



HAL
open science

L'appropriation des oeuvres d'art par l'album de jeunesse. Découvrir, écouter et raconter des histoires peut-il être un bon support de médiation pour s'appropriier une oeuvre d'art ?

Sarah Geneix

► **To cite this version:**

Sarah Geneix. L'appropriation des oeuvres d'art par l'album de jeunesse. Découvrir, écouter et raconter des histoires peut-il être un bon support de médiation pour s'appropriier une oeuvre d'art ?. Education. 2021. dumas-03519389

HAL Id: dumas-03519389

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03519389v1>

Submitted on 4 Apr 2022

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.

Copyright



Mémoire présenté par

Sarah GENEIX

Soutenu le

25 juin 2021, à INSPE Bourges

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Arts Plastiques / Histoire des Arts

L'appropriation des œuvres d'art par l'album de jeunesse.

Découvrir, écouter et raconter des histoires peut-il être un bon support de médiation pour s'approprier une œuvre d'art ?

Dirigé par

Mme Marie Juliette REBILLAUD (Professeure agrégée d'Arts Plastiques)

Devant une commission d'examen composée de

Mme Caroline LALEVEE (Professeure certifiée de SVT), présidente, enseignante de l'université d'Orléans

Mme Marie Juliette REBILLAUD (Professeure agrégée d'Arts Plastiques), directrice du mémoire, formatrice

M. Guillaume FUSCIEN (Professeur des Ecoles Maître Formateur), formateur

Année universitaire 2020-2021

Table des matières

Remerciements.....p.4

Introductionp. 5-6

Première partie : cadre théorique

1. Education artistique, place et enjeuxp.7-15
 - 1.1.La place des arts à l'école primairep.7-9
 - 1.2.Les textes officiels.....p.9-12
 - 1.3.Les enjeux de l'enseignement des arts à l'école primaire.....p.12-15
2. Rencontre une œuvre d'art.....p.15-26
 - 2.1.Comprendre une œuvre : c'est quoi ?.....p.15-20
 - 2.2.Rencontrer une œuvre : (re)médier pour faire sens.....p.20-23
 - 2.3.L'album de jeunesse, un médium à la richesse insoupçonnée.....p.23-26
3. De la rencontre à l'appropriation par le fil de la fiction.....p.26-30
 - 3.1.Du fil des pages au changement de regard.....p.27-28
 - 3.2.De la compréhension à l'interprétationp.28-29
 - 3.3.Les albums utilisés dans ce mémoire : d'autres lunettes pour regarder quatre œuvres d'art.p.29-30

Seconde partie : cadre méthodologique

1. Présentation de l'étude
 - 1.1 Sujet d'étudep.30
 - 1.2 Population et contexte d'observation.....p.31-32
 - 1.3 Cheminement du projet d'étude : de sa naissance à sa réalisationp.32-33
2. Matériel pédagogique
 - 2.1 Présentation globale de la collection « Pont des Arts »p.33-34
 - 2.2 Présentation sommaire des albums étudiés.....p. 34-35
 - 2.3 Présentation des particularités des albums étudiés.....p.35-37
3. Mise en œuvre de l'étude
 - 3.1. Le déroulé de l'étudep.37-38
 - 3.2. Choix pédagogiquesp.38
 - 3.3. Les mesures.....p.38-40
 - 3.3.1. Présentation des questionnairesp.40

3.3.2. L'évaluation	p.40-43
3.3.3. Présentation du tableau de mesure en fonction de chaque hypothèse	p.43-45

Troisième partie : Résultats de l'étude

1. Etat des lieux : la fréquentation	p.45
2. Les conceptions et visions de l'art par les enfants : l'apport théorique	p.47-52
2.1. La définition de l'œuvre d'art	p.47-50
2.2. La fonction de l'œuvre d'art	p.50-52
3. Les œuvres et artistes reconnus des enfants : l'apport culturel	p.52-55
4. Préférences et intérêts des élèves : l'apport sensible, l'approche de l'œuvre	p.55-62
5. L'appropriation par la médiation de l'album de jeunesse	p.62-70
5.1. « Faire sien ».....	p.63-65
5.2. La place du sensible	p.65-69
5.3. De la compréhension à l'interprétation personnelle	p.69-70

Quatrième partie : Discussion et conclusion

p.70-78

Annexes

Annexe n°1 : échanges de mail avec des responsables des éditions Canopé.....	p.79-80
Annexe n° 2 : Couverture des albums étudiées pendant la séquence.....	p.81
Annexe n°3 : Planning des interventions en classe et fiches de préparation des séances 2, 4, 5 et 6	p.82-95
Annexe n°4 : questionnaire n°1.....	p.96-100
Annexe n°5 : questionnaire n°2.....	p.101-105
Annexe 6 : Tableaux reprenant les éléments significatifs ayant servis à l'évaluation	p.106-109
Annexe n°7 : Les « créations littéraires » des élèves.....	p.110-122
Annexe n°8 : Tableau de justification des choix d'œuvres	p.123-124
Table des illustrations.....	p.125-126
Bibliographie	p.127-129

Remerciements

Ce mémoire n'aurait jamais pu exister si ma grand-mère n'avait jamais pris le temps de donner vie aux albums de sa maison et de me faire découvrir, au fil de mes années, des pépites qui m'auront enivrées et qui continuent aujourd'hui de me passionner. Je lui dois la découverte de la collection sur laquelle j'ai travaillé et ce projet de vie, d'à mon tour enseigner, pour essayer, de suivre ses pas et de faire, comme elle, briller les yeux des enfants.

Je voudrais remercier chaleureusement, et avec toute mon amitié ma chère Tiffany qui aura supporté mes doutes, mes questionnements et qui m'aura accompagné dans cette aventure de tous les instants. Sans elle je ne l'aurais pas écrit avec autant de passion et grâce à elle j'ai pu avancer et mener toujours plus loin ma réflexion.

Je ne pourrais rendre ce mémoire sans remercier de tout mon cœur Aline Binot, qui m'aura permise d'intervenir au sein de sa classe et qui aura été là, elle aussi, à chaque étape de ma réflexion, pleine de bons conseils et m'encourageant à mener jusqu'au bout ce que je pensais parfois impossible. Il y a des professeur.e.s des écoles qui sont plus qu'un.e enseignant.e dans une classe mais bien des modèles à suivre et d'une richesse infinie, elle en fait partie et pour tout ce à quoi elle m'a permis de croire et ce qu'elle m'a permise de faire, je la remercie.

J'aimerais remercier aussi Mme Rebillaud, qui aura encadré mon mémoire avec autant d'anecdotes que d'encouragements bienveillants. Je voudrais lui dire merci d'avoir cru en mon sujet et de m'avoir poussé à le faire vivre et à l'explorer le plus loin qu'il m'était possible de le faire. Enfin, j'aimerais lui dire merci pour sa passion et les étoiles qu'elle a mis dans mes yeux par tout son savoir, et les petites graines qu'elle a semé dans mon jardin de culture et d'art.

Et pour finir, je remercie mes amis, ma famille qui ont accepté de m'écouter parler parfois pendant des heures d'un sujet qui m'a passionné durant un an, merci à eux d'avoir supporté mes récits, mes exaltations, mes coups de mou et d'avoir toujours su par leurs mots, m'encourager.

Je n'oublie pas ceux et celles qui m'ont lu et qui me liront, et pour qui, j'espère, ce mémoire aura été ou sera autant porteur de sens qu'il l'a été pour moi en le menant.

Introduction

En tout lieu et en tout temps les œuvres d'art nous ont toujours entourés. Des traces primitives symboles des premiers hommes sur Terre aux petites portes féériques déposées à l'encornure d'une rue, l'art, les œuvres, l'imaginaire sont partout. Elles font partie intégrante de notre histoire, elles nous permettent de nous éveiller, de nous comprendre, d'aller à la rencontre de l'Autre, de nous regarder autrement, de voyager, et de penser toujours plus loin. L'art est source de réflexion et peut se lire sous bien des formes. Ce mémoire a pour vocation d'interroger la place que cette source intarissable qu'est l'art peut avoir dans les classes et comment elle peut faire son lit dans l'esprit si riche de ces enfants en soif d'apprendre, de comprendre et de se reconnaître. Se reconnaître, c'est se conter son histoire et chercher à découvrir ce qui nous fait vibrer, ce qui nous émeut, ce qui nous interroge, ce qui nous déçoit, et donc en somme, quand on est face à une œuvre, ce qui nous fait l'aimer et nous l'approprier. Nous pourrions penser, comme le soulignent certains enfants qu'une œuvre n'a pas de fonction particulière, ou encore qu'elle n'ait pour objectif que de faire « jolie » dans une salle de musée ou dans un intérieur particulier. Or, l'art se raconte, nous raconte et il se vit au travers de nos émotions des plus primaires aux plus élaborées.

La narration dans l'art a toute sa place car quand on ressent, on se raconte une histoire à soi-même. Ainsi, j'ai décidé d'interroger les albums de jeunesse, ce support si riche et créé pour les enfants dans la sensibilisation qu'ils peuvent permettre d'une œuvre d'art. Il existe bons nombres de collection qui ont fait de l'œuvre d'art un élément central de leurs albums ou encore des auteurs illustrateurs qui ont voulu partager leur amour pour certains courants, peintres ou certaines œuvres. Vous découvrirez dans ce mémoire plus particulièrement une collection et la mise en lien entre ce que propose cette dernière et l'appropriation d'une œuvre d'art. Et en quoi cette collection peut amener l'enfant à faire sienne la narration de l'album, la reproduction de l'œuvre et la possibilité qu'elle amène chez lui à rendre unique, dans une compréhension, une sensibilité qui lui est propre et libre, le récit qu'il va se faire de l'œuvre d'art qu'il est amené à rencontrer. Quand un enfant lit un album il rentre dans un univers, il est absorbé par un récit qui lui conte l'aventure d'un personnage héroïque et qui va traverser bons nombres de chemins pour arriver à sa quête finale. Lors de la découverte de cette mission l'enfant recherche, comprend, analyse, ressent ce qui se joue face à lui dans l'ouvrage et se l' imagine puis interprète les mots de l'histoire pour ensuite se créer sa propre fiction. Dans cette création de sens et d'images mentales des processus de compréhension, de décodage de

l'implicite dans le récit sont mis grandement en jeu, notamment chez des élèves de primaire qui ne sont pas encore des lecteurs experts. Mais au-delà du simple « dépoussiérage » du récit sous l'angle de la compréhension de texte, se joue aussi un théâtre où les émotions du lecteur se donnent la réplique et sont en perpétuelles représentation. Ce même théâtre d'émotions est présent quand on découvre pour la première fois une œuvre, qu'importe sa nature. On reste là, à l'observer, à détourner son regard car elle n'inspire rien de positif, ou au contraire, à être absorbé par une histoire extraordinaire, et un lien qui se tisse entre ce qui nous est donné à voir ou à entendre et ce que l'on ressent de ce stimulus. Aimer, détester, s'émerveiller, rejeter, découvrir, fuir sont des verbes d'action que nous mettons en œuvre quand l'art nous attrape sans crier gare. Ces ressentis émotionnels pour une œuvre d'art peuvent durer l'espace d'une seconde ou à l'inverse nous poursuivre toute notre vie. Ces sentiments vont venir nourrir notre culture, notre curiosité et surtout notre capacité à faire que ce que l'on voit nous parle et donc nous amène à vouloir aller vers lui, et le faire nôtre.

Ainsi, il m'est apparu comme une évidence de me demander si découvrir, écouter et raconter des histoires pouvait être un bon support de médiation pour s'approprier une œuvre d'art ? L'école convoque tous ces aspects narratifs et se doit d'être un haut lieu où la rencontre avec l'art devient possible et accessible à tous. C'est pourquoi, au regard des recommandations ministérielles et de cette volonté éducative de construire une culture commune à chaque élève en tant qu'individu propre, il est important, en tant qu'enseignant de s'interroger sur la manière d'amener l'enfant à l'art et l'amener, au-delà de la connaissance de l'œuvre, à se forger sa propre histoire avec cette dernière. Rien ne peut remplacer le contact direct avec l'œuvre, néanmoins on peut se demander comment l'album peut avoir un rôle de médiateur, de passerelle dans cette rencontre adaptée et comment, d'un point de vue pédagogique, l'ouvrage de jeunesse peut devenir un outil d'appropriations multiples pour l'enseignant et au service de l'élève ? Pour donner du sens à notre réflexion, nous aborderons donc dans un premier temps la place et les enjeux de l'éducation artistique à l'école. Nous questionnerons les modalités et les enjeux de la rencontre avec l'œuvre et nous finirons par la possible appropriation de l'œuvre que permet le vecteur album de jeunesse quand il passe par le fil narratif.

Dans notre approche l'objectif est de faire sens tout en gardant continuellement à l'esprit ce que nous disait Nietzsche ; « L'art et rien que l'art, nous avons l'art pour ne point mourir de la Vérité. » (Nietzsche, 1901)

Première partie : cadre théorique

1. Education artistique, place et enjeux

1.1. La place des arts à l'école

L'art est partout et sous d'innombrables formes, du dessin tagué sur un mur, à l'écrevisse détournée en moyen de communication d'André Breton, il s'observe, se crée à chaque instant et le pouvoir de notre imaginaire en est son fondement. Mais qu'en est-il de l'art à l'école ? Quelle place donne-t-on à la culture dans le milieu scolaire ? Ce lieu où les savoirs et compétences sont regroupés pour être transmis et offerts à la jeune pensée. Jack Lang a affirmé l'importance de donner une vraie place à cet enseignement dans sa conférence en 2000 : « Je voudrais en même temps dire qu'il n'y a pas d'autre lieu de l'école pour organiser la rencontre de tous avec l'art. Il n'y a pas d'autre lieu que l'école pour instaurer de manière précoce le contact avec les œuvres. Il n'y a pas, enfin, d'autre lieu de l'école pour réduire les inégalités d'accès à l'art et à la culture. C'est une évidence : si l'école n'assure pas un accès démocratique à l'art, ce sont les logiques sociales qui prévaudront, dans le sens des inégalités, évidemment. Et les élèves ayant, grâce à leurs familles ou leur milieu, la possibilité d'entretenir un rapport précoce aux livres, aux musées, aux théâtres, aux œuvres auront seuls la chance de vivre dans une part fondamentale de la culture à laquelle d'autres n'auront que difficilement accès » (Lang, 2000). Le ministre de l'Education Nationale de cette époque voyait en l'institution scolaire un moyen d'unir toutes les cultures dans un pot commun se transmettant de génération en génération, un pont entre tous les milieux sociaux faisant que chaque enfant avait moyen, qu'importe sa famille, qu'importe son éducation, qu'importe son milieu de vie, d'avoir accès à l'art, quel qu'il soit. L'art était et se doit se rester le meilleur moyen de réduire les inégalités. Néanmoins, que ce soit dans le domaine des arts plastiques, de la musique, ou encore de la littérature, les enseignants font face à un certain hermétisme sociétal, très peu de la part des élèves mais souvent des familles avec aussi et surtout d'une forme de sensation d'illégitimité à enseigner quelque chose qu'ils ne maîtrisent pas. L'enseignement des arts plastiques est un objet pour le moins « obscur » pour certains car impalpable et régit par très peu de notions rationnelles. Cet enseignement est par essence « plastique » donc mouvant, en perpétuel questionnement et ainsi, jamais figé. De plus, Isabelle Poussier parle d'une « sorte d'impossibilité à se représenter ce que peut être l'enseignement du sensible, tant il semble toujours ancré dans la subjectivité, qui, par définition, est individuelle et personnelle. »

(Poussier, NC). Certains enseignants pensent aussi qu'ils manquent de formation pour enseigner l'objet culturel qu'est la musique, par exemple, ou qui, sous la pression des parents et des textes officiels légitimant davantage les heures de mathématiques et de français, poussent à ce que les apprentissages de leurs enfants soient tournés vers les savoirs fondamentaux et non vers ce qui serait rapidement apparenté à de la « perte de temps » ou encore du « loisirs ». Bernard Lahire disait : « Les matières artistiques sont situées au bas de la hiérarchie scolaire, devant l'éducation physique et sportive, mais loin derrière le français, les mathématiques, etc. Tout se passe comme si l'institution scolaire faisait l'hypothèse selon laquelle le fait d'être bien éduqué dans les autres domaines : littérature, sciences ... conduisait naturellement vers d'autres formes de la culture : théâtre, peinture, musique ... [Or] en fait, il faut une formation spécifique pour aller vers des pratiques et des formes de consommations culturelles. L'école ne l'offrant pas assez, si la famille n'y pourvoit pas, la rencontre ne se fait pas » (Lahire, 2006).

Cependant ces différentes « excuses » et fausses idées concernant l'art ne doivent pas empêcher son enseignement et la place de ce dernier se doit d'être, si ce n'est centrale pour tout ce qu'il peut apporter, au moins aussi légitime que toute autre matière. Car en plus d'effacer les inégalités sociales, il permet également de reculer l'échec scolaire chez certains élèves dits « perdus », en témoigne Pierre Boismare dans *L'enfant et la peur d'apprendre*. Ce pédagogue, confronté à des enfants en échec scolaire et dans un refus de tout apprentissage et de toute autorité, a réussi, par l'apport des arts et de la littérature à fédérer des élèves qui ne pensaient que conflit, fuite et ne voyaient en leur avenir que l'échec. Il a appuyé tous ses enseignements sur les textes de références et les grandes œuvres de l'humanité, ce qui lui aura permis de donner à ses élèves le moyen d'apprendre et d'acquérir des connaissances, des compétences, et une culture, autrement. Ainsi la place essentielle de l'enseignement des Arts à l'école n'est plus à prouver. Dans ce sens, aujourd'hui, le Parcours d'Education Artistiques et Culturel réaffirme cette réussite pédagogique.

L'école s'inscrit dans une dynamique particulière où l'élève est et s'enrichit en tant qu'être de culture. Mais qu'est-ce qu'être cultivé et quelle place a l'école dans cela ? L'auteur Georg Simmel définit le fait d'être cultivé « que lorsque tout ce que nous avons appris, connu, vu, senti, vient se greffer sur notre personnalité, lorsque nous expérimentons de nouvelles voies et que nous sommes capables de nous projeter au-delà de ce qui existe autour de nous. Nous sommes des êtres de culture parce que nous en avons conscience et parce que nous en faisons quelque chose. » (Simmel, 1988). En d'autres mots, l'école a pour rôle de mettre en lien des œuvres du patrimoine de tous les horizons et l'enfant, qui en partant à leur découverte va se

rencontrer lui et grandir avec ce bagage supplémentaire en lui. La docteure en éducation, citant Geog Simmel, rajoute dans sa conférence : « Quand il s'agit de l'art, l'école a pour mission d'inciter à découvrir des formes, des objets, des événements ou des expériences artistiques. Elle doit favoriser l'accès à l'art au moyen de la pratique, mais aussi par un travail d'« acculturation », en mettant les élèves en présence d'œuvres représentatives de ce qui doit être enseigné. Elle a également pour vocation d'apprendre comment tout cela fonctionne, de faire comprendre la matérialité des œuvres ainsi que les processus techniques qu'elles engagent [...] Enfin, elle vise à construire chez le plus grand nombre d'élèves une posture de destinataire, de spectateur, de récepteur qui apprennent à aimer l'art comme un « amateur ». (Poussier, NC) [On retrouve bien ici les trois piliers du PEAC : fréquenter, pratiquer, s'approprier.] Il s'agit alors de développer des manières de regarder, d'observer, de situer vis-à-vis d'une œuvre et de partager son expérience avec d'autres. ». Dans cette définition et la notion de « compréhension de matérialité des œuvres » l'image reproduite de ces dernières que l'on retrouve dans les albums de jeunesse est assez lointaine mais c'est en cela que l'ouvrage peut potentiellement être une voie d'accès à cette finalité. L'école doit par conséquent donner à voir et offrir les clés, ou « bonnes lunettes » pour regarder d'une manière éclairée les œuvres et ce qui les constitue.

1.2. Les textes officiels

Pour permettre cela, les arts visuels, renommés arts plastiques dans les derniers textes officiels, sont au programme de l'école et à cela vient se coupler, l'histoire des arts.

Dans les programmes officiels de 2008, l'histoire des Arts était présente dès le cycle 2, en lien étroit avec la pratique artistique.

« La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts. Ces activités s'accompagnent de l'usage d'un vocabulaire précis qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leur goût point un premier contact avec des œuvres les conduit à observer, écouter, décrire et comparer. [...] En arts visuels comme en éducation musicale, au titre de l'histoire des arts, les élèves bénéficient d'une

première rencontre sensible avec des œuvres qu'ils sont en mesure d'apprécier. Selon la proximité géographique, des monuments, des musées, des ateliers d'art des spectacles vivants pourront être découverts. » (MEN, 2008)

Aujourd'hui, les textes officiels ne parlent plus d'histoire des arts en cycle 2 mais confèrent aux activités artistiques des possibilités de croisement entre enseignements qui rappellent ce qui était prescrit dans les anciens bulletins officiels.

« L'enseignement des arts plastiques est particulièrement convoqué pour développer l'expérimentation, la mise en œuvre de projets, l'ouverture à l'altérité et la sensibilité aux questions de l'art. ». (MEN, 2020)

Le but de l'enseignement est d'ouvrir l'élève aux questions de l'art, l'inviter à se questionner pour qu'ensuite il devienne un explorateur d'art, comme nous le verrons un peu plus loin dans cette partie. Ce cycle des apprentissages fondamentaux a pour but, dans la continuité de la Maternelle, d'éveiller les esprits à ces questions pour ensuite permettre des approfondissements en cycle 3.

On retrouve la question de l'histoire des arts dans les domaines du socle commun (que ce soit donc au cycle 2 ou 3).

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer : « L'histoire des arts ainsi que les arts de façon générale amènent les élèves à acquérir un lexique et des formulations spécifiques pour décrire, comprendre et interroger les œuvres et langages artistiques. » (MEN, 2015)

Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen : « Tous les arts concourent au développement de la sensibilité à la fois par la pratique artistique, par la fréquentation des œuvres et par l'expression de ses émotions et de ses goûts. L'histoire des arts, qui associe la rencontre des œuvres et l'analyse de leur langage, contribue à former un lien particulier entre dimension sensible et dimension rationnelle. » (MEN, 2015)

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine : « L'enseignement des arts apprend aux élèves à identifier des caractéristiques qui inscrivent l'œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain. Il permet de distinguer l'intentionnel et l'involontaire, ce qui est contrôlé et ce qui est le fruit du hasard, de comprendre le rôle qu'ils jouent dans les démarches créatrices et d'établir des relations entre des caractéristiques formelles et des contextes historiques. Par l'enseignement

de l'histoire des arts, il accompagne l'éducation au fait historique d'une perception sensible des cultures, de leur histoire et de leurs circulations. En arts plastiques, en éducation musicale et en français, les élèves organisent l'expression d'intentions, de sensations et d'émotions en ayant recours à des moyens choisis et adaptés. » (MEN, 2015)

Enfin, un volet spécifique à cet enseignement est accordé dans les programmes de cycle 3. Il est ainsi présenté :

« L'enseignement pluridisciplinaire et transversal de l'histoire des arts structure la culture artistique de l'élève par l'acquisition de repères issus des œuvres et courants artistiques divers et majeurs du passé et du présent et par l'apport de méthodes pour les situer dans l'espace et dans le temps, les interpréter et les mettre en relation. Il contribue au développement d'un regard sensible, instruit et réfléchi sur les œuvres. » (MEN, 2020)

« Les objectifs généraux de cet enseignement pour la formation des élèves peuvent être regroupés en trois grands champs : - des objectifs d'ordre esthétique, relevant d'une éducation de la sensibilité et qui passent par la fréquentation des œuvres dans des lieux artistiques et patrimoniaux ; - des objectifs d'ordre méthodologique, qui relèvent de la compréhension de l'œuvre d'art, de sa technique et de son langage formel et symbolique ; - des objectifs de connaissance destinés à donner à l'élève les repères qui construiront son autonomie d'amateur éclairé. » (MEN, 2020)

A cet enseignement et cette volonté institutionnelle de plonger l'élève au cœur d'une démarche d'explorateur et d'amateur vient s'imbriquer le Parcours d'Education Artistique et Culturel. Le but de ce parcours est de créer une réelle continuité dans les rencontres, les expériences et les vécus des élèves au cours de leur scolarité. Comme nous pouvons le lire sur le site gouvernemental d'éducation : « L'objectif est que 100% des élèves bénéficient d'ici 2022 d'un parcours cohérent, de l'entrée à l'école maternelle à 3 ans jusqu'à l'octroi à 18 ans du pass Culture. Les actions culturelles et artistiques sont en voie de généralisation chaque année pour tous les élèves, en complémentarité avec les enseignements artistiques. » (MEN, 2019). Ce parcours s'articule autour de 3 piliers : fréquenter (rencontrer), pratiquer (avoir une action sur) et s'appropriier (connaître). Les élèves doivent être amenés à fréquenter des lieux où s'affiche, s'exerce l'art sous toutes ses formes, fréquenter physiquement des hommes et des femmes de milieux artistiques, rencontrer des œuvres. La pratique permet d'articuler fréquentation et appropriation autour d'une confrontation avec leur propre expérience de la matière, du support, du courant artistique en jeu, et enfin vient se greffer l'appropriation. Dans son expérience de

fréquentation et de pratique l'élève s'approprie des notions culturelles, des noms, des expériences, un savoir savant, un savoir pratique et un savoir être également. Les trois piliers doivent s'articuler les uns et les autres pour apporter l'expérience la plus riche possible aux élèves.

1.3. Les enjeux de l'enseignement des Arts à l'école

Après avoir eu une vision d'ensemble de la place de l'Art à l'école, sa mise en pratique concrète se doit d'être interrogée car en effet, enseigner l'art n'est résolument pas un enseignement rationnel, « simple » et basé sur des notions concrètes et immuables. Bernard André Gaillot (1997/2012) souligne dans sa didactique des arts plastique que « la discipline arts visuels constitue, dans le contexte européen du 21^e siècle, un modèle atypique, en cherchant à former l'individu dans sa sensibilité et son sens critique en dehors de tout critère de rentabilité immédiate. » (Gaillot, 1997). L'enfant, face à la question de l'art va opérer un cheminement personnel qui ne résultera pas en un énoncé de connaissances, ou de compétences visibles, observables en tant que telles comme on peut le retrouver en mathématiques, dans la maîtrise de la division euclidienne, ou en français dans la maîtrise de la langue par exemple. Enseigner les arts à l'école, c'est enseigner à l'enfant les moyens de s'exprimer sur ce qu'il voit mais aussi ce qu'il ressent. La place de la verbalisation est centrale ce qui change le paradigme de l'enseignement, souvent frontal que l'on retrouve dans la plupart des matières enseignées à l'école. Il est difficile, mais pas impossible, pour l'enseignant, de réussir à recueillir cette parole et surtout d'amener l'enfant à oser s'exprimer. La maitresse de conférences Cécile Vandramini, exprime très justement, dans un de ses articles, qu'il n'existe pas à proprement parler de didactique des arts. Comme elle le dit : « il n'existe pas de didactique globale des arts, tant les spécialistes de chaque discipline artistique s'interrogent sur ce qui constituent ses fondements et observent les évolutions curriculaires et les paradigmes d'enseignement correspondant. Le recours aux pratiques sociales de référence pour identifier des savoirs scolaires (Martinand, 2001) permet de relativiser, en art, la notion de savoir savant. Nous pouvons, toutefois, repérer des savoirs d'experts (écrit de critiques d'arts, d'esthéticiens, de poéticiens, d'historiens, de sémiologues, de compositeurs, d'artistes) mais ceux-ci ne sont pas stables. Ils sont toujours datés historiquement, tributaires du contexte de leur formulation et de leur diffusion, parfois même contradictoire. Néanmoins, en suivant Martinand, les savoirs ne se limitent pas à leur

dimension discursive mais incluent aussi les savoir pratiques. » (Vendramini, 2014). C'est pour cela que l'on retrouve la notion d'éprouver les arts par la pratique.

D'ailleurs, quand on vient à questionner ce qu'est qu'enseigner les arts plastiques, on retrouve l'idée principale, et ce notamment sur le site gouvernemental d'éducation que « l'enseignement des arts plastiques est un enseignement de l'art par l'art opérant un dialogue permanent entre la pratique et la théorie. » (education.gouv, 2021). Cette définition de l'enseignement de l'art par l'épreuve de la pratique est également celle que l'on retrouve dans les textes officiels et les programmes ou documents d'accompagnement proposés par eduscol.

Dès 2002, les IO, ainsi que les suivants précisent « que la constitution d'une première culture artistique dans ce domaine s'opère au travers des rapprochements entre les productions des élèves et les œuvres d'art introduites sous différentes formes » (MEN,2002). Les textes invitent les enseignants à articuler pratiques et acquis culturels en arts plastiques depuis le plan pour les arts et la culture à l'école lancé par Jack Lang et Catherine Tasca de 2001. Le but de l'articulation de différentes formes d'appréhension de l'œuvre d'art est de mettre en avant une éducation à la sensibilité par le sensible, plus particulièrement au cycle 3, à travers trois grandes questions : la représentation plastique et les dispositifs de présentation, les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace, la matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituant de l'œuvre. L'enfant doit être acteur de son cheminement de pensées et de son appréhension de l'œuvre. Cette démarche conduit à un éveil progressif de la sensibilité et le développement de dispositions esthétiques telles que la construction du jugement de goût ou le développement de l'esprit critique.

A travers la découverte des œuvres, et d'un cheminement de pensées pour comprendre les œuvres, les intentions artistiques, l'enfant va appréhender le monde différemment et se comprendre lui-même en allant à la rencontre de l'Altérité. L'enfant construit sa culture et les éléments qui vont l'enrichir à travers toute pratique qui devient à chaque fois une acculturation. Les textes invitent à enseigner l'art à travers une pratique diversifiée et réfléchie. Ces deux notions, la diversité et la réflexion posent la question de ce que l'on va proposer aux élèves, soit celle des supports que l'enseignant va utiliser et de la problématisation qui va découler des œuvres proposées. L'enfant va se voir offrir les moyens d'accéder à la Culture qui sera à la portée de sa main, de son esprit ...

Par cette approche l'élève « part en quête des réponses existant dans les œuvres d'art, remet en question les stéréotypes, nourrit sa mémoire visuelle et construit des référents artistiques »

(MEN, 2016). Convoquer l'art par relation à la pratique de l'élève, c'est lui permettre d'ouvrir son regard, d'attiser sa curiosité, de se rendre compte aussi de lui-même, et non d'une manière « frontale » de la diversité des démarches des artistes et des images qui l'entourent. L'élève devient à part entière un explorateur d'art.

Néanmoins, dans cette approche de l'art par la pratique il y a un risque du « faire pour le faire », sans questionnement profond chez l'enfant, et qui ne mènerait à aucune lecture critique ni « élévation » de l'esprit de l'enfant. Comme le souligne Isabelle Poussier « dans un monde saturé d'images de toutes sortes, que les élèves ont bien du mal à différencier, à analyser, à comprendre, à éprouver émotionnellement : il nous apparaît plus qu'urgent de donner aux enfants des outils pour une lecture éclairée, et de ménager des moments de réactions, de lecture critique et surtout sensible, car les images résonnent en chacun différemment » (Poussier, NC). Eduquer à l'art, c'est également éduquer à l'image.

C'est pour cela que d'autres textes officiels insistent sur une approche sensible au travers de l'éducation artistique. Le terme « d'explorateur d'art » (MEN, 2016) doit prendre tout son sens, car comme un explorateur, l'enfant ne doit pas juste être admirateur, en ne jouant que de son regard pour appréhender le monde, il doit aussi faire appel à ses propres représentations, et confronter en permanence ce qu'il voit, ce qu'il comprend à ce qu'il ressent. La part des émotions dans l'art est indéniable et doit être centrale, bien que trop souvent mise à l'écart car impalpable et surtout incontrôlable pour celui qui enseigne.

L'enjeu est donc, comme le souligne un des documents ressources éducol « de trouver ce qui sera pertinent pour nourrir la réflexion et donner envie aux élèves d'entrer dans cette exploration, de s'en délecter. » (MEN, 2016). Ainsi, en d'autres mots, la pratique amène les élèves à explorer autour d'eux ce à quoi ils ont accès par l'Art qui convoque émotion, plaisir et sensibilité. L'un doit venir au service de l'autre, et l'autre doit permettre l'accès à cela. La richesse et le plaisir de découvrir ce que cela procure via la pratique va venir alimenter les émotions, l'intérêt, et la soif d'apprendre des élèves.

Face à l'art, l'enfant développe une intelligence sensible et étroitement liée à ce qu'il ressent. Cette intelligence n'est reconnue que depuis le début des années 2000 mais elle est pourtant essentielle dans chaque acquisition, qu'elles soient cognitives, motrices,

méthodologiques ou sociales. Être élève c'est aussi et surtout être pourvu de sentiments, et d'une sensibilité propre que chaque enseignement se doit de continuer à cultiver, et à mettre en avant, afin de la rendre bénéfique et riche à chaque enfant. Quand on rencontre une œuvre, on ne pratique pas un geste, une démarche en tant que tels mais on s'en remet aux émotions, à ce besoin inhérent à tout être humain d'interprétation pour ensuite pouvoir comprendre. Pratiquer, créer, équivaut à ressentir et à avoir un rapport à l'autre à travers soi. La pratique éprouve les émotions, les rend concrètes et c'est ainsi que la rencontre avec l'œuvre devient non plus duelle entre soi et l'image donnée à regarder, mais bien trio entre l'enfant, l'œuvre et l'autre. Eduquer la sensibilité des élèves, c'est permettre de passer d'une relation symbiotique entre soi et le monde, à une relation objectale (si l'on reprend les principes psychanalytiques de la relation mère-enfant des premiers mois de vie) entre l'enfant, l'œuvre et le monde. L'œuvre, grâce aux émotions qu'elle suscite, qu'elle éveille, qu'elle réveille même aussi parfois, permet l'ouverture à l'Altérité et donc au monde. Plus l'ouverture au monde est travaillée, et plus l'enfant sera à même de devenir un citoyen ouvert et éclairé, libre et surtout autonome dans sa pensée. Ainsi, l'éducation artistique à l'école permet la construction de l'abstraction et en même temps d'un monde tangible à l'enfant, qui en donnant une place à ce qu'il est, donne également une place à ce qui lui est donné de voir.

2. Rencontrer une œuvre d'art

2.1. Comprendre une œuvre, c'est quoi ?

Aller à la rencontre d'une œuvre, c'est aller se confronter à ce que l'on voit, le vivre sensoriellement dans une expérience de fréquentation. Les programmes officiels et notamment le Parcours d'Education Artistique et Culturelle invitent les enseignants à faire vivre à leurs élèves « la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de savoirs » (MEN, 2019). Eduquer par l'art. Dans un contexte sanitaire éprouvant, et surtout contraignant, comme nous le vivons aujourd'hui, il est difficile pour les écoles et les enseignants de pouvoir permettre cette rencontre avec l'œuvre d'art en fréquentant des lieux culturels, ainsi il faut d'autant plus trouver d'autres alternatives que la rencontre réelle. Les supports sont riches et variés, on peut rencontrer une œuvre à travers la pratique, afin de donner à ressentir les contraintes artistiques (le support, le geste, l'outil, ...) à l'élève pour

mieux s'appropriier les questionnements, les choix, les problématiques de l'artiste ou du courant étudié. Une œuvre peut également se rencontrer par sa reproduction, qu'elle soit en format papier, ou projetée à l'ensemble de la classe. Rencontrer l'œuvre peut se faire par le biais de support médiateur comme un film, un documentaire, une rencontre artistique où l'auteur se déplace en classe, par le biais d'ouvrages et également d'albums de jeunesse à l'école, ce que nous approfondirons ensuite. En somme, les supports sont infinis pour permettre cet accès à l'art et permettre l'expérience esthétique amenant ensuite à une recherche de compréhension de l'œuvre. Ainsi, quand la question du support est éludée, que la rencontre devient possible par un médian quel qu'il soit, il y a une place certaine pour une autre forme de rencontre et l'analyse qui en découle.

