqu'ils racontent, interprètent, émettent des hypothèses et ainsi de favoriser le langage »(1994). Dans le cadre de ce mémoire, c'est bien l'expression et la manipulation plastiques qui ont été travaillés avec les élèves, ceci dans une recherche d'enrichissement de l'expression (corporelle ou langagière) face à une œuvre. Mais l'imagination d'un(e) enfant de 4 ans ne s'exprime pas que devant des productions d'artistes : elle se développe et s'exprime aussi en commentant ses productions propres ou celles des autres. Si on compare le programme de cycle 1 à ceux des cycles 2 et 3, on observe un glissement de l'imaginaire vers l'analytique : si le premier est encore évoqué en cycle 2, il est absent en cycle 3 au profit du second. Le travail sur l'imaginaire est-il l'apanage des plus petits ?

Une activité artistique à l'école maternelle pourrait donc être définie ainsi : un ensemble d'expérimentations actives ou passives qui, pour être complet, doit stimuler les sens, aborder

le volet symbolique d'une création et susciter l'imaginaire. L'expérimentation est centrale et passe, pour une très grande part, par la manipulation.

2 Qu'appelle ton MANIPULATION ?

2.1 Définitions littérales

Le dictionnaire Larousse (2016) propose plusieurs définitions de ce terme, nous en retiendrons deux.

Premièrement, c'est l' « action de manipuler quelque chose, un objet, un appareil ». Dans cette définition, la manipulation est vue sous son aspect le plus simple : il s'agit de tenir un objet dans ses mains sans but précis. Un enfant peut malaxer, caresser, gratter, faire tourner dans ses mains de la pâte à modeler par exemple.

Deuxièmement, la manipulation peut aussi être l' « exercice au cours duquel des élèves, des étudiants ou des chercheurs réalisent une expérience ; l'expérience elle-même ». Cette manipulation-là est différente puisqu'elle implique que l'élève soumette un objet à une série d'expériences dans un but précis : il expérimente les possibilités d'un objet ou d'une substance à travers cette manipulation.

On trouve une troisième définition dans le Larousse en ligne « action de soumettre quelque chose à des opérations diverses, en particulier dans un but de recherche ou d'apprentissage : lorsque l'on manœuvre un objet, un appareil pour le faire fonctionner par exemple ». On peut voir ce type de manipulation lorsque l'élève joue avec une petite voiture et la fait rouler, lui fait suivre une route, lui fait prendre des virages etc...

Il ressort de ces trois définitions que la manipulation peut être envisagée comme une action ou une expérience : on voit ici que le lien entre manipulation et activité se resserre. Pourtant c'est le volet de l'expérience qui est le plus éclairant pour notre problématique : manipuler c'est expérimenter avec une finalité. Quelle est cette finalité, en activités artistiques, à la maternelle ?

2.2 Manipulation et développement psychomoteur

2.2.1 Pourquoi faire manipuler aux plus petits ?

Les nouveaux programmes de 2015 font la part belle à la manipulation. Qu'il s'agisse d'activités artistiques ou non, le passage par le corps de tout type d'apprentissage est préconisé de façon claire. En effet, il est préconisé dans les programmes officiels de multiplier « les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives » (2015). On peut penser que les activités artistiques sont, avec les activités physiques, des enseignements clés dans les apprentissages. La manipulation permet d'utiliser les verbes d'action, d'expérimenter des sensations de façon extrêmement concrète : quoi de mieux que la pâte à modeler pour faire comprendre le mot « mou », le verbe « modeler » ? Quoi de mieux que la peinture à doigts pour comprendre « doux » « froid » « glissant » ? Maria Montessori a défini des périodes sensibles : jusqu'à 6 ans, l'enfant est en période sensible à l'affinement des sens : il a besoin de perfectionner ses organes sensoriels (le toucher, la vue, audition et olfaction) comme l'explique B. Missant (2005). C'est ce passage par le corps qui est au centre de l'expérimentation de ce mémoire. Car s'il favorise les apprentissages langagiers, permet-il également de mieux « entrer » dans une œuvre d'art, de mieux se l'approprier et la comprendre à sa manière, à son niveau ?

2.2.2 Les études sur le sujet.

P. Minet évoque le Pr Edouard Gentaz qui a montré l'apport de la manipulation multi-sensorielle dans l'apprentissage de la lecture (2011). Ces récentes recherches en neurosciences cognitives prouvent ce que les grandes pédagogues Pauline Kergomard et Maria Montessori disaient il y a une centaine d'années : le cerveau du petit enfant se construit et se nourrit par l'observation, l'expérimentation et se développe par la répétition. Une approche multi sensorielle est donc capitale pour le développement des capacités de l'enfant. Ainsi, pour comprendre le concept de « ballon » l'enfant ne peut se contenter de regarder une image de ballon : il doit pouvoir le manipuler, le toucher, le faire rebondir, sentir la matière douce ou caoutchouteuse sous ses doigts. Et chaque expérience avec un nouveau type de ballon lui permettra d'enrichir ses connaissances sur le concept de ballon. A l'école maternelle, et en activités artistiques en particulier, cette manipulation prend tout son sens. Pour pouvoir comprendre ce qu'est une aquarelle ou une peinture à l'huile, il faut avoir expérimenté la peinture auparavant. Quelle doit être la nature de cette expérimentation, de cette manipulation, pour qu'elle soit optimale pour l'enfant apprenant ? Les mêmes études montrent l'importance de la répétition de ces expérimentations: pour s'imprégner d'un concept, l'enfant doit y avoir accès souvent, autant de fois qu'il en ressent le besoin. A l'école

maternelle, on a souvent tendance à poser un cadre très strict aux élèves pour qu'ils ne mettent pas de la peinture partout, pour qu'ils soient en sécurité ou pour que le résultat soit joli. Et le résultat, nous l'avons vu, peut devenir impersonnel et a finalement peu de sens pour l'élève en tant que production plastique (nous l'avons vu, ce n'est pas l'enseignant qui est en cause mais la volonté de transdisciplinarité : les arts visuels se mettent au service du graphisme, des mathématiques, du langage...). La production plastique dont l'unique but est la découverte et, au final, le plaisir de l'élève, est finalement peu pratiquée. Pourtant c'est bien cette expérimentation « gratuite » qui va permettre à l'élève, plus tard, de mettre du sens sur des œuvres d'art et d'exprimer son ressenti. C'est en entrant par le corps dans les apprentissages qu'on apprend le mieux. Le vecteur principal, et le plus utilisé, est le regard : souvent, le regard induit des actions, des conduites motrices particulières. Ainsi, selon P. Coubetergues et al. « Les activités proposées sont construites selon trois axes fondamentaux: l'installation d'une pratique régulière qui prend appui sur des apprentissages précis visés par l'enseignant, l'éducation du regard et l'introduction d'une culture de la sensibilité par la rencontre d'œuvres de référence. Elles visent le développement d'une pensée qui imagine et se concrétise dans des représentations, ainsi que l'acquisition progressive de la capacité à prendre en compte la diversité des manières de faire et des points de vue. » (2003, p. 3). L'éducation du regard est présente dans les nouveaux programmes par le biais de la coordination entre le regard et la main. Acquérir une bonne coordination œil/ main permettrait une meilleure maîtrise des outils (crayons divers, feutres, pinceaux mais aussi ciseaux...). C'est donc la question de la place de la perception dans les apprentissages qui est soulevée ici, elle serait au service de la compréhension : en entrant dans l'œuvre d'Art par le corps (et donc par les sens) est – ce qu'on la comprend mieux ?

2.3 L'apprentissage par le jeu.

Une des portes vers l'utilisation du corps pour les apprentissages est le jeu. Les textes de cadrage y font référence à de nombreuses reprises pour le cycle 1 : en grandissant, l'enfant prend également possession de son corps, développe sa motricité et sa mobilité dans l'espace par la pratique de jeux d'exploration et d'exercice (Ressources maternelle Jouer et apprendre cadrage général, 2015, p.4). Le même document propose une définition du jeu : selon les auteurs, l'enfant joue s'il choisit de s'engager dans l'action, s'il décide librement de ses modalités d'action, si ses actes s'inscrivent dans sa propre réalité, si la finalité des actes est le plaisir même du jeu, si ce plaisir est immédiat ou si l'enfant agit dans la perspective d'un

plaisir différé d'exercice. Le jeu, également présent dans les programmes comme instrument essentiel des apprentissages, est un moyen de s'engager de façon pleine et gratuite dans une activité. Nous avons vu qu'une activité est un ensemble d'actions et que l'observation fait partie de cet ensemble. Dans les activités artistiques, le passage par le jeu dans la découverte d'une œuvre d'art ou d'un procédé artistique par exemple, peut permettre à l'enfant d'entrer plus facilement dans une œuvre. On peut montrer une petite partie de l'œuvre et amener les élèves à imaginer le reste, on peut faire sentir, toucher, des composantes de l'œuvre : s'il s'agit de collage de papier affiche, on pourra faire toucher du papier affiche, faire sentir l'odeur de la colle, faire toucher un « fac-similé » d'une portion d'œuvre pour permettre à l'enfant de s'engager, mais ces techniques seront d'autant plus efficaces qu'elles seront présentées sous la forme de jeu, appelant leur adhésion et leur participation (active ou contemplative) et suscitant leur imaginaire.

