



HAL
open science

Quelles pratiques pour l'enseignement de l'histoire des arts ?

France Lambert

► **To cite this version:**

France Lambert. Quelles pratiques pour l'enseignement de l'histoire des arts?. Education. 2012. dumas-00735213

HAL Id: dumas-00735213

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735213>

Submitted on 25 Sep 2012

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.

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : LAMBERT France
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 7

Intitulé du séminaire de recherche : Arts
Intitulé du sujet de mémoire : Quelles pratiques pour l'enseignement de l'histoire des arts ?
Nom et prénom du directeur de mémoire : FABRE Florence, BARYGA Philippe

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Merci à Florence Fabre-Tournon, maître de conférences en arts et sciences de l'art,
Philippe Baryga, professeur agrégé d'arts plastiques,
et Isabelle Soutif, professeur agrégée d'arts plastiques,
pour leur suivi, leur disponibilité et leurs conseils ;

Merci à Odile Martinez, professeur des écoles, et à l'ensemble de l'équipe pédagogique
de l'école Littré, circonscription Lille 1 – centre,
pour leur confiance lors de mon stage en responsabilité ;

Merci à Valérie Owsinski, enseignante maître formateur
de l'école Michelet, circonscription Lille 1 – Est,
pour sa disponibilité lors de mon stage d'observation et son accord pour exploiter son projet ;

Merci à Pierre Vuylsteker, Gaël Vuylsteker et Chantal Lambert
pour avoir consacré de leur temps à la relecture de ce travail.

Sommaire

Introduction	1
1. L'émergence de l'histoire des arts à l'école ?	4
1.1 Une évolution de la culture artistique à l'école	4
1.2 Ce qu'en disent les programmes aujourd'hui	10
2. Lier histoire des arts et pratiques artistiques... ..	18
2.1 Une pratique observée	18
2.2 Quels intérêts de la manipulation à l'école ?	23
3. ... par quelles applications concrètes ?.....	29
3.1 Analyse des propositions faites par des académies	29
3.1.1 Le cahier d'histoire des arts.....	29
3.1.2 L'analyse d'œuvres.....	30
3.1.3 Le statut de la pratique.....	32
3.2 Analyse des propositions faites dans les ouvrages didactiques	37
Conclusion.....	46
Bibliographie	48
Ouvrages.....	48
Articles	49
Sites internet	49
Annexes	50

Introduction

L'art et la pratique artistique ont longtemps, et encore aujourd'hui, été considérés comme des domaines « élitistes », réservés à un public averti. Il n'est pas rare d'entendre des remarques telles que : « Tu ne peux pas comprendre, c'est de l'art... » Une telle posture fait écho aux travaux de Pierre Bourdieu et Alain Darbel, parus en 1966 dans *L'amour de l'art*. Cet ouvrage est en fait le résultat d'une commande de Girard, alors responsable de la cellule de recherche des affaires culturelles. Le ministère de la Culture veut en effet légitimer sa politique de démocratisation de la culture par des recherches scientifiques et sociologiques. Dans cet ouvrage, les auteurs s'appuient sur une étude quantitative relative à la fréquentation des musées. D'après les sociologues français, cette dernière coïncide avec le niveau de diplôme : les visites de musées s'élèvent très fortement avec le niveau d'instruction au point que l'on peut dire, toujours selon cette étude de 1966, que la fréquentation des musées est presque uniquement le fait des classes supérieures. Ils montrent également qu'au-delà du diplôme, c'est l'ancienneté du niveau d'instruction de la famille qui est assez déterminante. L'idée est qu'il faut être capable de décoder les œuvres d'art pour pouvoir les apprécier et donc aller à leur rencontre dans les musées.

Une question se pose alors : comment faire en sorte que ce « monde de l'art » soit accessible au plus grand nombre ? On voit ici se profiler le rôle que peut tenir l'école en termes de démocratisation de la culture. Les programmes de l'école primaire comprennent une rubrique liée à la pratique artistique qui a pris différents intitulés au cours de son évolution. Les termes récurrents sont ceux d'« arts plastiques », puis « arts visuels » depuis 2002. Les programmes de 2008 conservent cette nomenclature et marquent également l'apparition d'une rubrique intitulée « histoire des arts ». Ce terme apparaît aussi dans les programmes des collèges et lycées et se différencie de la formule « histoire de l'art ». Il convient donc de faire un rapide point sur ce qui distingue les deux domaines. La plus grande différence vient du fait que le premier est enseigné à l'école primaire et secondaire, alors que le second concerne plus spécifiquement l'enseignement supérieur. L'histoire de l'art concerne en fait les grands domaines des beaux-arts et de l'architecture. Elle entre dans la catégorie des sciences humaines, étudiant en plus de l'œuvre, son contexte de création que ce soit historique, social ou spirituel. L'histoire de l'art telle qu'on

la connaît aujourd'hui s'organise dès les XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècle avec l'émergence de l'archéologie, des cabinets de curiosités puis des premiers musées. André Chastel, historien de l'art du XX^{ème} siècle, décrit l'histoire de l'art sous ces termes : « J'appelle histoire de l'art une discipline qui prend en charge, en les identifiant, en les classant et en les hiérarchisant, les produits de l'activité humaine dans les domaines de la création « visuelle », différents de la musique et de la littérature. » (Lagoutte, 1997, p. 7). L'histoire de l'art s'attache à organiser la création artistique selon des genres (natures mortes, paysages, portraits, scènes de genre, peinture religieuse, peinture d'histoire et allégorique), et à étudier les évolutions et les ruptures des mouvements artistiques. Christian Vieaux, dans le bulletin départemental n°103, de novembre 2008, du Nord-Pas-de-Calais *Histoire de l'art, Histoire des arts* s'attache à montrer les différences entre ces deux domaines. Il complète la définition précédente en précisant que l'histoire de l'art est « une approche transdisciplinaire ou multidisciplinaire des œuvres dans les domaines traditionnels principalement des beaux-arts et parfois de l'architecture. » (Vieaux, 2008, p. 4). Les deux démarches mises en avant pour l'étude de l'histoire de l'art sont d'une part, l'« étude d'un corpus d'œuvres et d'artistes » qui consiste à étudier une notion ou le contexte de création et, d'autre part, une « interrogation du discours de l'art ». L'histoire des arts, pour sa part, s'intéresse à un ensemble plus vaste de créations en étudiant également l'art du langage, du vivant, du son et du quotidien. Danielle Lagoutte et Françoise Werckmeister la définissent en expliquant que « c'est l'ensemble des œuvres créatives et les productions artisanales ou industrielles (arts appliqués à l'industrie ou arts décoratifs) » (Lagoutte, Werckmeister, 2008, p. 8). Le domaine d'étude est donc plus large et ne se traite pas de la même façon. L'objectif n'est pas de connaître la chronologie de l'ensemble des mouvements existants mais de travailler à un moment donné un artiste, une notion, une technique. Christian Vieaux définit le champ de l'histoire des arts sous les termes d'une « approche pluridisciplinaire et transversale des œuvres d'art. » (Vieaux, 2008, p. 4). C'est donc une discipline qui n'est pas dépendante des autres matières dispensées à l'école élémentaire. Selon cette définition, elle apparaît comme devant être travaillée en lien avec les autres domaines.

L'introduction dans les programmes de ce nouveau domaine d'étude qu'est l'histoire des arts met en avant certains questionnements tels que la question des modalités d'enseignement d'une telle discipline. Faut-il l'enseigner indépendamment de tout autre domaine d'apprentissage ou faut-il l'intégrer à l'enseignement d'autres disciplines ? Se

pose également la question de la place qu'occupe la pratique artistique dans ces nouveaux programmes, et de ce qu'elle peut apporter à l'apprentissage de l'histoire des arts. La pratique artistique n'est-elle qu'une « valeur ajoutée » à l'enseignement de l'histoire des arts ou est-elle nécessaire pour une réelle compréhension et appropriation des notions véhiculées par cette nouvelle discipline ? Cette dernière question sera l'objet général de ce mémoire de recherche à visée professionnelle.

Le travail de recherche s'est effectué dans deux domaines. D'une part, il a fallu faire des recherches théoriques. Celles-ci s'appuient sur les ouvrages de didactique adressés aux professeurs des écoles concernant la pratique artistique, les arts visuels et l'histoire des arts. Elles reposent également sur la lecture des propositions faites par différentes académies sur leurs sites officiels. La seconde partie des recherches est plus empirique. Elle consiste en l'analyse de séances observées lors d'un stage, ainsi que d'une séance effectuée au cours d'un stage en responsabilité.

Afin de répondre à notre questionnement, il conviendra de faire le point sur l'émergence de la culture artistique à l'école et sur ce qu'il en est aujourd'hui (1). Il faudra également se demander quels sont les intérêts de la manipulation en classe, ce que cela apporte à l'élève en termes de motivation et d'apprentissage (2). Enfin, l'étude des prescriptions faites par différentes académies et ouvrages de didactique (3), permettra de répondre à la question de la nécessité de la pratique artistique dans l'apprentissage de l'histoire des arts.

1. L'émergence de l'histoire des arts à l'école ?

La question d'apporter aux individus une culture littéraire et artistique par le biais de l'école est notable dès le début du XX^{ème} siècle avec la réforme de 1909. Il convient donc d'étudier comment la culture artistique s'est imposée à l'école élémentaire depuis plus de 100 ans (1.1), puis comment cette culture s'exprime aujourd'hui dans les programmes de 2008 (1.2).

1.1 Une évolution de la culture artistique à l'école

La question de savoir comment faire en sorte que ce « monde de l'art » soit accessible au plus grand nombre pose, de manière plus globale, celle de la démocratisation de la culture.

Dès 1909, un arrêté du 27 juillet concernant les programmes de l'enseignement du dessin dans les classes enfantines et les écoles primaires publiques de garçons et de filles, donne une place spécifique à l'art. La rédaction de cet arrêté s'est faite sous la direction de Gaston Doumergue, alors ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts, qui attribue trois rôles à l'art à l'école. D'abord celui de rôle dit « second ». Cela signifie que les connaissances dans le domaine de l'art ne sont pas une priorité, qu'il ne se s'agit pas d'un pré-requis nécessaire au travail du dessin. En effet, la pratique du dessin est alors orientée vers l'artisanat et l'industrie. L'art serait plutôt un aboutissement possible à une séquence de travail. Le deuxième rôle donné à l'art est celui d'un rôle culturel. Il s'agit alors de permettre aux élèves de découvrir les œuvres du patrimoine régional mais aussi de leur donner dès que possible l'occasion de se rendre dans les lieux de culture tels que les musées ou monuments historiques. L'arrêté propose en effet aux enseignants d' « intéresser leurs élèves aux œuvres d'art régionales et de compléter autant que possible l'étude de modèles par des promenades dans les musées et par des visites aux monuments » (Vieaux, 2008, p. 7). Le troisième rôle assigné à l'art à l'école est un rôle transversal par rapport aux autres disciplines. Ce rapport transversal se retrouve dans la définition donnée de l'histoire des arts évoquée plus haut. L'arrêté de 1909 stipule qu'on « continuera à établir une marche parallèle entre les diverses matières de l'enseignement »

(Vieaux, 2008, p. 7). Dès 1909, la culture artistique ne se positionne donc pas comme une discipline à part entière mais dépendante des autres domaines dits des « humanités ».