On ne rencontre pas une œuvre d'art juste en l'apercevant, en la saluant du regard. Pour qu'elle est sa place en nous, tout un processus d'accompagnement et d'appréhension est mis en place. Vendramini dit : « que les travaux de Chabanne & al (2012) montrent que rencontrer une œuvre, c'est faire l'expérience de l'œuvre en vivant un événement à la fois cognitif et affectif tout à fait singulier mais aussi profondément socialisé. » (Vendramini, 2014). Mais la question pratique est de se demander comment amener l'enfant à faire cette expérience de l'œuvre, et donc de la rencontre ? Les textes officiels invitent l'enseignant à privilégier la rencontre physique avec l'œuvre lors d'une sortie au musée ou dans un lieu permettant cette rencontre en « chair et en os » de l'œuvre. « Apprendre avec l'art suppose[rait donc] de faire une sortie scolaire au cinéma, au musée, à l'opéra) ou d'une œuvre, un objet à étudier » comme le souligne la conférencière C. Archat Tatah (2014). Or la notion d'objet à étudier est essentielle car l'objet artistique ne se résume pas qu'à son existence physique, il demande un travail de distanciation et aussi une médiation entre l'objet et ce que l'on va en faire pour soi. Comme il n'est pas toujours évident de permettre ce travail de distanciation, et d'allier ressentis émotionnels et compréhension éclairée de l'œuvre, certains auteurs ou conseillers pédagogiques ont proposé des grilles de lecture d'œuvre dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école. Ces grilles ont pour objectif de lier intelligence sensible (l'expérience personnelle des émotions) et intelligence pragmatique : resituer l'œuvre dans son contexte historico-social, artistique, en permettant à l'élève d'avoir une vue d'ensemble d'un point de vue « connaissances » sur ce qu'il est invité à étudier. Anne Gavarret, conseillère pédagogique en Arts Plastiques à Paris a repris les grandes propositions que nous pouvons retrouver en termes d'analyse d'une œuvre d'art, nous allons les énoncer et tenter de les analyser dans ce propos.

D'abord, elle décrit 4 pôles sur lesquels tous les champs artistiques peuvent être interrogés : « formes, signification, techniques et usages » (Gavarett, NC). Au travers de ces 4 pôles, le but étant de catégoriser dans un premier temps le style artistique, la structure de composition, la catégorie dans laquelle s'inscrit l'œuvre. Ensuite, les procédés techniques sont analysés, quel matériau, quel outil, quel support, quelle méthode ? Ces deux premiers pôles permettent ensuite d'interroger le signifiant, à savoir le message qui a été émis, qui est reçu et que l'on interprète, ce qu'on décrypte, décode. Enfin, les usages mettent en exergue la notion d'emploi et de fonction de l'œuvre. En utilisant ces 4 pôles comme support didactique à une analyse de l'œuvre, on peut passer par « la description orale ou écrite, en faisant émerger un vocabulaire spécifique, mais aussi par le croquis » (Gavarett, NC) par exemple, ou le dessin, qui obligent à observer l'œuvre précisément et non que dans son ensemble. Dans cette première « méthode » d'analyse d'une œuvre d'art, on remarque l'importance du regard porté sur l'œuvre et le « décorticage » de cette dernière sous plusieurs aspects, néanmoins l'analyse reste factuelle et ne permet pas à l'enfant d'avoir sa place, sa parole et d'exprimer sa sensibilité au service de l'analyse, ainsi elle est intéressante mais peut-être pas assez riche.

Dans un second temps, Anne Gavaret présente les travaux de Louis Marin pour qui « décrire c'est déjà produire du discours sur l'image et l'interpréter » (Marin, 1995), avec les enfants, il invite à travailler sur « ce que je perçois, ce que je comprends et ce qui fait que je comprends cela dans l'œuvre » (Marin, 1995). On part de la perception sensitive de l'enfant, en termes de vue, d'ouïe, de sens, de ressentis physique, puis on tend à l'interroger sur son regard, son interprétation subjective, « ce à quoi cela lui fait penser » (Marin, 1995). Enfin, dans la troisième étape de ce raisonnement, il y a une mise en lien entre le sensible et les éléments tangibles de l'œuvre. « Je comprends cela en le ressentant ainsi car je vois cela » (Gavaret, NC). Contrairement à la première grille d'analyse d'une œuvre d'art, celle-ci part de l'enfant en lui demandant une analyse de ce qu'il perçoit lui avant d'aller dans le détail de l'œuvre qu'il rencontre. Ainsi, sans dire que cette grille prévaut par rapport à l'autre, elle permet néanmoins la corrélation du sensible et des processus cognitifs, plus « formels ».

On retrouve dans son propos la vision d'Erwin Panofsky qui perçoit l'œuvre à la fois comme un « document » et comme un « monument ». Ainsi, sa vision fait correspondre l'histoire et l'histoire des arts, c'est une corrélation entre dimension historique et artistique. L'œuvre s'inscrit en lien avec la société, dans une époque, elle porte un lien avec son temps et parallèlement, elle est la production d'un homme, le résultat d'un processus de création, elle s'inscrit dans l'œuvre d'un artiste et dans un contexte artistique. L'élève n'est plus dans une

démarche de « lecture » d'œuvre, ni d'émotions ou de ressentis, mais dans une confrontation entre savoirs historiques et savoirs artistiques. L'approche est intéressante d'un point de vue apport culturel, néanmoins on peut questionner l'appropriation de l'œuvre possible par cette démarche car l'enfant n'a pas sa place, il est en relation frontale avec l'objet artistique, sa voix et sa sensibilité ne sont pas, ou que trop peu prises en compte. L'identification est peut-être possible s'il s'identifie à la vie de l'artiste, ou à des critères humains présents dans la dimension artistique de cette analyse, mais la place de ses émotions n'est pas souhaitée ni recherchée.

Daniel Lagoutte et François Werckmeister ont développé, notamment au sein d'un manuel à destination des enfants et des enseignants « Comment enseigner en cycle 3, L'histoire des arts ? » une approche en trois temps « ce que nous devons savoir », « ce que nous pouvons observer, entendre, remarquer, percevoir » et « ce qui nous touche » (Lagoutte & al, 2008). Dans cette approche, toutes les analyses sont ainsi proposées, d'abord une analyse grâce au savoir apporté par l'enseignant ou l'étude de certains documents afin de faire émerger chez l'enfant une réflexion poussée et étendue avec des bases « tangibles », d'une certaine manière « véridiques » sur lesquelles il peut s'appuyer. Ensuite c'est une analyse visuelle, des éléments de l'œuvre regardés attentivement, « à la loupe » ; tel un détective, l'enfant va pouvoir chercher à analyser matériellement, mais aussi un peu émotionnellement par le prisme de la perception ce qu'il regarde, ce qu'il observe, tout en mettant en lien ses observations avec son savoir nouveau qu'il va pouvoir manipuler pour lui donner encore davantage de sens et se l'approprier, en le mettant à l'épreuve de l'œuvre. Et enfin, les auteurs invitent l'élève à questionner ses ressentis, ce qui le touche, ou non dans cette œuvre, l'écho qu'a l'objet d'art qu'il étudie en lui. Dans cette possible grille de lecture d'une œuvre la place du professeur est un pont entre l'élève et l'art. Finalement, la rencontre peut même se faire sans sa présence physique en tant que telle car elle est guidée par un cheminement d'abord de recherche de savoirs tangibles, mis à l'épreuve du regard et le tout ensuite approprié ou non par l'élève qui sera ému et enclin à la rencontre personnelle avec l'œuvre et lui-même, ou non. Dans une certaine mesure, notons que c'est l'approche que j'ai utilisée durant mes séances avec les élèves pour mon étude dans le cadre de ce mémoire. En effet, la problématique de ma recherche est puisée dans le champ des arts plastiques et dans ce qu'il permet de créer comme lien, comme repère avec des œuvres relevant de l'histoire de l'œuvre, en entendant le mot histoire par l'hagiographie de l'œuvre mais aussi le récit imaginaire, construit que va s'en faire l'élève au fur et à mesure de son étude.

L'analyse par le sensible, à savoir ici dans la définition de ce qui « fait sens » est aussi une lecture possible de l'œuvre. Les critères tels que la forme, l'espace, la lumière, la couleur,

les corps, le support, les outils, le temps sont questionnés afin de construire du sens. « Tout est signifiant, y compris l'absence de quelque chose qu'on s'attend à trouver » (Gavarret, NC). Ainsi au-delà de l'analyse, le spectateur complète l'œuvre par ce dont il ressent le besoin de voir sans que cela y soit malgré tout. Le visible, l'« analysable » devient un moyen de construire du sens.

On retrouve ensuite deux dernières approches, presque littéraires de l'œuvre. Une interrogeant les fonctions de l'œuvre, proposée par Roman Jakobson, linguiste qui associe œuvre et communication. « Toute image n'est pas art mais tout art fait image » (Jakobson, 1960) donc dans ce sens, une perception de ce qu'on lui prête comme fonction est envisageable. Et enfin, une faisant référence à *L'œuvre ouverte* d'Umberto Eco qui fait interagir trois pôles « L'intention de l'autre », « l'intention du spectateur » et aussi « l'intention de l'œuvre » (Eco, 1962). Comme dans une œuvre littéraire, il y a la confrontation entre les volontés de l'auteur, l'attente du lecteur par rapport à cet auteur, par rapport à l'œuvre et comment l'œuvre vient ou non corroborer avec les attentes du lecteur, comment elle « résiste » à ce dernier. Cette approche amènerait donc à une idée d'œuvre narrative, l'artiste a voulu lui faire raconter cela, le spectateur lit cela, et l'œuvre vient faire se confronter les intentions de l'artiste connues au moyen d'un cartel de présentation, de son inscription en termes de « savoirs » et les attentes du spectateur qui se retrouve confronter à un dialogue intérieur entre ce qu'il sait, ce qu'il lit de nouveau, et ce qu'il percevait avant cela. Ainsi l'élève, l'explorateur se crée une histoire qui lui devient propre. C'est cette approche que je suis également venue interroger dans ce mémoire : en quoi l'album de jeunesse permet l'appropriation d'un premier récit puis la création d'un second tout à fait personnel à l'enfant ?

Il semble évident, comme le fait la conférencière, de préciser qu'aucune grille d'analyse est meilleure qu'une autre, qu'aucune approche doit être privilégiée par rapport à une autre et que l'enseignant, dans la rencontre qu'il propose avec l'œuvre doit trouver la médiation qu'il trouve la plus juste selon les objectifs qu'ils visent en finalité de cette rencontre tout en n'oubliant pas que l'art doit être toujours mis en parallèle avec la notion de plaisir. On n'apprend pas sans envie, sans motivation, sans plaisir, il en est même dans la rencontre, qu'elle soit humaine, vers l'autre, vers soi ou vers une œuvre d'art. Enfin, comme le souligne Amélie Pecque, « il n'y a pas de bonne réponse, toute réponse apportée est juste pour la personne qui la perçoit, la ressent et l'analyse. L'écueil qu'il est possible de trouver en classe, ce sont des enfants qui sont persuadés que seul l'enseignant détient la vérité et qu'ils se doivent de trouver la réponse attendue. Amener les enfants à faire preuve d'originalité, d'imagination,

d'autonomie dans cette démarche de rencontre avec l'autre est le but principal de l'enseignant en art. En tant que médiateur, l'enseignant est là pour dépasser des imaginaires stéréotypés et qui sont souvent basés sur une vision de la réalité envahie par les médias et ce que les jeunes vivent au quotidien. Il est par conséquent important qu'à l'école, le professeur n'est plus une posture de maître, mais seulement de passeur, entre la pensée commune, les attentes « sociétales » et la pensée individuelle de chaque enfant, qui elle, sera juste. » (Pecque, 2013). Ainsi, les grilles d'analyse et les paroles apportées des enseignants restent des supports et des guides pour faire sens et créer la possibilité d'un dialogue, d'un débat en perpétuel mouvance.

2.2. Rencontrer une œuvre : (re)médier pour faire sens

Le rôle de passeur est un rôle important et se doit d'être bien travaillé pour ne pas entraver le processus d'ouverture vers l'autre et donc l'œuvre qui se joue en l'élève et l'enfant. Il est amusant, pour comprendre la place essentielle de la médiation dans cette rencontre avec l'œuvre de relater, comme le fait Philippe Baryga dans son article, l'expérience de la sociologue Nathalie Heinich dans son texte le plus personnel, *Lettre à un commissaire* (2003). Lors d'une visite au musée, cette dernière est confrontée à un objet-machine dont le fonctionnement va lui être explicité par un commissaire d'exposition présent à ce moment-là. Il lui expliquera comment mettre la bille dans l'objet pour obtenir l'effet escompté, néanmoins, elle va venir à regretter cette explication qui l'aura complètement empêchée d'expérimenter par elle-même et de résoudre seule cette situation problème artistique. Elle ne remerciera pas ce commissaire pour avoir nuit à son expérience esthétique personnelle de l'objet mais elle soulignera néanmoins l'importance du récit qui est fait autour de l'œuvre pour permettre son accès. Comme elle dit, en citant Danial Arasse : « À simplement regarder les objets, les images, on n'y voit rien (...) Quand on visite une exposition sans avoir les récits, on ne voit que les objets, c'est-à-dire les trous, n'est-ce pas ? Et dans un trou, il n'y a rien, ni personne. » (Arasse, 2015). P. Baryga infère le fait qu'il ne s'agit pas, pour le médiateur (qui se trouve être, dans le cas relaté par Heinich, le commissaire d'exposition), « de vivre l'expérience esthétique à la place du visiteur en faisant fonctionner l'œuvre à sa place. [Car] on ne saurait non plus substituer une explication à l'expérience vécue. Mais Heinich nous rappelle aussi qu'en l'absence de médiation, il peut très bien ne rien se passer ; une didactique de l'Histoire des arts devra donc intégrer le fait qu'une part transmissive, correspondant à ce récit, y semble inévitable ; reste à savoir la ré-

duire au minimum. » (Baryga, 2015). Le langage, tant personnel (celui de l'élève) mais aussi celui fait autour de l'œuvre se doit, par conséquent, d'être central et de devenir le fil rouge permanent entre celui qui rencontre et l'objet rencontré. On sait que rien ne substitue à la rencontre « réelle », de facto, avec l'œuvre, cependant, Caroline Archat Tatah apporte une nuance en redonnant ses lettres de noblesse à la reproduction d'œuvre qui était jusqu'alors considérée comme quelque chose sur laquelle il fallait porter son entière vigilance. Pour en faire un objet d'étude, l'objet rencontré doit rester dans la mémoire mais aussi dans l'environnement de l'élève dans un temps suffisamment long et approfondi que ne permet pas la visite au musée sur une journée ou quelques heures. Pour que chaque enfant (et non celui ou celle qui aura eu la chance d'être juste devant l'œuvre durant la visite) ait accès à cette œuvre, que collectivement un rapport aussi se crée, la reproduction a toute sa place. De plus, comme le souligne C.Archat Tatah « Paradoxalement, la reproduction de l'œuvre présente le double avantage de découvrir des œuvres qui ne sont pas accessibles directement et de donner du temps au regard attentif. En l'utilisant dans les classes, comme substitut de l'œuvre, l'école peut sans aucun doute favoriser le questionnement des élèves vis-à-vis de ce qu'ils voient, les aider à « objectiver » leur expérience du regard. » (Archat Tatah, 2014). Individualiser par ce moyen de rencontre une expérience collective contribue à la médiation entre l'explorateur et l'objet d'art. En ce sens, nous pourrions faire l'analogie entre cela et le « musée imaginaire » (Malraux, 1957) dont parlait Malraux.

Pour reprendre les mots d'Amélie Pecque, « l'art est un voyage mystérieux auquel l'enfant peut s'initier. À la manière d'un trésor, il se cache, se cherche, se trouve et s'ouvre à soi, au moyen d'une clé [que l'école et l'enseignant-médiateur] peut lui délivrer. » (Pecque, 2013). Par conséquent, il ne s'agit pas tant d'enrichir l'élève en termes de savoirs, ou même de compétences « visibles », « palpables », mais bien en visions, images, et surtout ressources intérieures venant s'inscrire, plus ou moins de manière indélébile, sur la page blanche infinie qu'il est. C'est pour cela que lorsqu'on évalue un élève en arts plastiques, on l'évalue sur plusieurs volets : sur la production réalisée, sur la qualité de la réponse apportée, sur sa posture d'élève et son expression ainsi que sur le rapport qu'il a instauré de lui-même avec l'œuvre d'art.

En ce sens, la médiation pouvant se transposée à l'image d'un pont entre l'œuvre et le receveur, il est important de noter que dans ce cas précis, l'enseignant se doit donc d'avoir déjà

fait sa propre rencontre avec l'œuvre ou l'objet d'art en question avant de la ou le proposer à ses élèves en retour. Néanmoins, cette rencontre subjective et donc très personnelle ne doit pas interférer sur la rencontre suivante, qui doit se faire indépendamment de celle du professeur. Pour didactiser ce cheminement de rencontre, l'enseignant doit transposer sa propre démarche pour ensuite la proposer didactiquement à ses élèves, en y enlevant tout affect lui appartenant. Le médiateur se doit d'être neutre pour laisser place à toute l'émotion du receveur et ne pas venir la parasiter. Dans leur recherche, Anne Schneider et Magali Jeannin vont jusqu'à comparer cette démarche à celle du psychanalyste « qui ne peut se réclamer de ce titre tant qu'il n'a pas achevé sa propre analyse » (Jeannin & al, 2017). Cela demanderait donc un travail considérable d'approche des Arts aux professeurs, de plus, il semble inconcevable dans une expérience du sensible d'être réellement neutre en tant que professeur, ni de se détacher de ce qui nous anime et que l'on souhaite transmettre aux élèves. Fort heureusement, nous le savons, des grilles de lectures ont été proposées pour permettre cette rencontre, indépendamment de celle du professeur et surtout, de nombreux supports de médiation existent. De la boîte de jeu ou de puzzle reprenant des œuvres d'arts, aux courts métrages animés les déclinant, les enseignants ne manquent pas supports pour permettre aux élèves d'appréhender, indépendamment de la rencontre muséale, au plus près de leurs besoins, les œuvres d'arts. Dans ce mémoire, nous avons fait le choix d'étudier le livre de jeunesse comme vecteur d'apprentissage. Ce choix est déterminé par plusieurs réflexions personnelles sur le sujet. Quand on rencontre un ouvrage et qu'il y a des références culturelles à l'intérieur, tant dans l'écrit que dans l'illustration, en tant qu'adulte « cultivé » nous savons en partie les repérer, les comprendre et en tirer les intentions de l'auteur quant à cette référence, qu'elle soit pour faire sourire, pour faire réfléchir ou pour conduire le lecteur à aller de lui-même à la rencontre de quelque chose. C'est un enrichissement de plus à ce que nous vivons dans la lecture. Par rapport à ce constat et ce plaisir de lier mon savoir, mes connaissances, ma culture, au service d'une autre forme de compréhension, et au service d'une autre histoire, je me suis demandé, en tant que future professeure des écoles, comment permettre aux enfants d'accéder à ses références culturelles ? Comment leur permettre de se nourrir de tout ce que les auteurs et ou illustrateurs veulent leur offrir ? Il est incommensurable le nombre d'albums pour enfants qui ont eux-mêmes des références destinées à leur jeune lecteur et que pourtant les enfants ne voient pas. Cela est donc quelque chose d'important à enrichir et en permettre l'accès c'est permettre à l'enfant, à nos élèves, d'aller au-delà des apparences, au-delà de la première lecture et puiser la richesse des ouvrages qui leur sont proposés. En découvrant la collection Pont des arts, j'y ai vu une véritable mine d'or dans sa présentation : un album orienté autour d'une œuvre d'un

artiste qui parle de l'œuvre sans l'évoquer vraiment. Ce fut pour moi le moyen idéal d'amener les élèves à l'art d'une manière détournée, pour déjà les habituer à cette notion de détournement, leur montrer qu'une histoire peut porter sur une œuvre, faire référence à une œuvre sans qu'on la voie, leur montrer que l'inspiration, l'imaginaire peut conduire à des récits extraordinaires puisés dans des œuvres elles-mêmes extraordinaires, et pour casser également l'image que l'œuvre d'art n'est présente que dans les musées ou qu'il faille être extrêmement avertis pour pouvoir aller à sa rencontre. Cette collection fait parler les œuvres d'art autrement tout en apportant à l'enfant des connaissances « savantes » sur l'œuvre. Ainsi, elle est un moyen d'appui pour se raconter son histoire, une passerelle pour accéder à l'œuvre par sa reproduction mais aussi un passeur de connaissance qui permet de comprendre à la fois l'œuvre dont l'ouvrage est inspiré mais aussi et surtout les choix des auteurs et des illustrateurs sur cette histoire. Elle est vectrice de sens, sens qui selon moi se doit d'être toujours creusé, recherché et tissé dans chaque moment de la vie, qu'il soit source d'apprentissage ou simplement passionné. Donc, au-delà d'une rencontre motivée personnellement en tant qu'adulte avec les albums de jeunesse, la richesse qu'ils peuvent apporter aux élèves et qu'on oublie souvent à partir du cycle 2 se doit d'être révélée à la lumière d'aujourd'hui et encore plus à celle de demain.

2.3.L'album de jeunesse, un médium à la richesse insoupçonnée

Notre intérêt pour la littérature jeunesse est aussi et surtout lié au pouvoir de narration inhérente à la rencontre avec l'œuvre. Nous ne pourrions pas évoquer ce « pouvoir » sans citer la magnifique définition de l'œuvre d'art proposée par Jean Onimus (1992) dans son livre *L'étrangeté de l'art* : « Tout comme un livre, une œuvre d'art (je parle des grandes œuvres) est à la fois un objet qu'on peut situer, analyser, classer « objectivement » et une présence spirituelle, infiniment complexe, qui reprend vie à chaque interaction avec une conscience humaine. [...] Quand vous l'ouvrez, il germe, il devient parole, il se rend présent et féconde votre être, votre cœur, votre intelligence, votre imagination. Vous inaugurez alors avec lui des relations interpersonnelles, d'assentiment, de connivence, de créativité parallèle... ou bien d'ennui, de colère, de dégoût qui peuvent aller jusqu'à la rupture. Tout comme un livre, une œuvre d'art vous interroge, intensifie votre présence à vous-même et peut gravement vous troubler. Lire, contempler : aventure ouverte, presque imprévisible, parallèle aux relations

qu'on entretient avec une personne, car ce que je viens de dire du livre et du chef-d'œuvre pourrait s'appliquer aux relations d'amitié, voire d'amour. Il faut d'abord faire connaissance. Une série infinie de hasards (correspondances, connotations infimes) va constituer peu à peu un tissu instable de points d'ancrage, tour à tour favorables ou défavorables — ou les deux à la fois. Dans une brume d'ambiguïtés, un système d'impressions qu'on dénomme sympathie, goût personnel, etc., va se construire ; système sujet à des bouleversements, à de brusques inversions, à des crises. Bref, comme dans la création même du Cosmos tout entier, un jeu sans fin de tourbillons aléatoires suscite au cours du temps des constantes qui délimitent objectivement vos rapports personnels avec tel ami, tel livre, telle œuvre d'art. Et, si ces rapports sont vivants, ils ne cessent de vibrer de leurs contradictions internes. » (Onimus, 1992). L'œuvre d'art possède donc ces mêmes processus de narration que l'on retrouve aussi dans un livre. Par conséquent, il semble être logique de lier les deux pour apporter une expérience de rencontre encore plus particulière aux enfants.

Choisir d'aborder les œuvres à travers la littérature jeunesse c'est faire le choix d'un support conçu spécifiquement pour les enfants et qui s'adresse donc davantage à eux qu'un autre vecteur. De plus, dans cet univers tourné autour de l'enfant, des études montrent que les auteurs et illustrateurs, concepteurs de ces livres jeunesse ont pour but délibéré, notamment chez les auteurs mêlant l'art ou l'univers artistique au sein de leur récit, de transmettre cet amour pour un artiste ou pour un courant ou une œuvre, d'éveiller dans les jeunes consciences un désir d'aller plus loin encore. En témoignent les propos des auteurs Catherine et Kimihito Okuyama (1994) s'exprimant sur le sujet « Nous espérons que le livre éveillera l'intérêt de celui qui regarde, et qu'il s'arrêtera, attiré, ne serait-ce qu'un instant, même par une seule image. Sa curiosité éveillée le conduira tôt ou tard à rencontrer l'œuvre elle-même et d'autres œuvres d'art. » (Okuyama, 1994). D'autres auteurs, comme Gilles Bachelet, Max Ducos, ou encore Anthony Browne, pour ne citer que ces derniers, parlent d'un amour profond pour l'art qu'ils ont en désir de transmettre à des enfants, qu'ils espèrent captiver par leurs récits et ou détournement d'œuvres au sein de leurs albums. Ils ne se figurent pas tant comme des « passeurs de connaissances » en tant que tel, mais plutôt comme des « passeurs d'émotions » qu'ils espèrent faire naître pour bouleverser positivement le jeune lecteur qui aura fait un bout de chemin dans leurs univers.

En littérature jeunesse, l'offre est florissante depuis ces dernières années tant dans la forme que sur les genres que nous pouvons trouver. Je dresserai ici le profil général de ce que l'on trouve, en me basant sur la classification et l'analyse faite par Marion Tatu (2020) dans

son mémoire *Albums jeunesse et histoire des arts : quand le livre pour enfants devient support d'enseignement pour l'histoire des arts*. L'écho de ce mémoire à mon sujet d'étude est très intéressant afin de présenter formes et contenus communs.

On retrouve assez souvent les livres d'art et revues documentaires comparables à des ouvrages de vulgarisation de l'art. Les auteurs y ciblent une œuvre, un courant, ou un artiste et adaptent leur narration au public enfantin. Souvent édités par les musées ou les institutions culturelles dans un but de narration, on remarque ce que ces livres s'attardent souvent sur des anecdotes tandis que d'autres développent davantage des connaissances encyclopédiques autour de l'objet étudié. Au sein de cette forme, il existe aussi des revues de vulgarisation spécialisées.

En complémentarité de cette première forme énoncée, on retrouve également les livres-jeu, non narratifs. Grâce à ce vecteur, l'enfant découvre une œuvre, un artiste en étant acteur et souvent plongé dans une démarche d'enquête et donc de recherche d'indices. Ce support déploie un côté très ludique et une manière d'attirer l'enfant à l'œuvre implicitement et de l'amuser avec celle-ci explicitement. Ces activités de jeux et souvent pédagogiques ne sont pas sans rappeler celles mises en place dans les lieux culturels également. L'art est dans par ce médium un « prétexte » à l'activité. L'enfant ne s'engage pas de lui-même dans la découverte de l'objet étudié, c'est ce dernier qui vient, au travers d'une forme détournée, à lui.

Dans la même veine que les derniers cités, les pop-ups sont de plus en plus courant dans le monde de l'édition. Ils sont un moyen de s'immerger dans l'œuvre grâce à la 3 dimensions. Elle rend l'œuvre d'art (souvent abstraite) plus concrète et ainsi plus « palpable » et « compréhensible », « accessible » pour celles et ceux qui la découvre. Ce support est un autre moyen d'attirer aussi le regard. Le livre pop-up est un support nouveau, « surprenant », « grandiloquent » qui oblige l'œil à aller à la rencontre de l'objet art.

Enfin, on retrouve aussi les albums de fiction. Ces derniers partent d'une œuvre d'art et s'en inspirent pour créer une narration reprenant des éléments ou détails d'une œuvre, explicitant une interprétation possible de l'œuvre ou encore s'attachant dans le détournement de celle-ci. L'enfant a donc accès à deux œuvres en une, l'histoire littéraire, le récit, et l'œuvre qui est suggérée ou avérée.

Par la richesse de ce support qu'est l'album de jeunesse peut ainsi découler de multiples possibilités de médiation et d'enseignement. L'album devient un moyen d'accéder à l'œuvre et

de la travailler autrement. Il ne remplace pas la rencontre physique, « réelle » avec elle mais permet d'autres lectures possibles et donne un moyen de faire sens.

De plus, au-delà d'un simple support littéraire et un médium pour permettre un accès adapté, riche et narratif à l'œuvre d'art, l'album de jeunesse est également support de création. Son fond même est création. Auteur et illustrateur se lient l'un à l'autre pour créer une œuvre commune où le texte rejoint les images, où les images parlent d'elles-mêmes avec ou sans rapport au texte et où parfois une histoire se raconte dans les deux : textes et images. Présenter l'album de jeunesse aux enfants d'un point de vue artistique c'est leur amener l'idée que l'objet en lui-même peut être considéré comme œuvre d'art, non pas d'un point de vue esthétique et subjectif mais comme le résultat d'un travail intentionnel offert au regard de celui ou celle qui le lira. De plus, l'illustration offre aux enfants un panel très large de toutes les matières, techniques, objets et supports utilisables pour amener du sens, à regarder que l'œuvre soit significative ou abstraite. L'album est donc un outil de langage pour faire émerger les émotions mais aussi les doutes, les questionnements. C'est un moyen pour l'enfant de s'accrocher à quelque chose dès le départ.

3. De la rencontre à l'appropriation par le fil de la fiction

Depuis toujours coexistent la volonté de créer pour représenter une intention, un mouvement, une histoire, des formes, et une narration visuelle. Nombreuses sont les œuvres qui racontent une histoire, leur histoire, l'histoire des artistes ou de l'Histoire et celles qui racontent des histoires en convoquant l'imagination, la fiction de celui qui les regarde. Dans ce dernier type d'œuvres on peut regrouper en réalité toutes les œuvres existantes et qui seront créées. En effet, celui qui regarde voit ce qu'on lui donne à voir mais il existe un moment propre où le spectateur plonge dans l'œuvre et l'interprète, la regarde à sa manière. Ce regard est évidemment guidé par ses connaissances préalables sur l'artiste, sur son appétence pour l'art, également par les informations qui seront autour de l'œuvre et qui vont lui permettre, d'un point de vue intellectuel de mieux la comprendre : le nom de l'œuvre l'amenant à penser autrement ce qu'il voit, l'époque qu'il va relier aux connaissances qu'il possède, le courant artistique qui engagera ses connaissances mais aussi des liens entre l'Histoire qu'il connaîtra et d'autres artistes qu'il aura déjà vus, et chaque phrases rajoutées par l'artiste qui lui permettront de rendre ce qui est écrit plus concret, même s'il se trouve face à une œuvre abstraite. L'homme est un être de récit, chaque chose qu'il vit se rapporte à son histoire, à une histoire et son pouvoir de

narration est infini. A partir de cela, en classe, avec les enfants, il est tout à fait possible et riche de porter leur attention sur ce que raconte l'œuvre et ce qu'elle suscite en eux, au-delà des émotions. Comprendre ses émotions c'est rechercher le récit de ces dernières, l'histoire qu'elles convoquent et donc amener l'élève à dépasser le ressenti primaire pour trouver le moyen de se raconter en lui-même et de faire parler l'œuvre sous son regard. L'enfant rentre ainsi dans les prémices d'un processus de création interne en lui. Sa création devient une « création littéraire » qu'il lui devient possible de raconter, de faire lire, de partager ou de simplement garder pour lui. En soi, il ne crée rien de ses mains, ou avec un outil en particulier, mais il façonne en lui un prisme sous lequel il va regarder l'œuvre à sa manière.

3.1. Du fil des pages au changement de regard

Lire une œuvre c'est la raconter. Les auteurs et illustrateurs de ces albums d'art ont une lecture personnelle de l'œuvre et l'offre ensuite à leurs lecteurs. Dans ce dernier genre littéraire qui nous intéresse tout particulièrement, il semble opportun de se poser la question des moyens utilisés par les auteurs pour sensibiliser leurs lecteurs à la question de l'art, comme nous le propose Sandie Houas dans son mémoire *L'art, les artistes et l'histoire de l'art à travers l'album pour la jeunesse : Transmission de connaissances ou émotion esthétique ?* L'étudiante en lettres s'est intéressée à décrire certains procédés d'écriture couramment employés par les auteurs pour attirer les jeunes lecteurs vers l'œuvre d'art. On peut remarquer que dans les albums de fictions, certains auteurs jouent sur les clichés et certains stéréotypes liés à l'art ou à l'univers artistique en général. Certains détournent le personnage de l'artiste, maudit, fou, totalement décalé par rapport à la société, ou au contraire, faisant figure de « sage » dans l'univers dans lequel il est intégré. L'auteure souligne la volonté de ces auteurs de faire changer le regard « premier » que l'on a sur l'art. Elle écrit : « Et pour cela, ils s'emparent, à des degrés divers, des clichés et stéréotypes que l'on rencontre couramment autour de l'art. Que ce soit, Anthony Browne, en parodiant des œuvres « classiques » ou Max Ducos, en proposant un voyage entre abstraction, rationalisme et art concret, tous deux invitent à voir le musée et les œuvres d'art d'un œil différent. » (Houas, 2012). Dans son analyse, Sandie Houas a basé son étude sur les albums de BACHELET Gilles, *Mon chat le plus bête du monde*, Paris, Seuil Jeunesse, 2004, de BROWNE Anthony, *Les tableaux de Marcel*, Paris, Kaléidoscope, 2007, DEDIEU Thierry, *Bonjour les artistes !*, Paris, Seuil Jeunesse, Création Jeunesse, 2004 et de DUCOS Max, *L'ange disparu*, Paris, Sarbacane, 2008.

La modification de ce regard est un moyen de créer une passerelle vers une autre manière d'interpréter une œuvre, un courant, un artiste, indépendamment du savoir factuel, avéré, issu de la théorisation des pensées artistiques, c'est l'humain, sa sensibilité et son interprétation qui sont (re)mis en jeu. Les albums jouent justement avec cette attente que peut avoir le lecteur ou encore l'explorateur d'art qui cherche, par le biais de ce support qu'est l'album de jeunesse, à rencontrer une nouvelle œuvre. Quand on lit une histoire à un élève, le titre, les premières pages de couverture, le résumé, sont plein d'éléments qui vont créer un horizon d'attente et amener déjà l'enfant à percevoir ce qu'il va découvrir autrement qu'à travers des premières représentations initiales. Prenons l'exemple d'un des albums sur lequel j'ai porté mon étude : *Le géant qui rêvait*. A la lecture de ce titre, les enfants ont imaginé l'histoire d'un géant, qui dort, dans la nuit et qui rêve. Ils m'ont aussi inventé une histoire sur un géant ayant la « tête en l'air ». A partir du titre, ils se font une idée première de ce qu'ils vont rencontrer. Ensuite l'illustration va leur apporter de nouveaux éléments et enfin, l'histoire, le récit qu'on va leur faire va remettre en cause tout l'univers qu'ils avaient créé en amont ou à l'inverse, faire coïncider leurs premières idées avec ce qu'ils découvrent. On retrouve ce même processus de médiation (le passage d'un monde imaginaire, pensé, à un monde concret, de fait ; on pense l'histoire ainsi, on se confronte à sa réalité, à ce qu'elle raconte) avec une œuvre. Tous les éléments factuels apportés en amont de la rencontre avec l'œuvre vont amener l'enfant à se le représenter d'une certaine manière. Ainsi, son regard change.