2.4 La manipulation et l'imaginaire

La place de l'imaginaire est essentielle. L'enfant de 4 ans a un monde imaginaire très riche, d'autant plus qu'il aura accès à un large éventail de sensations, émotions et images diverses. Si cet imaginaire s'entend dans les jeux libres (dans le coin cuisine de la classe, quand ils construisent des objets), il est moins lisible pour l'adulte dans les créations plastiques d'un(e) élève de petite section : les dessins, les modelages, les peintures, les découpages ont du sens pour eux mais rarement pour les autres (encore moins pour l'adulte). C'est cette « nécessité d'être compris par les autres » (Duborgel, 1983, p. 210) qui va amener l'enfant à codifier son dessin. Pour Duborgel l'image devient alors un code, et par l'apprentissage de ce code l'élève tend à désapprendre son imaginaire (1983, p.211). Duborgel questionne ensuite la place de l'image à l'école et déplore qu'elle devienne davantage un objet d'étude qu'un mystère (1983 p. 232). Il va plus loin en demandant si l'image ne serait pas « le fruit d'un acte d'imagination (...), l'invitation à entrer dans un mystère non par une aliénante passivité mais par d'autres actes enchaînés de l'imagination elle-même ? L'image ne serait-elle pas aussi occasion d'inviter l'enfant à la méditation active et à la production d'images symboliques, occasion d'apprendre à approcher (...) l'ange de l'œuvre ? » (1983, p.232). Voilà peut-être le nœud du problème : si on veut préserver l'imaginaire des élèves, comment faire ? Car si la manipulation peut développer l'imaginaire, comment manipuler une œuvre d'art sans en faire (volontairement ou non) un objet d'étude ? Et surtout, pourquoi développer l'imaginaire ? Parce qu'il permet de prendre confiance en soi, parce qu'accepter de faire entrer l'autre dans

son imaginaire est facteur de socialisation et source de plaisir. L'observation, la fréquentation régulière d'œuvres d'art diverses serait – elle – un moyen de développer l'imaginaire de l'enfant et de l'aider à le partager ?

3 L'Œuvre d'Art en maternelle

3.1 Définition d'une œuvre d'Art

3.1.1 Définitions

Avant d'y répondre, on peut se demander ce qu'est une œuvre d'art. On ne trouve pas de définition de l'expression « œuvre d'art » dans le Lexis (2014) mais une œuvre désigne « résultat d'un travail, d'une action » ainsi que « production de l'esprit, du talent » et dans le Larousse 2016, l'Art est défini comme « la création d'objets ou de mises en scènes spécifiques destinées à produire chez l'homme un état particulier de sensibilité, plus ou moins lié au plaisir esthétique. ». Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, donne une définition de l'œuvre d'art comme « une œuvre où la mise en forme des matériaux, l'utilisation de la technique tendent à communiquer la vision personnelle de l'artiste en suscitant une émotion esthétique ». Une œuvre d'art est-elle le processus (l'œuvre), le résultat (la production) ou la finalité (produire chez l'homme un état particulier de sensibilité) ? Il est étonnant de voir combien chacun a sa propre définition d'une œuvre d'art : presque autant de définitions que de sensibilités.

3.1.2 Et à l'école maternelle ?

Si on part de la définition de l'œuvre en tant que processus, on pourra étudier avec les élèves les techniques graphiques, d'assemblage de certains artistes (faire à la manière de...) : on risque alors de détruire l'imaginaire inhérent à l'œuvre et de rester dans une approche purement didactique. Lorsque c'est le rendu final, la production, qui définit une œuvre d'art, on pourra amorcer des discussions sur la notion de beau, d'esthétisme avec les élèves et rester principalement dans le domaine verbal mais là encore l'imaginaire est mis de côté, sans parler du fait que le beau est une affaire très personnelle elle aussi : on se trouve face au défi d'apprendre aux élèves à ne pas dire « c'est beau » ou « ce n'est pas beau » mais à expliquer pourquoi ils trouvent telle œuvre à leur goût ou non . Enfin, si on considère que l'intérêt d'une œuvre d'art réside dans sa finalité, on aborde un domaine plus flou, moins académique et fort complexe à évaluer. Comment doit-on aborder une œuvre d'art avec des élèves de cycle 1 ?

Elèves qui, à priori pour la plupart d'entre eux, n'ont jamais vu d'œuvre d'art ne serait-ce que parce que les espaces d'expositions et autres musées sont souvent peu accessibles au jeune public. On pourrait aborder une œuvre d'art comme l'ensemble de ces éléments : un processus, une production finale et une finalité de dialogue avec un spectateur. Mais dans ce cas que doit-on privilégier en introduction du sujet ? Quelle définition prime et donne une direction, un axe, pour aider, guider l'élève dans sa compréhension de l'œuvre ?

3.2 Présence des œuvres d'Art en petite section de maternelle

3.2.1 Ce qu'en disent les programmes

Le texte est explicite : « Des rencontres avec différentes formes d'expression artistique sont organisées régulièrement : dans la classe, les enfants sont confrontés à des œuvres (diverses). La familiarisation avec une dizaine d'œuvres de différentes époques dans différents champs artistiques sur l'ensemble du cycle des apprentissages premiers permet aux enfants de commencer à construire des connaissances qui seront stabilisées ensuite pour constituer progressivement une culture artistique de référence. Autant que possible, les enfants sont initiés à la fréquentation d'espaces d'expositions, de salles de cinéma et de spectacles vivants afin qu'ils en comprennent la fonction artistique et sociale et découvrent le plaisir d'être spectateur. » (2015). La présentation d'œuvres d'art en maternelle est donc l'occasion de construire les bases de leur « culture artistique de référence ».

3.2.2 Les différentes structures permettant la rencontre d'œuvres d'art en école maternelle.

Les œuvres d'art originales ne sont presque jamais exposées dans les écoles, pour des raisons d'assurance et de protection des œuvres notamment. Pour permettre une véritable rencontre entre les élèves et l'œuvre d'art, un déplacement dans un musée, une galerie d'art, un espace d'exposition est très souvent incontournable. Mais les structures qui proposent des œuvres pertinentes pour des élèves de petite section de maternelle, avec une appréhension adaptée de l'œuvre, sont peu nombreuses. Il est en effet très rare de pouvoir toucher l'œuvre et lorsqu'il s'agit d'un tableau les élèves ne peuvent le voir que de face et n'ont pas la possibilité de tourner autour pour voir ce qu'il y a derrière cette étrange fenêtre (cela dit, ce serait un bon moyen de susciter l'imagination des élèves). Les professionnels de la médiation culturelle sont souvent limités par des contraintes de protection des œuvres qui ne permettent pas aux élèves « d'entrer » dans l'œuvre. Une œuvre en volume est souvent plus parlante pour des

élèves de cet âge : un volume imposant qui implique un engagement par le corps est plus facile à exploiter. Mais, encore une fois, il est rare que l'on puisse le toucher, le sentir... et à fortiori, y avoir accès.

3.3 Pourquoi une confrontation avec l'œuvre originale ?

3.3.1 La confrontation avec l'œuvre permet une approche multi sensorielle

Les Artothèques sont de bons compromis ; bien qu'elles proposent rarement des œuvres en volume, elles prêtent des œuvres qui peuvent être touchées, manipulées dans une certaine mesure. Empruntez une œuvre et posez la contre le mur de la classe, les élèves pourront aller voir derrière, s'en approcher, s'en éloigner à leur guise et même tourner autour si vous la placez à un endroit stratégique. Mais, comme nous l'avons vu plus haut, peut-on réellement parler de manipulation quand on ne fait que toucher une œuvre ? Il ne s'agit pas d'une action sur l'objet dans le sens où l'élève ne transforme pas l'œuvre, mais il va pouvoir observer l'œuvre exposée dans sa classe à sa guise, aussi longtemps qu'il le voudra, s'en imprégner, la (re) découvrir sans cesse et, finalement, se l'approprier pour mieux en parler ensuite. En termes d'imaginaire, aborder une œuvre d'art, c'est entrer dans l'intime, dans le monde imaginaire de l'artiste : pour un élève de petite section cela peut être un levier pour se décentrer, s'ouvrir à l'autre mais aussi pour apprendre à entrer dans l'imaginaire de l'autre comme il apprend à faire entrer l'autre dans son monde intérieur. La lecture d'albums est l'outil idéal : elle allie une image de qualité à un texte qui parle aux élèves.

3.3.2 Un apport dans la culture et le parcours artistique de l'élève

En outre, il est préconisé par les programmes en vigueur de faire découvrir des œuvres d'art variées tout au long du parcours scolaire de l'enfant. Mais, nous l'avons vu, il ne s'agit pas de créer un répertoire de noms d'artistes et d'images de leurs productions : il s'agirait d'une accumulation de connaissances et cela manquerait de sens. Il est bien précisé que l'enfant doit être capable de s'exprimer sur ces œuvres, de partager leur ressenti, leurs émotions dans un langage adapté. In fine, cela participera à l'élaboration d'une personnalité riche, curieuse, soucieuse de comprendre (dans tous les sens du terme) les images qu'elle trouvera sur son chemin d'adulte. On parle bien d'une approche sensible de l'art et des œuvres d'art en particulier. Comment parvenir à développer cette sensibilité.

Problématique

Les activités artistiques en maternelle sont riches en enjeux : par la manipulation de matériaux divers (pâte à modeler, peinture, craies grasses ou sèches, papiers texturés que l'on déchire, que l'on froisse...) elles permettent une découverte du monde, un aiguisement des sens et un moyen de trouver des solutions à un problème posé ; par l'imaginaire qu'elle suscite chez l'enfant créateur elle peut permettre de développer le langage, la confiance en soi.

L'observation, la contemplation d'œuvres d'art permet aux élèves de maternelle de découvrir des imaginaires différents du leur et ainsi, de se décentrer. Elle permet aux élèves de construire une culture commune. La présence d'œuvres d'art originales (dans un musée ou dans la classe) permet une approche pluridimensionnelle et multi sensorielle propice à l'engagement par le corps pour une appréhension globale et personnelle de l'œuvre.

La question de la manipulation et du passage par le corps revient régulièrement. En quoi une pratique plastique engageant le corps des enfants, permet-elle, en maternelle d'acquérir une posture de spectateur ?