Dès 1925, est introduite dans les programmes des classes de quatrième, troisième et seconde une nouvelle matière intitulée « explication de chefs-d'œuvre de l'art » (Vieaux, 2008, p. 7). On voit ici le lien qui peut être fait avec l'histoire des arts : comprendre une œuvre, savoir pourquoi il s'agit d'un chef-d'œuvre, l'étude de son contexte de création. L'art intervient alors dans les programmes comme un facteur de culture générale. Cependant, cette nouvelle discipline n'est assignée à aucun professeur en particulier. Les instructions relatives à l'explication des chefs-d'œuvre de l'art indiquent que le professeur le plus à même « pour commenter les chefs-d'œuvre de l'art est d'abord celui qui les connaît et les aime le mieux » (Vieaux, 2008, p. 7). Il n'y a donc pas de formation prévue pour les enseignants. C'est au sein de ces instructions de 1925 qu'apparaît pour la première fois le terme d'« arts plastiques ». Ce terme désigne alors la peinture, la sculpture, l'architecture et les arts décoratifs. L'« explication de chefs-d'œuvre de l'art » concerne également la musique. Il se développe de cette manière les prémices de l'étude de l'histoire des arts que l'on retrouve quelques décennies plus tard dans les classes de lycées à options spécialisées.

Dès 1938, et la réforme menée par le Front Populaire, la discipline d'« explication de chefs-d'œuvre de l'art » est supprimée. L'accent est mis non plus sur la quantité de connaissances accumulées par les élèves mais sur leur raisonnement. Christian Vieaux, inspecteur académique des arts et de la culture à l'académie de Lille, explique que « la primauté est donnée à l'intelligence et au raisonnement plutôt qu'à l'accumulation des connaissances » (Vieaux, 2008, p. 8). La notion de culture à transmettre aux enfants n'est cependant pas totalement mise de côté puisque sont organisés des temps dits de « loisirs » les samedis après-midi. Le sport, la lecture, le dessin ou encore la musique sont mis à l'honneur durant ces « loisirs dirigés ». Un arrêté de 1937, définissant ces moments, stipule qu'il s'agit de « compléter la culture des élèves par tels ou tels moyens exceptionnels qui ne s'accordent pas avec les conditions ordinaires de l'enseignement. » La volonté d'enrichir les connaissances culturelles des individus est donc présente, mais au second plan : ce n'est pas l'objectif principal du gouvernement. De plus, la dernière citation suggère qu'il paraît à cette époque inconcevable de pratiquer les arts plastiques ou la musique sur le temps scolaire, que cela ne correspond pas à une organisation « normale » d'une classe.

C'est dans ce contexte qu'a eu lieu en 1968 un colloque à Amiens ayant pour thème : « Pour une école nouvelle ». Ce colloque, organisé par l'Association d'étude pour l'expansion et la recherche scientifique, est constitué d'une commission « consacrée à l'éducation artistique et culturelle dans la formation de l'individu » (Vieaux, 2008, p. 8). La commission réclamait alors « une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire, de la maternelle à l'université » (Vieaux, 2008, p. 8). Peut-être peut-on voir ici les prémices de ce que nous appelons aujourd'hui une « culture commune ». Il faut également souligner que lors de ce colloque, la commission suggère qu'il faudrait que des enseignants spécialisés soient formés pour prendre en charge l'enseignement de l'art à l'école. Elle propose la création d'une faculté des arts qui aurait cet objectif.

Il faudra attendre 1975 et la loi Haby, du nom du ministre de l'Education nationale de 1974 à 1978, pour qu'apparaisse parmi les apprentissages fondamentaux « la sensibilité artistique »¹ en ce qui concerne les programmes du collège. Une « initiation aux arts plastiques et musicaux »² fait également son apparition. L'éducation artistique proposée alors ne se limite cependant pas sur ces deux grands domaines mais s'ouvre à d'autres types d'art que sont ceux du spectacle vivant, de l'espace et du visuel en général. En effet, les programmes font mention du fait que ce domaine d'étude « pourra s'intéresser également à des sujets d'études débordant sur l'architecture et l'urbanisme, la chorégraphie ou l'art dramatique, la photographie ou le cinéma » (Vieaux, 2008, p. 8). On trouve donc dès 1975 les items qui seront repris dans les programmes d'histoire des arts de 2008.

En 1988, la loi n°88-20 du 6 janvier, dont le thème est l'enseignement artistique, prévoit qu'une éducation dans ce domaine soit dispensée à l'ensemble des élèves, de l'école et du collège, dans ce qu'ils nomment les « disciplines fondamentales » à savoir les arts plastiques et l'éducation musicale. Le gouvernement de l'époque estime que : « les enseignements artistiques contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Ils favorisent la connaissance du patrimoine culturel ainsi que sa conservation et participent au développement de la création et des techniques d'expression artistiques. »³ Pour cela, on encourage les établissements scolaires à accueillir des professionnels afin qu'ils accompagnent les enseignants. Il s'agit de « personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de

¹ Légifrance « Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation », art. 3

² *Ibid.*, art. 3

³ Légifrance « Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques », art.1

l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine »⁴. On fait donc appel, certes, à des professionnels mais qui n'ont pas suivi une formation de pédagogue. Pourtant, des professeurs d'arts plastiques sont en exercice depuis 1972 dans les collèges. Il paraît étonnant que le gouvernement ne les ait pas sollicités. Notons qu'apparaît dans cette loi la notion d'histoire de l'art (et non pas encore histoire DES arts). Ce n'est pas ici un domaine d'apprentissage à proprement parlé mais une initiation qui peut être faite lors de la venue d'intervenants compétents sur cette question. Des projets d'action éducative sont également mis en œuvre dans le but de mettre en relation les écoles avec les productions d'art contemporaines. Ces projets permettent d'ouvrir « l'école aux réalités contemporaine dans les domaines artistiques et culturels, grâce à l'action culturelle en milieu scolaire » (Vieaux, 2008, p. 8). L'année 1988 marque aussi l'époque où le ministère de l'Education nationale n'est plus le seul à gérer l'éducation artistique en milieu scolaire puisque le 29 mars est constitué un haut comité des enseignements artistiques.

C'est en 1993 qu'apparaît pour la première fois l'expression « histoires des arts » dans les programmes. Ce changement advient suite au rapprochement consolidé entre les ministères de l'Education nationale, que Jack Lang occupait, et celui de la Culture. Le BO n°41, du 21 décembre 1993, inclut donc une cinquième option « histoire des arts » pour les séries littéraires de l'enseignement secondaire. Une commission interministérielle d'orientation et de suivi de l'enseignement de l'histoire des arts est mise en place par un arrêté du 2 septembre 1994. Ce nouvel enseignement semble donc être un élément important pour les politiques de l'époque qui mettent des moyens en place pour l'organiser, l'améliorer et fixer la nature de l'évaluation de cette discipline.

Les instructions officielles de 1995, concernant l'école primaire, mettent en avant un point qui deviendra fondamental : « l'éducation au regard comme préalable aux activités ». Il faut entendre par là que l'élève doit apprendre à regarder ou écouter une œuvre, à l'appréhender de façon à comprendre comment l'artiste s'y est pris pour la créer. Les programmes ne prévoient cependant toujours pas de plage horaire consacrée à l'histoire des arts pour l'école élémentaire. Cette étude se fait selon la volonté des professeurs au sein des séances d'arts plastiques. Au collège, en revanche, entrent en jeu des objectifs de culture artistique avec la rénovation des programmes sous le ministère Bayrou (1993 – 1997). Christian Vieaux explique que l'on « insiste sur l'acquisition de

⁴ *Ibid.*, art.7

connaissances culturelles en appui sur les investigations que permettent l'expérimentation et la pratique artistique » (Vieaux, 2008, p. 9). L'histoire des arts n'est donc toujours pas présente en temps que telle mais les programmes mettent en avant le fait que la pratique artistique et l'expression de l'élève doivent être des vecteurs pour lui apporter une culture artistique.

C'est en l'an 2000 qu'un plan de relance de la politique interministérielle est mis en place en faveur des arts et de la culture à l'école. Il s'agit d'un plan de cinq ans, engagé par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Jack Lang, en collaboration avec le ministère de la Culture alors sous la direction de Catherine Tasca. Il insiste sur le fait que le « domaine des arts et de la culture doivent être accessibles à l'école » (Vieaux, 2008, p. 9). Le « domaine des arts », en plus de concerner les arts plastiques et musicaux, s'élargit à l'étude des arts du spectacle vivant et à l'éducation à l'image. On retrouve donc ici la notion de l'éducation du regard face à une image quelle qu'elle soit : publicité, tableau... C'est dans ce contexte, et pour atteindre l'objectif de donner une culture à l'ensemble des élèves, que sont réorganisés les centres nationaux et régionaux de documentation pédagogique en 2001. Cette réforme donne lieu à la naissance du Réseau Scérén en mars 2002 qui comprend un volet « arts et culture » recensant « publications, éditions et productions audiovisuelles et multimédia dédiées aux arts et à la culture à l'école » (Vieaux, 2008, p. 9). L'ensemble de ces ressources permet de soutenir la démarche des ministères en donnant aux professeurs de quoi se former pour appréhender les nouveaux objectifs demandés.

De plus, la circulaire du 14 juin 2001 met en place les classes dites à « PAC », à projet artistique et culturel dans le primaire et le secondaire. La circulaire prévoit que les élèves puissent passer, au moins une fois par cycle, par l'une de ces classes, elle « permet à l'enseignant (premier ou second degré) de proposer, dans le cadre à la fois des horaires et des programmes, une expérience artistique et culturelle pour tous les élèves de la classe »⁵. Elle permet également aux élèves d'avoir un contact avec des domaines artistiques variés et d'aller à la rencontre de praticiens de l'art : « elle permet une diversification au-delà des domaines traditionnels obligatoires (éducation musicale et arts plastiques) en s'ouvrant à l'architecture, au cinéma et à l'audiovisuel, à la danse, au design, à la littérature, au patrimoine, à la photographie, au théâtre... »⁶.