3.2. De la compréhension à l'interprétation

Dans ce changement de regard vont naître des questionnements sur lesquels l'enseignant va pouvoir s'appuyer. Pour illustrer cette idée, prenons l'exemple de *New-York City* ou de *Victory boogie-Woogie* de Piet Mondrian, et imaginez dire à l'enfant que c'est en découvrant New-York que Mondrian a été inspiré pour faire ces œuvres ou encore laissez-le imaginer ce qu'il va voir dans sa tête en ne se basant que sur les titres de ces œuvres. On peut aisément parier sur le fait que l'enfant va se visualiser le tableau d'une manière réaliste, projeter dans son esprit une ville, et ses connaissances sur tout ce qui lui aura été énoncé. Ensuite, à cela, on le confronte à la réalité de la reproduction du tableau, à ce qu'il est, formellement, techniquement. L'enfant va nécessairement remettre en cause ses premières conceptions et tenter de relier ces dernières aux nouvelles qui lui sont données à voir. De telle manière que l'enfant va pouvoir l'interpréter. Comme le souligne Jérôme Glicenstein « l'interprétation est à la fois une tentative d'élucidation des enjeux d'une œuvre et une appropriation de ceux-ci » (Glicenstein, 2009). Que l'on ait des connaissances théoriques avant ou après avoir rencontré l'œuvre, on se retrouve

toujours dans un perpétuel questionnement, et en classe, avec les élèves, ce questionnement est omniprésent. Les élèves cherchent à faire sens, à comprendre ce à quoi ils viennent d'être confrontés. Dans cette recherche de sens, c'est là qu'il y a possibilité d'appropriation : « La découverte toujours fragmentaire des enjeux d'une œuvre conduit à des interprétations orientées ; l'attention portée à certains aspects plutôt qu'à d'autres étant inévitablement conditionnée par des préoccupations propres à l'interprète. En portant sa recherche dans telle ou telle direction, selon telle ou telle modalité, celui-ci s'approprie en quelque sorte l'œuvre (il la « repeint ») ». (Glicenstein, 2009). Ainsi, par le fil narratif, fictionnel, on apporte un moyen, un médium à l'élève pour percevoir, se peindre, ou se repeindre l'œuvre intérieurement, selon des angles de vue différents. Il semble néanmoins important de préciser qu'il ne faut pas réduire l'accès à l'œuvre par le récit qu'on en donne mais bien permettre aussi à l'enfant un accès à l'histoire de l'œuvre, tant narrative, que fondée, avérée. L'histoire de l'art prend ainsi une autre dimension grâce au support de l'album de jeunesse, passant à la fois de l'analytique au fictionnel, du concret à l'imaginaire, de l'interprété à l'avéré dans un jeu de questions-réponses sans vraiment de conclusion possible. Il faut donc bien distinguer l'interprétation de la compréhension. Emmanuel Nal explique, « Comprendre ce n'est pas seulement reconstituer du sens pour Vanderdorpe. Au contraire, c'est mener, dans l'exercice d'une lecture, « l'activité cognitive qui crée [le sens] » (Nal, 2017). L'auteur souligne qu'il faut dépasser la simple lecture d'une œuvre, par le prisme de ce que l'auteur ou l'artiste veut dire, pour répondre à la question « qu'as-tu compris » mais bien aller se confronter à soi par rapport à l'Autre : ici l'œuvre.

En somme, c'est selon comment va comprendre et interpréter une œuvre, dans l'ensemble de son histoire, dans son récit ou dans sa propre histoire racontée à soi que l'enfant va pouvoir accéder à une appropriation de l'œuvre.

3.3. Les albums utilisés dans ce mémoire : d'autres « lunettes » pour regarder quatre œuvres d'art.

Utiliser l'album de jeunesse permet ainsi d'offrir un premier angle de vue, de guider l'enfant dans une lecture de l'œuvre pour ensuite espérer lui faire dépasser cette première lecture et l'amener à voir l'œuvre avec ses propres « lunettes » et non plus celles et ceux qui l'auront interprétée en construisant le récit et l'album.

Il me semble intéressant de noter que dans la collection *Pont des Arts*, la première « lunette » que l'on offre à l'enfant pour se raconter l'œuvre d'art qu'il rencontre est explicitée par les propos de l'auteur et de l'illustrateurs qui expriment, à la fin de chaque ouvrage, pourquoi ils ont fait ces choix, tant illustratifs que narratifs. Ainsi, en ayant les points de vue et l'interprétation des auteurs, l'enfant n'est pas « forcé » de regarder l'œuvre comme eux. Il peut se contenter de la vision des auteurs mais aussi s'y confronter, voire la dépasser, si lui ne la voit pas comme eux la voit. Peut alors se créer un débat interne entre un point de vue, celui donné par l'album, et celui que va se créer l'enfant en découvrant l'œuvre. C'est cette « bataille » dans l'esprit de l'enfant qui va présumer de la force d'appropriation qu'il va avoir face à une œuvre. S'il la dépasse, s'il sort « vainqueur » de ce qu'on lui donne à voir pour finalement exprimer ce que lui voit, alors on peut considérer qu'il s'est approprié l'œuvre.

En ce sens, dans la collection *Pont des Arts* et les quatre albums qui ont été choisis pour cette étude, l'élève est confronté à quatre reproductions de types d'œuvres différentes (peinture à l'huile, photographie, sculpture et œuvre architecturale) qu'il va découvrir au travers d'un récit reprenant plus ou moins avec les illustrations des éléments des œuvres ou des univers des artistes représentés par ce moyen. L'enfant va découvrir ensuite la reproduction de l'œuvre dont il s'agit et pouvoir repérer des détails dans les illustrations ou dans le schéma narratif en lien avec celle-ci. Il est tout à fait possible, notamment pour les œuvres issues du figuralisme que l'enfant associe l'histoire lue et ce que raconte l'œuvre, à savoir la « véritable » histoire issue du discours de l'artiste sur sa création. Les élèves ont tendance à associer l'histoire à ce qu'il pense être le « pourquoi » de la création de l'œuvre reproduite qu'ils découvrent. Ainsi, c'est sur cette bataille entre l'histoire de l'album et l'histoire qu'ils vont eux-mêmes s'en faire, en découvrant par l'histoire de l'œuvre (histoire de l'art [HDA]) et les apports proposés par l'enseignant que l'on va se fonder pour repérer et analyser l'appropriation que l'enfant a pu ou non se faire de l'œuvre par le médium, par ce pont qu'est l'album de jeunesse. Notons que cette collection s'appelle « *Pont des Arts* » notamment pour cette volonté d'être une passerelle entre le récit fictionnel, le récit individuel et l'œuvre, sa reproduction, son histoire, sa raison de création. Ainsi, on peut éclairer la rencontre avec une œuvre d'art à travers les albums de jeunesse à l'aune de l'appropriation : un moyen de faire sien, de se raconter, de se trouver et livrer à soi, ou à Autrui une vision du monde qui nous appartient et qui peut devenir un pont entre ce dernier et soi. Rencontrer une reproduction d'œuvre d'art par le biais des albums de jeunesse, c'est possiblement être amené à se raconter une notre histoire.

Seconde partie : cadre méthodologique

1. Présentation de l'étude

1.1. Sujet, problématique, hypothèses

Afin d'étudier l'appropriation d'une œuvre littéraire par le support de l'album de jeunesse, j'ai formulé plusieurs hypothèses (résumées dans un tableau) autour de ma problématique : « Découvrir, écouter et raconter des histoires peut-il être un bon support de médiation pour s'approprier une œuvre d'art ? ».

L'album de jeunesse permet de modifier les conceptions (stéréotypées) de l'art par les élèves
L'album de jeunesse enrichit la culture personnelle et commune des élèves
L'album de jeunesse est un support motivant pour travailler l'histoire des Arts en classe et atteindre les objectifs fixés par le PEAC.
Raconter une histoire est un moyen de permettre l'appropriation d'une œuvre d'art
L'album de jeunesse est un très bon médiateur pour permettre une bonne sensibilisation et appropriation des œuvres d'arts
L'album de jeunesse influence « négativement » / entrave la possibilité d'un nouveau récit fictionnel autour de l'œuvre.

1.2. Population / contexte d'observation

Pour mener à bien mon étude, je suis intervenue au sein d'une classe de cycle 3 en CM1 à Bourges. Cette classe est composée de 25 élèves (12 garçons et 13 filles) tous âgés de 9 ans à l'exception d'un petit garçon de 10 ans. Le niveau des élèves est assez hétérogène, aucun enfant n'a de grandes difficultés majeures mais cette hétérogénéité se lit surtout dans le rythme de travail fourni par certains élèves comparés à d'autres. Les élèves ont été sensibilisés à l'art par de multiples supports durant leur scolarité dans l'école, mais aussi cette année malgré les conditions sanitaires. Les élèves ont travaillé sur une reproduction de *L'arbre de la vie* de Gustave Klimt avec un travail de coloriage de feuille A3 pour recomposer l'œuvre. Ils ont également travaillé autour de Keith Haring dans une mise en scène des personnages connus de

l'artiste pour les détourner et créer des « objets ». Ils ont pu se rendre au musée Maurice Estève de Bourges et découvrir les projets de cet artiste. Ils ont également découvert l'œuvre de Victor Vasarely. Après le nouveau confinement, ils ont pu vivre deux interventions en classe sur l'art de l'écriture proposées par les musées du Berry. Face à cette problématique des mesures sanitaires, les élèves ont pu être sensibilisés mais la rencontre réelle avec les œuvres d'art aura été très limitée. Cette année la classe n'aura pas été confrontée au support de l'album de jeunesse pour découvrir des œuvres et ou des artistes.

Ma volonté de travailler avec une classe de cycle 3 a été basée sur deux choses, la première étant les programmes et textes officiels n'inscrivant l'histoire des Arts qu'au programme de cycle 3, et la seconde, fut le constat un peu alarmant du manque d'utilisation des albums de jeunesse à partir du milieu du cycle 2 et davantage accru au cycle 3. En effet, l'étude littéraire des textes va davantage se faire sur des petits romans jeunesse et ainsi le support album en tant que tel est délaissé pour d'autres. Il me tenait donc à cœur de le « remettre » en avant aussi dans ce cycle.

1.3. Cheminement de ma démarche : la naissance d'un projet

Passionnée par les albums de jeunesse depuis ma tendre enfance et sensibilisée à leur richesse grâce à ma grand-mère ancienne professeure des écoles à la retraite aujourd'hui, j'ai voulu pour ce mémoire travailler autour de ces derniers. Parallèlement à cela, j'ai pu découvrir de nombreux ouvrages de jeunesse ayant des références artistiques et me suis vite aperçue de la richesse de ce type d'album. Qui n'éprouve pas du plaisir à reconnaître la référence faite, à comprendre un petit peu plus loin une illustration, à rire sur le détournement d'une œuvre, d'un nom, d'un courant ? Emmerveillée par cette richesse et le plaisir procuré de ce type d'ouvrage, je me suis questionnée sur la possibilité ou non des enfants à accueillir ces références et à les comprendre. En tant que future professeure des écoles, je me suis interrogée sur les moyens de faire que les enfants aient accès à ces références culturelles, comment enrichir leur valise culturelle en sachant qu'on ne peut pas les emmener dans tous les musées sur monde, et voir toutes les œuvres qui existent et qui se créent quotidiennement ? Puis j'ai découvert cette collection grâce à ma grand-mère et je suis tombée en amour pour leur travail, pour les histoires associées aux œuvres, pour l'accès à la connaissance qu'elle en donnait, et pour ce moyen de donner à voir une œuvre, une référence artistique autrement. Lire, découvrir des histoires permet des voyages dans l'imaginaire extraordinaires et cette collection permet selon moi de lier l'imaginaire et la culture, de lier la narration et le sens.

Dans la réflexion de ce mémoire je me suis donc penchée sur la collection et en l'analysant, j'en ai tiré ma problématique. Mon projet pédagogique était très ambitieux au départ. Je voulais faire découvrir ces albums aux élèves, puis des œuvres ou représentations d'œuvre, qu'ils en choisissent une, et qu'ils rentrent dans un processus de création à la fois littéraire et plastique : écrire leur histoire de l'œuvre et créer un album de A à Z pour mettre en valeur leur écrit. Par faute de moyens et aux vues de la conjecture sanitaire et de temps, j'ai donc réduit mes ambitions et décidé de me focaliser sur la création d'un récit et de n'interroger cette mise en récit qu'en lien avec des albums que les élèves avaient découverts et travaillés.

2. Matériel pédagogique

2.1. Présentation globale de la collection « Pont des Arts »

J'ai décidé de travailler autour d'une seule collection d'album : la collection Pont des Arts des éditions Elan Vert proposée par Canopé. L'histoire de la création de cette collection est très intéressante. (annexe n°1: échange de mails avec les éditions CANOPE)

J'ai fait ce choix car en tant que lectrice de ces albums, j'ai été très intéressée par leur travail et me suis posée la question, en tant que future enseignante, de ce que l'on pouvait faire avec de tels ouvrages. Il n'y a pas que la collection Pont des Arts qui propose cette approche de l'œuvre d'art par un rapport narratif à l'œuvre mais j'ai souhaité me centrer sur cette collection pour interroger le support, et qu'un seul outil dans ma recherche. En effet, comparer plusieurs collections aurait pu être intéressant mais par manque de temps et l'ambition de faire créer aux élèves au départ un album de jeunesse avec une représentation d'œuvre d'art choisi, m'a fait aussi m'arrêter sur ces albums-ci.

L'intérêt de cette collection est multiple :

- L'artiste mis à l'honneur est indiqué sur la première page de couverture : le lecteur est donc orienté dès le départ sur ce qu'il va être amené à découvrir
- Les albums ne sont pas des détournements des œuvres mais des réécritures narratives de ces dernières
- Les choix d'interprétation et de réécriture sont explicités aux lecteurs à la fin de chaque ouvrage sur la page de garde derrière la 4^{ème} de couverture
- Textes et images coïncident : l'illustration a une fonction narrative, l'image est en lien avec le texte ou peut prendre le relais ce qui facilite la compréhension
- Certaines illustrations reprennent des traits caractéristiques de l'œuvre originale.

- La reproduction de l'œuvre originale est présente à chaque fin de récit sur une double page.
- Quelques notions de l'histoire de l'œuvre (HDA) sont présentées en fin d'album (biographie de l'artiste, le courant artistique, quelques autres notions)
- Des documents de ressources pédagogiques sont disponibles pour les enseignants, gratuitement sur le site de la collection pour donner à penser différentes manières de se servir des albums et les faire parler selon des objectifs différents.

2.2. Présentation sommaire des albums étudiés (annexe n°2 : couvertures des albums)

Dans cette étude, j'ai présenté quatre albums aux élèves, en faisant le choix de travailler sur des domaines artistiques différents : la peinture, la sculpture, la photographie et l'architecture dans le but de casser les idées préconçues que l'art se résume à un tableau ou une peinture. J'ai choisi ces quatre albums car ils me plaisaient mais j'aurais aimé travailler sur d'autres encore tant c'est intéressant mais comme il me fallait faire des choix, j'ai élu ceux-là.

Le géant qui rêvait, album de Véronique Massenot et Peggy Nille qui s'inspire de l'œuvre *Bleu de ciel* de Kandinsky dans son récit. L'histoire relate l'arrivée d'un géant, représentant Kandinsky pour les auteures, qui s'introduit dans un monde minuscule et qui va s'endormir au sein de ce monde. Les personnages minuscules vont partir à la découverte de ce géant en rentrant dans sa tête pour y découvrir qu'il ne semble pas méchant et qu'il rêve. Dans l'illustration, le rêve du géant est une forme de reproduction de *Bleu de ciel*. Ainsi, l'œuvre de Kandinsky est donnée à voir sous le prisme de l'onirisme et permet aux lecteurs/spectateurs d'interpréter totalement la représentation de l'œuvre très librement, à l'image d'un rêve qu'on lit de mille manières possibles.

La petite danseuse, album de Géraldine Elschner et Oliver Desvaux qui fait référence à *La petite danseuse de quatorze ans* d'Edgar Degas. C'est l'histoire d'une jeune fille issue d'un milieu pauvre qui ne fait que danser emportée par la musicalité d'un piano qu'elle imagine au sol. Sa mère décide de l'emmener à l'opéra de Paris, elle parvient à y rentrer. Durant les répétitions un sculpteur est présent et demande à la jeune fille de venir poser pour elle. Le récit nous invite à voir le travail de danseuse presque aussi contraignant que celui de modèle et la réussite de la jeune fille dans la danse. A la fin, elle offre ses vieux vêtements trop petits au sculpteur afin que sa sculpture soit habillée. Ainsi, l'œuvre de Degas est re-racontée à travers le personnage de la danseuse-modèle. Les auteures narrent non pas un récit tourné autour de

l'œuvre mais une autre histoire pouvant être perçue comme la « vraie » histoire de la création de Degas.

Tic ! Tac ! album d'Hélène Kerillis et Laurent Simon qui se construit autour de la photographie Le cadran scolaire de Robert Doisneau. Plongé dans l'univers scolaire, un petit garçon est dans l'incapacité chronique de finir ses exercices et contrôle à temps. La pression des minutes qui s'égrènent le paralyse. Arrive alors deux horloges qui vont le transporter dans un autre monde, où il va pouvoir rencontrer le maître du temps et comprendre qu'il suffit parfois d'un élément pour faire que l'on s'adapte mieux au temps qui passe pour ne pas tout faire trop vite ou trop lentement. Ainsi cet album est une ode faite au temps qui passe et dont il faut profiter, l'histoire invite le lecteur/spectateur à prendre le temps de rêvasser mais aussi à se concentrer sur les choses importantes quand cela est nécessaire. L'œuvre de Doisneau donne le cadre de l'histoire et le récit fait vivre un des personnages de la photo, ainsi elle prend vit au travers de la narration.

Merci Facteur ! album de Véronique Massenot et Isabelle Charly plonge le lecteur/spectateur dans l'œuvre du Facteur Cheval : Le palais idéal du Facteur Cheval. Le récit rapporte les pensées et actions des statuettes d'un palais pendant que le facteur/créateur dort. Les statuettes voyagent de pays en pays et finissent par envoyer des cartes postales au facteur qui ne va plus distribuer des cartes postales aux autres mais à lui-même. L'album fait vivre l'œuvre du Facteur Cheval, établit un lien entre les différentes inspirations de l'artiste avec les pays où vont les statuettes/personnages de l'histoire. Le lecteur/spectateur voyage au sein de l'œuvre, ne « visite » pas le palais mais voyage, à l'image de celui qui rencontre l'œuvre en réel.

2.3. Présentation des particularités des albums étudiés

Aux vues des singularités de chacun des albums, pour mon étude, j'ai également émis des hypothèses concernant les propriétés d'appropriations possibles. En effet, nous pourrions trouver un effet d'identification dans le choix des œuvres : par exemple, les enfants vont davantage choisir les albums dans lesquels les personnages sont des enfants, on peut également trouver d'autres effets, ainsi j'ai émis des hypothèses pour chacun des albums.

a) *Le géant qui rêvait.*

L'enfant peut, semble-t-il facilement s'approprier l'œuvre d'art de Kandinsky présentée indépendamment de l'histoire. L'œuvre est reprise dans les illustrations qu'à la fin, pour parachever l'histoire du géant qui rêvait : ce sont les créatures du tableau de Kandinsky que l'on retrouve en rêves. Face au tableau, cette interprétation n'est pas évidente aux premiers regards sur l'œuvre, d'où cette hypothèse.

Ainsi on peut émettre l'hypothèse que lors de la narration que l'enfant fera de l'œuvre, on ne retrouvera pas l'histoire de l'album.

b) *La petite danseuse.*

Dans cette histoire, les personnages sont humains et l'héroïne est une petite fille. On joue également sur la sensibilité du lecteur par rapport au contexte de pauvreté de l'héroïne qui va devenir le modèle de l'artiste, Edgard Degas. Le peintre est mentionné dans l'album, ce qui peut laisser penser à l'enfant que c'est la véritable histoire de l'œuvre qui y est racontée. Le fait que le personnage principal soit une petite fille, une enfant, va davantage augmenter l'identification possible entre l'élève et le personnage. On peut faire l'hypothèse que les petites filles seront donc plus susceptibles de choisir cette œuvre que les garçons et émettre l'hypothèse, de par le fait que cette statue soit réaliste et ancrée dans l'univers de la danse, que les élèves ne parviendront pas à détacher l'œuvre de l'univers du ballet, et donc d'éléments présents dans le récit de l'album.

Ainsi on peut émettre l'hypothèse que lors de la narration que l'enfant fera de l'œuvre, on retrouvera des éléments caractéristiques de l'histoire de l'album.

c) *Tic ! Tac !*

Dans cette histoire, le personnage principal est un petit garçon et cela se déroule dans une salle de classe et un univers imaginaire. Le fait que le personnage soit un petit garçon peut faire qu'il soit probable que dans le choix de cette œuvre, ce soient davantage les élèves garçons qui la choisissent. Le fait que le personnage soit un élève est un fort vecteur d'identification au personnage et cela peut être une hypothèse expliquant le choix de cette œuvre : elle a parlé à l'élève car il s'est reconnu dans le personnage. Enfin, cette photo de Doisneau est représentée par les illustrations au début et à la fin de l'histoire ce qui peut laisser penser à l'enfant que

l'histoire que raconte cette photo est bien l'histoire du livre et non autre chose dans l'instantanéité de ce cliché.

Ainsi, on peut émettre l'hypothèse que lors de la narration que l'enfant fera de l'œuvre, on retrouvera des éléments caractéristiques de l'histoire de l'album.

d) Merci Facteur !

Dans cette histoire, l'œuvre dans sa globalité ne figure qu'une fois dans les illustrations et ce ne sont seulement que des détails de l'œuvre du Facteur Cheval qui sont réexploités par l'illustratrice et l'auteure. Face à cette représentation de l'œuvre, l'interprétation du voyage qu'en ont fait les autrices de l'album n'est pas ce qui vient à l'esprit quand on la découvre aux premiers regards. De plus les personnages sont totalement imaginaires et le personnage du facteur est secondaire.

Ainsi, on peut émettre l'hypothèse que lors de la narration que l'enfant fera de l'œuvre, on ne retrouvera pas l'histoire de l'album.

Néanmoins, on notera pour cet album que l'histoire de l'œuvre d'art en elle-même (l'histoire de ce Palais idéal) est un vecteur d'impressionnabilité pour les élèves, il se peut donc qu'on ne retrouve pas l'histoire de l'album dans leur production écrite mais l'histoire de l'œuvre en elle-même.

On peut ainsi se rendre compte, comme dit précédemment, que chaque album a sa singularité et que les œuvres dont ils sont inspirés ne sont jamais mises en avant de la même manière, à partir de cela, j'ai mis en place ma recherche et fait des choix pédagogiques concernant leur présentation et étude.

3. Mise en œuvre de l'étude :

3.1 Le déroulé

(Annexe n°3: le planning de mes interventions et les fiches de préparation des séances 2,4,5, 6)

Ma recherche s'est construite en plusieurs étapes :

D'abord une première séance où j'ai fait passer mon premier questionnaire visant à connaître les conceptions initiales des élèves, leur rapport à l'art et leurs pratiques de fréquentation des musées et de lecture.

J'ai ensuite présenté les albums, un par séance, sur quatre journées différentes autour de mises en œuvre pédagogiques différentes explicitées à la suite de ce déroulé.

Lors de ma sixième intervention, j'ai préparé avec les enfants une fiche méthode pour écrire un récit. Mon objectif final étant de leur faire écrire leur propre histoire de la reproduction de l'œuvre d'art qu'ils avaient choisies, il me fallait être sûre que chaque enfant puisse avoir un outil pour atteindre cet objectif.

Lors de la séance suivante, j'ai fait un retour aux élèves sur le récit inventé pour donner suite à la mise en pratique de la fiche méthode construite collectivement et nous avons terminé la séance 5 autour de l'album Merci, Facteur ! qui n'avait pu l'être par manque de temps.

La séance 8 a été consacrée à la rédaction des résumés de chaque album afin que je puisse juger de la manière dont les enfants s'étaient approprié les histoires. A la fin de mon intervention, je leur ai demandé de choisir l'œuvre qu'ils préféreraient et de me justifier leur choix par quelques mots recueillis de manière orale.

Au neuvième rendez-vous avec la classe, les élèves ont produit leur écrit durant 1h20. Ils pouvaient s'aider de la fiche méthode et ma camarade de stage et moi-même passions répondre aux questions ou demandes d'aide des élèves quand cela était nécessaire.

Enfin, je suis revenue dans la classe pour leur faire passer mon second questionnaire, les remercier très chaleureusement de leur participation à mon étude et de leur super travail. Puis une dernière fois pour venir leur apporter le recueil fait avec leurs récits et leur lire leur production. Durant cette séance, les élèves ont pu apprécier les récits de chacun et nous avons fait un jeu autour de la reconnaissance de l'œuvre par rapport à l'histoire lue.

3.2. Choix pédagogiques

J'ai voulu varier les approches afin de ne pas lasser les élèves et de pouvoir aussi juger de différentes méthodes et mettre en évidence qu'il n'y a pas de « recette » toute faite : à travers chaque présentation, en les amenant différemment pour chacun des albums, j'ai ainsi pu observer le foisonnement des possibilités dans le travail qu'il est possible de faire avec ce

support. Concernant le second album présenté, je n'ai pas mené la séance moi-même et l'enseignante a utilisé les ressources fournies par Canope afin d'amener l'album aux élèves.

Dans ce tableau, mes différentes démarches en fonction des albums/œuvres choisis.

Albums et œuvres	Mises en œuvre pédagogiques (bleu) + critiques (or)
<p><i>Le géant qui rêvait.</i></p> <p>Bleu de ciel, Vassily Kandinsky</p>	<p>Cartel de présentation de l'œuvre à partir de l'étude des différentes « bulles » à la fin de l'album mais j'y ai trouvé un premier biais : beaucoup d'histoire de l'art, peu de rapport au sensible avec l'œuvre</p>
<p><i>La petite danseuse.</i></p> <p>La petite danseuse de quatorze ans, Edgar Degas</p>	<p>Travail autour des personnages, du récit narratif : placer l'album au cœur de la découverte de la reproduction, petit cartel récapitulatif pour sortir l'œuvre du récit. Mais décontextualisation de l'œuvre dans sa réalité.</p>
<p><i>Tic ! Tac !</i></p> <p>Le cadran scolaire, Robert Doisneau</p>	<p>Travail autour des illustrations de l'album : lien entre les choix de l'illustratrice et la photographie, histoire de la photo : faire que les enfants considèrent aussi cela comme de l'art (aujourd'hui banalisé par le selfie). Mais décontextualisation de l'œuvre dans sa réalité, de sa véritable histoire.</p>
<p><i>Merci Facteur !</i></p> <p>Le palais idéal du Facteur Cheval, le Facteur Cheval</p>	<p>Avant la lecture de l'album : mise en scène : projection des élèves dans l'histoire réelle de l'œuvre (je les ai mis à la place du Facteur Cheval trébuchant sur une pierre lors d'une de ses tournées, qui décide de la ramasser et les laisser imaginer ce qu'il ferait avec cette pierre). Leur ai d'abord parler de l'œuvre</p>

	<p>avant de leur parler de l'histoire. Mais problème : non utilisation de l'album comme outil de médiation, il a été utilisé comme un médium d'enrichissement du propos fait autour de l'œuvre.</p>
--	---

3.3. Les mesures

3.3.1. Présentation des questionnaires

Nous avons proposé deux questionnaires en amont et en aval de la séquence travaillée. (voir annexe n°4 et n°5 p.96-105)

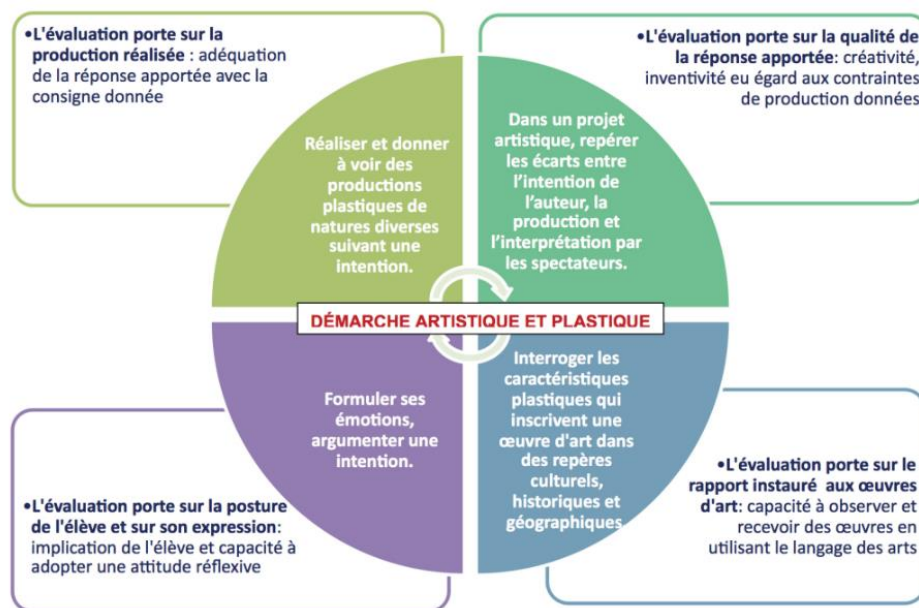
3.3.2. L'évaluation

Dans le cadre de mon étude, je me suis retrouvée confrontée à devoir évaluer mon support de travail et en parallèle à réfléchir aux compétences travaillées avec mes élèves.

J'ai souhaité évaluer mon support et les travaux des élèves sur l'appropriation des œuvres. Afin de pouvoir évaluer cette notion, il m'a fallu la définir. L'appropriation, dans le cadre de cette recherche est donc l'action mentale de faire sienne la reproduction de l'œuvre d'art, de la rendre unique dans la compréhension et le récit personnel, subjectif et sensible que l'on s'en fait. Ainsi, j'interroge la sensibilité, la compréhension, l'interprétation et la subjectivité des élèves au regard des reproductions d'œuvres et des albums qui leur sont présentés.

Evaluer en arts plastiques est différent d'évaluer dans d'autres matières où les critères d'évaluation sont beaucoup plus « palpables ». En effet l'évaluation des Arts plastiques est une évaluation pour l'apprentissage, une évaluation formative et non une évaluation sommative, finale. L'enseignant n'évalue pas que la production finale de l'élève mais tout son cheminement de pensée et de création.

Comme le souligne les ressources Eduscol : les arts plastiques ne sont pas seulement évalués par rapport aux attendus de fin de cycle. La spécificité de cette évaluation réside dans quatre points, repris dans ce graphique :



Graphique 1 représentant les 4 piliers de l'évaluation en Arts Plastiques

A partir de ces repères différents l'évaluation peut être portée sur des critères subjectifs mais observables néanmoins

J'ai donc évalué comment les élèves ont répondu à ma consigne de création : « Ecris ta propre histoire de l'œuvre d'art ». A partir de cette consigne, j'ai évalué la qualité de la réponse apportée par rapport aux contraintes d'écriture, à savoir la mesure de l'écart entre les albums étudiés et la production des élèves selon différents critères. J'ai également pu observer au travers de mes questionnaires mais aussi de moments de participation orale l'implication des élèves dans cette démarche de création. Enfin, j'ai pu juger du rapport instauré aux œuvres, notamment dans la capacité des élèves à s'emparer des caractéristiques, de l'histoire et de leurs émotions face à la reproduction de l'œuvre d'art.

Plus précisément, j'ai choisi d'évaluer ce support de différentes manières, par le biais d'un premier questionnaire afin de recueillir les conceptions initiales des enfants sur l'art, les lieux de fréquentation mais également de juger de leur relation à l'art d'une manière plus personnelle et de leur culture « générale » sur la reconnaissance d'œuvre. Dans ce premier questionnaire, j'ai également interrogé leur rapport à la lecture afin de juger des apports de l'album de jeunesse dans leur relation à l'écrit, qu'il soit oralisé ou lu.

Une de mes principales sources de questionnement sur le support de l'album était de savoir si ce dernier permettait une réelle appropriation de la reproduction de l'œuvre rencontrée, ou s'il allait venir influencer, de manière plus ou moins consciente, ce processus. Dans la narration de

l'œuvre, je questionnais la place de l'histoire lue, écrite de l'album et l'histoire que l'enfant est ou non, capable de créer autour de cette œuvre. Afin de juger de cela, j'ai également demandé aux élèves de me produire un texte narratif sur une des quatre représentations d'œuvres étudiées avec pour consigne « Raconte-moi TON histoire de l'œuvre ».

Afin de permettre aux enfants d'accéder à l'écrit et d'organiser leurs pensées autour de ce processus créatif écrit, j'ai proposé une séance de méthodologie autour de la construction d'un récit. Après l'élaboration de cette fiche méthode, les élèves l'ont appliquée en devant créer un écrit individuel sur des critères établis collectivement. En d'autres mots, au tableau, nous avons tous rempli la fiche méthode avec les idées de chacun (par exemple : les personnages : un ninja pour l'un, un nageur pour une autre, un agent secret pour tel élève, etc) et avec tous les éléments remplis, chaque élève, individuellement faisait son histoire en s'appuyant sur les critères et caractéristiques établis collectivement. Après cette mise en application de la fiche méthode, très bien réussie par l'ensemble de la classe, ils ont eu à la remettre en pratique dans le cadre de mon étude, et donc autour d'une reproduction d'œuvre choisie.

Dans un souci d'inscrire cet enseignement également dans celui de l'histoire des arts, il m'est apparu important de juger de critères (voir annexe n°6 tableau n°7) par rapport à l'histoire des œuvres afin de voir si cette dernière avait également eu une influence sur leur récit ou non. Ainsi cela me permet d'évaluer, si l'apport de connaissances « théoriques », historiques a eu une influence dans leurs récits. N'oublions pas qu'une histoire se construit à la fois sur l'Histoire, un récit et un imaginaire. Il est donc important de n'oublier aucun élément dans cette construction afin de juger au mieux des intérêts et ou limites de ce support. Cela permet aussi de comprendre le cheminement de création des élèves.

En plus de ces deux bases critériées, j'ai évalué le lien entre la raison de leur choix et ce qu'ils m'ont produit.

De plus, il semble important, dans un récit portant sur la reproduction de l'œuvre de voir le lien entre les éléments visibles de l'œuvre, ce que tout le monde voit sur l'œuvre et les correspondances éventuelles qu'a fait l'élève entre ces éléments et son récit.