Pour y répondre, nous proposons une expérience dans laquelle nous utiliserons une œuvre d'art originale comme invariant et des éléments variant dans la manipulation : par les matériaux, objectifs des manipulations (libérer le geste par la trace par la grandeur du support, par le collage), verbalisation (descriptif et geste, évocation et imaginaire).

Hypothèses :

- Manipuler plusieurs matériaux sans consigne permet de s'ouvrir à une œuvre d'art (investissement dans la pratique, degré d'intention).
- Pratiquer en engageant le corps permet de s'approprier l'œuvre.
- Acquérir du vocabulaire descriptif, évocateur permet de devenir un regardeur.

Partie 2

1 Méthode

Pour répondre à cette question, le choix de la recherche expérimentale s'imposait. Deux groupes ont ainsi été constitués : un groupe d'intérêt et un groupe témoin. Une œuvre d'art originale a été présentée dans la classe même à tous les élèves. Le groupe d'intérêt (que nous appellerons groupe 1) a eu l'occasion de manipuler des matériaux de création plastique à plusieurs reprises avant que l'œuvre ne soit présentée à nouveau à toute la classe. Nous cherchons à savoir si les séances de manipulation ont bénéficié aux élèves du groupe 1 dans leur appréhension de l'œuvre d'art (et pas nécessairement dans leur compréhension).

1.1 Les participants :

Elève	Groupe d'intérêt				Elève	Groupe témoin			
	Age	Sexe	m.s.c	Langue(s)		Age	Sexe	m.s.c	Langue(s)
1	3	F	O	2	7	3	F	M	2
2	4	M	B	1	8	4	M	B	1
3	3,5	F	M	3	9	3	F	M	2
4	4	M	M	2	10	4	M	O	1
5	3	F	O	2	11	3	F	O	1
6	4	M	O	1	12	4	M	O	1

Tableau 1 : les participants.

Les élèves de cette classe, au moment de l'étude ont entre 3 ans et 4 ans: il y a donc de notables différences de développement moteur, langagier, affectif, psycho-social entre les élèves. Ces différences ont été prises en compte pour créer les groupes. Afin de présenter des groupes homogènes, 3 filles et 3 garçons composent chaque groupe.

Les milieux socio-culturels dont sont issus les élèves sont très divers. Là aussi, les groupes ont été constitués de façon à équilibrer les groupes autant que possible. Les milieux culturels (nommés « m.s.c ». dans le tableau n°1) ont été définis à partir de la dénomination habituelle des classes sociales : milieu bourgeois (B), classe moyenne (M) classe ouvrière (O).

En outre, la mention des langues parlées par les élèves n'est pas anodine : en effet, nombreux sont les élèves parlant au moins deux langues. Pour certains ce bilinguisme n'est pas un frein

à la fluidité de leur expression, mais pour quelques élèves il est parfois difficile de trouver les mots en langue française.

Les groupes ont été formés selon un premier critère obligatoire : ils devaient être présents en classe l'après-midi car c'est après la sieste que les ateliers de manipulation étaient programmés. Sur la classe de 25 élèves, 12 élèves en moyenne viennent à l'école toute la journée. En plus des critères mentionnés dans le tableau 1, les critères de la sélection définitive ont été les suivants : l'attitude verbale, l'attitude physique, le contenu des interventions (lié à l'imaginaire, descriptif), l'absence d'intervention (physique ou verbale).

1.2 Le Matériel

Pour la séance pré-test l'œuvre choisie a été sélectionnée à l'artothèque de Bonlieu à Annecy en Haute-Savoie. Le choix de l'œuvre s'est fait selon un critère simple : les élèves devaient pouvoir interagir avec elle. « Twone » de Gelzer Gilgian est une œuvre présentant des carrés sérigraphiés de motifs abstraits sur les deux faces, collés sur la surface d'un miroir (voir illustration p.19).

Les séances de manipulation ont eu lieu sur 3 après midi, pendant environ 1 heure. Les élèves ont été amenés à manipuler plus ou moins librement divers types de matériaux : pour la séance 1 de la peinture (rouge, jaune, bleue et verte) sur de grandes feuilles de canson format A1 et divers types d'outils (spatules, couteaux, tampons, rouleaux, éponges) ; pour la séance 2 des matériaux uniquement blancs : « cheveux d'ange » en papier, tissu découpé ou déchiré, papier mousse, papier mouchoir, coton hydrophile, plumes, laine, ficelle ; pour la séance 3, des magazines, du papier A4 de couleur, colle, ciseaux.

Chaque séance s'est déroulée dans la classe : les élèves disposaient d'espace (car la moitié de la classe est absente l'après-midi), 3 d'entre eux ont utilisé le chevalet au fond de la classe et le reste des élèves était debout devant la table. Les chaises ont été mises de côté afin que les élèves aient une vision aussi globale que possible de leur création (car en restant assis, ils en auraient eu une vision déformée surtout avec le grand format de papier qui était imposé lors de la séance de peinture).

2 Procédure

2.1 Séance pré-test

L'objectif de cette séance à laquelle toute la classe assiste est d'évaluer la perception que les élèves ont de l'œuvre et la relation qu'ils ont avec elle. Le tableau est posé dès l'accueil des enfants à 8h30 contre un mur de la classe, à un endroit proche des jeux. Seuls deux élèves (A et S) s'y intéressent et s'en approchent. Le tableau est ensuite recouvert de papier bulle puis mis en scène, après la récréation, au centre du coin de regroupement. Les élèves n'y prêtent d'abord pas attention, sauf l'élève 1 qui s'assoit spontanément devant. Quand tous les élèves sont attentifs, assis sur les bancs disposés autour de l'œuvre, l'enseignante pose la question, « qu'est-ce que ça peut être ? » et l'élève 1 répond « c'est un tableau ». L'œuvre est alors découverte devant les yeux des élèves qui se lèvent spontanément et s'en approchent : une dizaine d'élèves est debout et cherche à mieux voir le tableau. Les élèves sont invités à s'en approcher et à s'asseoir devant. En fin de séance, comme certains élèves ont préféré rester assis derrière, l'enseignante passe devant chaque élève avec l'œuvre. Les élèves peuvent réagir librement.



Twone. Gilman Gelzer (1951 -)

Œuvre non libre de droits

2.2 Première séance de manipulation.

Pour cette séance 12 élèves sont présents dont les 6 élèves du groupe d'intérêt. Les objectifs de cette séance sont les suivants : libérer le geste par la trace grâce à la grandeur du support proposé et l'absence de contrainte, faire seul et prendre du plaisir à peindre. L'enseignante explique aux élèves qu'ils vont faire de la peinture et qu'ils pourront peindre ce qu'ils veulent, sur de grandes feuilles (qu'elle leur montre). Après avoir mis son tablier, chaque élève est invité à venir observer les différents outils mis à disposition sur une table : l'enseignante

nomme chaque outil, le fait passer dans toutes les mains puis exagère le geste pour aider les élèves à se libérer de la contrainte de l'espace. Chaque élève prend une feuille et va s'installer soit à plat sur une table soit sur le chevalet (les élèves 1, 2 et 6 sont invités au chevalet pour leur permettre de changer de plan ; ils ont des difficultés diverses). Une fois installé, chaque élève exprime son choix d'outil et de couleur. L'enseignante précise qu'ils peuvent changer d'outil et de couleur s'ils le souhaitent mais qu'ils doivent absolument remplir la feuille de peinture. La mise en activité est très rapide. Les élèves sont concentrés sur leur tâche. La séance se termine au bout de plus de 45 minutes d'activité. La majeure partie (4 sur 6) des élèves a respecté la seule consigne : remplir la feuille.

2.3 Deuxième séance de manipulation.

En préalable de cette séance, pendant que les élèves reviennent progressivement de la sieste, l'enseignante leur montre individuellement leurs productions de la semaine précédente et leur demande de donner un titre à leur création. Quelques élèves y parviennent mais cet exercice s'est révélé difficile.

Cette séance s'est déroulée dans les mêmes conditions que la précédente, avec les mêmes élèves. Les objectifs sont de libérer le geste par le collage de matériaux divers, de nommer les sensations vécues et de prendre du plaisir à manipuler. La consigne donnée est de choisir puis coller sur la feuille des éléments (tous blancs) posés sur la table et de pouvoir décrire « ce que ça fait sous les doigts » ensuite. Tous les élèves travaillent tous en plan horizontal. Après avoir présenté et fait toucher tous les matériaux aux élèves en décrivant et nommant les sensations, l'enseignante les invite à assembler puis coller sur leur feuille les objets choisis. En passant auprès de chaque élève, elle leur demande systématiquement pourquoi ils ont choisi telle ou telle matière. La séance dure environ 40 minutes. La consigne est respectée par 100% des élèves.