⁵ <http://www.eduscol.education.fr/cid45602/dispositifs-de-l-action-culturelle.html>

⁶ *Ibid.*

Jack Lang instaure une refonte des programmes de l'école primaire en 2002. Ces nouveaux programmes sont alors « complétés » par des dossiers d'accompagnement pour chaque domaine d'apprentissage. C'est lors de cette refonte que les arts plastiques prennent le nom d'« arts visuels », liant pratiques et connaissances, savoirs et savoir-faire. Christian Vieaux, explique que les maîtres doivent désormais organiser le travail des élèves autour de trois axes : « une pratique créative de l'élève qui doit lui apporter les outils d'un projet personnel, une rencontre avec les œuvres ouvertes autant au patrimoine qu'aux créations contemporaines, l'acquisition de savoirs et de savoir-faire afin d'enrichir et de structurer les compétences d'expression » (Vieaux, 2008, p. 10). C'est donc à partir de 2002 que l'accent est mis clairement sur la rencontre concrète des élèves avec les œuvres d'art dans les musées ou encore les concerts et opéra pour l'éducation musicale. Le dernier axe de travail met en avant l'intérêt de lier l'éducation artistique théorique avec les « savoirs » et les pratiques artistiques avec les « savoir-faire » dans le but d'enrichir chacune de ces approches l'une l'autre.

1.2 Ce qu'en disent les programmes aujourd'hui

Nous voyons par ce rapide historique de l'intégration de la culture à l'école que, même si cette idée de culture pour tous apparaît dès 1968, le cheminement est long, et se fait par étapes, pour aboutir à l'ambition actuelle d'une « culture commune » à tous les élèves. Cette notion de culture commune met en avant l'ambition du ministère de l'Education nationale d'apporter à l'ensemble des élèves les mêmes éléments de culture. L'idée plus large de faire des élèves de futurs citoyens est explicitée par Xavier Darcos lors de son discours du 20 Février 2008, lors de la présentation des nouveaux programmes du primaire. M. Darcos y explique que « l'école primaire doit rester garante de l'idéal républicain : permettre à chaque enfant de devenir, par l'instruction, un citoyen libre et éclairé »⁷. On voit ici l'idée que l'instruction permet aux enfants la compréhension du monde. Il insiste sur ce point une seconde fois dans son discours en considérant que « transmettre le savoir, c'est guider l'élève vers une forme de liberté »⁸. Cette idée est reprise dans le préambule aux programmes 2008 de l'école élémentaire : « Donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire »⁹. Pour ce faire, le ministre propose dans ces nouveaux programmes, en plus de la pratique artistique déjà présente à l'école, une première approche de l'histoire des arts, « une initiation à l'histoire des arts dès le cours préparatoire et [qui] bénéficie d'un programme précis dès le CE2 en lien avec l'étude des six périodes chronologiques prévues par le programme d'histoire »¹⁰. Il précise que cet enseignement doit se faire « en liaison avec l'enseignement d'histoire, de la pratique artistique et du français »¹¹.

C'est donc dans une volonté de transmettre une culture commune à l'ensemble des élèves qu'a été ajoutée l'histoire des arts aux programmes de l'école élémentaire. Il convient donc, à ce moment du mémoire, de faire un point sur ces nouveaux programmes de l'école primaire publiés au Bulletin officiel hors série n°3, du 18 juin 2008.

⁷DARCOS X., 2008, « Présentation des nouveaux programmes du primaire ».

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

Dès l'école maternelle, une large place est donnée à l'expression artistique des jeunes enfants. L'une des rubriques du bulletin officiel s'intitule « percevoir, sentir, imaginer, créer ». Par une première « sensibilisation artistique »¹², le but est de développer les possibilités d'expression des enfants, mais aussi leurs capacités de concentration et d'attention. Les programmes stipulent que les activités proposées en classe « sont l'occasion de familiariser les enfants, par l'écoute et l'observation, avec les formes d'expression artistiques les plus variées »¹³. Bien que la notion d'histoire des arts ne soit pas présente à l'école maternelle, il transparaît à travers ces extraits du programme la volonté de transmettre aux enfants une culture artistique dès leur plus jeune âge. Le but n'est pas que les enfants de maternelle connaissent une liste d'œuvres ou d'artistes, mais qu'ils acquièrent d'ici la fin de la grande section quelques références, que leur regard se soit entraîné à observer une œuvre, leur oreille se soit exercée à écouter une composition. Dans le domaine « percevoir, sentir, imaginer, créer », les compétences visées en fin de grande section peuvent être réparties en deux groupes. Le premier est en lien avec la pratique artistique en tant que telle avec des items tels que :

- « Adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels) ;
- Utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation ;
- Réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir exprimé ;
- Avoir mémorisé et savoir interpréter des chants, des comptines. »¹⁴

Les deux dernières compétences peuvent, quant à elles, être mises en relation avec une première culture humaniste :

- « Observer et décrire des œuvres du patrimoine, construire des collections ;
- Ecouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions. »¹⁵

L'expression « histoire des arts » apparaît dans le programme du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle deux), qui concerne en fait le cours préparatoire (CP) et cours élémentaire premier niveau (CE1). Elle n'est pas présentée comme une discipline indépendante mais liée aux « pratiques artistiques ». Tout comme à l'école maternelle, le programme concerne aussi bien les arts visuels que l'éducation musicale. Ce programme

¹² BO hors série n°3, 18 juin 2008, p. 8

¹³ *Ibid.*, p. 8

¹⁴ *Ibid.*, p. 8

¹⁵ *Ibid.*, p. 8

peut être lu en deux temps, avec d'une part ce qui concerne la pratique artistique et d'autre part les éléments relatifs à l'histoire des arts. En effet, il est écrit dès les premières lignes que « la sensibilité artistique et la capacité d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts »¹⁶.

La pratique artistique consiste pour les arts visuels à « pratiquer différentes formes d'expressions ». L'objectif est donc que les élèves découvrent et s'approprient les différents genres artistiques (natures mortes, paysages, portraits, peintures religieuses, historiques et allégoriques), diverses notions comme les couleurs, les formes, les contrastes. Les enfants vont aussi découvrir des procédures comme les reprises, ainsi que des techniques telles que l'encre, la peinture, le pastel etc. Concernant l'éducation musicale, la pratique vise à ce que les élèves acquièrent une justesse lorsqu'ils chantent, un rythme régulier et correspondant au morceau interprété ainsi qu'une puissance vocale adaptée. Comme pour les compétences visées en fin de cycle un, les compétences de fin de cycle des apprentissages fondamentaux peuvent être organisées en deux catégories. Celle qui correspond à la pratique artistique est la suivante :

- « S'exprimer par le chant, la danse, le dessin, la peinture, le modelage »¹⁷.

Le champ de travail est plutôt vaste puisqu'il ne concerne pas seulement le dessin et le chant mais aussi des disciplines qui touchent aux arts du spectacle vivant avec la danse. De plus, le terme « s'exprimer » n'a pas été choisi au hasard. En effet, ce verbe sous-entend la maîtrise de la pratique, ainsi qu'une conscience de ses moyens. Ce n'est qu'en maîtrisant son geste, en ayant conscience de ce que l'on fait que l'on peut s'exprimer par l'art. Il s'agit d'un acte volontaire et réfléchi.

Une histoire des arts intervient dès le CP, sans taux horaire fixé, mais dont les grandes lignes et objectifs sont définis dans les programmes. En ce qui concerne les arts visuels, il s'agit de faire découvrir aux élèves quelques œuvres et artistes contemporains mais aussi du patrimoine plus ancien. Les programmes précisent en effet que le but est de faire « découvrir des productions artistiques du patrimoine passé et présent »¹⁸. L'enseignement consiste donc en une initiation, une première approche des œuvres d'art, de leur lecture. Les recommandations en éducation musicale sont un peu plus précises. Les

¹⁶ *Ibid.*, p. 12

¹⁷ *Ibid.*, p. 12

¹⁸ *Ibid.*, p. 12

instructions officielles stipulent que les élèves doivent, à la fin du cycle, connaître un « répertoire d'une dizaine de comptines ou chansons »¹⁹. Le but de cet enseignement est également de faire en sorte que les élèves soient capables de « connaître les grandes familles d'instruments (bois, cordes, cuivres, percussion), et de reconnaître quelques instruments à l'écoute d'œuvres musicales »²⁰. Les compétences visées en fin de cycle deux dans le domaine de l'histoire des arts sont les suivantes :

- « Reconnaître et le cas échéant décrire des œuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées ;
- Distinguer les grandes catégories de la création artistique (musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture) ;
- Fournir une définition très simple de différents métiers artistiques (par exemple compositeur, réalisateur, comédien, musicien, danseur). »²¹

A travers les compétences, il ressort que les objectifs de l'enseignement de l'histoire des arts au cycle deux ne sont pas encore vraiment détaillés. Les élèves doivent pouvoir reconnaître quelques œuvres, mais ni le nombre, ni la catégorie de création, ni l'époque ne sont réellement précisés. Il est à noter cependant que l'accent est mis, et cela constitue une nouveauté par rapport aux anciens programmes, sur les métiers artistiques. Il ne suffit pas de présenter des œuvres aux enfants : il faut qu'ils découvrent la façon dont elles sont créées, les étapes de cette création par le biais des personnes qui y sont intervenues et leur rôle.

Les programmes du cycle des apprentissages fondamentaux lient donc pratiques artistiques et histoire des arts dans les textes, sans pour autant donner de directive sur l'enseignement de chacun, s'ils doivent être étudiés en commun ou séparément.

Au cycle trois, le cycle des approfondissements, les programmes des pratiques artistiques et de l'histoire des arts sont une fois de plus exposés en commun. Ils intègrent cette fois un volet plus large, intitulé « culture humaniste ». Cette rubrique comprend en outre les programmes d'histoire et de géographie. Le chapeau d'introduction de cette rubrique expose l'objectif global de l'enseignement de la culture humaniste à l'école. Son but est d'ouvrir « l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des

¹⁹ *Ibid.*, p. 12

²⁰ *Ibid.*, p. 12

²¹ *Ibid.*, p. 12

parties du monde, des sociétés, des religions et des arts. »²² Il s'agit ici d'éveiller l'esprit de curiosité des élèves, mais aussi leur esprit critique face au monde.