De telle sorte que pour chaque élève, j'ai ainsi évalué chaque production sur le tableau de critères englobant tout ce qui a été précisé précédemment. (annexe n°6 tableau n°8)

Ainsi, comme dans le cadre d'une évaluation d'élèves et de leurs compétences dans un domaine d'apprentissage, dans l'évaluation de mon support, j'ai établi des critères d'évaluation et

réfléchi à toutes les possibles réponses que les élèves pourraient me donner afin de cibler au mieux que ce j'allais évaluer par rapport à ma séquence faite en classe.

Dans le choix de mes supports, je me suis également adaptée au niveau de mes élèves : j'ai lu les albums à voix haute afin de permettre la compréhension globale des histoires par tous et de ne pas confronter les élèves à des difficultés de lecture par exemple. Dans mes questionnaires, j'ai varié les différentes modalités de réponse : QCM, entourer les représentations d'œuvres, réponses écrites, souligner la réponse, cocher. Les questions ont été lues à voix haute afin d'améliorer la compréhension et de les expliciter si les élèves en avaient besoin.

Lors de la création de leurs récits, les élèves étaient libres d'aller vers ce qu'ils voulaient dans leur pensée, dans leur cheminement. La seule contrainte était d'être en lien avec la reproduction choisie et de suivre la construction d'un récit. Pour celles et ceux qui en avaient besoin, une fiche « méthodologique » d'aide à l'écriture était consultable (et avait été travaillée en amont afin que les élèves se l'approprient comme un outil). Aucun élève dans cette classe ne rencontrait de réelle difficulté dans l'entrée dans l'écriture, ainsi, en sachant cela, ils ont tous pu répondre à ce qui était attendu. J'avais prévu, le cas échéant, d'interroger les élèves en difficultés de manière orale et de retranscrire leur histoire afin qu'ils produisent eux-aussi un récit sous une modalité différente. Rappelons enfin que le but de l'évaluation est d'apprendre à l'élève à apprendre de son cheminement afin de lui permettre de progresser positivement dans sa constructions personnelles et notionnelles. Je pense avoir répondu à cet impératif dans le cadre de mon étude et dans l'élaboration de mon évaluation.

3.3.3. Présentation du tableau de mesure en fonction de chaque hypothèse

Enfin, j'ai basé mes graphiques, l'analyse de mes résultats et la validation de mes hypothèses sur ce tableau.

Hypothèses	Variable dépendante (mesure)	Variation indépendante
L'album de jeunesse permet de modifier les conceptions (stéréotypées) sur l'art des élèves	Définition que l'élève donne à l'art	Comparaison des réponses aux questions 2 et 3 et 1 et 2 des questionnaires

L'album de jeunesse enrichit la culture personnelle et commune des élèves	Reconnaissance des œuvres, nom d'artistes, connaissance de certains courants artistiques	Comparaison des réponses aux questions 8 et 9 et 5 et 6 Réponses aux questions 3 et 4 du second questionnaire.
L'album de jeunesse est un support motivant pour travailler l'histoire des Arts en classe et atteindre les objectifs fixés par le PEAC.	Les préférences des élèves	Réponses aux questions 7, 8, 9 et 10 du second questionnaire. Réponses aux questions 12 et 15 du premier questionnaire.
Raconter une histoire est un moyen de permettre l'appropriation d'une œuvre d'art	La motivation à écrire une histoire / à raconter des histoires	Réponses aux questions 7 et 8 au second questionnaire. Réponse à la question 14 du premier questionnaire.
L'album de jeunesse est un très bon médiateur pour permettre une bonne appropriation des œuvres d'arts	Mesure de l'écart entre le récit fictionnel de l'album et celui créé par l'élève	Comparaison entre les critères d'observation du récit et des œuvres et l'écriture d'invention des élèves → Suivant le tableau n°3
L'album de jeunesse l'influence la possibilité d'un nouveau récit	L'influence du récit fictionnel des albums sur le récit créé par l'élève	Comparaison entre les critères d'observation du récit et des œuvres et l'écriture d'invention des élèves

fictionnel autour de l'œuvre.		→ Suivant le tableau n°3
-------------------------------	--	--------------------------

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des mesures effectuées

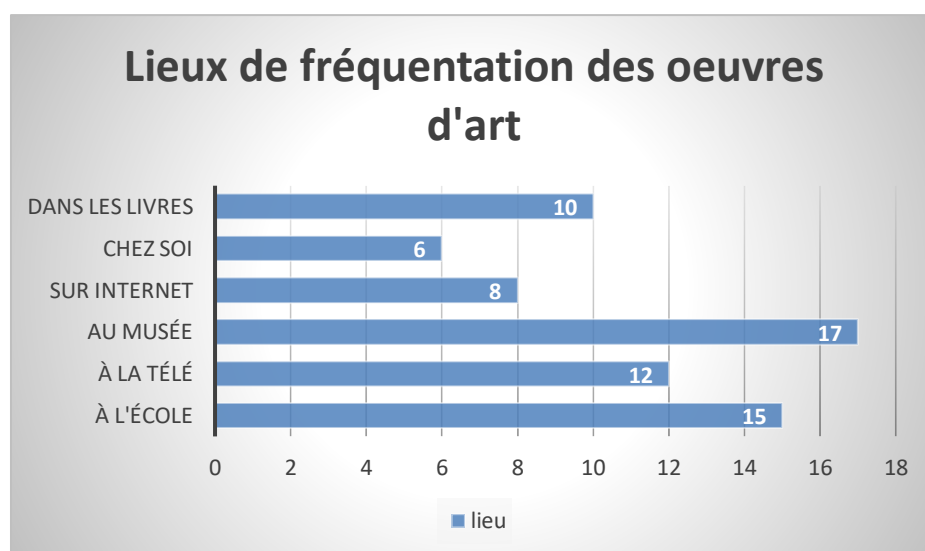
Troisième partie : Résultats de l'étude

Pour cette recherche, j'ai utilisé un premier questionnaire afin de juger de « l'état des lieux » dans lequel les enfants se trouvaient, par rapport à l'art, dans leur définition de celui-ci et par rapport à leur pratique de fréquentation des musées. Lors de la passation du premier questionnaire comme du second, un élève était absent ce jour-là, seul 24 élèves sur 25 m'ont répondu.

1) Etat des lieux : la fréquentation

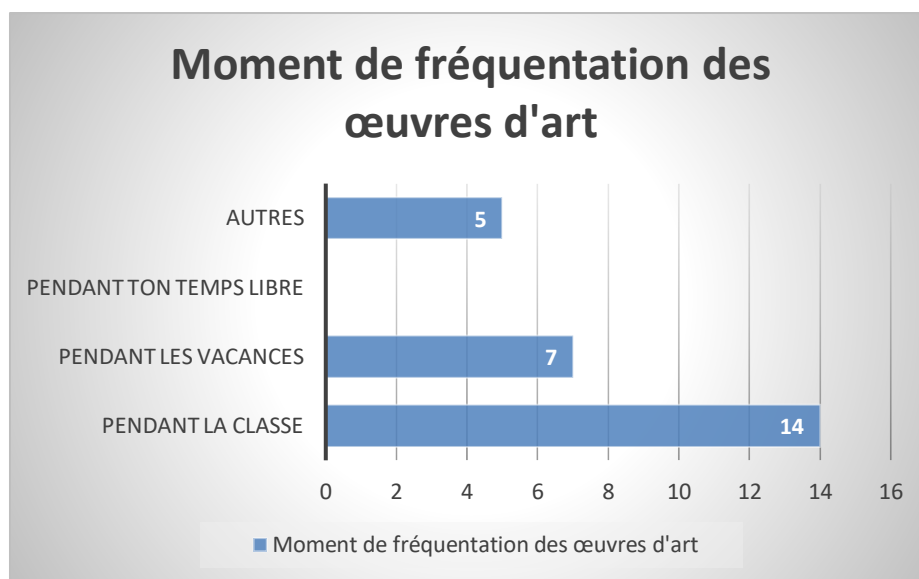
Je n'ai pas émis d'hypothèse sur la place de l'art dans l'environnement de l'élève en lien avec mon support et mon étude mais c'est intéressant d'observer les pratiques de fréquentation des élèves. Dans le questionnaire, les réponses étaient à choix multiples, certains ont donc répondu sur plusieurs items. On notera dans l'analyse de la fréquentation que tous les enfants ont répondu être déjà allés au musée dans leur vie.

Graphique 2 : Les lieux de fréquentation des œuvres d'art



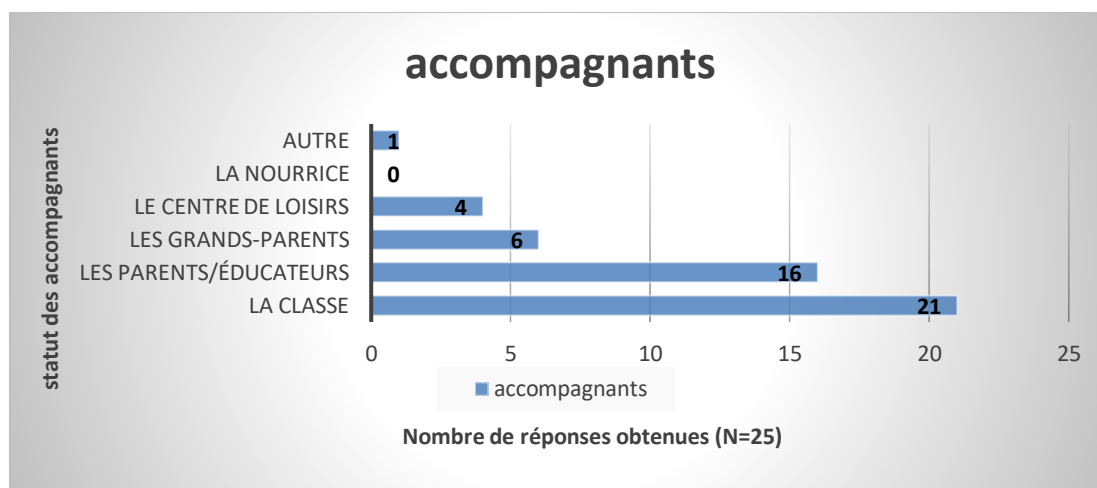
Les enfants fréquentent majoritairement les œuvres d'art au musée et à l'école.

Graphique 3 : Les moments de fréquentation des œuvres d'art



Les enfants fréquentent des œuvres d'art dans le cadre scolaire.

Graphique 4 : Avec qui les enfants sont accompagnés à voir des œuvres d'art



Pour plus de la moitié des élèves, l'accompagnement dans la fréquentation des œuvres d'art se fait avec la classe (~87%) et les parents/éducateurs (~66%). On observe une grande importance de l'école sur ces trois graphiques.

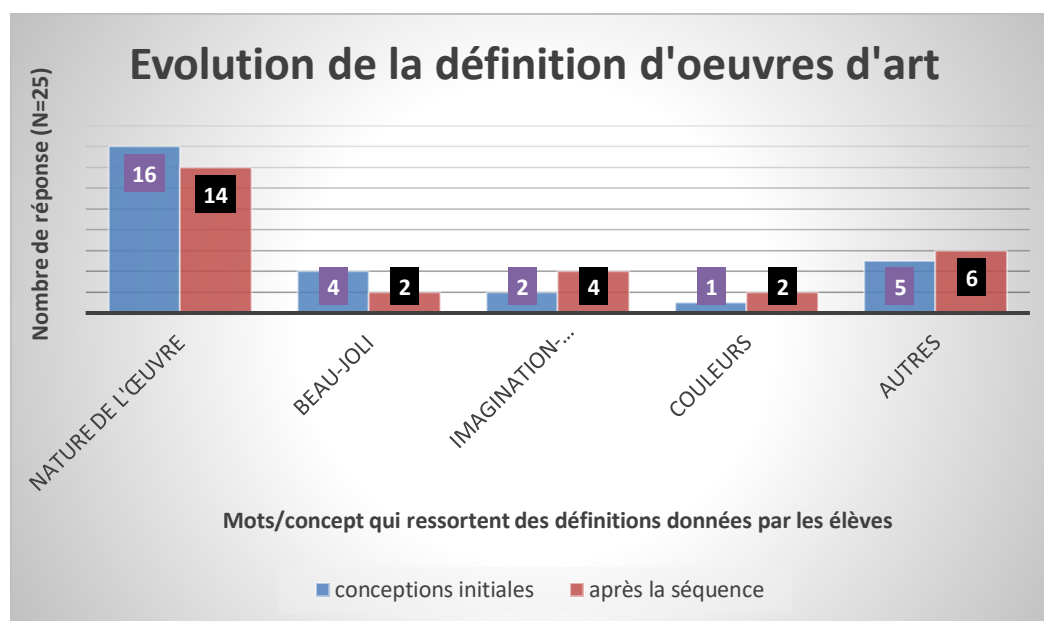
2) Les conceptions et visions de l'art par les enfants : l'apport théorique

L'hypothèse étudiée ici est : L'album de jeunesse permet de modifier les conceptions (stéréotypées) qu'ont les élèves de l'art.

2.1. La définition de l'œuvre d'art

J'ai comparé leurs définitions d'une œuvre d'art et de sa fonction avant et après avoir établi ma séquence autour des albums et de leur mise en récit. Il apparaît :

Graphique 5 : Mots et concepts qui ressortent des définitions données par les élèves



Avant la séquence, les élèves définissaient majoritairement une œuvre d’art par un tableau, un dessin, ou une gravure, en d’autres mots : une nature d’œuvre. 4 élèves faisaient ressortir aussi l’œuvre sous le prisme esthétique : « une œuvre est quelque chose de beau ».

Après la séquence moins d’élèves définissent l’œuvre d’art par sa nature et 2 sous le prisme de la beauté. D’autres définitions ressortent, l’imagination prime, et plusieurs (6) la définissent tout à fait autrement. Il semble y avoir une évolution de la notion d’œuvre d’art chez les élèves. On notera que trois élèves n’ont pas su donner de réponse à cette question.

Le caractère plus « palpable » de l’œuvre d’art semble être plus présent dans les conceptions finales des élèves.

Dans l’analyse qualitative du discours des élèves, on remarque une autre forme d’évolution.

Tableau 2 : Réponses écrites des élèves à la question « C’est quoi, pour toi, une œuvre d’art ? »

N° élèves	Conceptions initiales	Après séquence d’apprentissage
1	Feuille de papier avec peinture	Feuille avec un dessin
2	Peinture faite par un artiste et de l’imagination	Quelque chose inspirée ou photographiée ou imaginé par un artiste

3	de la couleur et de l'inspiration	De la couleur, de l'inspiration, de l'imagination
4	Un tableau et une personne, c'est un sentiment	Ce que l'artiste a voulu dire
5	Quelque chose de beau	Quelque chose d'imaginer
6	Des dessins, des tableaux, des sculptures	Absent lors de la séance
7	Un tableau, des peintures, des pierres sculptées	Ce qu'on imagine, ou dessine en réalité
8	Quelque chose de créée	C'est un dessin
9	De la peinture, du dessin, une sculpture, du graffiti	Un tableau, une photo, une sculpture
10	Quelque chose que des artistes ont peint	Quelque chose de beau, d'impressionnant, un tableau, de la peinture, de la sculpture, une photographie
11	Quelque chose très bien fait, très bien peint	
12	Une façon d'apprendre et de voyager	Un tableau inspirant avec des couleurs vives ou sombres et cela implique des émotions
13	Quelque chose de jolie	Planche de bois colorée qui forme un dessin
14	Une œuvre qu'on peut faire avec de la peinture	Un tableau avec de la peinture
15	Comme un dessin mais dessiné par un artiste	Cadre avec des dessins dessus faits avec de la peinture

16	Un tableau créé par un artiste	Quelque chose représentée par quelqu'un
17	Quelque chose pour amuser, qu'on peut vendre ou voir	Quelque chose pour voir ce que les autres ont fait pour tout le monde et de pour représenter la planète
18	Des dessins	De la peinture, un écrivain
19	« Pour moi » Quelque chose qui nous passe par la tête et qu'on aimerait faire. C'est aussi quelque chose de jolie mais qui peut ne pas plaire à tout le monde	« Pour moi » Quelque chose qui peut nous ressembler et peut impressionner les gens
20	Ça explique des sentiments et autre chose	Artistique, impressionnant
21	Absent à la première séance	De la peinture
22	Dessin créé qui peut ne pas avoir de sens ou de chose particulière	Chose qui peut ne pas avoir de sens comme peut en avoir
23	Un tableau	
24	Dessin mélangé avec quelque chose qu'on aime. Quelque chose de jolie chez moi.	Quelque chose d'intéressant et joli
25	Tableaux	Tableau

Seuls 8 élèves sur 25 (en orange) n'ont pas fait évoluer leur définition de l'œuvre d'art à la fin de la séquence.

5 élèves sur 25 (en rose clair) ont dépassé la conception de l'œuvre comme un domaine ou une nature d'art pour aller vers quelque chose de plus vaste, de plus général, de moins palpable et ou concret.

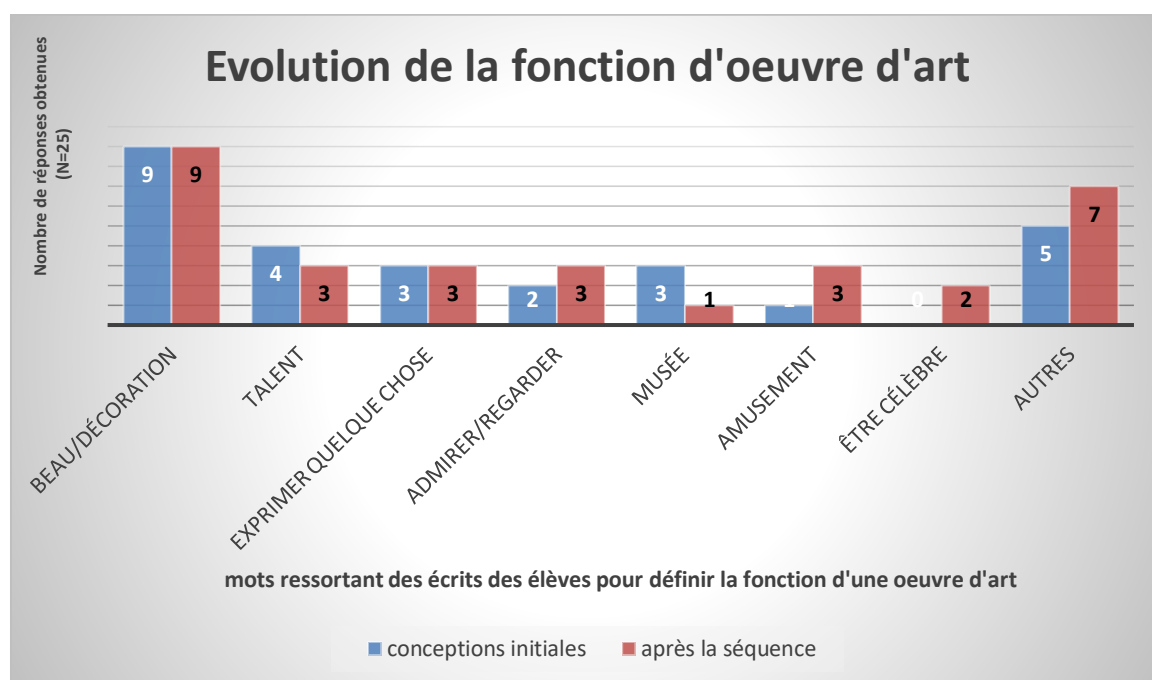
Certains élèves (en vert) ont pris en compte des éléments étudiés avec les albums : on observe un passage de la peinture, à la déclinaison de toutes les autres formes d'art étudiées.

Pour d'autres élèves (en bleu), la séquence leur a donné une vision plus concrète d'une œuvre d'art et ils la définissent par rapport à ce qu'ils ont découvert des albums et durant la séquence.

En gris, on relève aussi l'importance qu'a pris l'imaginaire dans la définition qu'en ressort l'enfant et également le côté « impressionnant » pouvant sembler être relié au fait que l'œuvre d'art devient un objet vecteur d'émotions que l'enfant n'arrive pas encore à définir.

2.2. La fonction de l'œuvre d'art

Graphique 6 : mots/concepts définissant la fonction de l'œuvre d'art recueillis chez les élèves



On observe qu'une œuvre d'art sert toujours, selon les élèves à faire beau, à exprimer quelque chose de manière égale, avant ou après la séquence.

Après la séquence seulement plus que 3 élèves sur les 5 de départ évoquent la fonction d'expression du talent de l'artiste pour une œuvre.

Le fait qu'une œuvre serve à être admirée a augmenté d'un point.

La perception du fait qu'une œuvre soit destinée aux musées a diminué.

L'œuvre d'art servant à être célèbre est une notion qui apparaît après la séquence et qui n'avait jamais été envisagée jusqu'alors par la classe avant le travail sur les albums.

Dans la catégorie « autres » apparaissent des non-réponses, et les autres mots : « faire plaisir », « voyager », « apprendre », « émotions », « savoir l'histoire de l'artiste », « découvrir » et « laisser s'évaporer quelque chose de l'artiste quand il peint (joie, bonheur, etc) ».

La notion de découverte, d'apprentissage, d'un accès au savoir est présente pour 3 d'entre eux.

Après la séquence, deux élèves ont vu l'œuvre d'art comme vecteur d'émotions.

Conclusion : Aux vues des changements de paradigmes des élèves dans leur définition de l'œuvre d'art, mon hypothèse semble pouvoir être validée. On notera néanmoins qu'elle est à nuancer quant à l'effet du support de l'album de jeunesse en tant tel. C'est à la suite de la séquence tout entière que ces résultats ont pu être recueillis, ainsi il se peut que ce ne soit pas le support de l'album qui ait fait changer ces conceptions mais bien toute la mise en œuvre pédagogique autour du support et des reproductions d'œuvre en elles-mêmes qui en soient la cause.

3) Les œuvres et artistes reconnus des enfants : l'apport culturel

Les élèves avaient à entourer les noms d'artiste et les représentations des œuvres qu'ils connaissaient, avant et après la séquence. Cet exercice avait pour but de connaître le bagage culturel personnel de chaque élève mais aussi de manière plus collective.

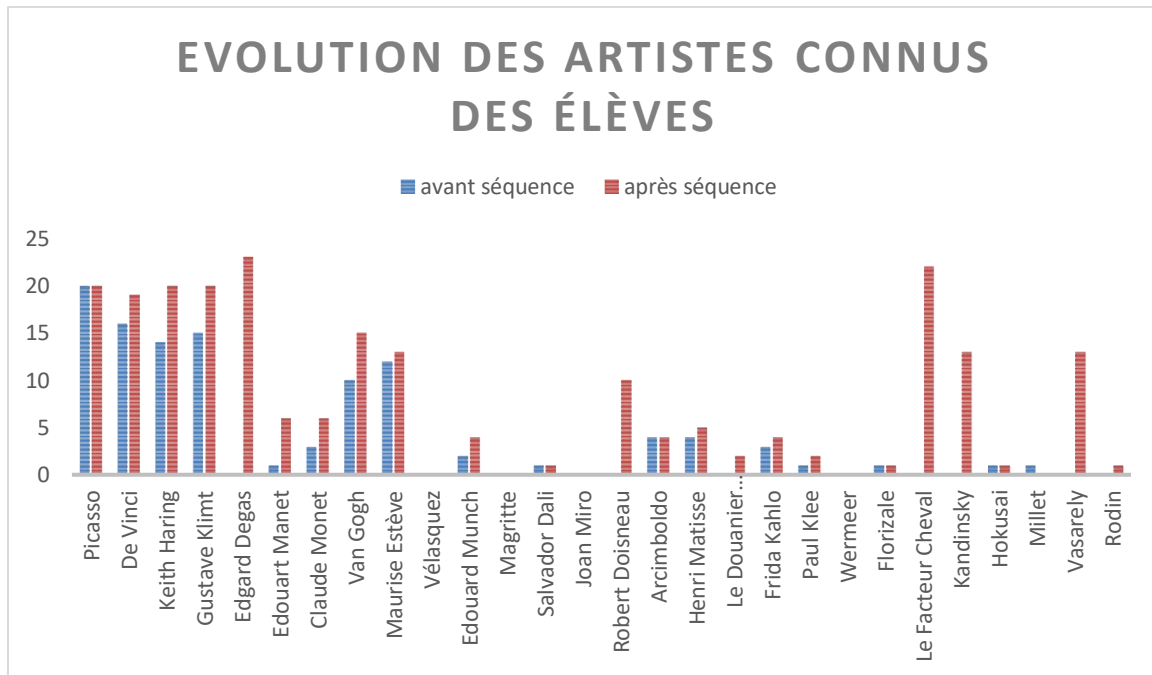
L'hypothèse travaillée ici est : L'album de jeunesse enrichit la culture personnelle et commune des élèves.

Nous porterons notre attention sur les œuvres et artistes étudiés en amont de la séquence par les élèves : Gustave Klimt (Le baiser), Keith Haring (Untitled Dance), Maurice Estève (Tableau d'Estève), Paul Klee (autoportrait) et Vasarely (Vega Szem).

Ainsi que sur les œuvres et artistes étudiés durant la séquence : Vassily Kandinsky (Bleu de ciel), Edgar Degas (La petite danseuse de quatorze ans), Robert Doisneau (La cadran scolaire) et Le facteur Cheval (Le palais idéal du Facteur Cheval).

On notera que les noms de Robert Doisneau, Vasarely et Rodin ne figuraient pas dans le premier questionnaire

Graphique 7 : Artistes connus des élèves



Les élèves ont une mémoire à long terme concernant Keith Haring, Gustave Klimt, Maurice Estève, et Vasarely (même si concernant cet artiste, on ne peut l'affirmer totalement n'ayant pas d'éléments de comparaison). Il semblerait y avoir un effet de présence de l'image dans la classe sur la reconnaissance des noms d'artistes chez les élèves.

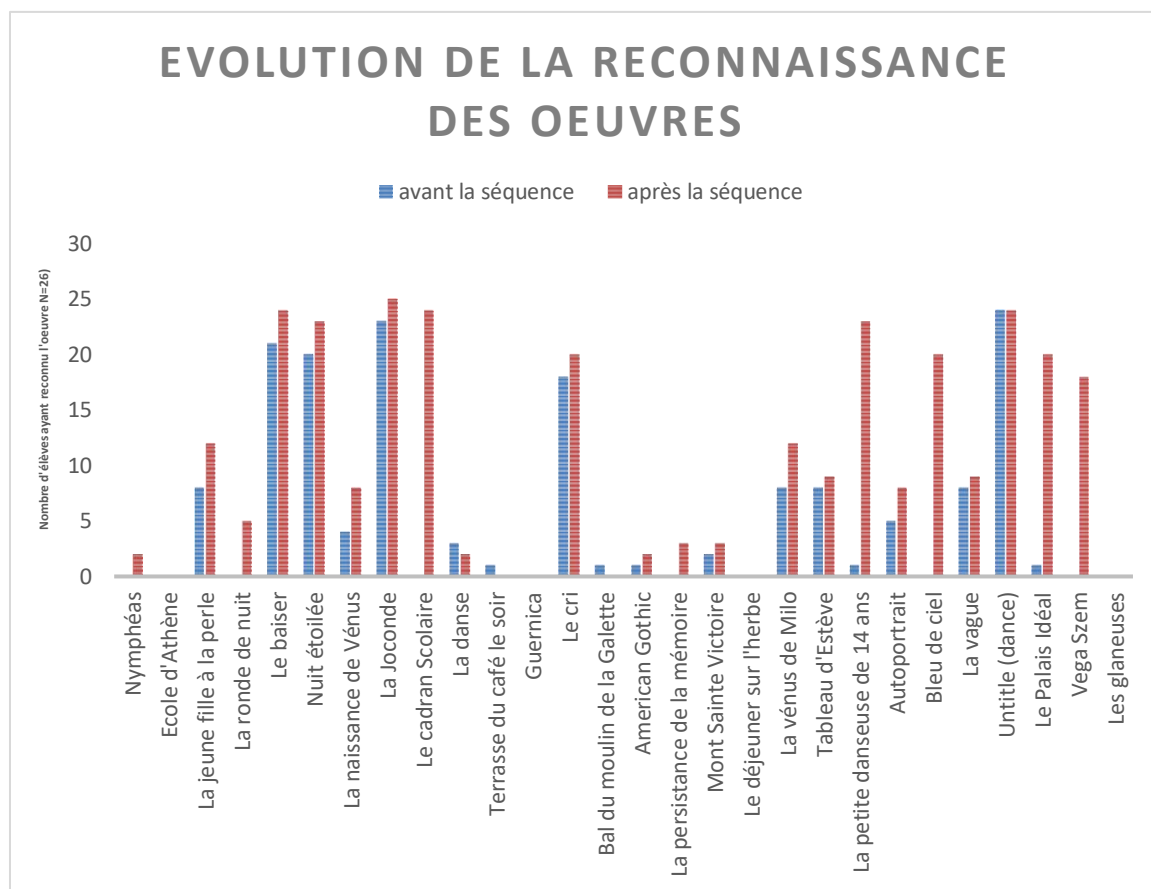
Et alors qu'avant la séquence de travail aucun ne connaissait le Facteur Cheval, Vassily Kandinsky et Edgard Degas, on remarque que pour Facteur Cheval 21 élèves sur 25 reconnaissent son nom (soit 84%), 12 élèves sur 25 repèrent le nom de Kandinsky (soit 48%). Le nom de Degas est reconnu par 22 élèves sur 25 (soit 88%) et Doisneau par 10 élèves sur 25 (soit 40%).

Avant la séquence, sur 25 noms, un enfant dans cette classe reconnaît en moyenne 4,4 noms d'artiste.

Après la séquence, sur 28 noms, un enfant reconnaît en moyenne 9,12 noms d'artiste.

Graphique 8 : reproductions d'œuvres reconnues des élèves

On notera que le tableau Bleu de ciel, la photographie le Cadran Scolaire et Vega Szem ne figuraient pas dans le premier questionnaire.



Tout comme pour la reconnaissance des artistes, on remarque une plus grande reconnaissance dans le temps (mémoire à long terme de l'image) des œuvres étudiées en classe avant la séquence.

Concernant les œuvres de la séquence, on remarque une bonne reconnaissance des œuvres comparée à avant la séquence :

Pour Bleu de ciel et Le Palais idéal du Facteur Cheval, 19 élèves sur 25 ont reconnu sa représentation. 22 élèves sur 25 ont reconnu La petite danseuse de quatorze ans et 23 élèves sur 25 Le cadran scolaire.

En moyenne, avant la séquence, les élèves, sur 27 œuvres, reconnaissaient 6,8 représentations d'œuvres. Alors qu'après la séquence, sur 28 œuvres, ils reconnaissent 11,6 représentations d'œuvres en moyenne.

Aux vues des résultats, nous pouvons considérer que l'hypothèse L'album de jeunesse enrichit la culture personnelle et commune des élèves est validée. Notons d'autant plus que les seconds

questionnaires ont été fait passer un mois après la fin de la séquence ce qui m'assure avoir mesuré l'empreinte dans le temps dans la mémoire des élèves la reconnaissance des noms d'artistes et des œuvres. On observe après la séquence une nette augmentation des reconnaissances. Néanmoins, nous pourrions nuancer le fait que ce n'est peut-être pas le support de l'album en tant que tel qui permet un enrichissement culturel plus important chez les élèves mais la séquence travaillée et le fait de leur avoir appris à ouvrir leurs regards différemment sur les œuvres et l'art en général. L'album devient prétexte à l'évolution et non source de celle-ci.

4) Préférences et intérêts des élèves : l'apport sensible, l'approche de l'œuvre

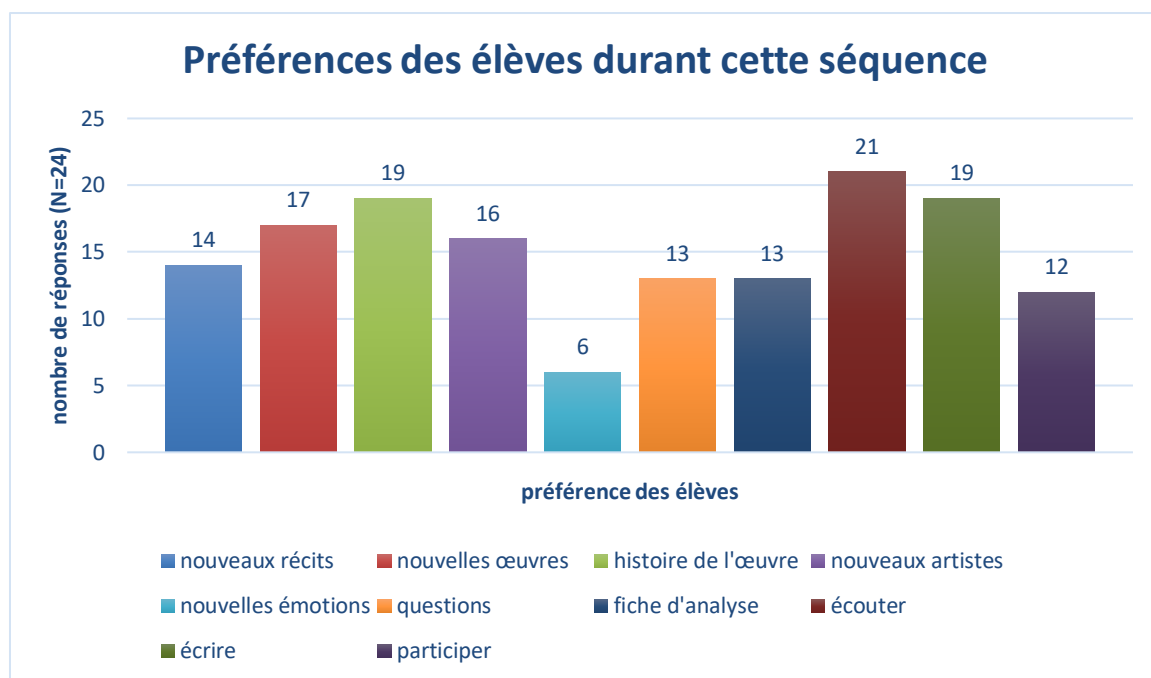
Dans le recueil de ces résultats, nous tiendrons comptes du fait que ces derniers soient subjectifs puisque basés sur les « goûts » des élèves.

L'hypothèse testée ici est : L'album de jeunesse est un support motivant pour travailler l'histoire des Arts en classe et atteindre les objectifs fixés par le PEAC (fréquenter, pratiquer, s'approprier).

Nous cherchons à savoir ici les préférences des élèves dans leur rapport au support et dans quoi ils ont aimé s'investir durant la séquence afin de juger de l'apport que peut avoir le support de l'album.

On sait, grâce à la question 3 du premier questionnaire que seuls 3 enfants sur 25 répondent ne pas aimer lire et 4 élèves sur 25 (différents des 3 précédemment cités) n'aiment pas qu'on leur raconte des histoires. Ces résultats remettent donc en question le support « littéraire » qu'est l'album pour ces élèves. Ainsi, il est intéressant de corrélérer ces résultats avec les réponses aux questions 7, 8, 9 et 10 du second questionnaire.

Graphique 9 : réponses à la question à choix multiples 7 « Dans cette séquence faites avec Sarah, qu'as- préféré ? »



L'histoire de l'art et le PEAC comprennent les items « nouvelles œuvres », « histoire de l'œuvre », « nouveaux artistes », « questions » et « fiche d'analyse » en termes d'appropriation et de fréquentation. La pratique serait plutôt orientée vers l'item « écrire ».