2.4 Troisième séance de manipulation.

Pour cette dernière séance, les conditions de travail sont légèrement modifiées : 5 élèves de CM2 viennent dans la classe pour aider les élèves à verbaliser leurs actions. Ils sont invités à faire l'activité avec les mêmes consignes et le même matériel que les élèves de petite section. Les objectifs sont de laisser libre cours à son imagination, de choisir et transformer une image. La consigne est de transformer une image en la découpant, en la déchirant et en collant son travail sur une feuille de couleur : l'image doit nous raconter quelque chose (pour cela les

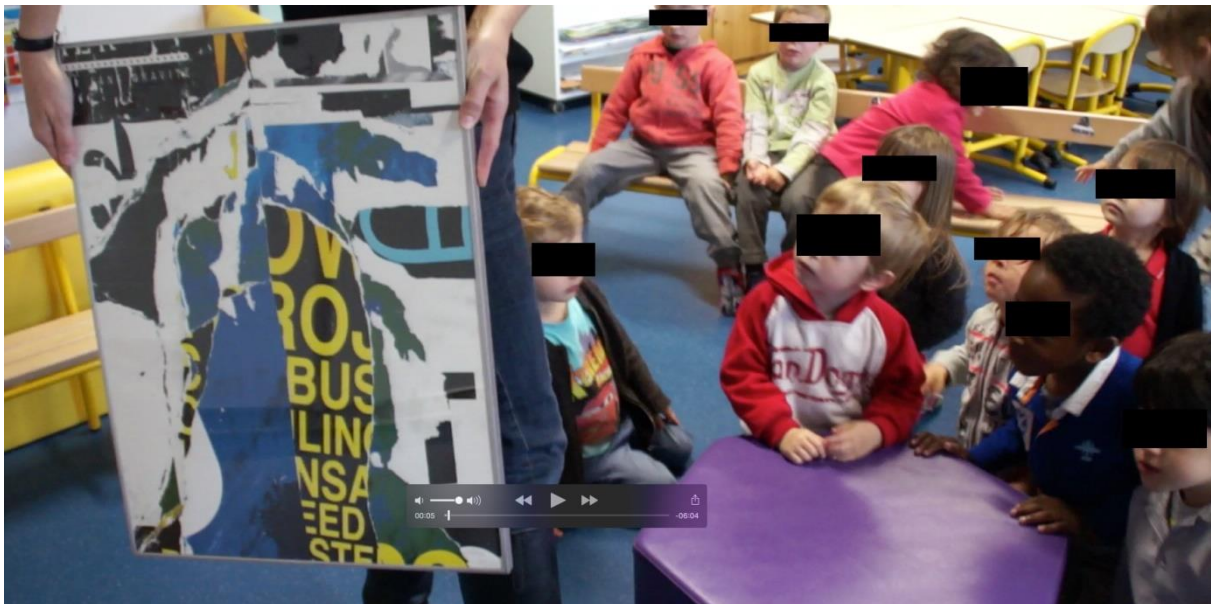
élèves doivent donner un titre à leur production). Comme pour les autres séances, le matériel (magazines, papiers, ciseaux, colle) est posé sur une table et chaque élève va et vient pour prendre le matériel. La séance se déroule comme les autres : dans un grand calme et une grande concentration durant environ 40 minutes. La consigne est respectée par 100% des élèves.

2.5 Séance post-test :

Cette séance se déroule dans les mêmes conditions que la séance pré-test : en fin de matinée, après la récréation. L'élève 12 du groupe témoin est absent. La mise en scène et les consignes sont les mêmes que pour la séance initiale. Les élèves observent la même œuvre qu'en séance pré – test.

2.6 Séance post – test 2

Une séance supplémentaire est organisée plusieurs semaines plus tard. L'enseignante joue sur l'effet de surprise en intervenant devant ses élèves le jour où elle n'est pas en charge de la classe. L'œuvre est dissimulée dans un grand carton. L'enseignante fait un court rappel des séances précédentes puis découvre l'œuvre. Les élèves sont invités à se rapprocher s'ils le souhaitent.



Œuvre non libre de droits

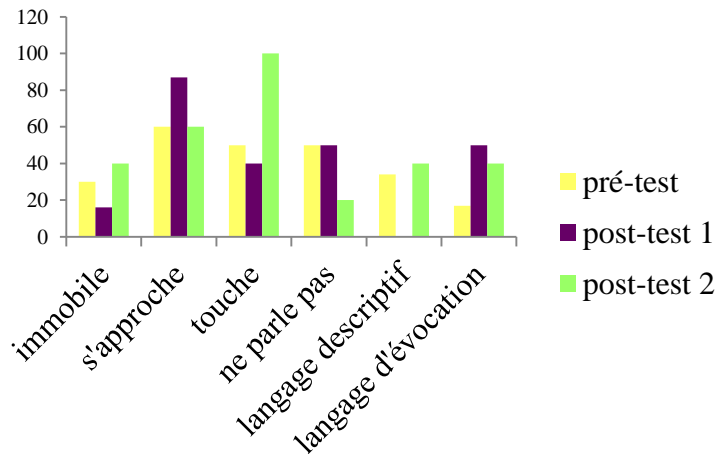
« Sans gravité » Jacques Villeglé.(1926 -)

3 Résultats

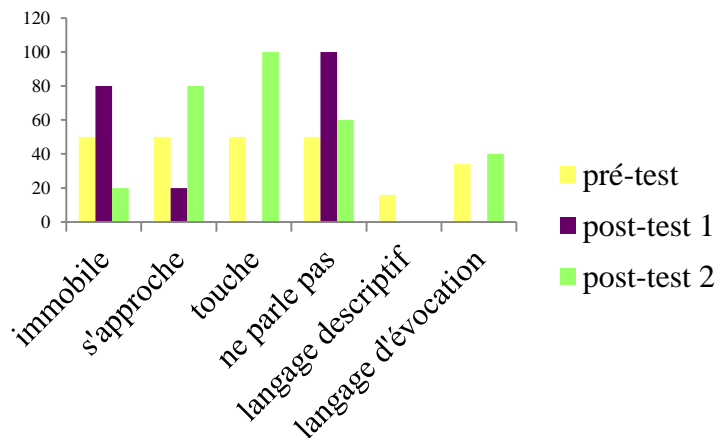
Tous les graphiques présentés dans la section Résultat sont exprimés en pourcentages.

3.1 Comparaison globale des deux groupes

Le tableau 2 présente les indicateurs d'engagement par le corps ainsi que les indicateurs de verbalisation à partir desquelles sera faite l'analyse ultérieure.



Graphique A : l'engagement des élèves du groupe d'intérêt dans l'œuvre



Graphique B : l'engagement des élèves du groupe témoin dans l'œuvre

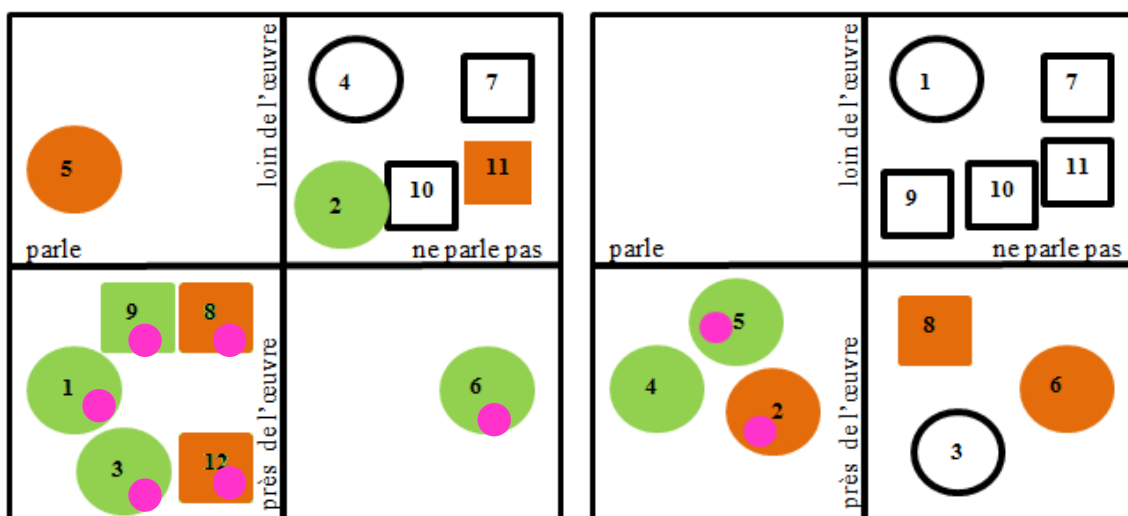
Le graphique A représente le groupe d'intérêt. Le graphique B représente le groupe témoin. Ils expriment (en pourcentages) l'engagement des élèves dans les œuvres au fil des séances.

Bien que les chiffres ne diffèrent pas de façon évidente, on note une baisse d'intérêt et une participation moins riche pour le groupe témoin au fil des séances : ils sont plus nombreux à

ne pas s'exprimer, à rester immobiles. Les échanges lors du post – test 2 sont visiblement plus riches avec le groupe d'intérêt mais tous les enfants ont touché l'œuvre à un moment lors de cette séance, contrairement aux pré –test et post – test.

3.2 Comparaisons affinées des deux groupes

Les cartes n°1 (pré – test), n°2 (post – test 1) et n°3 (post – test 2) représentent chaque élève indépendamment des autres afin d'observer l'évolution de chacun de façon différenciée. Elles situent les élèves par rapport à la verbalisation face à l'œuvre (axe des abscisses), leur position plus ou moins près de l'œuvre (axe des ordonnées). Un élève qui ne fait que regarder l'œuvre est représenté en orange, un élève qui touche et qui regarde l'œuvre est représenté en vert, un élève qui ne regarde ni ne touche l'œuvre est représenté par un cercle blanc. L'œuvre étant en partie faite d'un miroir, une bulle rose précise que l'élève se regarde dans le miroir (donc interagit avec l'œuvre). Le chiffre représentant chaque élève est inscrit dans chaque bulle pour plus de précision (les élèves du groupe d'intérêt sont représentés par un cercle et les élèves du groupe témoin sont représentés par un carré).



carte n° 1 : pré – test

carte n° 2 : post – test 1

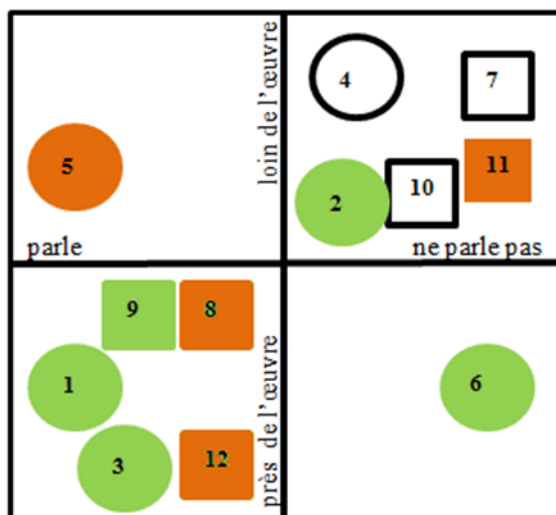
Afin de comparer les données, il est nécessaire de préciser que la séance post – test 1 a duré moins longtemps que la séance pré – test (7 minutes contre 11minutes) et que l'élève 12 en était absent.