Les programmes des pratiques artistiques ne sont pas réellement détaillés. Les indications concernant les arts visuels reprennent les mêmes termes que ceux du cycle précédent. Elles préconisent une « pratique régulière et diversifiée »²³. On peut supposer qu'il est proposé ici aux enseignants d'initier leurs élèves non seulement au dessin mais aussi à la peinture, au modelage, au découpage-collage. Ces approches doivent permettre aux élèves de commencer à maîtriser ces techniques, ainsi qu'avoir quelques connaissances à leur propos. Les prescriptions dans le domaine de l'éducation musicale sont plus précises. Elles stipulent que les élèves doivent exercer leur voix par le biais de « jeux vocaux, chants divers, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale »²⁴. Les programmes donnent donc ici plus d'indications quant aux possibilités de mise en œuvre de l'enseignement de l'éducation musicale, en donnant des exemples, certes succincts mais néanmoins présents. Le domaine musical est complété par une initiation à la pratique instrumentale. Il ne s'agit pas d'une pratique indépendante cherchant la perfection du geste mais d'une pratique « en accompagnement du chant »²⁵. Une première approche de la lecture de portée et de notes est également préconisée. De plus, les dernières lignes du programme de l'éducation musicale sont plus proches d'une culture musicale que d'une pratique en tant que telle. En effet, elles proposent un travail de comparaison d'œuvres, de repérage des caractéristiques entre les genres musicaux et les époques de production. Il s'agit plutôt là d'items qui s'associent à l'histoire des arts. Certaines compétences que les élèves en fin de cycle trois doivent acquérir font référence aux pratiques artistiques telles que :

- « Pratiquer le dessin dans différentes situations en se servant de diverses techniques, matériaux, supports et instruments ;
- Interpréter de mémoire une chanson, participer avec exactitude à un jeu rythmique ; soutenir une écoute prolongée, repérer des éléments musicaux caractéristiques simples »²⁶.

L'enseignement de l'histoire des arts au cycle des approfondissements est encadré par un texte plus détaillé que pour les deux cycles précédents qui rappelle que les œuvres

²² *Ibid.*, p. 17

²³ *Ibid.*, p. 18

²⁴ *Ibid.*, p. 17

²⁵ *Ibid.*, p. 17

²⁶ *Ibid.*, p. 18

présentées aux élèves doivent appartenir aux patrimoines passé et présent. Les programmes donnent également des indications sur la façon de présenter les œuvres aux élèves, sur la façon de les choisir lors de la préparation des séquences. Elles doivent être abordées en lien avec l'histoire, un lieu, une technique ou encore un type de création artistique : les œuvres « sont présentées en relation avec une époque, une aire géographique (sur la base des repères chronologiques et spatiaux acquis en histoire et en géographie), une forme d'expression (dessin, peinture, sculpture, architecture, arts appliqués, musiques), et le cas échéant une technique (huile sur toile, gravure...), un artisanat ou une activité créatrice vivante »²⁷. Les formes d'expression s'élargissent encore avec l'inclusion de l'étude des arts appliqués et de l'artisanat. Les instructions officielles précisent la mise en œuvre de cet enseignement. Il s'agit de placer les élèves dans une situation de rencontre avec les œuvres, une rencontre dite « sensible ». Il est également rappelé que ces rencontres doivent se faire autant que possible par un contact direct avec les œuvres lors de visites de musées et de monuments à proximité de l'école. L'objectif de ces sorties est d'éveiller « la curiosité des élèves pour les chefs-d'œuvre ou les activités artistiques de leur ville ou de leur région »²⁸. Le but est donc de « donner envie » aux enfants de retourner voir les œuvres, de s'y intéresser, ainsi que de vouloir découvrir les métiers de l'art. Les programmes sont accompagnés de documents qui sont une aide à la mise en œuvre de l'enseignement. Un des documents consiste en une liste d'œuvres de référence. L'ensemble de ces œuvres touche six domaines de création artistique, à savoir :

- les arts du visuel incluant le dessin, la peinture, la gravure ou encore les affiches;
- les arts du spectacle vivant avec le théâtre, les ballets, le mime ;
- les arts du quotidien avec le design ou le vitrail par exemple ;
- les arts de l'espace comprenant l'architecture, les jardins ;
- les arts du langage concernant la poésie, les contes, les nouvelles ;
- et les arts du son avec les chansons populaires ou les opéras.

De plus, le choix a été fait de présenter, dans ce documents, les œuvres de référence dans un ordre chronologique en lien avec les périodes historiques étudiées au cycle des approfondissements. Les propositions de support de travail sont donc classées selon qu'elles datent de la Préhistoire et de l'Antiquité, du Moyen Âge, de la Renaissance à la

²⁷ *Ibid.*, p. 18-19

²⁸ *Ibid.*, p. 19

Révolution française, du dix-neuvième siècle ou encore de l'époque contemporaine. Deux compétences de fin de cycle trois se rapportent à l'enseignement de l'histoire des arts :

- « reconnaître, décrire et commenter des œuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées : savoir les situer dans le temps et dans l'espace, identifier le domaine de la création dont elles relèvent (peinture, architecture, etc.) et le cas échéant les techniques et matières auxquelles le créateur a recouru ;
- Utiliser à bon escient le vocabulaire qui permet de décrire une œuvre d'art visuelle ou musicale et de rendre compte des sensations, émotions et jugements de goût qu'elle suscite »²⁹.

Ces deux compétences donnent des indications sur les objectifs qui peuvent être fixés lors de la préparation des séquences d'histoire des arts. Il ne s'agit pas seulement de présenter les œuvres aux élèves dans le but de leur fournir un bagage de références, mais il est également question d'analyse de l'œuvre. La première compétence fait référence au contexte de création avec les notions de temps et d'espace, mais aussi à la connaissance et au repérage des différentes techniques et domaines de création. Il est donc demandé aux élèves de connaître les caractéristiques de ces techniques et de ces créations. La seconde compétence met en avant l'analyse formelle des œuvres à laquelle il convient donc d'initier les élèves. Il s'agit d'une analyse d'une part « formelle ». Celle-ci se développe autour de quatre axes, à savoir la forme, le sens, la technique et l'usage. L'enseignant fera évidemment des choix lors de cette analyse en mettant en avant un ou deux de ces critères selon l'œuvre travaillée. D'autre part, l'analyse s'appuie sur des caractères plus subjectifs avec l'émotion que peut susciter une œuvre.

La finalité de cette histoire des arts est donc de faire en sorte que les élèves connaissent, à la fin de leur scolarité, un certain nombre d'œuvres issues du patrimoine culturel de la France et de la région d'origine de l'enfant, mais aussi de la production contemporaine. Cependant, nous l'avons vu à travers cette analyse des programmes, les indications de mise en place de son enseignement restent vagues. Elle apparaît fortement liée à deux autres domaines que sont la pratique artistique et l'histoire. En effet, au regard de la répartition des horaires d'enseignement, on constate que l'histoire des arts a une plage commune avec la pratique artistique. Ce nouveau domaine occupe donc une place singulière, particulièrement proche des pratiques artistiques. Le fait que ces deux domaines

²⁹ *Ibid.*, p. 20

soient tantôt mis en commun, tantôt exposés indépendamment notamment dans les programmes, met en avant le problème de sa mise en œuvre dans les classes. Faut-il en faire deux enseignements isolés ou faut-ils les lier ? Si la deuxième solution est choisie, en est-ce un avantage ? Qu'apporte cette situation aux élèves ?

2. Lier histoire des arts et pratiques artistiques...

Les points positifs qui découlent d'un lien fort entre l'enseignement de l'histoire des arts et celui des pratiques artistiques sont avant tout des éléments qui s'observent. Fort de ce constat, il semble important d'exposer une pratique de classe observée et d'en faire une analyse (2.1). Il est également essentiel de faire le point sur les méthodes d'apprentissage qui mettent en jeu la manipulation de façon plus générale (2.2).

2.1 Une pratique observée

Le fait de lier la théorie à de la création artistique est une pratique qui peut être observée dans certains établissements. J'ai notamment pu le constater lors d'un stage d'observation dans l'école d'application Michelet, située dans la circonscription de Lille 1-Est. Le classement sur critères sociaux, effectué par l'inspection académique, classe cette école 1963^{ème} sur 2000, témoignant d'un contexte social des plus favorables, la 2000^{ème} étant l'école la mieux classée. A la rentrée 2010, le changement d'une partie de l'équipe pédagogique, ainsi que du directeur, a été l'occasion pour les enseignants de renouveler le projet d'école. Ce nouveau projet s'axe désormais autour des notions de « citoyenneté », des démarches scientifiques et du développement de l'esprit critique chez les élèves. Ce dernier point peut être abordé de différentes façons, par plusieurs biais, comme la lecture, les productions d'écrits, mais aussi les arts.

C'est cet axe qu'a choisi de travailler, entre autres, Mme Owsinski. Professeur maître formateur en classe de cours moyen premier niveau, elle a pris le parti d'orienter son projet de classe autour de l'histoire des arts afin de faire découvrir à ses élèves différents types d'arts, différentes époques de création artistique. Cette découverte ne se fait pas par simple transmission des savoirs du maître à l'élève, mais en mettant ce dernier en action, en le plaçant au cœur de chaque projet.

Durant l'année scolaire 2010 – 2011, la classe a pu aborder, parmi d'autres thèmes, les sculptures de Degas, la musique Baroque, le cinéma mais aussi le théâtre. Il s'agit donc

d'un projet complet, visant un ensemble de catégories de la création artistique varié, et cela dans des contextes historiques différents.

La présentation détaillée d'un de ces différents projets permettra de voir dans quelle mesure l'enseignante a impliqué les élèves dans la découverte des nouvelles notions, quelle place prend la pratique artistique lors des séances observées et ce que celle-ci apporte, dans le domaine de l'enseignement de l'histoire des arts.

En ce qui concerne les arts visuels, Mme Owsinski a pris appui sur l'exposition « Degas sculpteur » qui a eu lieu au musée La Piscine de Roubaix du 9 octobre 2010 au 16 janvier 2011. Le principe de cette exposition était de mettre en avant les œuvres sculptées pas Degas. Les modèles de cire de l'artiste n'étaient en fait pas destinés à être présentés au public. L'artiste cherchait, grâce à ce médium malléable, les meilleures postures, les meilleures compositions qu'il retranscrivait ensuite dans ses peintures. Un seul de ses modèles en cire a été présenté au public de l'époque, lors de l'exposition impressionniste de 1881 : *La petite danseuse de quatorze ans*³⁰. Ce n'est qu'après la mort de Degas que les modèles ont été retrouvés, restaurés et moulés par la fonderie Hébrard afin d'effectuer des tirages en bronze.