17 élèves sur 24 ont aimé découvrir de nouvelles œuvres.

16 élèves sur 24 ont aimé découvrir de nouveaux artistes.

19 élèves sur 24 ont aimé découvrir l'histoire de l'œuvre et écrire leur propre histoire de l'œuvre.

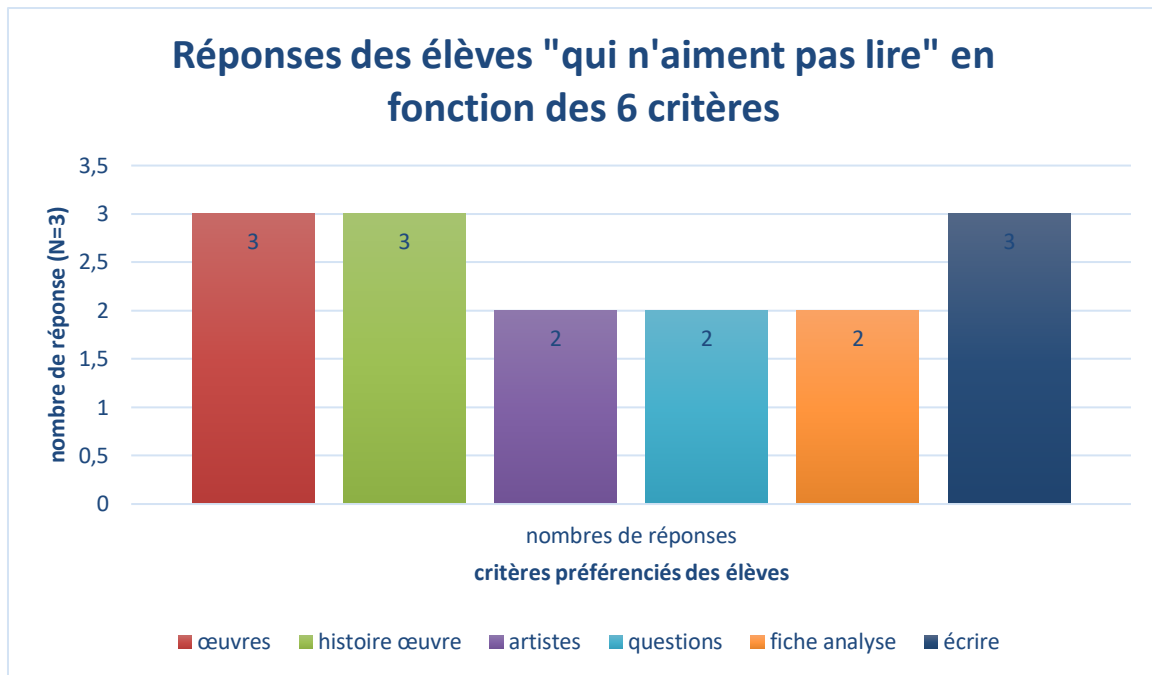
13 élèves sur 24 ont aimé répondre à des questions sur des documents ressources et remplir une fiche d'analyse de l'œuvre.

Plus de la moitié des élèves de cette classe ont préféré ces 6 critères.

Ainsi l'album de jeunesse semble avoir été un très bon médium pour permettre d'accéder de manière originale et détournée à l'histoire des Arts et à la mise en œuvre de certains piliers du PEAC, dont l'appropriation (les connaissances), la fréquentation (l'accès aux œuvres, aux artistes, au monde de l'art) et la pratique (autour de la création « littéraire »)

- Corrélation entre le goût de lire et l'appropriation du support de l'album comme médium vers.

Graphique 10 : réponses des élèves « n'aimant pas lire ».

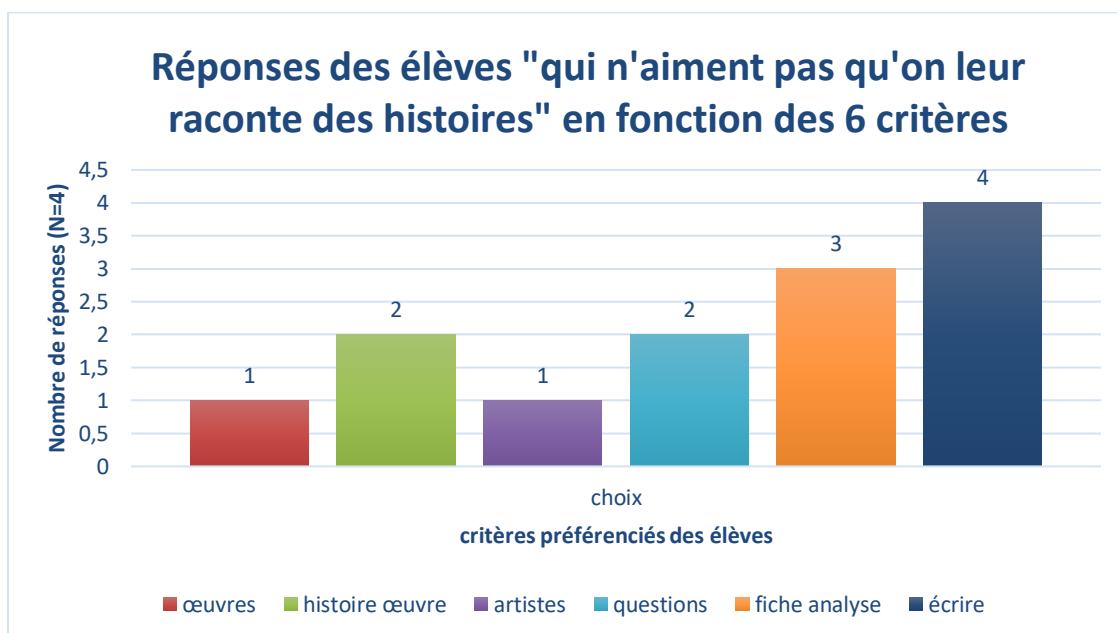


On observe les résultats suivants : Œuvre : 2/3, Histoire de l'œuvre : 3/3, Artiste : 2/3, Questions : 2/3, Fiche analyse : 2/3, Ecrire : 3/3.

Pour les enfants qui n'aiment pas lire et donc plus à même de ne pas s'identifier à l'objet littéraire, l'album de jeunesse est malgré tout un support motivant pour permettre d'accéder à l'histoire de l'art et aux piliers du PEAC aux vus de l'étude des différents critères.

- Corrélation entre l'appétence à se faire raconter des histoires et l'appropriation du support de l'album comme médium vers.

Graphique 11 : réponse des élèves n'aimant pas qu'on leur raconte des histoires.

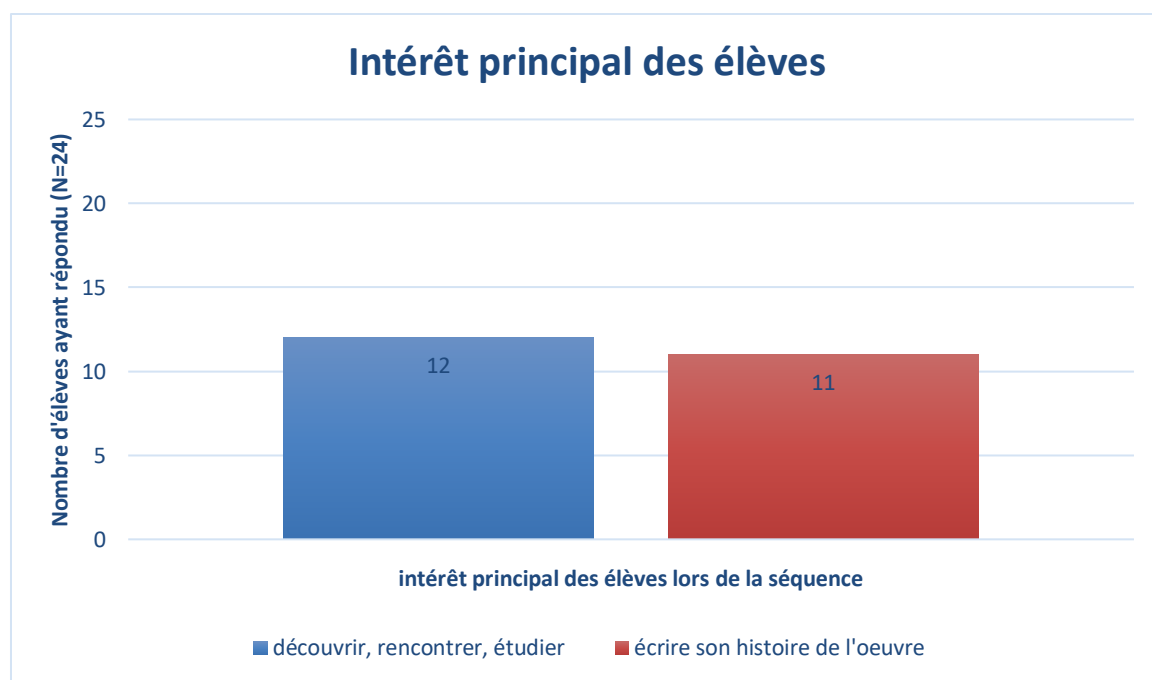


Excepté pour les critères « œuvres » et « artistes », plus de la moitié de ce groupe d'élèves n'aimant pas qu'on leur raconte des histoires ont apprécié le support en fonction des critères étudiés.

On remarque par les résultats à hauteur de 1/4 pour la découverte de nouvelles œuvres et de nouveaux artistes que c'est le pilier « fréquentation » qui n'a pas été atteint pour ces élèves-là.

Durant cette séquence j'ai travaillé à la fois l'appropriation par le biais de la connaissance mais aussi par la création littéraire autour d'une œuvre d'art. Le graphique suivant montre que les enfants ont autant apprécié, ont trouvé autant d'intérêt à découvrir de nouvelles histoires, rencontrer de nouvelles œuvres et les étudier qu'à écrire leur propre histoire sur une œuvre d'art.

Graphique 12 : ce qui a été le plus intéressant pour les élèves entre découvrir et écrire.



Nous avons demandé aux élèves de justifier leurs choix par rapport à cet intérêt et ce qui en ressort dans les données suivantes :

Tableau 3 : Justification des élèves en fonction de leur intérêt

Intérêts des élèves	Découvrir rencontrer, étudier	Ecrire son histoire de l'œuvre
Justification des élèves		
Sans justification	3 élèves sur 5	2 élèves sur 5
« j'aime découvrir de nouvelles choses »	9 élèves sur 24	
« j'ai aimé, j'ai bien aimé »		4 élèves sur 24
autres justifications : « Parce que les autres histoires ce n'est pas moi qui les ai écrites ni créées » « Ça me donne l'impression d'être dans la peau de l'artiste » « Si je les mets au musée et que les gens aiment, je serais populaire » « Parce que plus tard je serai soit astrophysicienne soit écrivaine de grands romans ou d'albums » « Ça me laisse l'occasion de dire ce que je ressens sur l'œuvre »		5 élèves sur 24

1 élève n'a pas justifié son intérêt.

Ainsi, l'album semble être approprié, selon l'évaluation des élèves à la fois pour l'appropriation des connaissances associées aux œuvres que dans l'appropriation de l'œuvre en tant que telle,

en tant que source d'inspiration pour leur propre œuvre. Rappelons que l'appropriation, dans le cadre de cette recherche est donc l'action mentale de faire sienne la reproduction de l'œuvre d'art, de la rendre unique dans la compréhension et le récit personnel, subjectif et sensible que l'on s'en fait.

Il ressort des questionnaires, pour la question 9 du second, que 16 élèves sur 24 préfèrent rencontrer des œuvres au musée, 11 élèves sur 24 « par hasard », 10 élèves sur 24 au travers des albums de jeunesse et 6 élèves sur 24 à travers la création de leurs propres œuvres.

Le fait que moins de la moitié de la classe préfère rencontrer l'œuvre au travers des albums de jeunesse (10 élèves) vient néanmoins nuancer les résultats précédents et interroger l'apport de l'album dans le pilier « fréquentation » du PEAC.

Enfin, nous obtenons les résultats suivant concernant le goût des élèves pour avoir découvert des œuvres au travers des albums de jeunesse présentés lors de la séquence (question 10) :

Tableau 4 : justification de la réponse par les élèves

	Oui	Non	Oui et non	Pas de réponse
Sans justification	4 élèves sur 24			1 élève sur 24
« Aimer apprendre et découvrir »	8 élèves sur 24			
« j'aime bien »	3 élèves sur 24			
« c'est intéressant »	2 élèves sur 24			
Autres justifications	4 élèves sur 24	1 élève sur 24	1 élève sur 24	

	<p>« Je préfère lire une histoire et découvrir des tableaux que découvrir des œuvres au tableau »</p> <p>« parce que c'est plein de couleurs et c'est joli »</p> <p>« parce qu'ils sont forts et que ça fait bizarre de les voir »</p> <p>« j'aime bien avoir la surprise de l'œuvre en même temps que lire »</p>	« je n'ai pas aimé les œuvres »	« j'ai adoré le Palais idéal et Bleu de ciel mais j'ai pas trop aimé les œuvres de Robert Doisneau et de Edgar Degas »	
TOTAL /24 élèves	21	1	1	1

83 % des élèves ont aimé travailler lors de cette séquence autour des albums de jeunesse pour découvrir de nouvelles œuvres. Ils font part d'une soif d'apprendre toujours plus, d'un plaisir à être conduits vers de nouvelles choses. On peut également lire un rapport très émotionnel au support dans les « autres justifications », l'investissement des élèves d'une manière sensible est intéressant. Le fait que ce support soit nouveau dans leur expérience d'élève est peut-être quelque chose à prendre en compte. Ils sont habitués à aller au musée ou à voir des œuvres projetées au tableau, l'apport de ce support ne se trouve donc peut-être pas dans le fond mais dans la nouveauté qu'il incarne. Ainsi, bien que ces résultats soient encourageants dans la validation finale de mon hypothèse, ils sont tout de même à nuancer. De plus, ces résultats interrogent l'immatérialité de l'œuvre et ce dualisme entre le fait de voir « concrètement » une œuvre et de simplement se la représenter à l'aide d'une reproduction.

En somme, l'hypothèse que l'album de jeunesse est un support motivant pour travailler l'histoire des Arts en classe et atteindre les objectifs fixés par le PEAC (fréquenter, pratiquer,

s'approprier) est validée mais pas dans sa globalité. La notion de fréquentation dans le PEAC peut être remise en cause et il nous semble primordial aussi de prendre en compte le critère d'un support « nouveau » et d'une intervention venant « casser » avec leur quotidien dans la classe qui pourrait expliquer, en plus de ce que les élèves nous donnent à lire », l'intérêt certains qu'ils ont pour ce support et ce qu'ils semblent avoir apporté aux élèves.

5) L'appropriation par la médiation de l'album de jeunesse.

Pour appréhender cette appropriation, le cœur même de cette étude, nous nous baserons dans cette partie sur les analyses de la création/productions des élèves à la fin de la séquence, à savoir un récit fictionnel autour d'une représentation d'œuvre d'art qu'ils ont choisi pour différentes raisons.

De nouveau ces résultats sont étudiés par rapport à notre définition de l'appropriation comme l'action mentale de faire sienne la reproduction de l'œuvre d'art, de la rendre unique dans la compréhension et le récit personnel, subjectif et sensible que l'on s'en fait.

L'objectif est d'interroger l'hypothèse : L'album de jeunesse est un très bon médiateur pour permettre une bonne sensibilisation/ appropriation des œuvres d'arts.

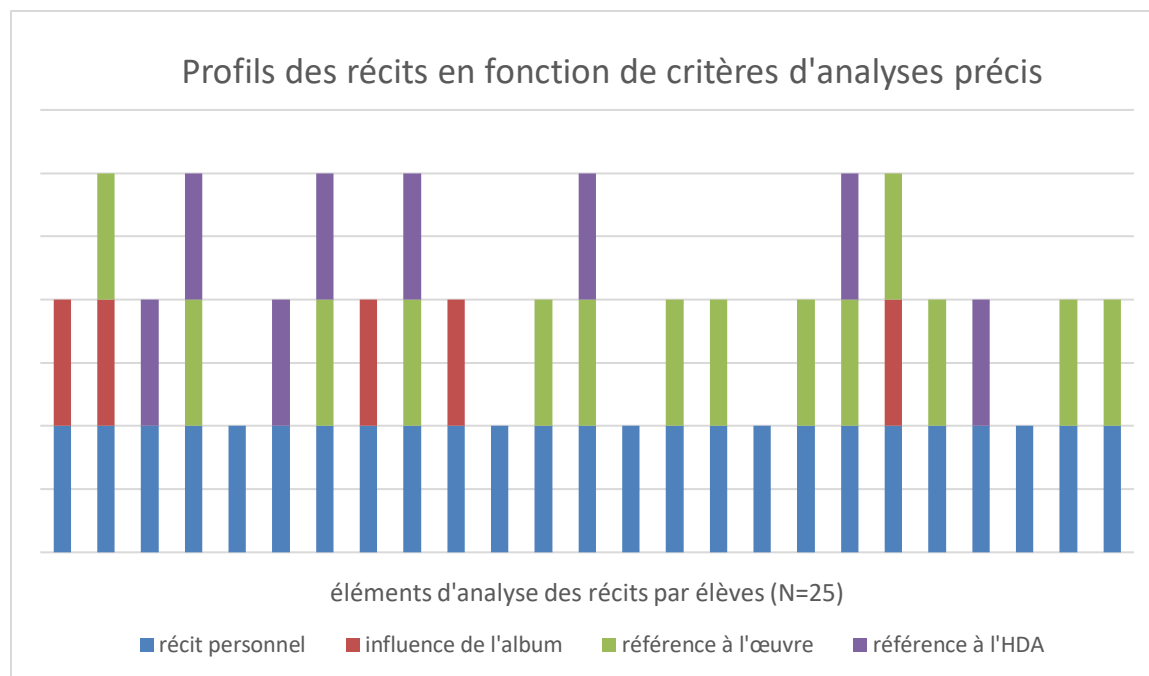
Ainsi, pour présenter les résultats supplémentaires de notre recherche par rapport à cette notion d'appropriation nous partirons sur trois points « le faire sien, rendre unique » l'œuvre dans l'œuvre produite (la création littéraire de l'élève), l'approche sensible et subjectifs de l'élève dans ce rapport à l'œuvre et le récit qu'il en fait et enfin l'interprétation donnée des élèves sur les œuvres, « la compréhension » personnelle qu'il s'en fait, comment il la dépeint.

5.1. « Faire sien »

Le seul moyen de juger de cette appropriation dans l'analyse des récits des élèves est de mesurer l'écart entre l'écrit, l'histoire qu'il raconte et l'histoire de l'album. L'enfant dans cette démarche d'appropriation artistique passe d'abord par une appropriation de l'album avant de s'approprier, dans un second temps, la reproduction de l'œuvre que le livre donne à découvrir. Pour juger de la qualité du support de l'album comme un médiateur, comme un passeur entre l'enfant et l'œuvre, il nous semble essentiel de voir si la première appropriation de l'élève vient entraver, ou non, l'appropriation de l'œuvre d'art en tant que telle. Si cela devenait le cas, alors l'album ne serait pas un outil de médiation approprié, venant mettre à mal tout le cheminement mental de l'enfant pour se voir trouver l'accès à l'image, à l'œuvre ou sa représentation.

Pour cela nous avons utilisé les différents tableaux de critères (en annexe n°6) et l'avons résumé dans un unique graphique :

Graphique 14 : profil des récits des élèves



Il en ressort que l'ensemble des textes sont tous des récits personnels aux élèves. Néanmoins, pour 5 d'entre eux, on observe une grande influence du récit de l'album, à savoir que ces élèves ont repris l'histoire de l'album et l'ont réécrite ou ont simplement modifié certains éléments sans s'en défaire. Nous notons également deux productions hors-sujet et qui ne répondent pas à la consigne. Les élèves ont produit un texte sans aucune référence à l'œuvre choisie.

A la lecture des récits, on peut voir que 10 élèves sur 25 font référence au récit mais certaines de ces références sont infimes, ainsi on peut supposer le fait que l'appropriation de l'album a eu un effet sur l'appropriation de la reproduction de l'œuvre mais sans avoir une influence « négative », « entravante » dans le processus du « faire sien » attendu.

On observe également une influence de l'histoire de l'œuvre pour 8 élèves sur 25. Les caractéristiques physiques ou du contexte de création et ou d'exposition des œuvres se retrouvent au sein des récits des élèves.

Il y a un lien entre cette influence de l'histoire de l'œuvre avec le choix de la représentation du Palais Idéal du Facteur Cheval. Il semble donc intéressant de nuancer ces résultats, de ne pas

regarder ces derniers que sous le prisme du support mais aussi en fonction de la démarche pédagogique mise en place selon l'album et selon l'œuvre (cf : partie méthodologique).

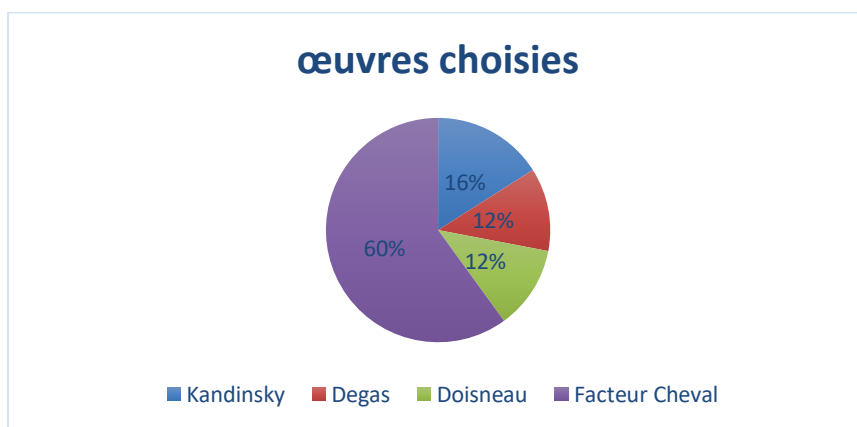
5.2. La place du sensible

S'interroger sur l'appropriation ou non des élèves des reproductions d'œuvres étudiées nous oblige à ne pas omettre l'approche sensible, les émotions et l'affect qui sont sous-jacents au processus. Les enfants, pour s'approprier quelque chose, doivent porter un réel intérêt à ce qu'ils découvrent et apprennent. Comme le montre les résultats précédents, cet intérêt semble quelque chose de validée.

Donc, intéressons-nous maintenant à la place des émotions dans le récit des élèves mais aussi en regardant les définitions apportées de ce qu'est une œuvre d'art et la justification de leur choix concernant la reproduction d'œuvre qui les a inspirés pour écrire.

Annexe n°8 : tableau n°9 : relevé des justifications des élèves par rapport aux reproductions d'œuvres choisies.

Graphique 15 : pourcentage d'élèves ayant choisi chacune des quatre reproductions

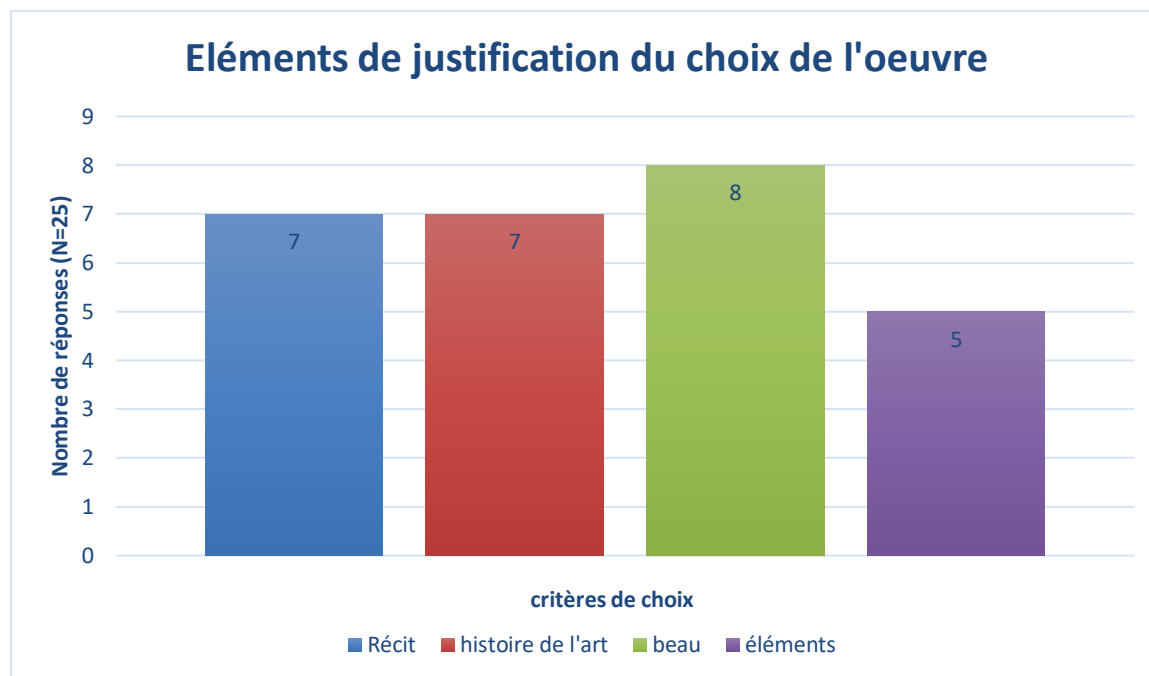


On remarque que plus de la moitié des élèves a fait le choix de raconter son histoire autour du Palais idéal du Facteur Cheval.

Ce résultat s'explique par l'intérêt qu'ont porté les élèves sur l'histoire de l'œuvre et par l'impressionnabilité inhérente à cette dernière. En observant les enfants, pour eux, construire un palais avec des cailloux, seul, était de l'ordre de l'extraordinaire. Ainsi, nous ne pensons pas que ce soit l'album qui ait eu une réelle influence sur le choix des œuvres. Afin de juger au mieux de cela, nous avons fait justifier leur choix aux élèves et en analysant leur propos, nous

avons recueilli les résultats suivants (à noter que dans la réponse de certains élèves, plusieurs éléments de choix apparaissaient : le nombre de réponses est donc supérieur à l'effectif total) :

Graphique 16 : analyse des réponses des élèves sur le choix de l'œuvre



Le critère « récit » représente l'influence de l'album et « éléments » le fait que certains détails d'une œuvre aient influencé le choix (ex : « j'aime les géants et les petits personnages », « je trouve que le palais est impressionnant »).

L'influence de l'album et de l'histoire de l'œuvre est égale. On remarque que ce qui a primé chez les élèves est le côté subjectif lié à la notion de « beau ». Cette dernière étant très subjective, ces résultats confirment l'hypothèse que le sensible a une place importante dans le processus d'appropriation des élèves.

En analysant une nouvelle fois le discours des élèves, on remarque qu'après la séquence les élèves mettent davantage la notion d'imagination, d'émotions au sein de leur définition. La place de l'artiste est également mise en avant. On peut également lire que les élèves perçoivent une œuvre d'art comme quelque chose d'impressionnant. Le fait qu'ils emploient ce terme-là montrent les « effets » de l'œuvre en eux, cela démontre qu'ils se jouent des émotions en eux. Leurs définitions sont beaucoup plus subjectives, beaucoup plus personnelles.

Tableau 5 : tableau reprenant les conceptions initiales obtenues par écrit avant et après séquence des élèves à la question « Qu'est ce qu'une œuvre d'art ? ».

N° élèves	Conceptions initiales	Après séquence d'apprentissage
1	Feuille de papier avec peinture	Feuille avec un dessin
2	Peinture faite par un artiste et de l'imagination	Quelque chose inspirée ou photographiée ou imaginé par un artiste
3	de la couleur et de l'inspiration	De la couleur, de l'inspiration, de l'imagination
4	Un tableau et une personne, c'est un sentiment	Ce que l'artiste a voulu dire
5	Quelque chose de beau	Quelque chose d'imaginer
6	Des dessins, des tableaux, des sculptures	
7	Un tableau, des peintures, des pierres sculptées	Ce qu'on imagine, ou dessine en réalité
8	Quelque chose de créée	C'est un dessin
9	De la peinture, du dessin, une sculpture, du graffiti	Un tableau, une photo, une sculpture
10	Quelque chose que des artistes ont peint	Quelque chose de beau, d'impressionnant, un tableau, de la peinture, de la sculpture, une photographie
11	Quelque chose très bien fait, très bien peint	
12	Une façon d'apprendre et de voyager	Un tableau inspirant avec des couleurs vives ou sombres et cela implique des émotions

13	Quelque chose de jolie	Planche de bois colorée qui forme un dessin
14	Une œuvre qu'on peut faire avec de la peinture	Un tableau avec de la peinture
15	Comme un dessin mais dessiné par un artiste	Cadre avec des dessins dessus faits avec de la peinture
16	Un tableau créé par un artiste	Quelque chose représentée par quelqu'un
17	Quelque chose pour amuser, qu'on peut vendre ou voir	Quelque chose pour voir ce que les autres ont fait pour tout le monde et de pour représenter la planète
18	Des dessins	De la peinture, un écrivain
19	« Pour moi » Quelque chose qui nous passe par la tête et qu'on aimerait faire. C'est aussi quelque chose de jolie mais qui peut ne pas plaire à tout le monde	« Pour moi » Quelque chose qui peut nous ressembler et peut impressionner les gens
20	Ça explique des sentiments et autre chose	Artistique, impressionnant
21	Absent à la première séance	De la peinture
22	Dessin créé qui peut ne pas avoir de sens ou de chose particulière	Chose qui peut ne pas avoir de sens comme peut en avoir
23	Un tableau	
24	Dessin mélangé avec quelque chose qu'on aime. Quelque chose de jolie chez moi.	Quelque chose d'intéressant et joli
25	Tableaux	Tableau

Ces résultats mettent en évidence que les albums sont des ponts vers un travail et une approche sensible de l'art chez les élèves. Cette approche sensible contribuant au processus d'appropriation, l'hypothèse de départ semble pouvoir être validée. Néanmoins, on peut lire que le support n'est pas la seule source d'influence, ainsi la conclusion doit être nuancée.

5.3. De la compréhension à l'interprétation personnelle

S'approprier une œuvre équivaut à la repeindre mentalement, différemment et à lui donner un sens qui nous soit propre. En d'autres mots, quand on voit une œuvre, les éléments tangibles (des formes, des matières, des indications historiques, un récit d'artiste, etc) donnent un premier sens à l'œuvre puis à ces critères viennent se greffer ce que le « regardeur » confère à l'œuvre, ce qui lui parle en lui et qu'il va mettre dans l'œuvre, dans sa représentation qu'il en a et dans le sens qu'il va lui conférer. Dans le recueil des récits des élèves, nous avons analysé la manière dont l'œuvre était « ré-exploitée », comment elle apparaissait à l'élève. Nous avons tenté de résumer cela sous différentes catégories.

De ces dernières il en ressort que le sens donné à l'œuvre est multiple dans les récits produits des élèves. L'œuvre peut être : un objet qui accompagne le héros dans sa quête. Le récit met en exergue le passage entre le réel et le fictionnel : l'œuvre est un moyen d'aller de l'un à l'autre. Nombreux sont les récits qui racontent une raison tangible à la création de l'œuvre (ex : n°9 : l'enfant va mettre l'œuvre dans le contexte de la Première Guerre Mondiale : le « Palais idéal » est un palais idéal car il a sauvé les habitants de la guerre. L'œuvre a une raison d'être, elle n'est plus qu'un objet d'art, elle a une raison d'être beaucoup plus concrète. L'élève enlève le « mystère » inhérent à la création, il donne un sens à l'acte créatif.). Enfin, on relève au travers de beaucoup de récits que l'enfant se sert de l'œuvre pour voyager lui-même, à travers ses personnages dans l'œuvre.

Au travers de leur récit, les enfants n'ont pas fait que produire une création littéraire, ni que relater une histoire sans sens ni démarche. Ils ont donné, pour la plupart, un sens à leur récit et donc à l'œuvre y étant associée. Aux vues de ces résultats et de la diversité des interprétations, de l'apport sensible, et « à soi » que nous donnent à lire les récits-œuvres des élèves, nous pouvons confirmer l'hypothèse que l'album de jeunesse est un très bon médiateur pour permettre une bonne sensibilisation/ appropriation des œuvres d'arts.

Nous pouvons infirmer néanmoins celle que l'album de jeunesse influence « négativement » / entrave la possibilité d'un nouveau récit fictionnel autour de l'œuvre.

Enfin, raconter une histoire semble être un médiateur permettant l'appropriation d'une œuvre d'art.

Quatrième partie : Discussion et conclusion

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons pour objectif de donner accès à l'art et ses diverses représentations par le fil narratif d'une collection d'albums de jeunesse dédiée aux œuvres. Cet accès s'est concrétisé par la sensibilisation des élèves à différents domaines artistiques, par une ouverture culturelle sur certains pans de l'histoire des arts, la découverte de quatre œuvres d'art différentes, de quatre récits narratifs portés autour de ces œuvres et la mise en récit de leur rencontre avec l'œuvre d'art.

Nous aurions pu arrêter notre étude à l'observation des réussites et points négatifs d'une démarche pédagogique orientée autour des albums de jeunesse et plus particulièrement la collection Pont des Arts mais il nous paraissait impensable de dissocier enseignement des arts plastiques et pratique. Afin de rendre l'enfant acteur jusqu'au bout et dans une démarche d'exploration qui puisse prendre tout son sens, l'amener à écrire le fil narratif qui aurait pu être enrichi par l'illustration et la création d'un album, était, selon nous, un moyen de continuer à évaluer le fil narratif comme médiateur et apporteur de sens tout en faisant que l'enfant, son regard, sa personnalité, sa subjectivité soient mis au centre de la démarche.

Dans la problématique de notre étude : Découvrir, écouter et raconter des histoires, un bon moyen pour s'approprier des œuvres d'art, plusieurs éléments sont pris en compte :

- Découvrir : le fait que l'on donne une porte à emprunter à l'enfant pour aller à la rencontre d'un récit, puis d'une œuvre, puis de son histoire.
- Ecouter : interroge la place de l'élève, à la fois acteur par l'action et spectateur par l'écoute de ses sens, du récit. Il interroge aussi la place de l'enseignant qui devient un « conteur » d'histoire et non plus détenteur du savoir.
- Raconter : qui devient pour l'élève moyen d'expression, outil de création et pour l'enseignant un moyen de juger de l'appropriation des élèves.
- S'approprier : faire « sien » quelque chose qui nous est d'abord étranger, le comprendre, l'approcher, le faire parler de manière subjective à soi-même et être capable de se

détacher du premier prisme sous lequel l'œuvre a été abordée : le regard du professeur et le récit de l'album.

Ainsi, au-delà du support de l'album, c'est l'enseignement de l'art à travers un support qui est interrogé et également la place de l'élève dans la démarche pédagogique proposée par l'enseignant.

Les résultats que nous avons obtenus nous amènent à voir et à reconnaître de nombreux éléments.

L'enfant a bel et bien eu un accès à un récit, à une œuvre et à son imaginaire propre pour créer ensuite l'histoire de l'œuvre qu'il a choisi. En cela, le support de l'album et notre démarche ont répondu à cette première partie de notre problématique.