On remarque dans les cartes une nette différence sur les positions du corps : lors de la séance de découverte, les élèves des deux groupes étaient répartis de façon relativement homogène

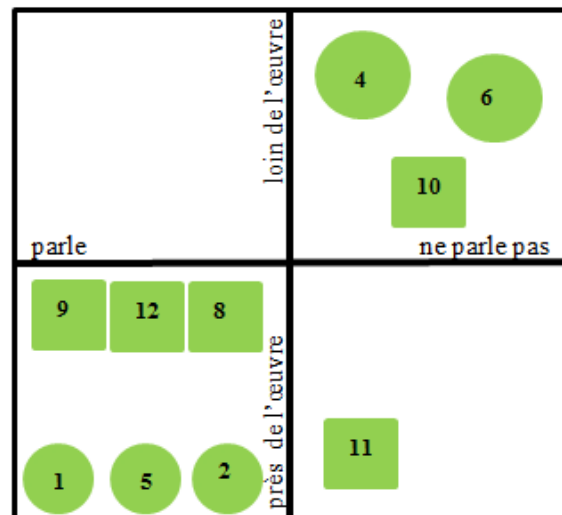
mais lors de la deuxième séance, on note que les élèves proches de l'œuvre sont majoritairement les élèves du groupe d'intérêt. En outre, des glissements s'opèrent : ceux qui étaient proches de l'œuvre et qui l'ont manipulée en séance pré – test (élèves 1, 3 et 9) s'en éloignent et s'en désintéressent alors que les élèves qui étaient éloignés de l'œuvre s'en rapprochent et la découvrent lors de la séance post – test 1. Il apparaît nettement que ce sont les élèves qui ont participé aux manipulations qui s'intéressent davantage à l'œuvre.

Pour ce qui est de la verbalisation, on observe une chute de la participation orale dans le groupe témoin mais le groupe d'intérêt se maintient à 50% de participation.

Les élèves qui touchent l'œuvre lors de la séance post – test 1 ne l'avaient pas touchée auparavant : ce sont deux élèves du groupe d'intérêt. Aucun élève du groupe témoin ne manipule l'œuvre cette fois-ci, mais cela peut s'expliquer par le fait que beaucoup l'avaient déjà touchée avant.



carte n° 1 : pré – test



carte n° 3 : post – test 2

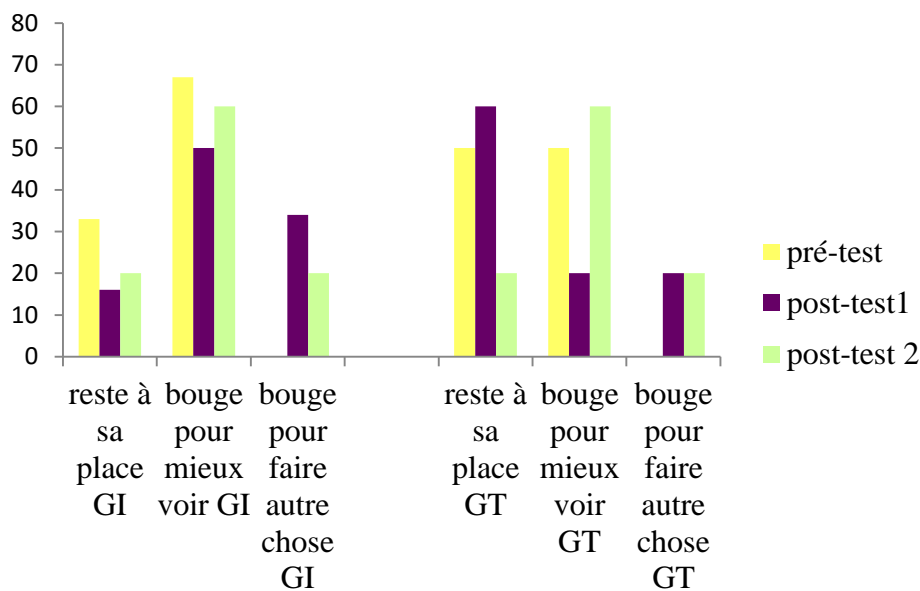
Bien qu'on ait présenté des œuvres d'art différentes dans ces deux séances, elles sont comparables car toutes deux sont des découvertes. Il semble intéressant de pointer quelques changements notables. Premièrement, les élèves touchent tous l'œuvre en plus de l'observer. Les élèves 3 et 7 (une de chaque groupe) sont absentes. La répartition est assez homogène d'un groupe à l'autre mais dans le groupe d'intérêt 2 élèves (2 et 5) s'impliquent et participent cette fois bien davantage. Il y a très peu de changement de verbalisation et de positionnement dans le groupe témoin (seule l'élève 11 s'approche timidement de l'œuvre).

Il nous faut désormais juger si l'apport des séances de manipulation a été bénéfique aux élèves de cette classe dans l'appréhension de l'œuvre. Nous allons nous baser sur les critères posés au départ : l'attitude physique des élèves (sont-ils mobiles, immobiles ? touchent-ils l'œuvre pour montrer quelque chose?), leur participation verbale (quantité des interventions et nature des interventions), interaction avec l'œuvre (jeu avec le miroir, toucher l'œuvre pour l'explorer...).

3.2.1 Les modifications dans l'attitude physique des élèves

Bouger ou rester assis ?

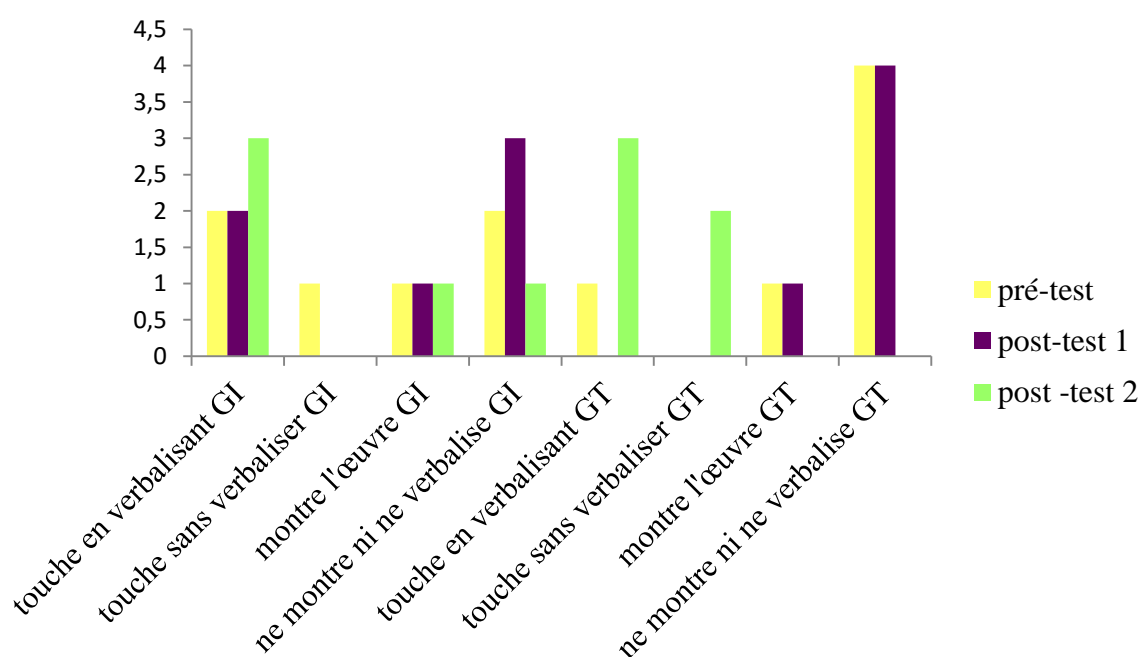
Le graphique C présente l'évolution de la mobilité des élèves pendant les 3 séances de test. On observe nettement la mobilité accrue de tous les élèves lors de la deuxième séance : ils ne tiennent pas en place : ils préfèrent se déplacer pour autre chose (aller près d'un autre élève...). En comparant les deux groupes (GI = groupe d'intérêt et GT = groupe témoin), le groupe d'intérêt est très nettement plus mobile : les élèves se déplacent autour de l'œuvre alors que les élèves du groupe témoin restent plus volontiers à leur place et sont plus passifs : est-ce là un indicateur d'un engagement plus important dans l'œuvre ?



Graphique C : bouger ou rester assis ?

Toucher l'œuvre pour montrer ou pas ?

Le graphique D montre que les élèves ont davantage touché ou montré l'œuvre lors de la première séance. Seuls 2 élèves (contre 7 lors du pré-test) ont touché l'œuvre. Les élèves qui ont manipulé l'œuvre la première fois n'y ont pas touché la deuxième. Les 2 élèves qui touchent l'œuvre lors du post – test 1 ne s'étaient pas approchés de l'œuvre auparavant. L'ultime séance permet de voir une progression nette : cette fois ci, tous les élèves de la classe ont voulu toucher l'œuvre. Beaucoup ont verbalisé sur ce que ça faisait sous les doigts (ils caressaient la vitre du cadre) mais certains « grattaient »... cherchaient-ils l'épaisseur du collage sous leurs doigts ? Un élève (qui n'est pas dans les groupes étudiés) a évoqué cette superposition.