Mme. Owsinski a organisé la séquence d'arts visuels autour de cette exposition, en organisant une sortie avec sa classe le 12 novembre. Elle a également défini un thème de travail qui sert de point d'ancrage pour les séances de pratique artistique : le mouvement. En effet, il est intéressant de faire comprendre aux élèves comment une peinture ou une sculpture, qui sont des éléments fixes, peuvent donner l'illusion, ou du moins l'impression, d'un mouvement.

La séquence s'organise en trois grands moments en commençant par un moment de recherche plastique, en dessin et en modelage, et de recherche théorique sur l'artiste. Le second temps, l'étape centrale, est celui de la visite du musée avec les élèves. Le dernier temps est, quant à lui, un temps d'application grâce aux découvertes et aux synthèses produites par le groupe classe.

La première étape, de recherches, s'est déroulée sur une semaine. Mme Owsinski avait aménagé des plages horaires consacrées à la pratique artistique, et profitait de la présence de l'enseignante qui prenait en main la classe lors de sa journée de décharge pour

³⁰ Cf. annexes 1

mettre en place des demi-groupes. Dans un premier temps, en classe entière, l'enseignante a présenté le prochain thème qui serait travaillé, à savoir le mouvement. Elle a alors demandé aux élèves de citer des actions, des « choses » qu'ils faisaient, et qui leur demandaient de produire un mouvement. Les élèves ont donc proposé tour à tour des sports d'un côté, comme « faire du foot », « danser », « jouer au basket », et des gestes qu'ils effectuent tous les jours comme « courir », « sauter » mais aussi « écrire ». Cette dernière proposition a fait débat. L'enseignante a demandé au groupe classe s'ils pensaient tous qu'écrire était synonyme de faire un mouvement. La réponse émise par les élèves est que oui, cela demande de bouger le bras, la main, mais ce n'est pas le corps qui est en mouvement. La discussion a permis de resserrer les propositions sur des actions qui impliquent le corps dans son ensemble.

Afin d'amener les élèves dans une étape de production, d'essais sur la représentation du mouvement, l'enseignante a choisi parmi les propositions faites par les élèves celle sur laquelle ils allaient travailler. Elle a opté pour la danse, ayant évidemment déjà en tête la visite au musée et la *Petite danseuse* de Degas. Les élèves ont réalisé des dessins, sans modèle, devant représenter un personnage en train de danser. Les productions des élèves ont pu être classées selon plusieurs critères. Une partie des élèves ont représenté des danseurs très réalistes, dans une position suggérant la danse mais qui en fait laissait le personnage fixe. Quelques élèves ont fait des ajouts afin de symboliser le mouvement, reprenant les codes que l'on retrouve souvent dans les bandes dessinées avec, par exemple, des doubles traits au niveau des bras. Un autre groupe d'élève a tenté de faire des productions moins réalistes, intégrant plus de courbes dans les membres de leur personnage, positionnant la tête de biais.

Dans un deuxième temps, des productions d'élèves ont été sélectionnées, illustrant les différentes manières de traiter la question posée. Ces productions ont été affichées et les enfants ont échangé sur l'impression qui en ressortait. Les élèves ont alors conclu que certains dessins représentaient quelqu'un qui danse à un moment et qui était donc fixé dans son mouvement, alors que d'autres donnaient vraiment l'impression du mouvement. Les critères de réussite ont alors pu être mis en avant : l'utilisation de courbes, le positionnement des membres et de la tête qui modifient l'impression donnée.

Lors de la séance suivante les élèves ont été confrontés à un nouveau problème : représenter un personnage qui danse mais cette fois en trois dimensions avec l'utilisation de la pâte à modeler. Ce passage de la deux dimensions à la trois dimensions a permis de

mettre les élèves face à de nouvelles difficultés : une statue, à la différence d'un dessin, doit se voir de tous les côtés, et ne doit donc pas être sculptée « à plat » sur la table. Les enfants ont donc dû chercher des moyens de faire tenir leur personnage debout. C'est alors qu'a émergé l'idée de socle et d'étais. Il s'agit de pratiques dites exploratoires. Les élèves essaient des pratiques avant de découvrir l'œuvre. Elles s'opposent aux pratiques dites d'application, où le professeur montre une technique et les élèves doivent reproduire. Ici la pratique artistique permet aux élèves de mettre en avant des éléments de l'art, de la pratique de la sculpture, qu'ils ont découvert par eux-mêmes et non par un simple transfert de connaissance professeur-élèves.

Après ces premiers essais de « sculptures » et des recherches personnelles (dates, thèmes de prédilection, exemples d'œuvres) sur Degas a eu lieu la sortie au musée de Roubaix. Lors de la visite, il a été demandé aux élèves de tenir un carnet où ils pouvaient écrire des mots, des phrases sur ce qu'ils voyaient, mais aussi de faire des croquis des sculptures. Ces dessins rapides sont l'occasion pour les élèves de saisir les différentes positions que Degas propose de donner à ses danseuses. C'est également un moyen de garder la visite en mémoire. De plus, ayant essayé par eux-mêmes de mettre en mouvement une petite statue, les élèves se posent des questions sur la manière de faire de l'artiste. On peut alors supposer qu'après la visite du musée, les enfants vont plus facilement garder en mémoire ce qu'il ont vu et appris dans la mesure où eux aussi ont testé la « sculpture ». Cette conception de la visite de musée s'oppose aux visites plus conventionnelles. Lors des visites « classiques » les guide-conférenciers présentent une œuvre en parlant du contexte historique, de la biographie de l'artiste, mais ne font souvent aucun commentaire plastique à propos de l'œuvre. La pratique d'exploration, avant la visite permet aux élèves d'être immédiatement dans l'analyse plastique. Ils comprennent la forme, la technique et en déduisent dans un second temps le sens de l'œuvre.

Dans ce contexte, la pratique artiste est un moyen pour les enfants de mieux comprendre comment fait l'artiste, de mieux comprendre pourquoi il s'est posé cette question du mouvement dans la mesure où, pour les élèves, cette dernière a également été problématique. On peut supposer que ces enfants ont mieux compris la démarche de l'artiste que s'ils avaient simplement fait la visite. En effet, d'une certaine manière, en se confrontant à un problème similaire à celui de l'artiste à savoir représenter en deux dimensions le mouvement, les enfants ont retracé le cheminement de l'artiste, sa démarche

créative. La visite au musée, qui n'est certes pas une pratique plastique, reste cependant un élément essentiel dans la découverte de l'artiste. Le fait de voir « en vrai » les œuvres est pour un enfant une expérience qui rend l'art plus accessible, plus sensible.

On voit donc ici, de façon empirique, les avantages d'une histoire des arts abordée en parallèle de la pratique artistique. L'implication des élèves dans la tâche leur a sans aucun doute permis de mieux cerner le travail de l'artiste. Une analyse formelle des œuvres de ce dernier apparaît pour eux plus aisée après avoir s'être essayés par eux-mêmes à remplir un « cahier des charges » identique.

2.2 Quels intérêts de la manipulation à l'école ?

Il paraît intéressant désormais de faire le point sur les méthodes d'enseignement existantes, et sur les avantages qu'apportent celles impliquant l'élève dans la formation du savoir. En effet, le but de l'école est de faire en sorte que l'ensemble des élèves soit concerné par l'enseignement qui y est dispensé. Il s'agit, pour Danielle Alexandre, agrégée de lettres modernes, « d'organiser les situations les plus riches et stimulantes possibles, les mieux accordées possibles à ce qu'on veut enseigner et aux élèves qui doivent apprendre » (Alexandre, 2011, p. 6). Plusieurs types de pédagogie sont à présents connus, tels que le modèle transmissif, un modèle plus « maïeuticien », une approche béhavioriste ou encore le modèle socioconstructiviste. Chacun de ces modèles présente des avantages et des inconvénients qui seront présentés succinctement.

Le premier grand modèle d'apprentissage exposé ici est celui du modèle transmissif qui part de l'hypothèse selon laquelle l'apprenant est une table rase, qu'il n'a aucune connaissance dans le domaine d'apprentissage abordé. Le maître a alors pour but de « remplir » la tête de l'élève de nouvelles connaissances. Jean-Pierre Astolfi, didacticien des sciences, explique que « la connaissance serait un « contenu » d'enseignement qui viendrait *s'imprimer* dans la tête de l'élève (le « contenant »), comme dans une cire molle » (Astolfi, 1992, p. 124). C'est sur ce schéma que sont bâtis les cours magistraux. L'apprenant reçoit de façon passive les connaissances et doit les assimiler afin de ne plus commettre d'erreur dans les exercices proposés. Le maître a pour mission de s'exprimer le plus clairement possible afin d'être compris par le plus grand nombre. Cependant, cette méthode d'apprentissage suppose que les élèves possèdent tous, et ce au même moment, les pré-requis nécessaires à la compréhension de la notion abordée. De plus, elle omet totalement les représentations que les apprenants ont de cette notion en s'appuyant sur l'hypothèse de la *tabula rasa*.

Un deuxième modèle d'apprentissage que l'on peut rencontrer dans les écoles est celui de la « maïeutique ». Ce modèle fait référence aux travaux de Socrate en termes de pédagogie. Platon l'expose dans l'ouvrage *Le Ménon*, en mettant en scène son maître faisant leçon à un esclave. La méthode socratique consiste à procéder par étapes, en posant des questions serrées à l'apprenant, afin que ce soit lui qui « accouche » du savoir. Il part du principe que toute personne a elle-même la connaissance. Le rôle du maître est alors de faire en sorte que l'apprenant en prenne conscience en le guidant. Dans une classe, cela

revient à une situation où le professeur pose des questions à l'ensemble de la classe pour que la connaissance vienne du groupe. Même si ce genre de situation permet clairement une participation des élèves, et constitue un moyen de les mettre en confiance, il faut souligner le fait que ce n'est pas parce qu'un enfant répond correctement à une question qu'il a compris la notion. Ce problème se pose d'autant plus pour les élèves qui n'ont pas répondu mais ont seulement entendu la réponse.