Dans l'écoute, nous avons pu observer à chaque séance des élèves totalement absorbés par les récits des albums et pour des éléments de l'histoire des œuvres (histoire des arts), notamment lors de la séance portant sur l'œuvre du Facteur Cheval. La présentation de l'histoire de l'artiste et de son œuvre a précédait un long moment d'échanges, de questions et de réponses entre les élèves et moi-même. L'album, et l'œuvre sous-jacente à ce dernier ont suscité chez eux un véritable intérêt et leur a permis d'être à la fois spectateur (par l'écoute de l'histoire) et acteur, explorateur d'art par leurs questionnements et la mise en lien entre ce qui leur avait été présenté via l'album et ce qu'ils en tiraient comme conclusion pour construire leurs connaissances autour de l'œuvre et leur appropriation. Nous noterons que même pour les élèves nous ayant répondu ne pas du tout aimer qu'on leur raconte des histoires, ce support a fonctionné et a été un très bon moyen de médiation.

Il est impossible de parler d'arts plastiques sans passer par un temps de création. Ce temps fut consacré dans notre étude autour d'une création littéraire. A notre grande surprise, tous les enfants, à l'exception d'un élève se montrant très en marge de ce travail, ont participé et ont mis du cœur à l'ouvrage dans la création de ce texte. Nous n'avons pas eu à les encourager vivement à nous produire quelque chose, tous ont été inspiré. Pour les élèves les plus en difficultés, leur donner confiance en leur talent d'écrivain et surtout en leur laissant la liberté de laisser libre court à leur imagination a été très bénéfique. Si les enfants ne s'étaient pas approprié cette séquence de travail et plus particulièrement, au minimum, une œuvre d'art (celle qu'ils ont choisi individuellement pour en faire le récit) nous n'aurions pas obtenu vingt-cinq

récits élaborés et répondant à la consigne que nous avons établie. Les résultats montrant un engouement quasi égal entre le fait de découvrir des œuvres et écrire sa propre histoire vient davantage accentuer cette affirmation. Ainsi, même si au-delà de l'album, c'est sans aucun doute toute la démarche pédagogique élaborée autour du support qui a pu avoir une influence sur la création des élèves, l'album semble malgré tout tenir son rôle de « passeur » et de donc de médiation à merveille dans le processus d'appropriation des enfants face aux œuvres ou à leurs reproductions.

Enfin, on relève la place de leur parole, du sensible et du subjectif, ainsi que de l'apport de nouvelles connaissances, de nouvelles conceptions de l'art au regard de leurs productions mais aussi de leurs réponses aux questionnaires. Ainsi, nous pouvons établir un lien entre l'album, l'art et le processus d'appropriation en jeu dans la rencontre entre un individu et une œuvre.

Afin de mettre nos résultats et notre recherche au cœur de l'enseignement des arts plastiques et de l'histoire des arts, il nous semblait intéressant de mettre en parallèle des éléments de la préface d'un des ouvrages de Daniel Lagoutte et François Werckmeister et notre étude.

Quand les auteurs interrogent sur ce qu'est l'art, ils répondent « : il est difficile de déterminer l'essence de l'art, impossible d'établir des critères pour déterminer précisément ce qui relève de l'art. On s'accorde cependant sur quelques éléments : [l'art est] une production humaine [...], une œuvre singulière [...], l'art n'est pas le beau [...], [il y a une] absence de finalité [...], [l'art est] expression de l'humanité. » (Lagoutte & al, 2008). Dans notre étude nous avons suivi ces différents critères dans les éléments de définition donnés aux élèves. Les élèves ont perçu, au travers des définitions qu'ils ont donné des œuvres, qu'une œuvre est singulière et qu'elle n'est régit par aucune règle autres que celles fixées par l'artiste. Dans leurs définitions on retrouve bien l'idée que l'art ne se résume pas au beau (et à travers les écrits de ceux en faisant mention, on y relève le caractère très subjectif recherché aussi dans le processus d'appropriation). De plus, les enfants expriment l'œuvre d'art indépendamment de sa finalité, nombreux sont ceux ayant utilisé le mot « quelque chose », des phrases laissant transparaître une forme d'impalpable à la nature de l'œuvre. Enfin, la notion d'expression de l'humanité se lit avec cette même idée des auteurs qui disent : « l'œuvre d'art exprime quelque chose de l'artiste, elle nous dévoile quelque chose de son humanité profonde et, ce faisant, s'adresse à notre humanité profonde, lui

parle, la nourrit, lui procurant un plaisir intense : celui d'un dialogue inédit, impossible autrement, entre deux humanités : celle de l'artiste et celle de son public » (Lagoutte & al, 2008). Ce sont des propos que l'on retrouve avec des mots d'enfant dans les réponses données des élèves. Ainsi, les enfants ont, à travers cette étude, été plongés dans ce qu'est l'art et ont eux-mêmes produit une forme d'art.

A présent, si nous observons un petit peu plus en détails certains résultats de notre recherche et que nous les mettons en lien avec les auteurs que nous avons pu citer en amont de notre méthodologie, il est important de relever que l'on retrouve bien la place essentielle de l'école dans la culture de l'élève. Les résultats nous montrent explicitement le rôle que joue l'école dans l'accès à l'art et nous pouvons supposer la pauvreté que ce serait pour les élèves si ce n'était pas le cas, comme l'a fait Jack Lang en 2000. On se rend ainsi compte que la coéducation est primordiale dans l'art, tout est une richesse pour l'élève, chaque endroit qu'il pourra fréquenter, chaque artiste ou artisan qu'il pourra rencontrer, chaque matière, supports, objets qu'il pourra fréquenter n'est qu'une pierre à l'édifice de sa culture supplémentaire qu'on lui permet de poser. Ainsi l'école, et les résultats de notre étude viennent davantage accentuer le fait que la place de l'école et de l'éducation artistique n'est plus à prouver. Si nous relions cela au Parcours d'Education Artistiques et Culturelle des programmes, notre étude met en exergue le fait que l'album de jeunesse est un bon outil pédagogique de médiation pour répondre aux trois piliers de ce dernier : fréquentation, pratique et appropriation. On mettra un bémol sur le fait que la fréquentation soit réellement travaillée avec ce support car en effet, il ressort du discours des élèves qu'ils préfèrent, même après la séquence faite, et en n'ayant jamais abordé l'idée avec eux durant cette dernière, rencontrer des œuvres d'art au musée. La rencontre réelle avec l'œuvre est irremplaçable. L'album peut être néanmoins un excellent médium quand les enseignants sont confrontés à l'impossibilité de se rendre sur place ou que l'œuvre est inaccessible au public. Il ne doit pas être utilisé comme un moyen second, de « remplacement », mais ne peut se substituer pour autant à la rencontre réelle avec l'œuvre. On notera aussi l'apport positif en termes de temps de regard sur l'image et sur l'œuvre que permet le support de l'album. Ainsi on rejoint les propos relevés de Caroline Archat Tatah mettant en avant l'importance que l'œuvre, ou la reproduction de cette dernière devienne un véritable objet d'étude et non juste « quelque chose qu'on regarde » et sur lequel ni le regard, ni la réflexion ne s'attardent. L'enfant a besoin d'être entouré quotidiennement par l'œuvre pour la faire sienne également (les résultats montrant une meilleure reconnaissance des œuvres travaillées en amont

de notre étude en fin de séquence plutôt qu'en début alors que plus « frais » dans leur vécu, en sont le reflet). Comme le souligne Edith Richard (2005) dans son mémoire autour de l'affichage en classe, l'affichage esthétique, de reproduction d'œuvre d'art a, au-delà d'une fonction décorative aussi une nature moins sacralisée que celui lié aux savoirs (prenons l'exemple de la file numérique par exemple). Les cartels sur les œuvres d'art créés avec les enfants sont ainsi valorisés et le fait d'y être confronté quotidiennement, même s'il y a un effet de neutralisation sur le fait de s'en référer pour continuer d'apprendre, l'enfant enregistre l'image et finit par se l'approprier tout comme il s'approprie l'espace de la classe dans son intégralité. Ainsi l'usage de la reproduction d'œuvre est autrement mis en valeur et on peut comprendre aisément son utilité dans la classe. Tout comme il faut du temps pour retenir un texte, il faut du temps pour rentrer en mémoire une image et y associer d'autres connaissances sémantiques. De plus, à travers ce support, la rencontre devient alors individualisée, l'enfant ne fréquente pas la matière, l'œuvre en tant que telle, ni l'artiste mais est néanmoins plongé dans un univers qui lui donne un semblant d'accès à celle-ci.

On notera que le chemin reste quand même très vaste malgré tout puisqu'à travers cette étude, les élèves se seront approprié une œuvre, son histoire, le récit de l'album et ont eu accès à leur imaginaire, à leurs propres sens et au sens possibles à donner à l'œuvre.

Cette conduite vers le sens, nous l'avons vu, est multiple chez les élèves et nous avons pu constater que l'œuvre prend des sens différents selon les élèves. On retrouve chez certains qui l'utilisent comme un moyen de passage entre le réel et le fictionnel le travail de l'abstraction que permet l'éducation artistique. L'art est émotion et permet aux élèves de se projeter en dehors d'eux-mêmes, de s'ouvrir à l'altérité mais aussi à des notions plus complexes comme celle de création. Nous pouvons remarquer qu'à travers cette séquence les enfants ont été questionné aussi des notions qui ne faisaient pas partie de mes objectifs, ainsi, l'album, la séquence mise en place a permis d'aller « plus loin » et de, comme le préconise les ressources éducol, « trouver ce qui sera pertinent pour nourrir la réflexion et donner envie aux élèves d'entrer dans cette exploration » (MEN, 2016). Leurs récits sont emplis d'émotions mais aussi de recherche de sens, et d'une forme de réponse à ce qu'ils ont compris eux de la démarche artistique, de l'œuvre. Ainsi la place de l'élève en tant qu'acteur et donc centrale dans cet enseignement est bien visible.

On repère davantage cela au travers des définitions des œuvres que les élèves ont donné. L'album a eu un effet d'appropriation, ce support a amené les élèves à se questionner sur ce qu'est une œuvre d'art. Le questionnement a été implicite mais perpétuel, ainsi nous pouvons dire qu'il y a eu apprentissage : déconstruction et reconstruction notionnelle. Plus précisément, le support de l'album, notamment Tic ! Tac ! a amené à se questionner sur « La photographie est-elle de l'art ? ». Ce ne fut pas évident pour les élèves car il y a une banalisation aujourd'hui de la photo. Les albums et les cartels notionnels présents à la fin des ouvrages et sur lesquels chaque séance se sont appuyées ont permis d'apporter des éléments de définition autres pour ouvrir sur d'autres connaissances. Ainsi le volet « appropriation » du PEAC a été travaillé aussi par ces apports de connaissance.

De plus, les places de l'élève et de l'enseignant ont été modifiées, je n'étais que celle présentant les albums, les reproductions d'œuvres et non plus la détentrice du savoir, les élèves étaient autonomes dans cette appréhension. On peut ainsi mettre en évidence la notion de médiation, de guide approprié pour définir le support de l'album : il ne livre pas quelque chose à l'élève, il l'amène à se faire son propre avis. L'enfant garde sa liberté de penser et d'appréhension des notions : il crée sa propre vérité. Rappelons la citation de Nietzsche : « L'art et rien que l'art, nous avons l'art pour ne point mourir de la Vérité » (Nietzsche, 1901), en effet, certains aspects notionnels sont ancrés sur des connaissances avérées, néanmoins, on ne peut obliger l'enfant à dépasser ses conceptions initiales ni à l'obliger à voir une œuvre de telle ou telle façon, selon notre regard ou celui de l'album. C'est à lui d'en faire l'histoire qui lui convient. Aux vues des récits produits, on peut considérer que les élèves ont eu accès à cette liberté et donc à cette appropriation des œuvres dans le sens de les faire siennes et de les interpréter de manière subjective, « propre » à soi. La parole de l'élève est centrale et c'est lui qui construit et donc qui crée sa relation à l'œuvre. L'album est prétexte à la création de ce lien et donc, support de médiation : il est un pont entre l'œuvre, sa reproduction et le receveur.

Il est intéressant, si l'on se rapporte à la recherche d'Anne Schneider et Magali Jeannin, dans le fait que tout médiateur doit avoir fait sa propre rencontre avec l'œuvre qui médie, d'observer que c'est une démarche qui a été faite par les auteurs et illustrateurs de la collection Pont des Arts. Cette collection a pour point positif aussi cet accès qui est donné aux lecteurs de comprendre la démarche de l'œuvre littéraire, ce qui a inspiré l'illustration ou l'histoire de l'album. En cela, on peut affirmer d'autant plus le rôle de médiation qu'a l'album de jeunesse de cette collection.

Dans cette démarche, nous avons interrogé la notion d'appropriation de l'album en tant que telle. En effet, dans cette étude, nous avons interrogé l'appropriation de l'œuvre, de son histoire mais pas de l'album. Il aurait été intéressant de voir aussi le processus d'appropriation en jeu avec l'album en tant que telle, album qui fait figure de seconde œuvre. En effet, l'album est objet de création en lui-même qui s'est créé autour d'une œuvre d'art et un artiste choisi. On peut alors se demander ce que l'élève s'est le plus approprié : l'œuvre littéraire qu'est l'album ou la reproduction de l'œuvre travaillée et explorée ?

Nous avons quelques pistes de réponse, les enfants semblent s'être approprié les deux, en effet, l'influence des albums venant apporter des éléments supplémentaires dans les récits des enfants montrent que l'album a été pris en compte dans la création des élèves. Néanmoins nous ne pouvons affirmer le fait que les élèves aient considéré les albums comme œuvre à part entière en tant que telle. Travailler autour du processus de création littéraire était notre projet initial, il aurait été encore plus riche de le pousser plus loin et de faire prendre conscience aux élèves que ce qui s'inspire d'une œuvre, et la singularité d'une démarche est aussi œuvre. Ainsi on rejoindrait notre objectif sous-jacent à notre démarche d'étude qui était de savoir comment permettre aux élèves de repérer, au sein des ouvrages littéraires les références artistiques présentes.

Pour pousser plus loin notre recherche, il aurait été opportun de voir si les élèves étaient capables de reconnaître et de repérer des références faites aux œuvres que nous avons travaillées dans d'autres supports, soit d'autres collections d'album ou au sein d'un tableau d'un autre artiste, au sein d'un dessin ou d'une création plastique. En poussant ainsi notre étude, nous aurions pu voir si notre objectif de tout départ amenant à ce mémoire avait été atteint ou non. Et donc mettre à l'épreuve de la réalité la notion de « retard » que l'on retrouve chez Marcel Duchamp : « Ce retard, c'est celui de l'apparition visuelle, de l'événement et du sens. » (Duchamp, 2009). En effet, l'œuvre ou sa reproduction apparaît à un moment -T dans la vie de l'élève mais elle peut parfois se heurter à un hermétisme total de sa part. L'œuvre peut absolument ne rien lui évoquer et ce sera que de nombreuses ou quelques années plus tard que cette dernière fera sens en lui et qu'il y trouvera un écho ou le rappel de l'avoir déjà croisée. Ainsi, on peut également espérer, dans le projet de cette étude, que les œuvres que les élèves auront rencontrées hier viendront agrémente leur chemin et leur univers artistique demain.

Dans cette étude nous n'avons pas pu pousser le processus créatif davantage et les enfants n'ont pratiqué qu'à travers une création écrite, littéraire. C'est un bémol et ainsi nous

pouvons interroger la place de l'album de jeunesse dans la pratique inhérente à l'enseignement des arts plastique en tant que telle.

Nous pensons donc que l'album de jeunesse est un très bon outil de médiation à la croisée de l'enseignement des arts plastiques et de l'histoire de l'art. Dans notre démarche nous n'avons pas privilégié un pan plutôt qu'un autre mais il aurait été peut-être intéressant de le faire afin de mieux considérer les apports de ce support selon les cas.

Néanmoins, si on reprend les propos de Sandie Houas et le recueil des intentions des auteurs-illustrateurs d'ouvrage de jeunesse portant sur l'art, nous pouvons, à travers cette étude, mesurer combien leurs intentions se trouvent mises en avant avec le fait qu'ils souhaitent en général partager leur passion pour l'art ou pour un artiste. Après avoir pu observer les élèves et leur implication durant cette séquence, il est évident que les albums remplissent à merveille cette mission d'éveiller à l'art et de leur transmettre le goût du questionnement et de l'envie de pousser plus loin leur rencontre avec une œuvre ou un artiste. Sur une étude plus longitudinale, il aurait été intéressant de voir si, en ancrant cela dans les habitudes de classe des élèves, ils iraient par eux-mêmes poursuivre leur rencontre avec des œuvres. Mettre à disposition des albums d'une même collection serait un moyen de vérifier cela.

De plus, nous ne pouvons pas ignorer le « biais » présent dans notre étude qui est l'impossibilité de juger du support de manière « pure ». En effet, dans cette séquence, la place de l'enseignant et les choix pédagogiques qui ont été faits sont tout aussi centraux que l'était l'album. Pour pouvoir juger du support en tant que tel, il aurait fallu donner un album par élève et qu'il y ait aucune intervention de la part du professeur pour savoir si l'album fait office de médiateur à lui seul. Nous avons dans notre étude une réelle influence de l'apport pédagogique, de mes interventions, de mon approche et de mon utilisation de l'album. Les résultats seraient sans doute variables en fonction de la didactisation du support qu'on en fait.

Dans mes étapes de recherche de cet outil de formation, j'avais la volonté, à l'image des auteurs et illustrateurs des collections jeunesse, de partager ma passion pour une collection, et pour l'art de manière générale. Je n'ai pas été neutre dans ma démarche et le choix des élèves fait principalement autour de l'œuvre du Facteur Cheval en est la démonstration. En effet, j'ai plongé les enfants dans un univers avant même qu'ils découvrent l'album. J'ai également beaucoup théâtralisé mes lectures et donné vie aux albums et aux œuvres par ma manière de les présenter. Et même si j'ai essayé de rester neutre et de ne pas influencer, en termes de goût, les élèves, il est certain que la place de l'enseignant dans l'enseignement des arts plastiques et de

l'histoire des arts est à prendre en considération. Amener les enfants à rêver avec soi implique une démarche différente qui n'interroge non plus que le support mais ce que l'on est quand on l'enseigne. J'ai eu également, plus ou moins consciemment, la volonté d'être moi aussi une médiatrice entre les élèves et les albums.

J'ai été surprise de voir la plutôt faible « influence » du récit des albums sur les créations littéraires des élèves. Ainsi cela montre, par certains côtés, que mon approche pédagogique n'a pas été un frein à l'appropriation de l'œuvre finale et peut permettre de replacer l'album comme un support central et vecteur de médiation, passerelle entre l'enfant et l'œuvre. Cela demande pour l'enseignant de « faire corps » et plus précisément dans notre étude « faire voix » avec le support qu'il utilise.

Ainsi l'enseignant ouvre l'élève à l'album et l'album ouvre l'élève à l'art, à l'altérité et au sensible. Nous retrouvons bien là les recommandations ministérielles et l'essence même de l'enseignement artistique.

Nous pouvons donc conclure que le support de l'album répond parfaitement aux attendus de l'enseignement des arts et permet des ouvertures, notamment sur les objectifs du PEAC, sur l'intelligence sensible et sur la notion d'appropriation au travers du fil narratif.

Découvrir, écouter et raconter des histoires est donc un moyen efficace et accessible à tous pour s'approprier les œuvres d'art, des mondes nouveaux et des connaissances qui ne sont pas toujours « palpables », « concrètes » mais qui sans lesquelles nous ne verrions pas le monde et ce qui nous entoure de la même façon.

Si la place de l'enseignement des arts à l'école et l'importance de se raconter en tant qu'individu au travers du prisme de la narration était à prouver, nous pouvons, avec beaucoup d'humilité, penser l'avoir fait.

ANNEXES

Annexe n°1 : échanges de mail avec des responsables des éditions Canopé



Sarah Geneix
<sarah.geneix1@gmail.com>

demande de renseignement sur votre collection "Pont des arts"

3 messages

Sarah Geneix <sarah.geneix1@gmail.com>

20 mars 2021 à 09:54 À : courrier@elanvert.fr, stephanie.bejian@reseau-canope.fr

Bonjour Madame, Monsieur,

étudiante en Master 2 des métiers de l'enseignement, je fais cette année mon mémoire de fin d'étude sur l'appropriation des œuvres d'art à travers les albums de jeunesse. Dans la séquence que je décline, je me suis grandement intéressée à votre collection "Pont des Arts" et me base uniquement sur vos albums afin de réaliser mon étude.

J'aimerais vous demander les origines de cette collection ? De quel projet, de quelle énergie a découlé l'envie d'offrir à lire des œuvres d'art ? Est-ce vous qui avez sollicité des auteurs et illustrateurs ? Est-ce les auteurs et illustrateurs qui vous ont d'abord sollicités avec leur interprétation d'une œuvre ?

Très admirative du travail que vous proposez et du support si riche que sont vos albums pour faire découvrir aux enfants une œuvre sous le prisme de la narration, je serai enchantée d'en apprendre davantage sur votre démarche et sur les visées pédagogiques qui vous ont conduit à proposer une telle collection. De quel(s) constat(s) êtes-vous partis ? Comment choisissez vous les œuvres dont vous faites le récit ?

Si vous me permettez d'en apprendre davantage sur votre travail et ses motivations, je vous en serai reconnaissante et cela me permettrait, aussi, au delà de mon intérêt personnel, d'explicitier votre démarche dans mon mémoire et de vous mettre encore plus en avant.

Après un petit sondage auprès des enseignants des différentes écoles où je suis intervenue, très peu connaissent cette collection, ce qui est bien dommage à son sens !

En vous remerciant par avance des réponses

que vous pourrez m'apporter. Cordialement.

Mlle GENEIX.

BEJIAN Stephanie <stephanie.bejian@reseau-canope.fr>

21 mars 2021 à 20:39 À : Sarah Geneix <sarah.geneix1@gmail.com>
Cc : "elan.vert" <elan.vert@wanadoo.fr>

Bonjour,

Ravie que vous aimiez cette collection, travailliez dessus, et pour vos constats, oui la communication du Réseau Canopé est très relative (en général), contrairement à celle du coéditeur L'Elan vert, mais une fois que les enseignant.e.s connaissent, ils adorent 😊

Je réponds pour Réseau Canopé (et selon ce que j'en ai vécu à l'époque), qui en 2008 (la collection a plus de 10 ans !), lors du montage du partenariat, se nommait le Scérén-CNDP-CRDP d'Aix-Marseille.

Il y avait une autonomie des centres pédagogiques, un ancien directeur, une ancienne responsable éditoriale : j'étais alors cheffe de projet. Une collaboration, grâce à un imprimeur (italien, de grande qualité, avec qui nous travaillions à l'époque de l'autonomie financière et intellectuelle), avait mis en relation les deux partis. Une collaboration, presque une entente naturelle jusqu'à une amitié, se sont construites entre la responsable éditoriale et la directrice des éditions Amélie Léveillée.

L'objectif : à l'heure des nouveaux programmes en lien avec l'histoire des arts et les arts visuels au 1^{er} degré, offrir aux enseignants de s'ouvrir au lien entre littérature jeunesse et arts, fiction et documentation (autour de l'œuvre et de l'artiste), entre un.e illustrateur.rice et un. auteur.rice au service d'un récit multipliant les indices artistiques,

techniques (de forme), en lien ou non avec la biographie et de la connaissance du patrimoine artistique et culturel. Le pont c'était le lien entre les arts, comme à la fois entre un éditeur privé jeunesse et une édition publique à la mission pédagogique.

A été décidé que se produiraient simultanément des albums dont la maîtrise d'œuvre était assuré par L'Elan vert et des dossiers pédagogiques (d'abord imprimés couleurs et payants, pour devenir PDF en ligne et gratuits) assurés par le Scérén-CNDP, et précisément le CRDP de l'académie d'Aix-Marseille.

L'éditeur privé apportait son expertise d'édition jeunesse, sa distribution, et l'actuel Réseau Canopé son expertise pédagogique et la nécessité de coller aux programmes. Les albums et dossiers conjoints ont été produits à raison de 5 /an jusqu'en 2019, où le réseau a changé son fusil d'épaule vis-à-vis de l'édition et a arrêté la production pédagogique, grand regret.

Le choix des œuvres/artistes : pas trop traités, ou autrement traités (par nous),

assurant une vente mais pas trop commerciaux, alliant des artistes se connaissant ou se rencontrant par le biais du travail de production (texte/image), et avec la tentative de baliser les genres (peinture, sculpture, architecture, affiche, objet du quotidien, danse, photographie, lithographie...), les époques (de la Préhistoire à l'art contemporain) comme les géographies (France, Espagne, Mexique, Italie, Autriche...), les mouvements artistiques, comme les niveaux (de la maternelle au cycle 3). Surtout, pour les enseignant.e.s, les ouvrir à un autre regard sur les œuvres (littéraires comme artistiques du coup), et leur proposer de traiter l'album par le biais de l'enseignement de l'histoire de l'art, les pratiques artistiques mais aussi la découverte du monde (pour le plus petits), l'EMC, l'EDD... dans les axes préconisés par les programmes. On a eu la chance de voir venir dans les CRDP des auteur.rice.s illustrateur.rice.s pour expliquer leur choix lorsque parfois ils proposaient de travailler sur, leur motivation, leur sensibilité vis-à-vis du résultat...

J'oublie sans doute des détails.

Ce fut un travail mémorable, fait d'apprentissages réciproques, de débats parfois (sur les récits ou le côté plagiat des dessins), mais une merveilleuse collaboration, que j'ai « récupéré » après le départ des deux précédents responsables éditoriales, soit en 2015 : travail de veille sur l'existant, de recherche sur les œuvres, de réflexion pédagogique, d'attention à la parité, au soin porté au lexique, aux idées fictives innovantes... avec la cheffe de projet Chloé des éditions de L'Élan vert. On est arrivé à plus de 60 albums, avec des excellents, bons et moins bons, pas une question de public mais aussi de goût, sensibilité, prise de risque, moment...

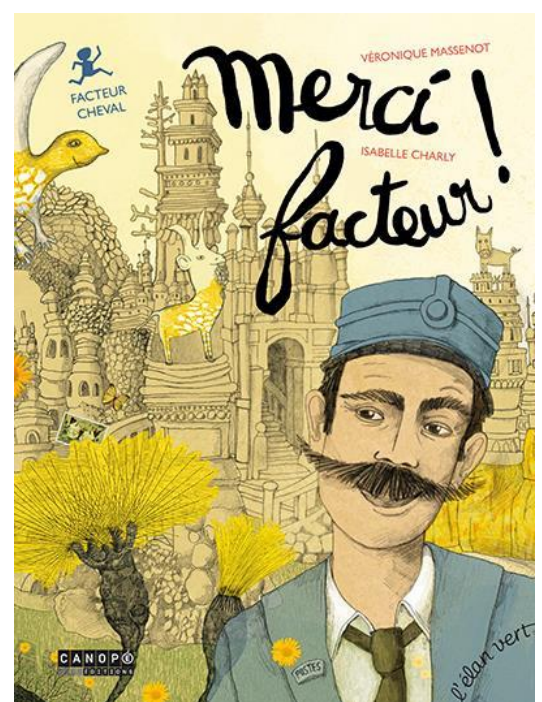
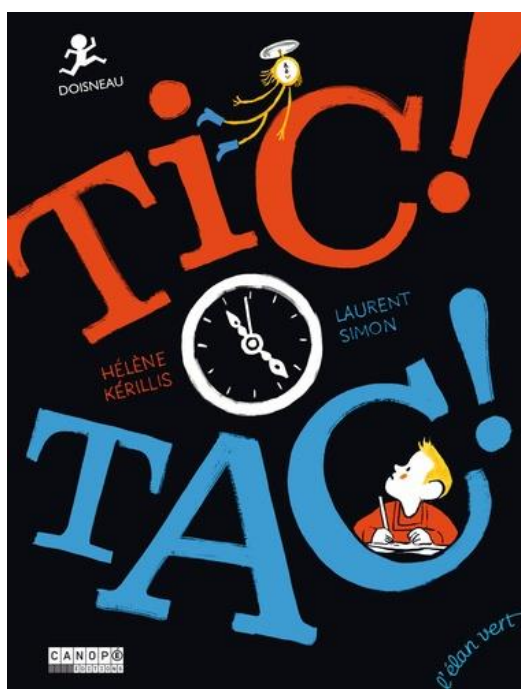
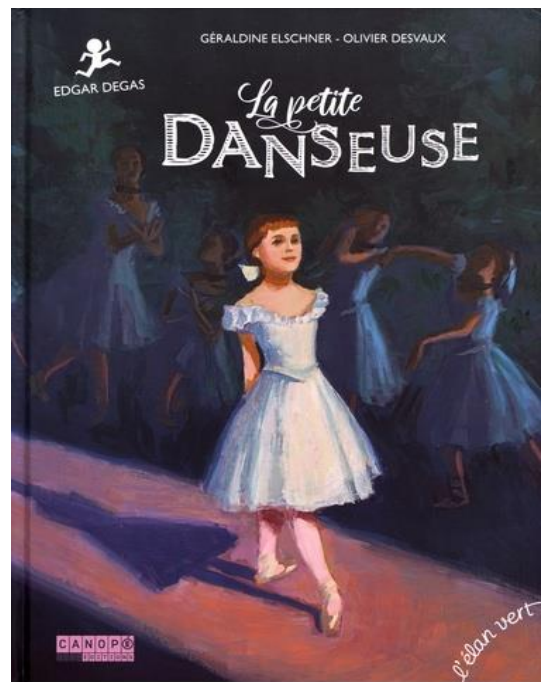
Surveillez les futurs en cours et finalisation pour l'année, les juste précédents sont splendides (Frida Kahlo par exemple).

Voilà pour l'essentiel, Amélie infirmera si je me trompe.

Bon travail à vous,
et merci de votre
intérêt. Stéphanie

Stéphanie Béjia

Annexe n° 2 : Couverture des albums étudiées pendant la séquence.




Annexe n°3 : Planning des interventions en classe et fiches de préparation des séances 2, 4, 5 et 6

Séance 1 : 19 janvier 2021 : questionnaires	Présentation du projet à la classe Passation des questionnaires : lecture des consignes et travail individuel
Séance 2 : 22 janvier 2021 : <i>Le géant qui rêvait</i>	Présentation de l'album Lecture Travail en groupe sur différents thèmes en HDA pour créations fiche synthèse de l'œuvre
Séance 3 : 29 janvier 2021 : <i>La petite danseuse</i>	Présentation de l'album Lecture Travail autour des différents personnages de l'album, mise en lien avec l'histoire de l'œuvre
Séance 4 : 19 février 2021 : <i>Tic ! Tac !</i>	Présentation de l'album Lecture Comparaison des éléments de l'œuvres et des illustrations : similitudes et différences Débat sur « est ce que la photographie est un art ? » Hypothèse d'interprétation du tableau (écriture sur ardoise) Création cartel d'informations sur l'œuvre
Séance 5 : 19 mars 2021 : <i>Merci, Facteur !</i>	Mise en condition « sensorielle » : « qu'auriez vous fait à la place du facteur avec cette pierre qui vous a fait tomber ? » Questions – réponses sur l'histoire de l'œuvre Présentation de l'album Lecture

	<p>Temps de regard sur l'œuvre</p> <p>Complétion fiche d'analyse</p>
<p>Séance 6 : 22 mars 2021 : fiche méthode : écrire un récit</p>	<p>Situation problème : remettre un texte dans l'ordre : comment ? sur quels indices ? pourquoi ?</p> <p>Recherche et résolution du problème</p> <p>Synthèse : création fiche méthode</p> <p>Mise en application de la fiche méthode : mise en forme collective + rédaction individuelle d'un petit récit</p>
<p>Séance 7 : 25 mars 2021 : retour sur les deux séances précédentes</p>	<p>Rendu des récits corrigés, points de vigilance, conseils</p> <p>Retour sur la fiche d'analyse séance 5 : fin de complétion</p>
<p>Séance 8 : 25 mars 2021 : résumé des albums étudiés et choix de l'œuvre pour le travail final</p>	<p>Complétion du tableau de résumés des albums et œuvres étudiées.</p> <p>Temps de regard sur les 4 œuvres présentées</p> <p>Choix de l'œuvre et justification individuelle</p>
<p>Séance 9 : 26 mars 2021 : mise en récit de l'œuvre choisie</p>	<p>Distribution des reproductions des 4 œuvres étudiées</p> <p>A l'aide de la fiche méthode, rédaction d'un récit imaginaire autour de l'œuvre choisie</p>
<p>Séance 10 : 26 avril 2021 : questionnaires</p>	<p>Passation des questionnaires de fin d'étude</p> <p>Bilan du projet avec les élèves</p>

Fiche de préparation séance 2

Cycle 3 : CM1	Histoire des arts	Séance 2 durée : 60'
<i>« Le géant qui rêvait »</i>		
Objectif de la séance	Appréhender une nouvelle œuvre d'art à travers une histoire lue.	
Objectifs spécifiques	Amener les élèves à questionner le rapport entre narration, contexte historique et œuvre.	
Compétences travaillées	<p>Français :</p> <p>Comprendre et s'exprimer à l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu. - Participer à des échanges des situation diversifiées - Comprendre un texte littéraire et l'interpréter/ - Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. <p>Histoire des arts :</p> <p>Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer, pour les dépasser, certains a priori et stéréotypes culturels et artistiques. - Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre d'art dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain. - Décrire des œuvres d'arts, en proposer une compréhension personnelle argumentée. <p>Histoire :</p> <p>Comprendre un document :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le sens général d'un document - Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié. - Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question. <p>EMC :</p> <p>Coopérer et mutualiser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production 	


	collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances - Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.
Matériels	Album <i>Le géant qui rêvait</i> , feuilles d'activités, vidéo projecteur, feuille A3, feutres, reproduction de l'œuvre <i>Bleu de ciel</i> , mètre, scotch.
Déroulé / modalités	 <p>1) Présentation de l'album <i>Observation de la première page de couverture : qu'est-ce qu'on voit ? : des personnages, un titre, des auteurs, un nom d'artiste, l'édition, la collection.</i></p> <p>5'</p> <p><i>Travail sur le titre : de quoi peut bien parler l'histoire ?</i></p>
Collective / oral	<p>10'</p> <p>2) Lecture de l'album (par moi)</p> <p>3) Retour sur l'histoire Que quoi ça parle ? de deux mondes : géants et petits qui s'opposent et de la visite du corps d'un géant. On découvre qu'il rêve.</p> <p>10'</p> <p>Qu'est-ce qu'on a la fin ? L'œuvre de Kandinsky C'est quoi le lien entre les deux ? entre l'histoire et le texte ? c'est une interprétation de l'œuvre d'une manière narrative.</p>
En groupe (par îlots)	<p>15'</p> <p>4) Travail sur l'œuvre de Kandinsky : se représenter l'œuvre.</p> <p><u>Groupe 1</u> : avec un mètre ruban et du scotch de peintre, aller représenter la dimension réelle du tableau, préciser le support, où on le trouve, l'année, le siècle.</p> <p><u>Groupe 2</u> : à l'aide du cartel de l'album : Qui était Vassily Kandinsky ? présentation : Nom, date, nationalité, autres., courant artistique</p>

<p>Ecrit / manipulations</p>	<p>20'</p>	<p><u>Groupe 3</u> : à l'aide du cartel de l'album : Que semble représenter l'œuvre Bleu de ciel ?</p> <p><u>Groupe 4</u> : à l'aide du cartel de l'album : expliquer ce qu'est l'art abstrait ?</p> <p><u>Groupe 5</u> : à l'aide de la frise chronologique, repérer les événements historiques qui ont eu lieu durant la vie du peintre. Que peut-on en déduire ? Le tableau, ce qu'il représente est-il en lien avec ce que Kandinsky vivait ? Pourquoi, quelle aurait pu être l'intention de l'artiste avec cette œuvre en plein contexte de guerre ?</p> <p><u>Groupe 6</u> : En observant l'œuvre sur l'album répondre à la question : que peut-on observer sur l'œuvre ?</p>
<p>Collectif / oral</p>		<p>5) Mise en commun <i>Chaque groupe donne les réponses qu'il a relevées. La PE écrit au fur et à mesure ce que les élèves lui disent après validation de l'ensemble de la classe sur la carte d'identité de l'œuvre qui sera accrochée dans la classe.</i></p> <p>6) Institutionnalisation <i>Affichage de la carte d'identité.</i></p>

Fiche de préparation séance 4

<p>Cycle 3 : CM1</p>	<p>Histoire des arts</p>	<p>Séance 3 durée : 60'</p>
<p>« Tic-tac » : Le Cadran Scolaire : R. Doisneau</p>		

Objectif de la séance	Appréhender une nouvelle œuvre d'art à travers une histoire lue.
Objectifs spécifiques	Amener les élèves à questionner le rapport entre narration, contexte historique et œuvre.
Compétences travaillées	<p>Français :</p> <p>Comprendre et s'exprimer à l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu. - Participer à des échanges des situation diversifiées - Comprendre un texte littéraire et l'interpréter/ - Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. <p>Histoire des arts :</p> <p>Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer, pour les dépasser, certains a priori et stéréotypes culturels et artistiques. - Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre d'art dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain. - Décrire des œuvres d'arts, en proposer une compréhension personnelle argumentée. <p>Histoire :</p> <p>Comprendre un document :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le sens général d'un document - Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié. - Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question. <p>EMC :</p> <p>Coopérer et mutualiser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances - Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.
Matériels	Album <i>Tic-Tac</i> , vidéo projecteur, œuvre grand format, feuille A3, feutres, image de l'œuvre + photo de Doisneau.