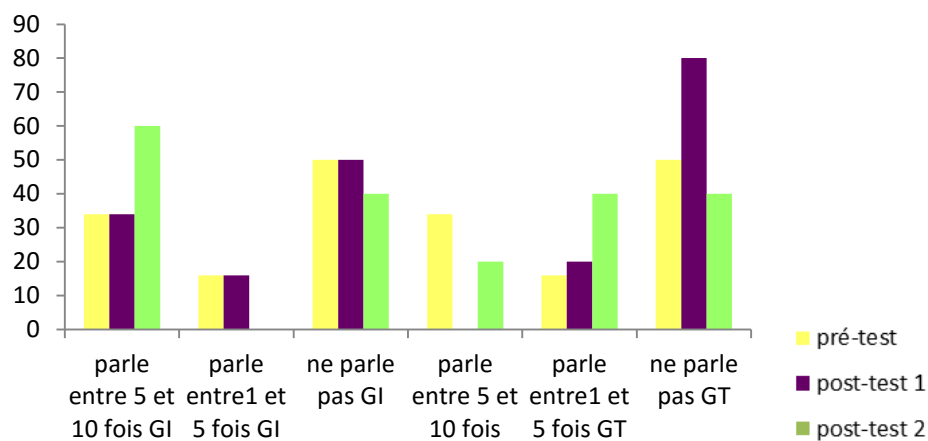
Graphique D : toucher l'œuvre...

3.2.2 Leur participation verbale

Verbaliser ou se taire ?

La verbalisation des élèves n'est pas un indicateur en soi, car des élèves habituellement très silencieux (4 et 6 par exemple) ont montré des signes de grand intérêt pour l'œuvre. Néanmoins, le graphique E montre que la prise de parole des élèves du groupe d'intérêt tend à s'accroître à contrario du groupe témoin. Lors de la séance post – test 2, seul l'élève 6 n'a pas du tout parlé (malgré les sollicitations). Le groupe d'intérêt a été très sollicité lors des séances

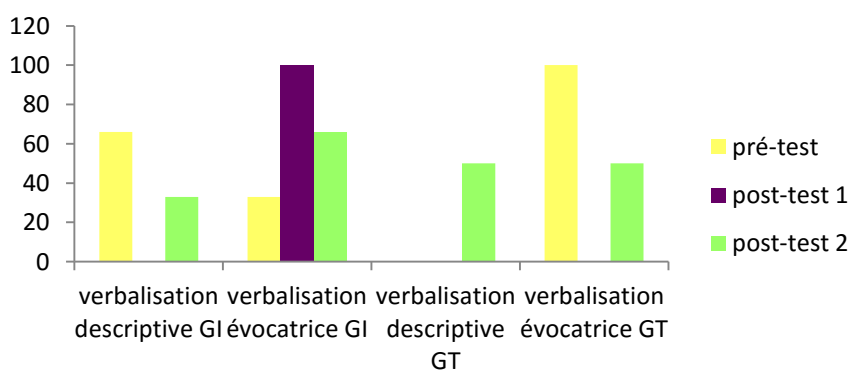
de manipulation pour expliquer ce qu'ils faisaient, ce qu'ils voyaient et pour dire à quoi cela les faisait penser. On peut penser que cet apport de verbalisation a été bénéfique (les autres élèves ayant bénéficié des séances de manipulation –mais non pris en compte dans l'étude– ont d'ailleurs tous montré un réel progrès dans ce domaine).



Graphique E : verbaliser ou se taire ?

Décrire ou imaginer ?

La nature des interventions des élèves est un indicateur. Les élèves ont participé de façon différente : certains décrivaient principalement l'œuvre et d'autres ont fait davantage appel à leur imagination. Le graphique n°5 présente les différences entre les séances : la séance post – test 1 a été centrée sur le langage évocateur mais n'est-ce pas logique ? Ils avaient déjà décrit l'œuvre lors de la première séance.

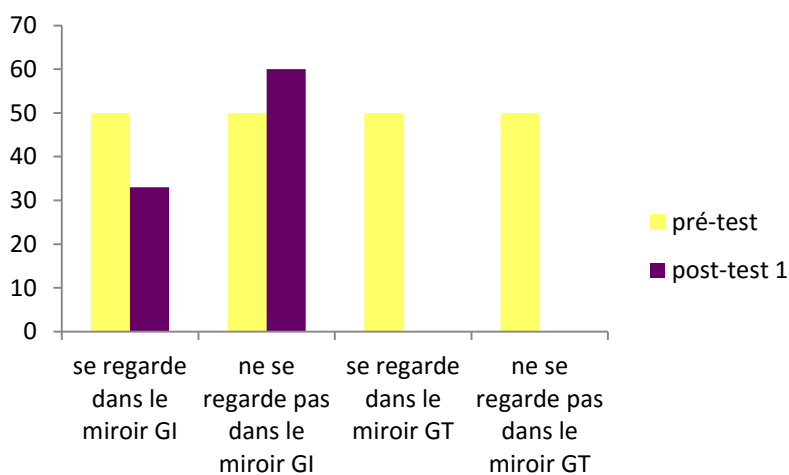


Graphique F : décrire ou imaginer ?

On voit cependant que le descriptif prend le pas sur l’imaginaire lors de la dernière séance : les couleurs, l’aspect général de l’œuvre sont décrits par de nombreux élèves. La nouveauté de cette séance est l’interaction entre les élèves : si certains répétaient (s’appropriaient ?) ce que disaient les autres lors de la séance pré – test, il s’est opéré devant la deuxième œuvre une sorte d’échange et d’enrichissement entre les élèves : quand l’élève 8 a évoqué la couleur bleue d’une partie de l’œuvre, l’élève 5 s’en est emparé et décrit de l’eau, a tracé une rivière avec son doigt...

3.2.3 Leur interaction avec l’œuvre : se regarder dans le miroir ou pas ?

Le fait de se regarder dans le miroir de l’œuvre n’est pas anecdotique. En effet, c’est un moyen de communiquer avec l’œuvre et d’en faire partie, littéralement. On peut arguer que les élèves de cet âge ont souvent une fascination pour leur image mais les résultats prouvent que ce n’est pas seulement leur reflet qu’ils cherchaient dans l’œuvre. Comment expliquer, sinon, l’absence de jeu avec le miroir dans la séance post – test 1 pour le groupe témoin? Le graphique G le montre : seuls les élèves du groupe d’intérêt continuent d’interagir avec l’œuvre même s’ils le font nettement moins lors de leur deuxième rencontre avec elle. L’œuvre présentée en séance post - test 2 ne comportait pas de miroir, elle n’est par conséquent pas comparable avec les séances précédentes.



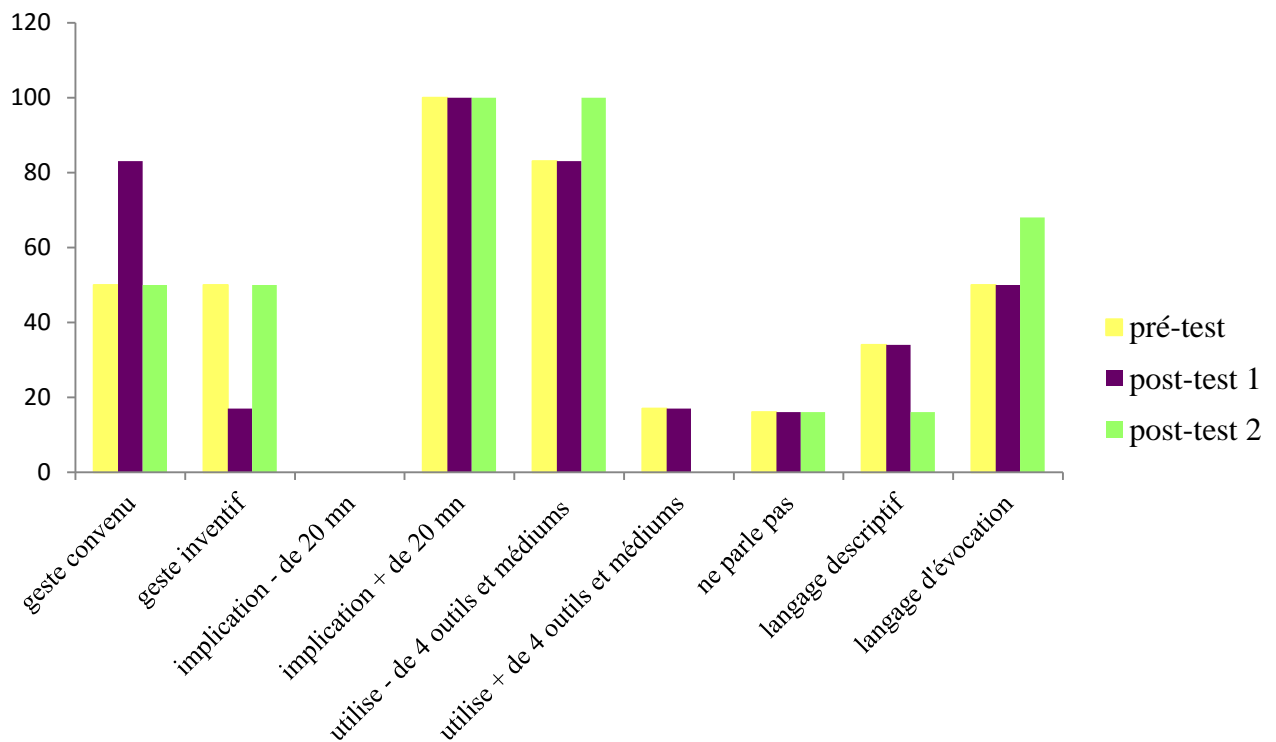
Graphique G : interaction avec l’œuvre.

3.3 L’apport des séances de manipulation

Le graphique H présente un résumé de la participation des élèves aux différentes séances. Les indicateurs d’engagement par le corps et de verbalisation sont repris et affinés. Ainsi, le

« geste convenu » est opposé au « geste inventif » pour permettre d'évaluer la libération du geste : le geste convenu correspond à un geste non libéré, encore stéréotypé (peindre de haut en bas de larges lignes par exemple) ; le geste inventif correspond à une façon personnelle de l'élève de manipuler le médium (lâcher les outils et peindre avec les mains à plat, étaler la colle avec les mains...).