L'approche behavioriste, ou d'induction guidée, est quant à elle centrée sur l'apprenant. La pédagogie par induction consiste à partir de cas particuliers et, de là, élaborer avec l'apprenant une règle généralisée. Le but de cet enseignement est de faire en sorte que l'élève adopte un comportement adapté face à une situation donnée. Pour cela le professeur organise son enseignement par paliers, par objectifs intermédiaires, en termes de comportements observables. Astolfi définit ce modèle sous ces termes : « dans ce modèle behavioriste, l'apprentissage résulte d'une suite de *conditionnement*. L'enseignant découpe la tâche à réussir en unités suffisamment petites pour faire réussir les élèves [...], puis enchaîne ces unités entre elles de la même façon » (Astolfi, 1992, p. 126). Cela passe donc par l'élaboration de compétences à atteindre. Des situations sont ensuite mises en place. Elles prennent lieu de stimuli, auquel l'apprenant répond et reçoit des renforcements positifs ou négatifs. Il s'agit donc d'une « pédagogie par objectifs ». Cependant, de même que la réponse d'un élève ne signifie pas qu'il ait compris, la maîtrise des compétences intermédiaires n'est pas synonyme d'une compréhension globale, et inversement.

Enfin il s'est développé, en relation avec la recherche en psychologie cognitive et sociale, le modèle socioconstructiviste. Ce courant s'oppose au modèle behavioriste puisqu'il met plus en avant les comportements mentaux que les comportements directement observables. Au contraire du modèle transmissif, celui-ci prend en compte les connaissances préalables des élèves. Bachelard explique que « quelque soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire sans empreinte »³¹. On prend en compte, dans cette approche, les conceptions avec lesquelles les élèves arrivent à l'école. Ces conceptions vont d'ailleurs être le point d'appui de l'apprentissage. En effet, le maître va élaborer des situations problèmes pour lesquelles les connaissances préalables des élèves ne seront pas suffisantes, ou seront en contradiction avec la situation posée. Pour les socioconstructivistes, apprendre ne revient pas seulement à acquérir de nouveaux savoirs mais aussi à réorganiser les anciens, voire en supprimer certains de son esprit. Hameline et

³¹ ACHELARD G., 1983, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 12^{ème} édition.

Dardelim considèrent qu' « apprendre, c'est autant perdre les idées qu'on se faisait qu'en acquérir de nouvelles »³². De plus, le fait de confronter les élèves à une situation problème leur permet de comprendre l'intérêt du nouveau savoir à acquérir. Cette approche donne donc du sens aux apprentissages. C'est également la méthode qui, parmi celles citées, met le plus l'élève dans une posture active. En effet, ce modèle d'apprentissage, en plus de s'appuyer sur les connaissances antérieures des élèves, les fait se confronter par le dialogue, mais aussi par l'action avec un système d'essais-erreurs. L'erreur fait alors partie intégrante de l'enseignement.

Les pédagogies dites « nouvelles » mettent au centre l'élève, ses motivations, ses connaissances, ses représentations, et construisent les situations d'enseignement en fonction de ces facteurs, et en jouant avec. L'importance donnée aux situations d'essai, d'échange avec les camarades, apparaît donc avec ces approches. Ces situations de classe comprennent la manipulation, le fait de mettre les élèves en action face à un problème. Danielle Alexandre explique que ces méthodes actives ont « pour objectif de rendre celui qui apprend vraiment acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche » (Alexandre, 2011, p. 35). Cette notion de « faire pour apprendre » n'est pas nouvelle, puisque dès la maïeutique de Socrate celui-ci mettait en action l'apprenant. La différence est que, désormais, le maître guide moins l'élève par des questions, mais laisse faire les essais-erreurs, et donne l'occasion aux apprenants d'échanger sur leurs expériences. Henri Marion reprend dans un article une intervention de Kant en la ré-exprimant avec ses propres mots : « quand un enfant, dit Kant, ne met pas en pratique une règle de grammaire, peu importe qu'il la récite : il ne la sait pas, et celui-là la sait qui infailliblement l'applique, peu importe qu'il ne la récite pas. De même, l'enfant qui fait de tête la carte d'un pays ou d'un voyage témoigne par là de la meilleure manière, sinon la seule, qu'il a étudié la géographie avec fruit. Agir et agir, voilà le secret et, en même temps, le signe de l'étude féconde. Faire agir, voilà le grand précepte de l'enseignement »³³. Avec cette citation transparaît l'idée que l'action peut également servir à valider l'acquisition d'une connaissance, en plus de participer à son élaboration. L'idée de faire pour apprendre a été reprise depuis et formalisée. Au XX^{ème}, cette théorisation a

³² HAMELINE D., DARDELIM M.J., 1967, *La liberté d'apprendre : justification pour un enseignement non-directif*, Paris, les éd. Ouvriers.

³³ MARION H., 1988 « Méthodes actives », texte intégral accessible sur www.meirieu.com/PATRIMOINE/henrimarion.pdf.

notamment était formulée par le philosophe américain John Dewey. Spécialisé en psychologie et en pédagogie, il a publié en 1912 un ouvrage dont la thèse est clairement exprimée dans le titre : *On apprend en faisant (Learning by doing)*.

André Giordan, professeur et didacticien des sciences³⁴, met lui aussi l'accent sur l'action dans l'acte d'apprendre. Il a notamment écrit un article intitulé « L'agir, le faire » dans lequel il expose son point de vue sur la mise en action des élèves dans le processus d'apprentissage. Il s'agit pour lui d'une étape inévitable : « l'action est incontestablement un passage obligé »³⁵. Cependant, il nuance son propos en précisant qu'il ne s'agit pas seulement d'actions physiques mais aussi d'actions mentales : « De plus, il n'est pas toujours nécessaire que l'enfant agisse réellement sur le concret. Ce qui importe avant tout, c'est que son cerveau soit actif... »³⁶. L'élève réfléchit alors toujours sur du concret : un objet, une rencontre, une situation d'expérience. S'il n'est pas toujours dans l'action concrète, sa réflexion, elle, ne repose jamais sur de l'abstrait. Il suggère ici que l'enfant doit s'investir dans la tâche demandée. Mais pour cela il doit donner du sens aux apprentissages, ce que permet le mieux, *a priori*, la méthode socioconstructiviste. A. Giordan précise en effet que : « La difficulté principale que rencontre toujours l'apprenant est de se décentrer de sa propre action. Pour réussir une action, l'apprenant doit en comprendre les finalités »³⁷. Enfin, outre l'idée d'action physique et mentale, il souligne l'importance de la verbalisation, du passage à l'écrit. Ce retour à l'individuel, à la réflexion personnelle, permet à l'élève d'organiser sa pensée, de prendre conscience des savoirs sur lesquels il est en action. Pour A. Giordan « ces pratiques passent nécessairement par la verbalisation ou l'expression écrite, une “bonne” maîtrise de celles-ci facilitent l'apprendre. On peut rappeler ici le rôle important du langage dans le développement cognitif du jeune enfant. »³⁸

Certaines disciplines de l'école primaire ont pris en compte les dernières recherches en termes de pédagogie et ont mis au cœur de leur enseignement la participation de l'élève, son action dans la construction même du savoir. C'est notamment le cas des sciences, que ce soit les sciences de la terre ou la technologie. La méthode active la plus connue pour développer l'esprit scientifique a été créée par Georges Charpak, Pierre Léna et Yves

³⁴ Créateur du laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences (LDES) dans les années 1980.

³⁵ <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/agirfaire.html>

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*

Quéré en 1996. Il s'agit du collectif appelé « La main à la pâte ». Danielle Alexandre définit cette méthode comme « un enseignement fondé sur une démarche d'investigation » (Alexandre, 2011, p. 39). On peut comprendre par là que l'élève est mis en position de recherche, face à un problème. On retrouve donc les préceptes énoncés par la méthode constructiviste. Un site internet a été ouvert au nom de « La main à la pâte ». Sur ce site, il est clairement explicité la démarche que préconise G. Charpak qui privilégie la « construction des connaissances par l'exploration, l'expérimentation et la discussion »³⁹. Dans la présentation de la démarche, les trois auteurs mettent en avant le fait qu'il ne s'agit pas d'un enseignement des sciences figé, dans lequel les connaissances sont données de façon brute aux élèves. C'est à eux de les construire par l'expérience, par des échanges collectifs. Là encore l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage : « On apprend par l'action, en s'impliquant ; on apprend progressivement, en se trompant ; on apprend en interagissant avec ses pairs et avec de plus experts »⁴⁰.

Sur le site internet du groupe⁴¹, les dix principes pédagogiques de la main à la pâte sont exposés⁴². Il serait intéressant d'observer si ces principes sont transférables à notre objet d'étude : l'enseignement de l'histoire des arts. Le premier principe explique que les enfants doivent être mis en contact avec un « objet ou un phénomène du monde réel »⁴³. Cela correspondrait alors à une œuvre d'art, à une création artistique à laquelle les élèves seraient confrontés. Le deuxième principe peut être repris sans modification puisqu'il insiste sur le fait que manipulation et raisonnement doivent être liés pour être efficaces : « au cours de leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent de leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas »⁴⁴. Les investigations seraient, dans le cadre de l'étude présente, les pratiques artistiques exposées dans les programmes. Il en est de même pour le troisième principe qui met en avant l'organisation des séquences d'apprentissage avec une progression, en lien avec les programmes officiels, et l'importance de laisser aux élèves une autonomie certaine. Le quatrième point donne le volume horaire minimum dévolu à la discipline, et stipule qu'un même thème doit être traité durant plusieurs séances, afin d'assurer la continuité des apprentissages. Le

³⁹ www.lamap.fr

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Cf. annexes 2

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Ibid.*

cinquième principe suggère de donner aux élèves un cahier personnel, dans lequel ils prendraient en note leurs avancées, avec leurs mots. Cette idée se retrouve dans celle d'un cahier d'histoire des arts qui suivrait la scolarité des élèves de la grande section au cours moyen deuxième année. Les quatre derniers principes font référence aux partenariats qui sont possibles en sciences. Ces préceptes sont eux aussi transférables tels quels pour l'étude de l'histoire des arts. En effet, ils préconisent de se rapprocher de ce qui se fait dans le quartier, ce qui fait penser aux visites de musées et de monuments géographiquement proches de l'école. Ils proposent également de faire appel à des professionnels et aux formateurs IUFM pour construire les séances d'apprentissage. Enfin, un travail d'équipe au sein de l'école mais aussi via le net est mis en avant.

Lier histoire des arts et pratiques artistiques est une pratique qui se rencontre dans quelques écoles, dans le but d'aider les élèves à comprendre une œuvre, mais aussi à mémoriser quelques références. La mise en perspective des différentes méthodes d'apprentissage a permis d'établir que certaines de ces méthodes, notamment celles dites socioconstructivistes ou méthodes actives, mettent en avant une approche où l'élève est au cœur de l'action d'apprentissage, où l'enfant construit le savoir avec ses pairs. Si l'on veut faire de même avec l'enseignement de l'histoire des arts, à savoir mettre l'élève en action, il faut donc l'approcher des pratiques artistiques. Ce rapprochement est-il préconisé par les instructions des différentes académies ? Apparaît-il dans les ouvrages de didactique d'histoire des arts et de pratiques artistiques ? C'est ce qu'il convient désormais d'étudier.