Déroulé / modalités		<p>1) Mise en place Reprise très rapide des deux œuvres / artistes vus précédemment (Bleu de ciel, Kandinsky, La danseuse, Degas)</p>
Collective / oral	2'	<p>2) Présentation de l'album : Observation de la première page de couverture (presque totalement cachée) puis de la 4^{ème}</p>
Collective / oral	10'	<p>Quel est l'artiste que l'on va étudier ? Le connaissez-vous, si oui, quel art pratique-t-il ?-> retourner l'album et y découvrir la photo. -> photo projetée au tableau afin qu'elle soit mieux vue de tous.</p>
Collective / oral	20'	<p>3) Zoom sur l'œuvre Quel type d'œuvre est-ce ? une photographie. Décrire ce que l'on voit. Le titre : Le Cadran Scolaire ... qu'est ce que cela veut dire ? Quel est le lien avec la photo ? Trouver des éléments en lien avec son nom.</p>
Collective / oral	2'	<p>Est-ce qu'une photographie peut être une œuvre d'art ? Pourquoi ?</p>
Individuelle / Ecrit/oral	10'	<p>Lien avec les émotions : qu'est ce qu'elle vous inspire cette photo ? Quels sont les éléments qui vous marquent ? Recueil écrit des représentations des élèves et lecture de l'une d'entre-elles.</p>
	10'	<p>4) Retour sur la première page de l'album Observation de la première page de couverture ... le titre : « Tic tac » .. Quel est le lien avec l'œuvre de Doisneau ? Qu'est ce que cela va raconter ? Recueil des hypothèses.</p>
	5'	<p>5) Lecture de l'album</p>
Collectif / oral		<p>6) Retour sur le lien entre la photo et l'histoire/les illustrations.</p> <p>7) L'œuvre et son histoire Remplissage du cartel de l'œuvre et mise en correspondance avec les 2 précédentes œuvres : le même siècle, le même</p>

	<p>contexte historique ... et pourtant, pas de lien vraiment entre elle.</p> <p>Institutionnalisation :</p> <p>L'art est multiple et possible sous différentes formes.</p>
--	---

Fiche de préparation séance 5

CM1, cycle 3 26 élèves	Histoire des arts	Séance 4/ 10 60-80'
Le palais idéal du Facteur Cheval		
Objectif principal	Avoir une première approche de l'œuvre du Facteur cheval à travers l'album de la collection Pont des Arts <i>Merci, Facteur !</i>	
Objectifs spécifiques	<p>Comprendre un texte lu.</p> <p>Faires des liens entre le texte et l'œuvre présentée.</p> <p>Acquérir de nouvelles connaissances autour d'un artiste et de son œuvre principale.</p>	
Compétences travaillées	<u>A compléter ultérieurement</u>	
Modalités	Orale et écrite, collective et individuelle	
Matériels	L'album Merci Facteur ! , documents de travail (x26), reproduction de l'œuvre (x26), grille d'analyse (x26)	
Déroulement	Temps 2'	<p><u>Phase d'accroche</u> : immersion dans le contexte de création de l'œuvre étudiée :</p> <p>« Fermez les yeux, vous êtes facteur, vous postez toutes les lettres à pied dans un village à la montagne. Votre travail est fastidieux mais vous aimez cela car vous découvrez chaque jour de nouveaux paysages et le courrier que vous apportez vous fait parfois voyager dans votre tête. Un jour, alors que vous êtes en train de marcher, vous butez sur un caillou et vous trébuchez ... Vous regardez alors la pierre qui vous a fait tomber et décidez de la ramasser car elle a une forme marrante, différente des</p>

<p>Ecrit, individuel</p>	<p>10'</p>	<p>autres. Vous la sortez donc de la terre et la ramenez chez vous. Qu'avez-vous envie de faire de cette pierre ? Pourrait-elle vous servir à quelque chose ? Prenez un petit bout de papier et écrivez ce que vous imaginez faire avec cette pierre.</p> <p>Les élèves écrivent ce qu'ils imaginent.</p> <p>La PE collecte les papiers puis en lit quelques-uns à voix haute.</p>
<p>Oral, collectif</p>	<p>2'</p> <p>8'</p> <p>10'</p>	<p>Je vous ai raconté cela car aujourd'hui nous allons découvrir l'œuvre, unique, d'un artiste, qui s'appelle *montre la page de couverture et fait lire à un élève* « Facteur Cheval.</p> <p>Ferdinand Cheval était un facteur, qui un jour, a trébuché sur une pierre et a décidé d'emmener cette pierre avec lui car elle avait une forme un peu amusante. Au fil de ses tournées de facteur, il a commencé à en ramasser plein et il a décidé d'en faire un palais. L'auteure Véronique Massenot et l'illustratrice Isabelle Charly ont été inspiré par ce palais et ont inventé une histoire autour .. la voici.</p> <p>Lecture de l'album.</p> <p>Vérification de la compréhension de l'album.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Où et quand se passe l'histoire ? au palais du facteur, pendant qu'il dort - Qui sont les personnages ? Le facteur, César, Vercingétorix, Archimède, les petits cochons, qui sont inspirés des sculptures faisant partis du palais idéal. - Quels liens peut-on faire avec l'œuvre, l'artiste Le Facteur Cheval et l'histoire que cela a inspiré à l'auteure et à l'illustratrice ? Reçoit des cartes postales, le facteur, le palais imaginaire, inventé avec des personnages bizarres, inventés, oniriques <p><i>Nous allons maintenant regarder d'un peu plus près l'œuvre, je vais vous distribuer une grille d'analyse, qui va nous servir à regarder l'œuvre à travers vos yeux, ce que vous ressentez vous, quand vous regardez les photos du Palais (évidemment, la vraie œuvre, il faudrait la visiter, il faudrait que vous marchiez dans le palais, que vous puissiez vous rendre compte de sa taille, de la matière, mais là on va travailler à partir de quelques photos de ce palais. Et nous allons aussi regarder l'œuvre à</i></p>

<p>Ecrit, individuel (tableau 1)</p>	<p>4'</p>	<p><i>travers son histoire. Je vais vous distribuer après, en plus de cette grille, une fiche avec plusieurs documents dessus, qui vous permettrons de remplir le second tableau de la grille.</i></p>
<p>Ecrit, collectif (tableau 2 et 3)</p>	<p>15'</p>	<p>Distribution de l'œuvre + temps de regard, de découverte. <i>Prenez le temps de bien regarder le palais, de vous imaginer dedans, de le découvrir.</i></p>
<p>Ecoute + Ecrit, individuel</p>	<p>5'</p>	<p>Puis distribution de la fiche : lecture et complétion individuelle des trois premiers tableaux « approche sensible », « approche descriptive » et « approche interprétative ».</p>
<p>Oral collectif + écrit individuel</p>	<p>2'</p>	<p>Pour faire le quatrième tableau, je vais vous distribuer des documents que nous allons lire ensemble. Il faudra, pendant qu'on les lit, surligner les éléments qui vous sembleront importants pour remplir le tableau. Qui nous lit les lignes et attendus du tableau ? Un élève est choisi pour lire le tableau.</p>
<p>Ecrit individuel</p>	<p>5'</p>	<p>Distribution des documents ressources et lectures</p>
<p>Ecrit individuel</p>	<p>10'</p>	<p>Temps de lecture des documents collectivement. Lecture faite par le PE avec pour consigne de travail sur le document : Surligner les éléments importants à garder pour les réécrire dans le tableau.</p>
<p>Ecrit individuel</p>	<p>5'</p>	<p>Mise en commun collective : à partir des éléments surlignés, complétion du tableau.</p> <p>Est-ce que votre regard sur ce Palais idéal a changé ? Remplissez le dernier tableau en écrivant ce que vous ressentez maintenant en vous plongeant dans l'œuvre.</p>

		<p>Puis complétion de la seconde partie individuellement.</p> <p>Proposition de lecture de quelques ressentis pour finir cette approche de l'œuvre.</p>
--	--	---

Fiche de préparation séance 6

CM1, cycle 3 26 élèves	Français : Rédaction	Séance 1/3 60'
Comment écrire un récit ?		
Objectif principal	Définir les critères principaux d'écriture d'un récit : fiche méthode	
Objectifs spécifiques	<p>Comprendre l'importance d'indispensables pour qu'un récit soit compréhensible.</p> <p>Adopter une méthodologie pour s'aider à construire un récit.</p> <p>Prendre conscience</p>	
Compétences travaillées	<p><u>Rédiger des écrits variés</u></p> <p>- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.</p> <p>- Mobiliser des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe (matériau linguistique, outils orthographiques, guides de relecture, dictionnaires en ligne, traitements de texte, correcteurs orthographiques).</p> <p>- Mobiliser ses connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc.).</p> <p><u>Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte</u></p> <p>- Concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée.</p> <p>AFC : - Écrire un texte d'une à deux pages, adapté à son destinataire.</p> <p>- Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle.</p>	
Modalités	Orale et écrite, collective et individuelle	

Matériels	Texte Mr Seguin (x26), fiche méthode (x 26), rétro-projecteur,	
Déroulement	Temps	<p>M. Seguin enferme Blanquette dans une étable mais elle se sauve par la fenêtre.</p> <p>Cependant, il décide d'acheter une 7ème chèvre. Il l'attache à un pieu dans le pré.</p> <p>Toute la journée Blanquette court dans la montagne.</p> <p>Un beau matin, toutes les chèvres de M. Seguin se font manger par le loup. Il ne veut plus de chèvre.</p> <p>2' Finalement, la nuit arrive. Blanquette se bat avec le loup, puis à l'aube, elle se fait dévorer.</p> <p>Mais, la chèvre Blanquette s'ennuie. Elle demande à M. Seguin de la laisser aller dans la montagne.</p> <p>5' <u>Phase d'accroche, situation problème :</u></p> <p>Lecture d'un texte écrit dans le désordre.</p> <p>Recueil des impressions des élèves.</p> <p>Souci ? On ne comprend rien. Ce n'est pas dans un ordre chronologique, on ne comprend pas facilement ce que fait le personnage.</p> <p>10-15' Nous allons donc remettre le texte dans le bon ordre. Sur quels éléments peut-on s'appuyer ?</p> <p>20' Présentation du personnage, de la situation de départ, description. Enonciation du problème, de la quête. Suite d'action pour résoudre le problème ou accéder à la quête, situation de fin : résolution. Les petits mots indices « un beau matin », « finalement », « cependant », la présence des différents personnages.</p>

	<p>1'</p> <p>5'</p> <p>20'</p>	<p>Maintenant, nous allons construire ensemble une fiche méthode, comme si on écrivait une recette. Pour faire un bon récit il faut :</p> <p>(S'aider du support de la fiche méthode récit pour étayer les interventions des élèves si plus de réponse).</p> <p><u>Institutionnalisation</u> : Distribution de la fiche méthode</p> <p><u>Mise en application</u> :</p> <p>Complétion de cette fiche pour écrire un petit récit collectif</p> <p>Choisissons collectivement des éléments pour qu'à partir de ces éléments, vous écriviez tous un petit début de récit. Le PE interroge à l'oral les élèves et note les idées au fur et à mesure sur la fiche projetée au tableau pour créer ensuite une fiche méthode d'écriture avec toutes les idées formulées assemblées ensemble.</p> <p>Début d'écriture du récit.</p>
<p>Comportements attendus des élèves.</p>	<p>Les élèves doivent se mettre en recherche d'une solution face à une situation problème. Ils construisent ensemble un outil méthodologique dans un but rédactionnel.</p> <p>Ils sont invités à participer et à garder leur position d'écoute et d'attention afin de faire avancer leur cheminement individuel mais aussi celui collectif. L'élève doit produire seul un court début de récit afin de mettre en application la fiche méthode élaborée collectivement.</p>	
<p>Tâche du maître.</p>	<p>Il assure le bon déroulement de la séance, veille à la participation de chacun et à la sécurité de tous. Il apporte ses compétences au service de la réflexion des élèves. Lors de la phase d'institutionnalisation, il s'assure que la fiche proposée est « admise » par tous. Il encourage les élèves à s'exprimer à travers un récit fictionnel</p>	

	et apporte son étayage aux élèves pouvant être face à un refus d'écriture ou à un blocage.
--	--

Annexe n°3 : questionnaire n°1

Ce questionnaire est personnel mais anonyme (cela veut dire que je ne saurai pas qui a écrit en lisant tes réponses et celles de tes camarades).

1) J'ai Ans Je suis : une fille un garçon (entoure)

2) C'est quoi, pour toi, une œuvre d'art ? Expliques-en quelques mots ou phrases ce qu'est une œuvre d'art.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3) A ton avis, à quoi ça sert une œuvre d'art ?

.....
.....
.....
.....

4) Où et quand t'arrives-tu de voir des œuvres d'art ? (Entoure)

A l'école à la télé au musée sur internet chez toi dans les livres

Pendant la classe pendant les vacances quand tu sors dehors

Autre (précise) :

.....
.....

5) Es-tu déjà allé.e au musée ? (Entoure)

Oui Non

6) Si tu es déjà allé au musée, avec qui étais-tu ? (Entoure)

Ta classe tes parents/éducateurs tes grands-parents le centre de loisirs
ta nourrice autre (précise) :

7) Aimerais-tu y aller plus souvent ou y retourner ? (Entoure)

Oui Non

Pour quelle(s) raison(s) as-tu répondu oui ou non ? :

.....
.....

8) Connais-tu des noms d'œuvres ou d'artistes ? (Entoure)

Oui Non

Si oui, écris-les ici :

.....
.....

9) Entoure les noms d'artistes dont tu as déjà entendu parler.

Pablo Picasso - Léonard de Vinci - Keith Haring – Gustave Klimt - Edgard Degas - Edouard

Manet Claude Monet - Van Gogh - Maurice Estève - Diego Vélasquez - Edouard Munch

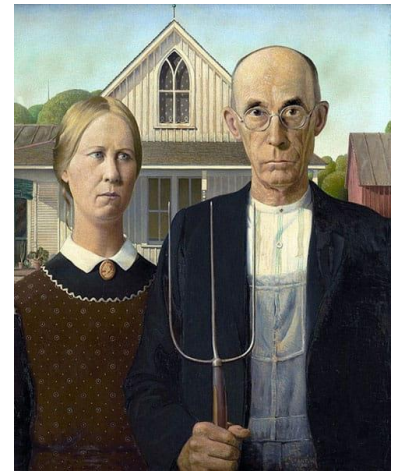
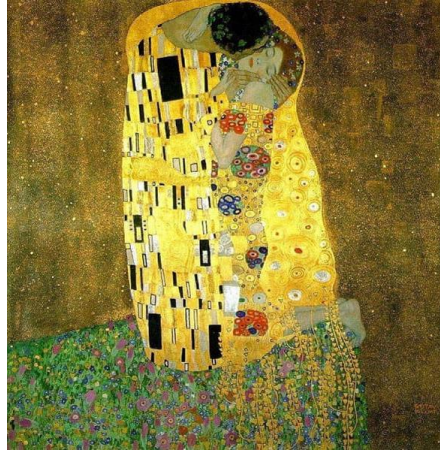
- René Magritte Salvador Dali - Joan Miro – Arcimboldo - Henri Matisse - Le

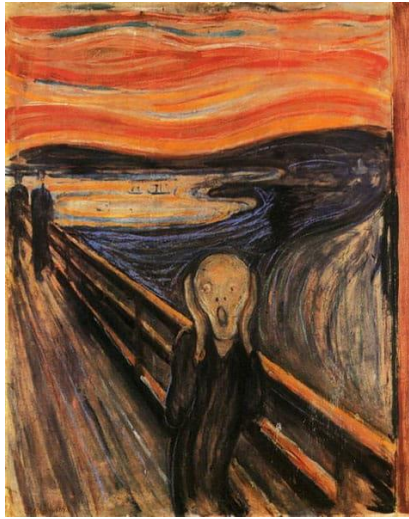
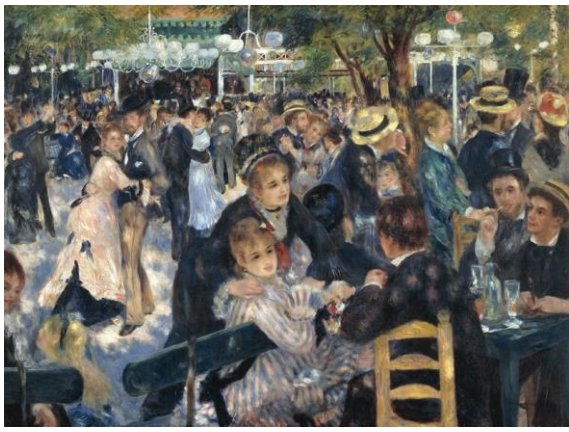
Douanier Rousseau - Frida Kahlo - Paul Klee - Johannes Wermeer – Florizale – Le Facteur

Cheval – Kandinsky – Hokusai – Millet

10) Entoure maintenant les œuvres que tu connais peut-être déjà.







11) Te souviens-tu où précisément et sur quel support (télé, feuille A4, poster, livre, toile, etc) as-tu rencontré les œuvres que tu viens d'entourer ? (Entoure)

Oui Non

Précise :.....
.....
.....
.....
.....

12) Aimes-tu lire ? (Entoure)

Oui Non

13) Aimes-tu qu'on te raconte des histoires ? (Entoure)

Un peu Beaucoup Pas trop Pas du tout Tu adores

14) Aimes-tu lire ou raconter des histoires à tes copains ou d'autres personnes ? (Entoure)

Oui Non Tu ne l'as jamais fait.

15) Qu'aimes-tu le plus lire ? (Entoure)

Albums - romans - bandes dessinées - mangas - journaux - magazines – documentaires
- recettes - des écrits sur tablette ou liseuse – autre (précise) :

.....

Merci de ta participation !

Annexe n°5 : questionnaire n°2

1) C'est quoi, pour toi, une œuvre d'art ? Explique en quelques mots ou phrases ce qu'est une œuvre d'art.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2) A ton avis, à quoi ça sert une œuvre d'art ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3) Cite les différents domaines artistiques qui existent. (Cite au moins ceux des œuvres que tu as découvertes avec les albums.)

.....
.....
.....
.....
.....

4) Relie les courants artistiques aux œuvres étudiées.

L'art abstrait

*

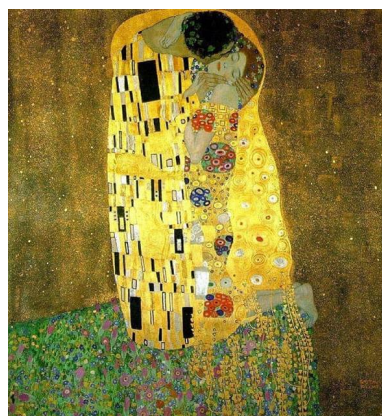
* Bleu de ciel, Vassily Kandinsky

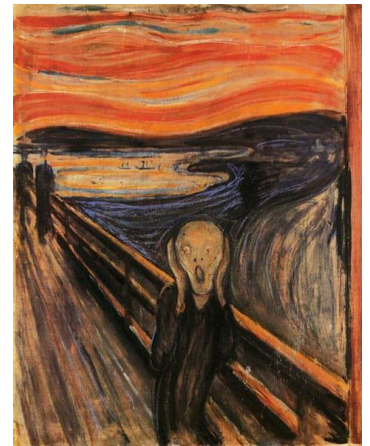
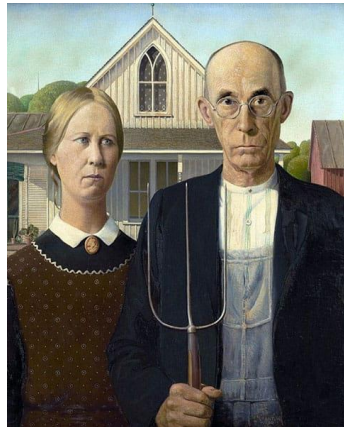
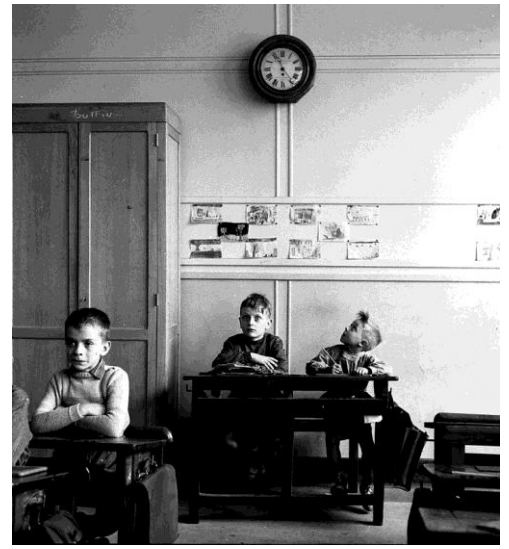
Le fauvisme	*	
L'impressionnisme Degas	*	* La petite danseuse de quatorze ans, Edgard
L'art naïf	*	
La photographie humaniste	*	* Le cadran scolaire, Robert Doisneau
Le réalisme	*	
La photographie documentaire Facteur Cheval	*	* Le palais idéal du Facteur Cheval, Le

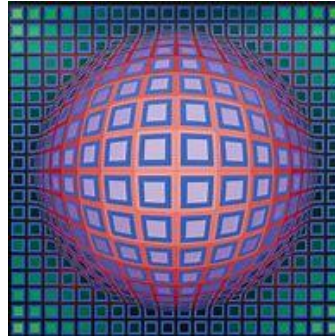
5) Entoure les noms d'artistes dont tu as déjà entendu parler.

Pablo Picasso - Léonard de Vinci - Keith Haring – Gustave Klimt - Edgard Degas - Edouard Manet
 Claude Monet - Van Gogh - Maurice Estève - Diego Vélasquez - Edouard Munch
 - René Magritte Salvador Dali - Joan Miro – Robert Doisneau – Arcimboldo - Henri Matisse - Le Douanier Rousseau - Frida Kahlo - Paul Klee - Johannes Vermeer – Florizale –
 Le Facteur Cheval – Kandinsky – Hokusai – Millet – Vasarely – Rodin –

6) Entoure les œuvres que tu connais.







7) Dans cette séquence faites avec Sarah, qu'as-tu préféré ? Coche la ou les cases.

Découvrir de nouveaux récits	<input type="checkbox"/>	Lire des documents et répondre à des questions sur ces documents	<input type="checkbox"/>
Découvrir de nouvelles œuvres	<input type="checkbox"/>	Remplir une fiche d'analyse d'œuvre	<input type="checkbox"/>
Découvrir l'histoire des œuvres	<input type="checkbox"/>	Ecouter des histoires	<input type="checkbox"/>
Découvrir de nouveaux artistes	<input type="checkbox"/>	Ecrire TA propre histoire de l'œuvre d'art	<input type="checkbox"/>
Découvrir de nouvelles émotions	<input type="checkbox"/>	Participer à l'oral et parler des œuvres	<input type="checkbox"/>
Autre ? :			

8) Qu'est ce qui a été le plus intéressant selon toi ? Surligne **la** phrase qui te correspond le plus.

- Découvrir de nouvelles histoires, rencontrer de nouvelles œuvres et les étudier.

OU

- Ecrire TA propre histoire sur une œuvre d'art.

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

9) Comment préfères-tu rencontrer des œuvres d'art ou des artistes ? Entoure.

Au musée projetée au tableau dans la classe En créant tes propres œuvres à
la télé

dans les albums ou les livres sur internet en faisant un jeu par hasard

10) As-tu aimé découvrir les œuvres au travers des albums de jeunesse que Sarah a présentés ?

Oui / Non Pourquoi ?

.....
...
.....
.....
.....
.....

Merci de ta participation !

Annexe 6 : Tableaux reprenant les éléments significatifs avant servis à l'évaluation

Tableau n°6 énumérant les caractéristiques particulières des quatre albums étudiés de la séquence.

Critères	Personnages	Actions	Lieux
Albums			
Le géant qui rêvait	Hommes minuscules Géant Trois astronautes Créatures du rêve	Géant qui arrive dans un monde minuscule Géant qui pique-nique Géant qui dort Personnages qui voyagent dans le corps du géant Géant qui rêve Observation du cerveau du géant Observation des rêves du géant : référence au tableau de Kandinsky	Dans un monde miniature Dans le corps du géant Dans la tête du géant
La petite danseuse	Jeanne Maman de Jeanne Monsieur D. Le jury	Opéra Univers pauvre	A l'opéra, dans la calèche, dans Paris, sur le Pont de Flandre, canal Saint-Martin, tour Notre-Dame, Grands Boulevards, grandes ailes dorées de l'Opéra Garnier, Montmartre, rue de la Goutte d'Or.
Tic ! Tac !	Le maître d'école Hugo	Peur de ne pas avoir le temps de finir à temps	A l'école Chez le maître du temps

	<p>Deux petites horloges</p> <p>Presto</p> <p>Adagio</p> <p>Le maître du temps</p>	<p>Horloges surgissant de nulle part</p> <p>Passage d'un monde « réel » à un autre monde</p> <p>Rencontre avec le maître du temps</p> <p>Réparation des horloges</p> <p>Pièce bloquant le cœur d'Adagio</p> <p>Conseil du maître du temps</p> <p>Temps qui s'est arrêté</p> <p>Réussite de l'exercice avant le temps imparti</p>	
<p>Merci Facteur !</p>	<p>Le facteur</p> <p>Vercingétorix</p> <p>César</p> <p>Archimède</p> <p>Petits cochons</p> <p>Autres créatures</p>	<p>Facteur qui dort</p> <p>Réveil des statues du palais</p> <p>Départ en voyages des différents personnages</p> <p>Envois de cartes postales</p> <p>Réveil du facteur : impression d'avoir vu les statues bouger</p> <p>Cartes postales envoyées pour le facteur cheval</p>	<p>Au palais du Facteur Cheval</p> <p>Dans le monde</p> <p>Dans la chambre du facteur (à la fenêtre)</p>

Tableau n°7 reprenant les éléments de l’histoire des œuvres étudiées dans les albums

Critères	Éléments de l’histoire de l’œuvre
Œuvres	
<i>Bleu de ciel, Kandinsky</i>	<p>Art abstrait</p> <p>Volonté de toucher l’imaginaire</p> <p>S’échapper du réel dans un contexte historique difficile</p>
<i>La petite danseuse de quatorze ans, Degas</i>	<p>Œuvre décriée</p> <p>Réalisme</p> <p>Utilisation de plusieurs matières pour créer l’œuvre</p> <p>H. 98 ; L. 35,2 ; P. 24,5 cm</p>
<i>Le cadran scolaire, Doisneau</i>	<p>Photographie humaniste</p> <p>Photographie = un art à part entière</p> <p>Instantanéité du cliché</p>
<i>Le palais idéal du Facteur Cheval, Facteur Cheval</i>	<p>Genève de l’œuvre : à la suite d’un trébuchage sur une pierre : naissance de la construction du palais</p> <p>Histoire de Ferdinand Cheval : facteur à Hauterives</p> <p>Temps de réalisation : 33 ans</p> <p>Réalisation : seul</p>

Tableau n°8 « bilan » reprenant tous les éléments d'évaluation de la séquence pour juger de la création littéraire des élèves

N° + bilan de l'analyse	Œuvre choisie	Justification du choix de cette œuvre	Éléments visibles de l'œuvre (que tout le monde voit)	Éléments de l'histoire de l'œuvre	Éléments du récit	Éléments de leur imagination
1 ...						
2 ...						
...						

Annexe n°7 : Les « créations littéraires » des élèves

1 Léo

Il était une fois un gamer qui devait aller à l'école mais il était en train de jouer à Fortnite. Mais il avait plus que 3 minutes pour se préparer et aller à l'école. Mais il avait une montre magique et elle pouvait remonter le temps. Mais quand on activait le mode « remonter le temps » toutes les 10 minutes il remontait le temps. Tout à coup il voit un géant de pierre et un dragon qui vont se battre et un magicien et un chevalier qui battent tous ses personnages de jeux vidéo. Mais il savait les battre parce qu'il avait passé des heures et des heures à les battre. Il arriva à tuer le magicien, après le chevalier fit tomber le géant de pierre et tua le dragon. Il a gagné un Dragon Ball et il en avait 7. Il devait trouver les 2 Dragon Balls pour enlever tous les personnages du jeu vidéo. Mais plus il tuait des personnages plus il avait des pouvoirs. Le Dragon Ball numéro 2 était sur la montagne de feu mais pour avoir le Dragon Ball il fallait combattre. C'était le roi des dieux et le gamer arrivait à le battre et à récupérer le pouvoir de contrôler les éclairs.

2 Juliette

Par une merveilleuse journée de printemps, le 10 juin, c'était l'anniversaire d'une petite fille. Elle avait 10 ans, elle s'appelait Margaux. Margot avait une petite soeur qui s'appelait Coline et un petit frère, Hugo. Elle avait aussi un chien Pimpin. Pour ses 10 ans, elle eut le cadeau d'aller au Palais Idéal. La famille partit donc. En voiture, Coline demanda : « C'est quoi le palais idéal ? ». La maman répondit : « tu verras ». Arrivée au Palais Idéal, Margaux, s'exclama : « C'est magnifique ! Pimpin, tu peux venir, s'il te plaît ? » - « Wouf. Wouf ». Soudain, un guide arriva, le guide dit :

- « Bonjour, qui êtes-vous?

- La famille Lafayette.

- Ah, d'accord, c'est pour un anniversaire, c'est ça?

- Euh, oui.

-Très bien, je vous guide. Bon, alors, vous voyez le plan du palais : ici, il y a les toilettes. Là, il y a l'entrée. Allez-y. »

Ils partirent et virent le jardin, plein de statues, des géants, Vercingétorix, Jules César, des mini-châteaux. Soudain, Margaux vit une statue bouger, puis 2 et 3 ... Margot décida de mener l'enquête. Elle dit à ses parents : « J'ai besoin d'aller aux toilettes ». Sa maman lui répondit : « vas-y et en y allant, regarde bien les statues. ! » Margot pensa « je prendrai tout mon temps ». Elle se cacha et regarda les statues. Elle les vit bien bouger et même parler ! Les statues dirent :

« - moi je pars en Allemagne

-et moi en Amérique. »

Margaux repartit voir ses parents et appela sa sœur en disant : « toi qui adores les araignées, viens voir. Il y en a une. ». Elle partit donc avec Coline. Margot expliqua son plan à Coline, et Coline fut d'accord. Et comme Coline adorait chanter, elle chanta : « il pleut, il pleut, bergère ». Et tout à coup, hop, les statues ne bougèrent plus, elles ne parlèrent plus, elles ne firent plus rien, elles avaient repris leur forme normale. Les deux fillettes allèrent retrouver leurs parents. Tout est bien qui finit bien. Toute la famille visita le palais et tout le monde fut content. La mission de Margot d'arrêter les statues de bouger était réussie !

3 Nawel

Un beau jour, un monsieur avec sa famille vont déménagèrent dans une autre ville qui s'appelait Lyon. Mais là-bas, la famille Delacour ne savait pas que là-bas, il y avait un fantôme dans la maison qu'ils allaient habiter. Mais aussi là-bas : il y avait un roi qui s'appelait Ludovic. La famille Delacour est arrivée à Lyon, quelques heures plus tard, ils sont arrivés à leur maison. Mais ce n'était pas une maison, mais un château. Ensuite, la famille Delacour rentra dans la maison et ils virent un meurtre en plein milieu du couloir. Ils appelèrent la police, mais cela pris du temps. Quelques heures plus tard, la police arriva. Et ils dirent au papa que ce corps était celui d'un facteur qui avait construit cette maison-château en pierres. Mais que maintenant il était mort pour de bon. Un an plus tard, la famille Delacour n'allait pas très bien. Et surtout le père : c'était la troisième fois qu'il vomissait. La mère avait appelé les pompiers. Les pompiers étaient arrivés, mais ils ne voulaient pas entrer. Car ils savaient que dedans, il y avait le corps du Facteur cheval. Alors, ils firent demi-tour. Et la mère les insulta. Trois ans plus tard, la petite dernière de la famille Delacour, Jade étant dans sa chambre. Elle était en train de jouer au Barbie quand tout à coup elle vit Facteur cheval. Mais c'était, la seule à le voir. Elle dit à ses parents

qu'elle avait vu un esprit. Mais ils ne la crurent pas. Jade garda cela secret et devint amie avec le fantôme du Facteur cheval.

4 Servanne

Aujourd'hui, par une chaude journée d'été, Timéo invite Marie, Axel et Mathis. Le papa de Timéo décide de les emmener au parc. Les enfants emmènent leurs billes et leurs cartes au parc. Axel lance sa bille, elle touche une bille. Timéo regarde à qui est la ville. Il se rend compte que c'est un caillou. Marie a une idée pour le projet de classe. On pourrait faire un mini château en cailloux. Tous les quatre partent à la recherche de cailloux plus bizarres, plus colorés les uns que les autres.

Plus tard, les enfants sont rentrés et ils se mettent au boulot. Les enfants n'y arrivent pas, ils ne s'entendent pas. Ils décident de recommencer en s'écoutant. Ils ont enfin fini. Timéo va le mettre dans le jardin.