Le temps d'implication permet d'évaluer la concentration de l'élève en se basant sur une attention soutenue moyenne de 20 minutes environ pour un élève de cet âge. Le nombre d'outils et de médiums utilisés entre également en compte dans la conduite motrice et créative de l'élève. Les indicateurs de verbalisation sont les mêmes que pour la séance test. On voit que les élèves évoluent dans la verbalisation : ils sont plus nombreux à parler et à utiliser un langage d'évocation. Il est à noter qu'il leur est demandé de parler de leurs propres productions et non d'une œuvre d'art inconnue : il semble que cela leur soit plus facile et même qu'ils prennent une certaine aisance dans ce domaine au fur et à mesure des séances.



Graphique H : La participation des élèves du groupe d'intérêt aux séances de manipulation

4 DISCUSSION

4.1 Les grandes lignes de cette étude.

Cette étude devait montrer ce qu'apporte la manipulation plastique à des élèves de petite section dans l'appréhension d'une œuvre d'art. La méthodologie choisie a été la recherche expérimentale : une œuvre d'art originale a été présentée deux fois à la même classe de petite section de maternelle. Entre les deux présentations, 6 élèves ont été amenés à expérimenter librement des matériaux plastiques divers.

Les hypothèses formulées étaient les suivantes : manipuler plusieurs matériaux sans consigne permet de s'ouvrir à une œuvre d'art (cette ouverture se mesure par l'investissement dans la pratique et le degré d'intention de l'élève) ; pratiquer en engageant le corps permet de s'approprier l'œuvre ; acquérir du vocabulaire descriptif, évocateur permet de devenir un regardeur.

4.2 Mise en lien avec la recherche

La recherche dans le domaine de l'apport de la manipulation pour l'apprentissage des jeunes enfants est ancienne, P. Kergomard et M. Montessori s'y intéressaient déjà il y a une centaine d'années. Montessori prônait avant tout l'expérimentation répétée, aussi longtemps que l'enfant ressent le besoin de la répéter pour pouvoir se l'approprier. Les neurosciences prouvent ce besoin physiologique de répétition et d'expérimentation Aujourd'hui ce sont des artistes eux-mêmes qui se penchent sur le sujet : l'expérience « Des Artistes à la maternelle », à Lyon, évoquée par Kerlan a permis de comprendre que pour s'intéresser à l'art, les plus jeunes devaient pouvoir « entrer » dans l'art. Cette étude essaie de montrer qu'en permettant à des élèves de petite section de maternelle de découvrir des matériaux aussi librement que possible et sur une durée bien plus longue que de coutume, leur façon de voir et de vivre une œuvre d'art peut-être différente.

Hypothèse n°1 : manipuler plusieurs matériaux sans consigne permet de s'ouvrir à une œuvre d'art.

Les résultats obtenus lors de la séance post - test 1 ne permettent pas de valider cette hypothèse de façon certaine car le nombre d'élèves n'est pas suffisant. Cela dit, au regard de l'attitude de certains élèves du groupe d'intérêt, on note une évolution sur certains points précis (ce qui n'est pas le cas dans le groupe témoin). Ce qui invalide l'hypothèse est que les élèves du groupe d'intérêt sont ceux qui ont le plus changé de comportement entre la séance pré-test et la séance post - test 1. Ce changement notable tient majoritairement dans le désintérêt évident des élèves pour l'œuvre : ils l'avaient déjà touchée, regardée, avaient déjà

joué avec et n'avaient plus d'intérêt pour elle. Pourtant, sur les 6 élèves du groupe d'intérêt, 2 ont montré un intérêt pour l'œuvre : l'élève 4, qui n'avait pas bougé et pas verbalisé lors de la première séance s'en est approché cette fois-ci. Il ne l'a pas touchée mais a longuement (et avec plaisir) expliqué ce qu'il y voyait. L'élève 5 a conservé un grand intérêt pour l'œuvre et elle s'en est approchée avec plaisir et l'a touchée, regardée longuement lors de la séance post-test 1 (à contrario de la première).

Que doit-on en déduire ? Il est vraisemblable que l'effet de surprise ait joué un rôle très important lors de la découverte de l'œuvre. Les élèves de petite section, nous l'avons vu, n'ont pas de préjugé et ont découvert une œuvre avec plaisir. Une fois leur curiosité satisfaite, ils s'en sont désintéressés. Il est intéressant de noter que ceux qui ont montré (au moins) un peu d'intérêt lors de la deuxième rencontre avec l'œuvre, sont ceux qui ne l'avaient pas touché, qui n'avaient pas joué avec, qui avait peu ou pas verbalisé auparavant.

Pour vérifier si l'effet de surprise et l'attrait de la nouveauté ont eu un rôle important, la séance post-test 2 a été programmée. L'attention de presque tous les élèves était mobilisée et cette fois-ci ils ont tous touché l'œuvre. Certains étaient frustrés de devoir arrêter. Prenons les cas opposés (au départ) des élèves 1 et 2. Ils ont tous deux pratiqué, manipulé des matériaux pendant le test : si l'élève 1 est intéressée et très active lors des deux « découvertes », on observe une nette modification chez l'élève 2. Inactif, mutique et assis loin de l'œuvre lors de la séance – test, il s'en approche spontanément, touche, observe avec attention et, après avoir accepté de répondre aux questions de l'enseignante, il (se) pose lui-même des questions et se raconte sa propre histoire. On n'observe pas de revirement aussi net dans le groupe témoin, même si certains parlent plus volontiers. La comparaison des cartes n° 1, 2 et 3 permet de voir l'évolution des élèves : la première, évidente, est l'intérêt que tous portent à la deuxième œuvre. Tous les élèves l'ont regardée et touchée au moins une fois. En outre on observe un glissement d'une majorité d'élève vers la zone « proche de l'œuvre » et « verbalisation ». Peut-on en déduire que les séances de manipulation ont permis aux élèves de s'ouvrir plus facilement à une œuvre d'art ? Il faudrait pouvoir vérifier cette hypothèse à plus long terme car les différences entre les deux groupes ne sont pas assez nettes à ce stade de l'expérimentation.

Hypothèse n°2 : Pratiquer en engageant le corps permet de s'approprier l'œuvre.

Pour vérifier cette hypothèse il faut se pencher davantage sur le volet du corps et mettre de côté le volet de la verbalisation. Que les élèves du groupe d'intérêt se soient engagés physiquement dans leurs productions ne fait pas de doute : leur grande concentration, leur capacité à respecter les consignes simples et leur enthousiasme (ils ont réclamé de refaire des séances de ce type à plusieurs reprises) en sont de bons indicateurs. Pourtant, là encore, comment dire que c'est cet engagement par le corps qui a permis aux élèves de s'approprier l'œuvre de la séance post – test 2 ? Car on n'observe finalement que la progression de l'élève 2 et, dans une moindre mesure, celle de l'élève 5. Les modifications notables de comportement des élèves 4 et 6 (voire spectaculaires pour l'élève 6) ne sont pas évaluées dans cette étude : elles concernent des comportements dans la vie de la classe, dans la verbalisation, dans une plus grande capacité à se concentrer sur une tâche. Ces progressions sont moins notables dans le groupe test mais l'échantillon d'élèves est trop restreint pour affirmer que ces séances de manipulation aient permis à ces élèves de progresser à des niveaux divers. En outre, pour ce qui est de la question de l'appropriation de l'œuvre, comment évaluer cela ? Le fait que les élèves, lors de la séance post – test 1 se soient désintéressés de l'œuvre pourrait montrer qu'une fois un « matériau » a été exploré, il est intégré, digéré et par conséquent approprié.

Le graphique n°8 montre qu'une interaction avec l'œuvre est possible et même facile pour des enfants de cet âge : nombreux sont ceux qui cherchent leur reflet et/ou le reflet des autres dans ce miroir. Les enfants ont joué avec cette œuvre comme ils ont aimé faire glisser leurs mains, faire crisser leurs mains sur cette affiche visiblement déchirée (séance post – test 2) mais qui offrait une sensation inattendue sous les doigts (ils attendaient du papier déchiré, ils ont eu du verre). Et l'encadrement devient partie intégrante de l'œuvre d'art par le biais d'élèves de 4 ans qui explorent la matière...

Pratiquer en engageant le corps implique aussi une certaine dimension de plaisir. Lors des séances de manipulation les élèves se sont exprimé ou ont montré leur plaisir et leur satisfaction à explorer : peut-on dire que le fait de toucher, retourner, tripoter, gratter, une œuvre d'art fait partie du plaisir de sa découverte ? Si on s'en réfère aux pédagogues Montessori ou Kergomard, mais aussi aux programmes officiels, la réponse semble être positive. Tous les élèves du groupe d'intérêt ont pris plaisir à manipuler l'œuvre, même s'ils sont restés en retrait, même s'ils ne se sont pas exprimés.

Hypothèse n°3 : Acquérir du vocabulaire descriptif, évocateur permet de devenir un regardeur.

Le graphique n°6 montre que le langage d'évocation tient une place souvent plus importante. Les descriptions des deux œuvres ont été très différentes car, bien que relativement abstraites toutes les deux, les élèves sont restés majoritairement axés sur une description factuelle (les couleurs, les matières) pour « Twone » et ont interprété les couleurs pour l'œuvre « sans gravité ». Pour certains le bleu était l'eau, la mer, pour d'autres c'était le ciel, les touches de noir étaient vues comme des morceaux de nuit, la couleur des cauchemars, des monstres et des sorcières. Les lettres présentes sur l'œuvre « Sans gravité » ont eu un rôle important car en reconnaissant leur initiale ou des lettres composant leur prénom, les élèves ont trouvé un attrait supplémentaire à l'œuvre : ils identifiaient ce qu'ils voyaient et pouvaient se projeter dans l'œuvre « là c'est ma lettre à moi, je suis dans le tableau » ont dit les élèves 5 et 9. Le langage de description est curieusement absent : seul un élève a reconnu que les morceaux de papier étaient visiblement déchirés. Aucun des élèves du groupe d'intérêt n'a reconnu le papier déchiré. En revanche, lorsque l'enseignante a demandé quel geste fait-on lorsqu'on déchire, les 5 élèves présents du groupe d'intérêt ont fait le bon geste. Seuls 2 élèves du groupe témoin ont réalisé le geste adéquat.