3. ... par quelles applications concrètes ?

Si la mise en place de séquences incluant une manipulation, faisant participer de façon active les élèves, semble *a priori* leur permettre de plus s'impliquer, de mieux comprendre les notions en jeu et de plus facilement les mémoriser, les académies et les ouvrages de didactique en histoire des arts sont-ils de cet avis ? Comment organisent-ils les contenus d'enseignement dans leurs propositions de séquences ? Mettent-ils en avant une pratique artistique nécessaire dans la construction des savoirs en histoire des arts, est-ce plutôt une « valeur ajoutée » mais en rien une nécessité ? Ou préconisent-ils des séances indépendantes entre pratique et théorie ? L'analyse sera faite dans un premier temps des propositions de diverses académies (3.1), puis des œuvres de didactique (3.2).

3.1 Analyse des propositions faites par des académies

Plusieurs académies ont mis en ligne des préconisations, des propositions de séquences pour aider les professeurs dans la mise en place du récent domaine d'apprentissage qu'est l'histoire des arts. Sur leur site internet, une rubrique « art et culture » apparaît, au sein de laquelle sont mises en ligne des bibliographies de référence, voire parfois des séquences complètes. Les Académies donnent des indications sur plusieurs éléments : l'utilisation d'un cahier d'histoire des arts (3.1.1), l'analyse des œuvres (3.1.2) et sur les pratiques artistiques (3.1.3).

3.1.1 Le cahier d'histoire des arts

L'utilisation d'un cahier d'histoire des arts est préconisée dans le Bulletin officiel n°32 du 28 Aout 2008. Cet encart précise que le cahier est « illustré, annoté et commenté par lui », c'est-à-dire l'élève. C'est donc un outil personnel. Plusieurs Académies proposent sa mise en place dans les classes.

Ainsi le *site internet de l'Académie de Bordeaux* propose une rubrique consacrée à l'histoire des arts *dans laquelle* le CRDP a mis en ligne les comptes-rendus des séminaires, qui se sont déroulés les 7 et 8 décembre 2008. L'un des ateliers expose « une organisation à rechercher » lors des séances d'enseignement de l'histoire des arts. Cet atelier était dirigé

par Marie-Hélène Rouaux, conseillère pour l'éducation artistique et le cinéma à la Direction régionale des affaires culturelles d'Aquitaine, et par Vincent Besnard, conseiller pour la culture scientifique à la Délégation académique aux arts et à la culture du Rectorat de Bordeaux. Ils mettent en avant la nécessité d'organiser une évaluation cohérente à ce nouvel enseignement. C'est pour répondre à cette question qu'ils préconisent une imposition du cahier d'histoire des arts à l'ensemble des élèves. Ils expliquent que ce cahier permet d'avoir une vue d'ensemble tout au long de la scolarité, qu'il s'agit d'une trace écrite qui suit l'élève. C'est aussi un « moyen d'inciter l'enseignant à s'impliquer dans l'enseignement »⁴⁵.

En ce qui concerne l'Académie de Strasbourg, l'inspection met l'accent sur un déroulement particulier des séquences d'enseignement artistique. Les conseillers pédagogiques en arts visuels du Bas-Rhin et du Haut-Rhin ont élaboré une méthode pour aborder une œuvre dans le cadre de l'histoire des arts. Pour chaque œuvre proposée par le site, huit étapes sont explicitées. L'avant dernière étape concerne l'utilisation du cahier personnel d'histoire des arts. Il permettrait aux élèves de garder une trace de ce qu'ils ont étudié au cours de l'année.

3.1.2 L'analyse d'œuvres

Les conseillers pédagogiques des différentes Académies proposent également des outils pour aider les professeurs des écoles à organiser les analyses d'œuvre avec les élèves.

L'Académie de Strasbourg par exemple propose des séquences d'enseignement structurées en huit étapes. Nous avons vu plus haut que l'une de ces étapes concernait l'emploi du cahier d'histoire des arts. Les premières abordent l'analyse d'œuvre. Ainsi, pour chaque œuvre proposée par le site, les démarches suivantes sont proposées :

- Les dispositifs pédagogiques et matériels pour faciliter la rencontre entre cette œuvre et les élèves ;
- Les dispositifs pour situer l'œuvre dans son contexte historique, culturel et artistique ;
- Interroger l'œuvre sur différents plans. Ces plans sont en fait ceux proposés dans le BO n°32 du 29 août 2008 sur l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Ce

⁴⁵ *Ibid.*

texte propose une analyse formelle des œuvres sous quatre aspects : la forme, le sens, la technique et les usages ;

- Quelques mots clés sont donnés pour caractériser l'œuvre ;
- Des critères de mise en réseau sont suggérés et des exemples d'œuvres correspondant à ce critère sont donnés.

Une autre académie s'est largement investie dans l'information aux professeurs au sujet de l'enseignement de l'histoire des arts. Il s'agit de l'académie de Grenoble avec une rubrique du site officiel intitulée « éducation artistique ». Les conseillers pédagogiques ont mis à disposition plusieurs éléments qui peuvent servir de base de travail pour les professeurs des écoles. Ils proposent notamment des fiches-élèves qui permettent à ces derniers de garder une trace de chaque rencontre culturelle effectuée au cours de leur scolarité. Ils expliquent que ce dossier a pour but de permettre à l'élève de visualiser l'« évolution de ses représentations », l'« évolution de son positionnement d'acteur/spectateur culturel »⁴⁶. Le dossier est articulé autour de trois axes. Le premier correspond à la pratique créative « ce que je fais... », le deuxième aux rencontres avec les arts « ce que j'ai vu... », et le dernier aux connaissances et savoirs « ce que j'ai appris... ». Les fiches élèves mettent donc en avant la nécessité d'une rencontre sensible avec les œuvres, mais également une rencontre réfléchie. En effet, dans la section « ma rencontre culturelle et artistique », il n'est pas seulement demandé aux élèves de dire ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, mais d'expliquer pourquoi, d'argumenter, de comparer avec les rencontres antérieures.

L'académie ne s'arrête pas là puisqu'elle propose également des séquences « pour enseigner l'histoire des arts ». Pour chaque séquence, une œuvre est présentée avec une analyse et un questionnaire qui a pour but de permettre à l'enseignant de construire une séquence. Il ne s'agit donc pas de fiches « clé en main », mais d'une aide mettant en avant les éléments spécifiques de l'œuvre sur lesquels peuvent s'appuyer les professeurs pour fixer leurs objectifs d'apprentissage, et ainsi construire une séquence par eux-mêmes. Les séquences sont organisées autour de sept temps de travail. Les quatre premières concernent l'analyse plastique des œuvres. L'exemple de la séquence autour du tympan de Saint-Pierre-de-Moissac permettra d'exposer les quatre étapes préconisées⁴⁷. Dans un premier temps, les conseillers pédagogiques suggèrent des « dispositifs pédagogiques et matériels

⁴⁶ www.ac-grenoble.fr/educationartistique.isere

⁴⁷ Cf. annexes 3

pour faciliter la rencontre entre l'œuvre et les élèves ». Pour l'exemple du tympan, ils proposent une projection, suivie d'une observation silencieuse pour répondre à un questionnement factuel avec des questions telles que : quand, où, comment, pourquoi et quand ? La deuxième étape consiste à mettre en avant ce que le professeur doit faire repérer aux élèves. Cette analyse se fait en interrogeant les formes : la composition, la description des éléments ; en interrogeant les caractéristiques techniques : la contrainte du cadre, les formes géométriques de celui-ci ; et en interrogeant les significations. Ils donnent ensuite les éléments à savoir pour situer l'œuvre, les mots clés en lien avec celle-ci. Ils proposent également une mise en réseau et une idée de trace à conserver dans le cahier d'histoire des arts. Ces quatre axes de travail sont très proches de ceux proposés par l'Académie de Strasbourg.

3.1.3 Le statut de la pratique

Diverses Académies proposent des démarches intégrant une pratique à l'enseignement de l'histoire des arts. Cependant, les pratiques artistiques n'ont pas toujours le même statut.

En ce qui concerne l'Académie de Strasbourg, l'inspection met l'accent sur des pratiques dites « éclairantes ». Au sein des huit étapes proposées, l'une d'elle donne des exemples de pistes de pratiques plastiques, en lien avec l'œuvre étudiée. Il s'agit en fait de la sixième étape, ce qui semble tardif. En effet, dans cette progression les élèves ne sont mis en situations de pratique qu'après avoir étudié le contexte de création et réalisé une analyse formelle. Les conseillers pédagogiques mettent en effet en avant l'idée de compléter les séances d'histoire des arts par une pratique en lien avec la notion étudiée. Concernant les pratiques artistiques, le site de l'académie donne des outils pour les professeurs en proposant des fiches pédagogiques qui présentent des œuvres situées pour la plupart dans les musées de la région. Celles-ci concernent non seulement des œuvres d'arts visuels mais aussi d'éducation musicale. Par exemple, dans le domaine des arts visuels une fiche pédagogique s'attèle à l'analyse d'une sculpture de Tinguely, intitulée *Le ballet des pauvres*⁴⁸. Cette proposition d'étude a été élaborée par Jean-Jacques Freyburger, conseiller pédagogique du Haut-Rhin. Il fait d'abord un rappel sur l'artiste et le mouvement auquel il appartenait : le nouveau réalisme. Il propose que les élèves fassent une recherche documentaire sur les concepts de machine, sculpture, mouvement, après

⁴⁸ Cf. annexes 4

avoir découvert l'œuvre. Après avoir travaillé la forme, le sens, la technique et les usages, il propose une pratique. Celle-ci consiste en la création d'une structure articulée et de dessins des œuvres en mouvement après observation. La pratique peut alors permettre aux élèves de mieux comprendre la technique. Cependant, il s'agit d'une pratique d'application. L'élève a observé l'œuvre, et doit reproduire une composante de celle-ci.