Le lendemain, un artiste a vu le château, il a frappé à la porte, il a demandé qui l'avait fait. Timéo a dit qu'il l'avait fait avec ses copains copines. L'artiste a demandé s'il pouvait la réaliser en grandeur nature. Timéo a dit oui !

5 Mathys

Il était une fois des créatures étranges, elles volaient partout dans le ciel bleu, tellement haut qu'on ne les voyait jamais. Il y avait 4371 créatures. Un jour une créature quittait son monde dans le ciel pour aller voyager ailleurs. La créature descendit bas, très bas, jusqu'à atteindre la terre ferme. Elle venait de découvrir un nouveau monde étrange. La créature explora ce monde et y trouva des arbres, de l'herbe, des plantes, des feuilles, de la terre et la créature cria ! Elle voyait des choses immenses et découvrit que c'était une ville.

Elle l'explora, trouve un enfant perdu. La créature lui posa une question.

« - Est-ce que tu monter sur mon dos ? ». L'enfant disait oui ! Et hop, en deux secondes l'enfant était dans le ciel. La créature l'emmena dans son monde et dit bonjour à tous ses amis et leur présenta Arthur, l'enfant qu'il avait trouvé dans la rue. L'enfant dit aussi bonjour. L'enfant sauta et découvrit qu'il était en apesanteur. La créature redescendit, l'enfant lui dit au revoir et s'envola.

6 Myriam

Ce matin en France, Jony voudrait dire à Léa un secret, il lui dit qu'il a un collier pour voyager dans le temps et qu'il se fait poursuivre par deux garçons pour prendre le collier. Du coup, il ne pourra pas voir tout le temps sa meilleure amie. Léa aime la danse, elle dans l'opéra de Paris. Elle a une professeure de danse, elle s'appelle Madame Doki. Madame Doki aimait beaucoup Léa. Un jour Madame Doki avait un ami qui sculptait des filles de danse. Il s'appelait monsieur Bougoni. Monsieur Bougoni appelle la jeune fille et lui « tu voudrais bien venir pour te sculpter ? ». Elle lui dit oui.

Pendant ce temps-là, Jony lui a écrit une lettre : « Léa j'espère que tu vas bien et que tu lis cette lettre. Moi je suis encore poursuivi par ces garçons ». Jony a voyagé dans le temps pour déposer cette lettre sur le toit de l'opéra. Léa est partie chez l'atelier de monsieur Bogoni, il a sculpté Léa. A la fin Léa est partie sur le toit de l'opéra, elle lut la lettre et lui une. Elle lui dit que monsieur Bogoni l'a sculptée et lui demande quand est-ce qu'il pourra venir.

Jony pousse les deux garçons dans un camion et le camion les emmène loin de Jony. Jony va vite donc à l'opéra et voit Léa et lui fait un câlin. Ils vécurent heureux.

7 Jean-Luc

Au XXème siècle, à Vienne, un facteur connu sous le nom de facteur Ferdinand était très réputé pour sa vitesse de distribution. Au cours d'une de ses tournées, il trébuche sur un caillou. Alors, pour oublier ses mésaventures, il décide de faire le tour du monde. Pour commencer, il va vers l'Amérique du Sud. Il avait réservé un chauffeur de bateau pour qu'il fasse le tour du monde avec lui en voilier. Alors ils partent de Nantes pour aller tout au sud de l'Argentine. Après 7 jours de voyage, ils sont au milieu du voyage, alors que tout était calme un gros requin mord le dessous du bateau. Ils se disent que c'est mission impossible. Ils vont voir ce qu'il y a en dessous de l'eau. Et là, le facteur aperçoit un palais. Il se dit : « Je vais prendre tous les cailloux que je vois et après je vais faire un gigantesque palais si j'ai la vie sauve ». Au loin le chauffeur de bateau aperçut une barque. Alors qu'ils mouraient de froid, ils vont sur la barque. Ils se disent vivement la terre pleine. Heureusement ils ont acheté des pesos argentins à un échangeur à

Paris. 5 jours sur une barque c'est très long mais ils sont enfin arrivés en Argentine du sud. Ils vont s'acheter plein de réserve et un énorme bateau pour transporter toutes les pierres et les réserves. Après de l'Argentine du sud en Inde, c'est la dernière étape. Jusqu'au milieu de l'étape, tout se passe très bien. Mais pour l'autre moitié, ils frôlent un tsunami et après tout n'est pas terminé : une tempête s'abat sur eux. En Inde, ils se posent pour prendre des cailloux et manger et se reposer. Maintenant ils se disent de ne rien lâcher même s'ils se sont dit qu'ils vont longer la terre. Ils sont presque au milieu de la dernière étape, ils prennent la mer rouge. Enfin, ils arrivent en France et le facteur construit le palais.

8 Joy

Tic ! Tac ! Le temps passe, Grégoire est toujours en retard. « Oh je suis le dernier alors que les autres ont tous fini ! ». Et là, deux petites horloges viennent sur sa table. Il s'évanouit et tombe par terre, ensuite l'autre elle prend la main de Grégoire et ils vont dans l'horloge de la classe. Et là un gros monsieur dit « Là c'est Jean-Michel et là c'est Michel. Jean Michel va trop vite et Michel va trop doucement ». Grégoire enlève un morceau de fer dans le corps de Jean Michel et le met à Michel. Il rentre, Grégoire a fini et les autres non.

9 Enaïelle

A Lyon, en 1918, pendant la Première Guerre Mondiale. Les gens étaient en panique et tout le monde étant enfermé chez eux. Les Allemands brulaient les maisons. Alors un monsieur du nom de Lionel Jaguard. Il adorait aidait les gens mais ce qu'il aimait par-dessus tout c'était de bricoler, de créer et de construire. Il partit à la recherche de petits cailloux. Il en trouva plein de formes bizarres. Il prit toutes les pierres, les rassembla et prit une feuille blanche et dessina. Mais pas n'importe quoi, il dessinait ... Il dessinait un château ! Trente-trois mois plus tard, il avait fini de faire son château. Il fit rentrer tous les habitants. Quand les premiers Allemands revinrent, ils n'en crurent pas leurs yeux. Il y avait un château ou plutôt un palais ! Grâce à lui, ils ne brûlèrent plus les maisons et c'était la fin de la Première Guerre Mondiale. Il appela son palais « Le Palais idéal ».

10 Mesut

C'est l'histoire de Tom, il ne finissait jamais ces exercices. C'était en 1936 en hiver et aux Etats-Unis. Le professeur, M. Bulletin ramasse les copies, c'est la récréation. Quelques jours plus tard il y a une évaluation d'anglais. Ses camarades Louis et Jean-Luc se moquent de lui car il n'avait pas fini alors que les autres avaient fini. Un jour il est entré dans un monde, il voyait deux personnes, une lente et un rapide. Ils étaient des robots. Dans le lent quelque bloquait, il l'enlève et il est devenu normal. Le plus rapide, quelque chose le rendait plus rapide, il l'enlève et il devient normal. Tom rentre dans son monde et il finit le premier et cela finissait comme ça.

11 Sarah

Un jour Léa, petite danseuse étoile est tombée amoureuse de William. William est un danseur étoile. William était aussi amoureux de la belle Léa mais aucun d'eux ne voulait le dire. La mère de Léa travaillait dans la peinture, elle avait peu d'argent parce qu'elle ne peignait pas bien. Son rêve était de bien peindre, plutôt très bien peindre pour avoir plus d'argent. Un jour son rêve se réalisa, elle avait un grand coup de chance, elle peignait comme Picasso, Van Gogh, etc. A fin du mois, elle avait une bonne paye (50 000 euros). Elle put s'acheter de beaux vêtements et de la nourriture. La mère a décidé de peindre sa fille Léa. Elle avait fait la moitié en trois mois. Deux jours plus tard, un voleur est entré dans la maison, sur son chemin il renversa un pot de peinture. Il avait volé même le tableau que père avait peint. Le lendemain elles s'en sont rendu compte, elles ont recherché le voleur pendant un an. L'année d'après, elles le trouvèrent, le voleur était le père de William. Un jour plus tard elle dit à William que son père était un voleur et en même temps elle lui dit qu'elle l'aimait.

12 Sarah G

Un beau matin un agent secret, un facteur, une chanteuse, une actrice et un karatéka étaient de très bons amis depuis l'enfance mais ils ne s'étaient pas parlé depuis 8 ans. Ils se sont oubliés peu à peu mais un jour l'agent secret s'est souvenu de ses vieux amis d'enfance et il les a appelés. Tout le monde a décroché et ils se sont dit de se retrouver à 16h pour se revoir et passer un bon moment ensemble. Ils se sont tous manqué. Avant ils allaient au cinéma, au restaurant, au parc ensemble et ils ont voulu recommencer. Ils ont refait toutes ces activités ensemble, et ils ont visité un château fait à base de pierres et se sont dit que c'était extraordinaire. Ils ont

décidé de prendre une photo pour se rappeler de ce bon moment jusqu'à ce que le facteur tombe dans les pommes et qu'on découvre qu'il avait un problème au cœur. Il n'est pas sorti de l'hôpital pendant un mois.

13 Camille

Un matin, quatre fées et une licorne allèrent dans une forêt enchantée. Ils trouvèrent une sorte d'animal farfelu, ils l'embarquèrent avec eux et sur leur chemin, ils en trouvèrent un autre et encore un autre et ainsi de suite. Puis ils décidèrent de rentrer dans leur village Vigneulles-lès-Hattonchâtel. Ils racontèrent à tout leur village ce qu'ils avaient trouvé, mais tout à coup, une bombe explosa leur village.

Ils fuirent tous mais quand la bombe avait explosé, ils trouvèrent encore un animal farfelu puis ils continuèrent à le suivre pendant des jours, des semaines et des mois. Jusqu'à arriver dans une ville à Paris. Ils continuèrent à suivre les animaux mais personne ne se doutait qu'ils étaient là pour les humains, ils étaient invisibles. Mais ça ne les dérangeait pas, ils continuèrent leur chemin à la poursuite des animaux. Ils arrivèrent à un musée. Ils avancèrent dans le musée jusqu'à trouver une œuvre appelée Bleu de Ciel. Cette œuvre était farfelue. Ils rentrèrent dans leur village et racontèrent à tout le monde leurs aventures. Le village trouva cette aventure magnifique et les villageois auraient aimé la faire avec eux, en s'amusant.

14 Sofiane

C'était l'histoire d'un serpent, d'un dinosaure, d'un oiseau. C'était le soir en Algérie en 2021, ils étaient en montagne, ils faisaient un feu de camp quand ils entendirent un bruit. Le serpent alla voir : c'était un tigre ! Il sauta sur le serpent et le dinosaure rugit, et ça l'éjecta sur l'arbre. Quand le tigre se releva, il sauta sur le dinosaure et il mordit le dinosaure. L'oiseau sauta sur le tigre de toutes ses forces et le tigre tomba par terre. Le serpent avança vers le tigre, et le mordit ! Le tigre tomba dans les pommes. Le dinosaure était gravement blessé mais le serpent avait un croc magique. Il alla vers le dinosaure, le croqua. Le lendemain matin, tout le monde se réveilla et le dinosaure était guéri. Ils ont fait leur petit déjeuner et ils sont partis jouer. L'après-midi le tigre est revenu.

15 Mariagrazia

Il était une fois, dans un palais, appelé le palais idéal. Le roi demanda au facteur d'aller faire sa tournée. Le facteur alla commencer sa tournée quand tout à coup, il vit des flammes énormes. Le facteur compris tout de suite que cela venait du palais. Il voulait courir pour aller le sauver mais ... le petit démon apparut et lui dit « Ne va pas le sauver, il est moche et il sent la chaussette moisie ! ». Et l'ange lui répondit « J'avoue qu'il est moche et qu'il pue mais ... tu dois aller le sauver ! ». Le petit démon lui répondit « Ne l'écoute pas ! Tu ne vas quand même pas aller sauver ce nain de jardin ?! ». Ils se mirent alors à se battre. Le facteur les élimina de son imagination, et il courut pour aller le sauver. Quand tout à coup, Mortelle Adèle apparut et l'assomma. Elle l'emmena dans un monde imaginaire, le facteur se réveilla et vit où il était. Le facteur essaya de s'enfuir mais il n'y arriva pas. Une fée arriva et le conduisit devant le palais. Le roi lui dit : « Qu'est-ce que tu attendais pour venir me sauver !! ». Le facteur lui répondit : « Oh, si tu savais tout ce qu'il m'est arrivé. Ce serait trop long à t'expliquer. » Le roi lui répondit : « Bon, répare-moi tout de suite mon palais ! ». Le facteur lui répondit : « D'accord, mais ... le mot magique d'abord : ». Le roi lui dit : « Euh ... abracadabra ? , bon voilà, je l'ai dit, maintenant répare-moi le palais ! Tout de suite ! ». Le facteur lui dit : « L'autre mot magique. ». Le roi lui répondit : « Bon d'accord, s'il ... te ... plaît ». Le facteur lui dit : « bon je vais essayer de le réparer. ». Mais le facteur n'y arriva pas, dès le premier rocher, il ne réussit pas à le bouger. Une fée arriva et répara le palais. Elle mit une heure. Puis le palais était reconstruit grâce à la fée.

16 Abygaël

La semaine dernière deux hommes et un chien fabriquèrent des maisons et d'autres trucs mais un monsieur leur avait demandé de lui construire des maisons comme ils veulent. Puis ils réfléchissaient et ils avaient dit « et si on construisait une maison de différentes matières ? Bois, pierre fer, plastique et caoutchouc. Puis ils s'étaient mis au travail. En premier, ils mirent le fer puis le bois, le plastique, la pierre puis le caoutchouc. Ils avaient construit au moins onze. Ils en ont fabriqué pleins pour la famille du monsieur qui l'avait demandé mais à la place ils s'étaient trompés, ils avaient fait un château gigantesque. Mais à l'intérieur c'était majestueux : on aurait dit une paillette multicolore qui passe devant leurs yeux puis ils rajoutèrent plein de choses dedans. Ils mirent une salle de bain, trois très grandes salles, quatre salons gigantesques, des cuisines, plein plein plein de chambres pour filles et pour garçons. Même des chambres

privées, des bureaux, des ordinateurs. Il y avait même des balcons pour regarder la vue du village. C'était magnifique, il y avait un très grand jardin avec des balançoires, des piscines creusées et même des trampolines, un cave, un grenier, trois grandes cabanes géantes. Dedans, il y avait des trucs électriques, la gazinière, la salle de bain, les lampes, la télévision parce que l'homme qui avait demandé l'avait fait pour un roi majestueux et ses vingt enfants. Il était très très très très très riche. Il avait des jacuzzis, des hamsters, des cochons d'Inde, des chats, des chiens. Il avait un truc magique, mais quoi ? Il le gardait dans une boîte. Ils avaient des lingots d'or, des robes super belles pour onze princesses, des costards cravates bleu marine à paillettes, et des diadèmes pour les filles, des couronnes pour les garçons. Il y avait un dressing gigantesque, des milliers de choses pour les garçons super petits. Et enfin la boîte c'était à l'intérieur une fée multicolore. Puis le roi arrive et avait dit « c'est maison mais château, merci beaucoup ! ». Ils vécurent heureux et ils invitèrent le chien et des adultes et les enfants pour aller voir le barbecue.

17 Houd

Un gamer et le ninja et Batman et enfin l'extraterrestre. Le gamer n'en fait pas exprès entre guillemets, il a piraté les données personnelles de Batman. Mais s'en faire exprès il a enlevé l'oxygène du vaisseau donc tout le monde prends les casques de secours. L'extraterrestre n'en avait pas besoin parce que lui seul pouvait respirer sans l'oxygène du vaisseau. Pendant deux heures qui sont passées vite ils vont respirer sauf le gamer. A un moment, une araignée la plus toxique apparait et tue tout le monde. Tout le monde sauf le gamer qui va réussir à tuer l'araignée la plus toxique et il rétablit tout monde. Tout est rentré dans l'ordre.

Evelio

Lieu : Amérique, chez Léo dans la chambre.

Activité des personnages : Léo se réveille et part jouer avec ses amis dans le jardin, et puis Léo a fait bouger le verre sans le toucher.

Evènement imprévu : dans le palais j'étais en train de manger et puis deux gros monstres sont venus chez moi.

Action d'un personnage : Alex et Marie et Léo affrontent un monstre invincible puis les trois enfants sont blessés.

Actions des autres personnages : Erène, le ninja vient détruire le palais de Léo.

Conséquence : Léo s'énerve et grâce à ses pouvoirs, il renvoie Erène dans Jupiter.

Solution : Erène construit un vaisseau spatial puis fait appel à des extraterrestres pour détruire la terre. Léo et Marie sont les cerveaux et Axel est bagarreur et ils vont se battre.

Erin

- « Allez, c'est l'heure de partir ! dit maman.
- Mais chéri, Lola n'est pas là. »

Une petite fille courant hors de la maison essoufflée, elle portait dans ses bras une toute petite statue de la création de son papy. Le papa dit :

- « Ah non ! tu ne vas pas emmener cette fichue statue de grand-père ! En plus elle est presque cassée !
- Mais moi je l'aime, elle me rappelle que mon grand-père n'est pas mort pour rien ! renchérit-elle.
- Ne parle pas comme ça à ton père Lola ! Et plus tu t'énerves, plus tu me fais changer d'avis !
- Je veux aller à l'opéra : j'ai tous les talents !
- Bon, on arrête de se disputer et on y va, rentrez dans la voiture sinon je pars, un deux trois : go !
- Attends papa ! On arrive ! Dit Lola. »

Deux heures plus tard, à l'opéra.

- « Bonjour, qui êtes-vous ? demanda la dame du bureau.
- La famille Degas, madame. Et notre fille Lola Degas vient passer l'élection.
- Ah oui, c'est vrai. Et bien ma grande, je t'invite à me suivre.
- D'accord, et par hasard, est ce que mes parents peuvent venir ?
- Oui bien sûr, mais ils ne pourront pas assister aux sélections. «

Le lendemain Lola se réveille et voit que sa statue n'est plus là. Elle pleure pendant une heure. Mais tout à coup ses parents font une entrée fracassante dans la chambre en portant dans leurs bras une statue qui ressemblait vraiment à la statue de Lola mais habillée. Elle avait un ruban dans les cheveux, un corset et un tutu. Elle avait aussi changé de pose. Lola couru la prendre dans ses bras. Elle demanda à ses parents qui étaient effrayés :

- « Comment a-t-elle pu sortir de ma chambre ?
- Et bien hier soir, ton père a voulu enlever la statue de ta chambre et la mettre dans le couloir. »

20 Sohan

C'était l'histoire d'un palais qui parle. Les habitants venaient voir le palais. Un homme entendait une voix étrange. Il entendait « pssst ... venez me voir, il faut que je vous parle. ». L'homme s'approcha et il vit sa bouche. Il disait : « Vous êtes le seul à me voir, les personnes ne m'écoutaient pas donc ils partiraient du palais ».

L'homme dit : « Que me voulez-vous ? »

Il disait : « Je m'appelle William, et j'aimerais que vous répariez le palais parce qu'il est presque cassé. » L'homme lui répondit : « D'accord, je m'appelle Harry et je suis heureux de vous connaître. »

William disait : « il faut que vous trouviez beaucoup de pierres pour réparer le palais. »

Harry : « combien environ ? »

William : « environ 260 pierres magiques »

Harry dit : « magique ? »

William lui répondit : « Oui magique !! Vous devez parcourir une quête que je vais vous donner, écoutez bien : Il faut parcourir l'Algérie dans le sable, il y aura un trésor et dans le trésor il y aura 1000 pierres magiques. «

Harry fut d'accord. Il parcourut l'Afrique et arrive en Algérie. Il trouva le trésor donc il ramène le trésor en entier.

William lui dit : « hourra, vous êtes un héros ! »

Donc Harry a reconstruit le palais et William et lui sont devenus copains pour la vie.

21 Isaac

Le samouraï, le judoka et le vieux maître s'entraînent. Quand soudain une météorite arrive et atterrit à côté du palais. Et la météorite s'ouvre et à l'intérieur il y a des droïdes et les trois héros se battent contre les droïdes. Un droïde se fait arracher la tête, un autre se fait faire un trou dans le ventre par un judoka et une autre se fait couper en deux. Puis ils remportent la victoire. Mais un jour ils se battent parce qu'ils voulaient avoir le palais à eux seuls. Et le survivant est le vieux maître. Puis un jour le vieux maître meurt de vieillesse. Puis le palais reste secret.

22 Emelyne

Aujourd'hui, deux chiens se font bruler leur niche. Alors les deux chiens partent loin et ils s'endorment sur le trottoir. Quand ils se réveillent, ils se disent : « allons voyager ! ». Ils sont allés à Paris, et ils trouvent une pierre bizarre. Ils se disent que ça pourrait faire un excellent souvenir. Et puis le lendemain, ils en trouvèrent plein d'autres et ils les ramassent toutes. Ils ont en tête de faire une collection. Mais quand ils ont fini, ils ont trop de pierres alors ils décident de se refaire une maison. Ils travaillent vingt-quatre heures sur vingt-quatre et en deux ans, ils ont réussi à finir leur maison en pierres. Evidemment, ils ont dû voler des tonnes de ciment aux humains mais maintenant plus que trois jours et ça aura fini de sécher. Ils pourront enfin dormir dans leur nouvelle maison. Et ça y est, ça fait trois jours, nos deux chiens ont dormi une journée entière. Ils décident d'aller se faire des amis. Enfin, ils se sont faits plein d'amis, ils les invitèrent à venir voir leur maison. Mais leurs amis changent leur maison en un magnifique château. Pour les remercier, les deux chiens font une boum en l'honneur de leur nouvelle habitation.

23 Clément

Il était une fois un joueur de cartes et un magicien. Le magicien n'avait pas d'ami. Un jour il va voir le joueur de cartes, il achète mille cartes, ensuite il va prendre plein de pierres. Ensuite

il fait sortir les monstres des cartes et quand il les fait sortir, les cartes deviennent en pierre. Deux mois plus tard, il est devenu ami avec tous les monstres et il se sert de ses cartes en pierre. Donc après il fait une grande maison avec les cartes.

24 Kenzo

Il était une fois une momie dans une forêt. Elle se prend un caillou dans le pied et réfléchit de faire un palais idéal. Elle allait commencer quand soudain un lion arrive. Elle le prend et vit avec. Elle voulait aller chercher plein de cailloux mais le lion ne voulait pas et deux minutes après, le lion meurt. Elle va chercher des caillou et tape, tape, tape, avec son pied pour avoir des cailloux mais elle se prend une écharde dans le pied. Donc, elle prend deux bouts de bois et enlève les cailloux. Elle voit des voitures, elle prend un taxi et part dans des montagnes, elle prend des cailloux blancs et rouges. Elle essaie de faire du plâtre pour mettre les cailloux ensemble. Elle a pris deux ans pour faire du plâtre et faire des personnages. Elle pense à son lion et elle le fait en cailloux. Elle trouve des pierres et elle les prend. Dans le coffre du taxi, elle prend des tournevis et un marteau et taille plein de trucs et ensuite elle fait le palais. Elle avait pris 5 ans pour le faire mais soudain le palais s'écroule. Elle recommence et tombe quatre fois. Elle le refait et pour faire la moitié du palais, elle a pris 14 ans pour faire. Elle prend un bout de bois et une pierre et tape les arbres et les pommes de pin tombent. Elle les fait cuire et les mange mais la fée jette un sort et la momie meurt.

25 Joshua

Dans le ciel les trucs rencontrent un autre truc qui vole.

Un jour une bombe atomique tombe sur le Palais Idéal

Annexe n°8 : Tableau n°9 de justification des choix d'œuvres

Propos des élèves recueilli individuellement de manière orale.

Artiste choisi	Elève	Justification du choix opéré
Doisneau	Joy	J'aime l'histoire.
Degas	Myriam	Parce que dans l'histoire Degas choisi de peindre la fille pauvre plutôt que la fille riche.
Cheval	Evelio	J'aime comment il a construit son palais.
Cheval	Enaïelle	Parce que c'est beau.
Cheval	Jean-Luc	C'est très courageux d'avoir construit ça tout seul et c'est trop beau.
Doisneau	Léo	J'aime bien car l'histoire est bizarre.
Cheval	Emelyne	Parce que c'est beau.
Kandinsky	Camille	J'aime bien les formes, elles sont originales
Cheval	Abygaël	C'est joli et c'est incroyable
Cheval	MariaGrazia	C'est beau
Degas	Sarah G	Parce que c'est beau
Cheval	Clément	Il y a des belles sculptures sur le palais et c'est beau.
Cheval	Juliette	Cela est beau car ça représente des géants, c'est impressionnant !
Degas	Erin	La danseuse car sa posture est fière.
Kandinsky	Sofiane	J'aime les géants et les petits personnages
Cheval	Sohane	Je trouve que le palais.
Cheval	Servanne	J'ai trouvé le palais impressionnant.
Cheval	Nawel	Faire un château avec un caillou Wahou !
Doisneau	Isaac	J'ai aimé les horloges et le petit garçon qui doit aider.
Kandinsky	Mathys	J'aime l'imagination du tableau et de l'histoire.

Cheval	Sarah	J'ai trouvé l'histoire passionnante et j'ai découvert qu'on pouvait construire un château avec des pierres.
Cheval	Houd	J'ai aimé l'histoire du château et le temps qu'il a passé à faire ça.
Kandinsky ?	Joshua	Je préfère cette œuvre d'art.
Doisneau	Mésut	J'ai aimé l'imagination de l'enfant avec les robots
Cheval	Kenzo	C'est impressionnant ce qu'il a fait !

Table des illustrations

Graphique n°1 : représentation des 4 piliers de l'évaluation en Arts Plastiques	p.41
Tableau n°1 : tableau récapitulatif des mesures effectuées	p. 43-45
Graphique n°2 : les lieux de fréquentation des œuvres d'art	p.45
Graphique n°3 : les moments de fréquentation des œuvres d'art	p.46
Graphique n°4 : Accompagnateurs des enfants pour aller voir des œuvres d'art	p.46
Graphique n°5 : mots et concepts qui ressortent des définitions données par les élèves	p.47
Tableau n°2 : Réponses écrites des élèves à la question « C'est quoi, pour toi, une œuvre d'art ? »	p.47-49
Graphique n°6 : Mots et concepts définissant la fonction de l'œuvre d'art recueillis chez les élèves	p.50
Graphique n°7 : artistes connus des élèves	p.52
Graphique n°8 : Reproduction d'œuvres reconnues des élèves	p.53
Graphique n°9 : réponse à la question à choix multiple 7 « Dans cette séquence faite avec Sarah, qu'as-tu préféré ? »	p.55
Graphique n°10 : Réponses des élèves n'aimant pas lire	p.56
Graphique n°11 : réponses des élèves n'aimant pas qu'on leur raconte des histoires	p.56
Graphique n°12 : Ce qui a été le plus intéressant pour les élèves entre découvrir et écrire	p.57
Tableau n°3 : justifications des élèves en fonction de leur intérêt	p.58
Tableau n°4 : Justification de la réponse à la question 10 par les élèves	p.59-60
Graphique n°14 : profil des récits des élèves	p.62
Graphique n°15 : Pourcentage des élèves ayant choisi chacune des quatre reproductions	p.64

Graphique n°16 : analyse des réponses des élèves sur le choix de l'œuvre	p.64
Tableau n°5 : tableau reprenant les conceptions initiales obtenues par écrit avant et après séquences des élèves à la question « Qu'est ce qu'une œuvre d'art ? »	p.65-67
Annexe 2 : illustration : couvertures des albums étudiés dans la séquence	p.81
Annexe 9 : tableau n°6 : caractéristiques des particularités des quatre albums étudiés de la séquence	p. 106-107
tableau n°7 : éléments de l'histoire des œuvres étudiées dans les albums	p.108
tableau n°8 : bilan reprenant tous les éléments d'évaluation de la séquence pour juger de la création littéraire des élèves.	p.109
tableau n°9 : justification du choix des œuvres	p.123-124

Bibliographie

Arasse, D. In Baryga, P. (2015). Comprendre une oeuvre d'art. L'expertise des élèves et ses présupposés esthétiques.

Archat Tatah, C. (2014). Conférence du 18 février 2014 : « Apprendre à regarder des œuvres d'art ; quels enseignements pour aider tous les élèves à se repérer dans le visible et s'inscrire dans la culture ? ». Institut français de l'éducation

Baryga, P. Comprendre une oeuvre d'art. L'expertise des élèves et ses présupposés esthétiques. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°56, 2015. Expérience esthétique et culture scolaire : quelles alliances possibles au service du développement global d'un enfant ? pp. 97-106

Boismare, P. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*.

Duchamp, M. In Jimenez, M. & Bret, J-N. (2009). Penser l'art. Histoire de l'art et esthétique, Klincksieck.

Eco, U. (1962). *L'œuvre ouverte*. Paris. Seuil.

Education.gouv (www.education.gouv.fr) est un site qui regroupe tous les textes officiels de l'Education Nationale et certains documents ressources.

Elschner, G. (2020). *La petite danseuse*. Canope. Elan Vert, coll Pont des Arts.

Gaillot, B-A. (1997/2012). Arts plastiques. Eléments d'une didactique-critique. Paris, France : Presses universitaires de France.

Gavarret, A. Conférence pédagogique. Consultable sur https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_749693/pour-analyser-une-oeuvre-d-art?details=true

Glicenstein., J. (2009). Remarque sur l'œuvre d'art et ses interprètes. *Nouvelle revue d'esthétique*. 3.

Houas, S. (2012). L'art, les artistes et l'histoire de l'art à travers l'album pour la jeunesse : Transmission de connaissances ou émotion esthétique ?. Mémoire Master I inédit.

Jacobson, R. (1960). Closing statements : Linguistics and Poetics , *Style in langage*, T.A. Sebeok, New-York

Jeannin, M. & Schneider, A. (2017). Vers une didactique de l'interculturel fondée sur l'articulation littérature de jeunesse /arts visuels. L'exemple du Japon en formation d'adultes. *Revue de Recherches en LMM*, Groupe de recherche en Littérature Médiatique Multimodale, Relations intersémiotiques en didactique des arts et de la littérature, 6.

Kerillis, H. (2017). *Tic ! Tac !* Canope. Elan Vert, coll Pont des Arts.

Lahire, B., in *Libération du 14 février 2006* : « La responsabilité écrasante de l'école dans l'expérience artistique. »

Lagoutte, D. & Werckmeister, F. (2008). Enseigner l'histoire des arts en cycle 3. Hachette éducation.

Lang, J. (2000). Conférence de presse du 14 décembre 2000. Paris.

Lang, J., Tasca, C. (2001) Plan pour les arts et la culture à l'école, introduction. CNDP.

Malraux, A. (1957). *Le Musée imaginaire*.

Marin, L. (1995). *Sublime poussin*. Paris, Seuil, p ;37-38 in Gavarret, A. Conférence pédagogique.

Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Massenot, V (2015). *Merci Facteur !* Canope. Elan Vert, coll Pont des Arts.

Massenot, V. (2016) *Le géant qui rêvait*. Canope. Elan Vert, coll Pont des Arts.

MEN, 2008. Programme du cycle 2.

MEN, mars 2015, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

MEN, mars 2016, Eduscol : enjeux des 3 questions au programme du cycle 3 en arts plastiques

MEN, mars 2016, Eduscol : La rencontre avec les œuvres d'art dans la formation de l'élève

MEN, 2019, Parcours d'Education Artistiques et Culturel

MEN, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020. Programme du cycle 2.

MEN, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, Programme du cycle 3.

Nal, E. (2017). Distinguer compréhension et interprétation du texte : le sujet-lecteur, entre découverte de soi et apprentissage d'une posture. *Questions vives*. 28

Nietzsche, F. (1901). *La Volonté de puissance. Essai d'une transmutation de toutes les valeurs. (Études et Fragments)*, traduit par Henri Albert, 1903.

Okuyama, C & K. (1994). Des livres pour une autre approche de l'art. *La revue des livres enfants*. N°155-156.

Onimus, J. (1992). Qu'est-ce qu'une œuvre d'art ?. Dans : J. Onimus, *Étrangeté de l'art* (pp. 107-120). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Pecque.A. (2013). La médiation culturelle pour les jeunes publics au sein des musées d'art : un outil d'affirmation identitaire et d'individualisation. *Histoire*

Panofsky, E. (1955) L'histoire de l'art est une discipline humaniste , L'œuvre d'art et ses significations, *Essais sur les arts visuels*. Paris, Gallimard, coll. NRF, p. 28

Poussier, I. (non communiqué) Art visuel et culture à l'école primaire.

Richard, E. (2005). L'affichage en classe, son rôle et ses conditions d'efficacité dans les apprentissages. Mémoire Master 2 inédit.

Simmel, G. (1988) La tragédie de la culture et autres essais, Paris : Editions Rivages Poche, in

Archat Tatah, C. (2014). Conférence du 18 février 2014 : « Apprendre à regarder des œuvres d'art ; quels enseignements pour aider tous les élèves à se repérer dans le visible et s'inscrire dans la culture ? ». Institut français de l'éducation

Tatu, M. (2020). Albums jeunesse et histoire des arts : quand le livre pour enfants devient support d'enseignement pour l'histoire des arts. *Education*.

Vendramini, C & Al. (2014). Education artistique à l'école primaire : questionner les points de vue. *Revue des Sciences de l'Education (Canada)*, , 40 (3), p.513-535.

Résumé en français :

L'art est partout, tout le temps et a toute sa légitimité à l'école. Pour rendre l'expérience de la découverte différente, l'étude proposée met en avant l'appropriation des œuvres d'art par la médiation des albums de jeunesse au cycle 3. La rencontre avec une œuvre d'art est une histoire qui se construit entre l'œuvre, l'artiste et le regardeur. Par le biais du fil narratif, l'élève se raconte l'œuvre différemment en explorant toutes les facettes de l'œuvre à l'exception de sa matérialité. Dans le contexte sanitaire actuel, rencontrer réellement une œuvre peut devenir compliqué, toutes les œuvres ne sont pas non plus accessibles, ainsi l'album rend possible l'expérience de la fréquentation collective en classe mais aussi individuelle pour soi. Bon nombre d'ouvrages présentent des références artistiques qui ne sont pas toujours comprises des petits et des grands, comment, par quel outil, l'enseignant peut-il passer, peut-il médier pour faire acquérir aux élèves un bagage culturel qui viendra enrichir l'esprit et le « musée imaginaire » des enfants, futurs citoyens éclairés de la société ? L'album permet une approche sensible des œuvres, les émotions sont au service de l'approche artistique, il permet des apports notionnels venant enrichir les connaissances du lecteur et apporte un moyen de compréhension de l'œuvre amenant à l'interprétation personnelle : l'appropriation. L'album de jeunesse, œuvre littéraire, devient une passerelle entre la reproduction de l'œuvre et l'élève et invite à une narration personnelle qui fait sens et qui crée chez l'élève-lecteur-regardeur un moyen d'accéder à sa propre vision, un outil langagier mettant des mots sur ce qui a été vu puis repeint intérieurement en lui. Découvrir, écouter, et raconter des histoires est donc un outil de médiation très riche et accessible à tous pour s'approprier les œuvres d'art, et des connaissances qui ne sont pas toujours « palpables » pourtant essentielles pour voir le monde et ce qui nous entoure différemment.

Mots clés :

Œuvre d'art, appropriation, culture artistique, médiation, albums de jeunesse, école, narration