4.3 Limites et perspectives

Cette étude a de nombreuses limites :

- Elle a été réalisée sur un échantillon très réduit d'élèves et ne peut pas être considérée comme représentative d'une généralité.
- Elle ne peut pas vérifier les hypothèses à 100% car elle a été réalisée sur une période trop courte (moins de deux mois) pour pouvoir tirer des conclusions valables.
- Elle dépendait également fortement du choix des œuvres. Le choix d'une œuvre par l'enseignante est, par essence, un choix personnel. Même si certains critères devaient être respectés, même si l'œuvre devait pouvoir parler aux élèves, comment faire un choix objectif (indispensable quand il s'agit de mener une expérimentation) quand il s'agit d'une œuvre d'art ?
- L'étude a été induite par le choix d'œuvres en deux dimensions : comment manipuler « pleinement » un tableau ? Comment évaluer l'engagement par le corps quand on étudie une œuvre plane ?

- Elle reposait également sur le contenu des manipulations. Si on se réfère à la recherche, pour qu'une manipulation soit efficace elle doit être répétée à loisir par l'enfant. Or dans cette étude, les séances de manipulation étaient variées et l'élève ne pouvait pas choisir de répéter telle action (de coller par exemple) autant qu'il le voulait.

Quelles perspectives pour cette étude si elle devait être reconduite ?

- Elle devrait être réalisée sur un échantillon plus large d'élèves. Etudier la classe entière pourrait permettre de suivre une évolution plus juste et de prendre en compte les interactions et les interventions des élèves entre eux.
- Elle devrait être conduite sur une année scolaire entière afin de noter une véritable progression (ou non). Les élèves évoluent de manière non linéaire et ne sont pas comparables sur le court terme. Le principe des ateliers de manipulation l'après-midi est à conserver : les élèves sont dans des conditions optimales (ils sont reposés, peu nombreux, ils n'ont pas faim...).
- Les œuvres d'art choisies devraient être très variées mais elles devraient surtout être choisies par deux personnes ou bien être choisies par des personnes différentes à chaque fois afin de préserver une certaine objectivité.
- Il serait très souhaitable de présenter aux élèves des œuvres en volume. Pour cela un partenariat avec un musée local, une galerie d'art ou tout autre lieu d'exposition serait un atout non négligeable pour mener une étude pertinente.
- Les après – midi de manipulation devraient pouvoir se faire sur le modèle d'ateliers auxquels l'élève s'inscrit : s'il souhaite tremper les mains dans la peinture pendant cinq séances, il devrait pouvoir le faire. Cela demanderait une organisation particulière mais c'est faisable. Un minuteur serait un outil pertinent car il permettrait aux élèves de mesurer le temps qui leur reste avant de devoir ranger (car le rangement fait partie de la manipulation).

4.4 Quel apport pour le professeur des écoles dans sa pratique future ?

Cette expérimentation en activités artistiques a changé ma façon d'envisager cet enseignement : je vois désormais les matériaux plastiques comme des matières à expériences sensorielles et non plus comme des outils pour faire faire quelque chose. C'est la question de place du corps qui manquait : en effet, bien que je ménage systématiquement un temps

d'exploration de la matière, des outils, je le faisais dans un but précis et je ne laissais pas assez le temps aux élèves d'explorer, expérimenter, s'approprier le matériel. En outre, lorsque j'ai abordé une œuvre avec les élèves (un des Tournesols de V. Van Gogh), je n'ai pas laissé le temps aux élèves de s'imprégner de l'image, j'ai immédiatement posé des questions. Le temps d'observation silencieuse (bien que difficilement applicable à des élèves de petite section) me semble désormais indispensable. J'en retiens pour ma pratique future que les élèves doivent apprendre à regarder, à observer dans le silence et que cet apprentissage pourrait même être considéré comme un prérequis à la découverte d'œuvres d'art.

En tant qu'enseignante, cette expérimentation m'a également apporté la conviction que le corps est un outil d'apprentissage : même si les résultats ne sont pas concluants, j'ai observé un changement d'attitude et une concentration tels pendant les séances de manipulation (et à postériori) que je continuerai à exploiter cet outil pour divers types d'apprentissage.

J'ai réalisé que le jeu manquait dans la découverte des œuvres d'art : quand je les présentais, l'enjeu de l'expérience était important et me faisait perdre de vue le fait que l'art n'est pas fait pour être sérieux. Je vais donc réfléchir à des façons plus amusantes, plus ludiques de découvrir une œuvre (outre le fait de cacher tout ou partie de l'œuvre et d'inviter les élèves à imaginer le reste, il devrait être possible de faire « entrer » les élèves dans une œuvre en projetant son image sur le mur, en la présentant d'abord à l'envers...).

Conclusion

Malgré les limites de cette expérience il est possible d'affirmer que la manipulation libre en arts plastiques en petite section de maternelle apporte réellement une plus-value aux apprentissages et particulièrement à l'apprentissage du métier de regardeur : l'élève qui s'engage par le corps n'est plus un spectateur (dans une sorte d'attente passive) mais bien un acteur de ce qu'il voit et de ce qu'il vit. Ce nouveau rôle d'acteur dans l'appréhension de la nouveauté peut paraître anodin mais il est central au regard des problématiques d'aujourd'hui : en ouvrant son regard, l'enfant s'ouvre au monde, il s'ouvre à l'autre et à ses différences.

Bibliographie

Centre national de ressources textuelles et lexicales. Repéré à www.cnrtl.fr/definition/oeuvre

Collages et Arts Visuels (2012) collection « c'est à voir » éditions Retz

Coutebergues, .P., Herth, C., Jarry Personnaz, H., Lelu-Galland, E., Mazoyer, J.M.& Viet, M. (2003). La sensibilité, l'imagination, la création. Centre de documentation pédagogique. Repéré à www2.cndp.fr/archivage/valid/41693/41693-6176-5979.pdf

Dictionnaire Larousse (2016). Paris : éditions Larousse

Duborgel, B. (1983). *Imaginaire et pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris : Sourire qui mord.

Julien, M. (1994) *Erreurs et créations en arts plastiques*, Nathan Pédagogie

Kerlan, A. (2012). Ce que l'artiste fait à l'école.

Repéré à www.meirieu.com/ECHANGES/kerlan_artiste.pdf

Le Bot, M.(1991). *Enseigner les arts plastiques*, préface. Paris : Hachette éducation.

Lexis, le dictionnaire érudit de la langue française (2014). Paris : éditions Larousse

Loechleiter, C. (2013) Les principales étapes du développement de l'enfant et de l'adolescent
Repéré à

www.circ-ienash67.ac-strasbourg.fr/oldsite/file/documents_formateurs/conf_dvlpmt_enf.pdf

Minet, P. (2011). Les neurosciences au service de la pédagogie, *La recherche*, 457, 54.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015)
Programmes de l'école maternelle. Repéré à www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015)
Ressources maternelle Jouer et apprendre cadrage général.
Repéré à <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015)
Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures.
Repéré à : www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

Missant, B. (2005). *Des ateliers Montessori à l'école, une expérience en maternelle*. ESF éditeur.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes



UNIVERSITÉ
SAVOIE
MONT BLANC

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....ADELINE BERNARD PASCAL.....

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

L'œuvre d'art, le corps et la manipulation plastique en maternelle

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à ...Allèves (74)..... le.....16/05/2016.....

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Année universitaire 2015-2016

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* **Mention Premier degré**

Titre du mémoire : L'œuvre d'art, le corps et la manipulation plastique en maternelle

Auteur : Adeline Bernard Pascal

Résumé : Les élèves de petite section de maternelle peuvent-ils mieux percevoir une œuvre grâce à des travaux préalables de manipulation plastique ? C'est ce que se propose d'étudier ce mémoire. Les recherches récentes en neurosciences rejoignent les grandes pédagogues du siècle dernier (Montessori et Kergomard) : l'expérimentation par les sens (et donc, par le corps) permet aux élèves d'optimiser leurs apprentissages. Après avoir rencontré une œuvre d'art originale dans leur classe, six élèves vont pouvoir manipuler librement des matériaux (tels que la peinture) en laissant libre cours à leur créativité, leur curiosité et surtout leur plaisir. Après ces expérimentations, la même œuvre d'art leur est présentée, puis, quelques semaines plus tard, une deuxième œuvre originale. Les résultats de cette étude montrent une progression pour les élèves du groupe d'intérêt : une verbalisation plus riche et une approche par le corps moins timorée sont les principaux apports de cette expérimentation.

Mots clés : arts visuels, manipulation plastique, cycle 1, œuvre originale, engagement par le corps, verbalisation.

Summary : Can kindergarten pupils feel and experience a work of art better after having manipulated and experimented artistic materials (such as paint, paper or glue)? Recent neurosciences research prove what early 20th century pedagogues such as Montessori or Kergomard already knew : experimenting something new with the (five) senses greatly helps a child to learn, understand and assimilate it. Twelve kindergarten pupils aged 3 to 4 meet an original work of art in their classroom. Six of them will have the opportunity to manipulate, play and create freely with different materials in order to let their creativity, curiosity and research for pleasure express themselves. When the twelve pupils see the work of art again and, a few weeks later, a second work of art, differences tend to appear between the two groups. The children who experimented progressed in their approach of art, though not spectacularly.

Key words : visual arts, creative manipulation, kindergarten, original work of art, experiment, language skills.