L'Académie de Grenoble propose également des séquences « pour enseigner l'histoire des arts » avec ce même statut de la pratique. Les conseillers pédagogiques de l'Académie suggèrent des exemples de mise en pratique en lien avec l'œuvre, mais aussi et surtout en lien avec les éléments à faire repérer. En ce qui concerne le tympan de Moissac cité plus haut, ces propositions s'appuient dans un premier temps sur la fonction narrative avec des consignes telles que « raconter un événement vécu collectivement »⁴⁹, ou « élaborer une frise avec des personnages qui racontent une histoire »⁵⁰ par la technique du dessin et du découpage-collage. Autour des notions plastiques, les consignes suggérées sont : « représenter une scène en comblant les vides d'une forme imposée (demi-cercle, croissant de lune, trapèze) »⁵¹, et en lien avec la symétrie verticale : « en dessinant à deux, chacun dans sa partie de la feuille (séparée par une ligne), dessiner à tour de rôle un élément qui rappelle ou répond à l'élément précédemment dessiné »⁵². On voit ici que l'intérêt des pratiques proposées est de permettre aux élèves de mieux aborder les éléments d'analyse de l'œuvre, en termes de notions et de fonction. La pratique n'est donc pas anodine mais est mise en place pour que les notions soient mieux comprises par les élèves, et on peut supposer mieux retenues. Cette meilleure mémorisation passe également par l'intermédiaire du cahier personnel d'histoire des arts, encore une fois préconisé par cette académie. Dans la mesure où la progression proposée par cette Académie est très semblable à celle de Strasbourg, les pratiques artistiques se trouvent également en fin de séquence, après avoir étudiée l'œuvre. De nouveau, il s'agit alors de pratiques d'application directe d'une technique ou d'une notion avec l'avoir observée dans une œuvre.

Nous l'avons vu, l'Académie de Strasbourg met en ligne des fiches pédagogiques dans divers domaines de la création artistique. En ce qui concerne la musique, on peut citer

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*

l'exemple de la fiche élaborée par les conseillers pédagogiques de musique dans le cadre de la commission culture de l'inspection académique du Haut-Rhin, autour du prélude de « Rheingold » de Richard Wagner. Ils en détaillent d'abord les étapes de la création, les différents rythmes qui peuvent être entendus dans la composition. Pour ce qui est de la pratique artistique, ils proposent de faire chanter aux élèves le thème principal. Cela leur permet de mémoriser ce thème mais aussi de le repérer plus facilement lors de l'écoute. C'est également un moyen pour le professeur de repérer si les élèves ont repéré ce thème. Cependant, il ne s'agit pas d'une pratique de création. Ils suggèrent également de créer une courte pièce instrumentale avec percussion et autres objets, mettant en œuvre un crescendo par accumulation. Alors que le premier exemple, en art du visuel, proposait une pratique d'application, l'exemple présent laisse la possibilité d'organiser la séance différemment. C'est en faisant explorer des pratiques par les élèves, avant de leur faire découvrir l'œuvre, que la pratique devient exploratoire.

L'Académie de Paris émet, elle aussi, des propositions sur l'enseignement de l'histoire des arts mais qui ne concernent que le collège. Il s'agit donc de faire un travail de transposition quant aux suggestions faites. Rappelons que l'enseignement de l'histoire des arts au collège n'est pas assigné à un professeur en particulier : l'ensemble de l'équipe pédagogique doit s'y investir. Il s'agit le plus souvent des professeurs de lettres, d'histoire et bien évidemment d'arts plastiques et d'éducation musicale. L'Académie de Paris explique alors sur son site internet les rapports visibles entre ces deux dernières disciplines et le nouvel enseignement.

Philippe Sabourdin, inspecteur pédagogique régional d'art plastique expose les liens entre arts plastiques et histoire des arts. Il rappelle dans un premier temps que la pratique est au cœur des arts plastiques et « procure aux élèves les conditions de l'expérience artistique qui, avant tout, se vit »⁵³. Pour lui, l'histoire des arts vient naturellement se greffer aux arts plastiques puisqu'elle permet de donner aux élèves des « repères temporels ». Elle a également un rôle dans la mise en perspective des productions des élèves. Il suggère en effet que les œuvres présentées aux élèves doivent leur permettre de donner du sens à leurs productions, et ainsi d'enrichir leurs expériences plastiques. Philippe Sabourdin souligne en effet que l'histoire des arts forme un « horizon de repères temporels, perceptifs et conceptuels, devant lesquels les productions des élèves viennent

⁵³ Pia.ac-paris.fr/portail/jms/p1-355121/mise-en-œuvre

dialoguer et prendre sens »⁵⁴. Le fait de ne présenter l'œuvre qu'en fin de séquence, après avoir mis les élèves en activité, est une tradition bien ancrée dans l'enseignement des arts plastiques au collège.

Pascale Hertu, inspectrice pédagogique régionale d'éducation musicale, fait pour sa part un point sur ce qui lie sa discipline à l'histoire des arts. Mme Hertu rappelle qu'avant même l'introduction de la nouvelle discipline, l'œuvre était au cœur de l'éducation musicale. L'histoire des arts en musique consiste d'après elle à « découvrir des techniques plus ou moins complexes »⁵⁵. Il est toutefois souligné que ces découvertes doivent être mises en parallèle avec le contexte de création, c'est-à-dire le contexte religieux ou politique, mais aussi social. Les créations ne seront pas les mêmes qu'il s'agisse de musique populaire ou d'un opéra. La conseillère met également en avant le fait que ces apprentissages ne doivent pas se faire sans une certaine pratique, des « expériences musicales » qui permettraient d' « expérimenter la portée de l'art ».

Les conseillers pédagogiques mettent donc en avant l'intérêt d'intégrer l'enseignement de l'histoire des arts aux séances de pratiques artistiques, quelles soient plastiques ou musicales. Si des exemples ne sont pas donnés concrètement ici, les conseillers le font, notamment Philippe Sabourdin, en participant à l'élaboration d'un ouvrage de didactique. Le livre en question s'intitule *L'autoportrait en classe, mon histoire des arts*, écrit par Christian Demilly et publié aux éditions Palette en 2011. Il présente quatre-vingt portraits datant du XVI^{ème} siècle à nos jours. M. Sabourdin a participé à la confection du DVD qui accompagne l'ouvrage. Ce DVD contient des pistes pédagogiques pour vingt des autoportraits proposés dans le livre. Pour chacune des pistes pédagogiques, il s'agit de permettre aux élèves, de cycle trois jusqu'à la classe de troisième, d'exercer leur regard dans le but de comprendre l'œuvre que ce soit au sujet de la technique, de l'artiste ou encore de l'époque. De plus, chaque proposition débouche sur « la création ». Des pistes d'activités sont en effet proposées principalement en lien avec le français et les arts visuels.

Enfin, l'Académie de Lille met à disposition des professeurs un dossier conséquent, proposant des séances sur l'ensemble des six domaines de création artistique. Ces fiches contiennent, concernant les domaines des arts visuels, des arts du son et des spectacles vivants, des propositions de création en lien avec l'analyse formelle de l'œuvre. En effet, Patricia Marszal, inspectrice pédagogique régionale en arts plastiques à Lille, explique

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

dans un document intitulé « Histoire des arts, recommandation » que l'histoire des arts ne doit pas être « conçue sans une pratique qui fonde l'expérience comme lieu de connaissance ». Les pratiques artistiques proposées sont donc fortement liées aux éléments plastiques essentiels de l'œuvre étudiée. Par exemple il est proposé aux élèves, pour compléter l'analyse du tympan de Saint-Pierre-de-Moissac, de « se soumettre à la forme du cadre » en incluant un maximum de figures. Ils proposent également un travail de déformation pour soumettre une figure donnée à un nouveau cadre. L'Académie donne également un exemple d'exploitation au niveau de la technique, en travaillant la taille directe. En ce qui concerne les arts du son, les propositions faites en termes de pratique ont également pour but de permettre aux élèves de mieux s'imprégner des éléments qui ressortent de l'analyse des œuvres. Ils suggèrent par exemple de coder les variations d'intensité, les différentes interventions (répétition de phrases, orchestre, soliste...). Cette démarche permet de mieux repérer la structure, les nuances par exemple dans *Concerto n°3 de L'automne* d'Antonio Vivaldi (1678-1741). Ils proposent également l'apprentissage de paroles, par exemple pour l'étude de la variation sur le thème d' « Ah vous dirai-je maman », de Wolfgang Amadeus Mozart (1756 – 1791). De nouveau, ces propositions placent la pratique artistique en amont de la découverte de l'œuvre, ce qui permet aux élèves de mieux appréhender les aspects plastiques de l'œuvre.

3.2 Analyse des propositions faites dans les ouvrages didactiques

Depuis la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts en 2008, plusieurs ouvrages didactiques sont parus pour aider les professeurs des écoles à le mettre en œuvre. Ces ouvrages n'ont pas tous les mêmes orientations quant à la pratique artistique au sein du nouvel enseignement. Il paraît donc intéressant de faire une analyse de leurs suggestions et en quoi celles qui lient histoire des arts et pratiques artistiques peuvent être intéressantes à suivre.

Certaines parutions font à peine allusion à la pratique artistique en classe. Par exemple, le manuel des dossiers Hachette *Histoire des arts cycle 3*, fait apparaître régulièrement une activité d'arts visuels. L'ouvrage a été publié en 2009, et a été réalisé par Jacky Biville, conseiller en arts de la scène, Christian Demongin, professeur agrégé de lettres modernes, formateur en IUFM et Hervé Thibon, professeur agrégé d'arts plastiques, formateur en IUFM. Les activités concernent la fabrication d'un masque d'acteur romain, la réalisation d'un décor en dessin avec l'emploi de la perspective, et le portrait en couleurs ou en noir et blanc par le biais de la photographie. Sur l'ensemble des problématiques, à savoir vingt-quatre, il n'y a donc seulement que trois propositions d'activités concrètes, le reste du manuel ne proposant que de l'observation de reproductions. De plus, dans le guide de l'enseignant aucune référence à la pratique artistique en classe n'est faite. Le présent ouvrage s'est en fait plus attardé sur le lien entre histoire des arts et histoire, proposant une évolution chronologique. De plus, chaque séquence est introduite par une problématique en corrélation avec le programme d'histoire. Par exemple, dans le chapitre sur l'antiquité Gallo-Romaine, une des questions proposées est « Quelles sont les croyances religieuses dans la Gaule romaine ? ». Cette problématique fait clairement écho au syncrétisme religieux qui a eu lieu lors de la fusion entre les civilisations romaine et gauloise. Pour un autre exemple, dans le chapitre sur l'art et les nobles au Moyen Âge, la question « Comment la supériorité des rois est-elle affirmée ? » fait référence à l'expansion du Royaume de France sous les Capétiens, et aux actions des rois afin d'affirmer leur pouvoir. Les questions posées ne sont pas d'ordre artistique mais historique. Présenter les œuvres aux élèves de façon chronologique semble donc être « fausse route ». En effet, l'objectif des séances s'éloignent de la compréhension des œuvres en termes plastiques. Il n'est pas

question d'analyse de formes ou de technique, mais seulement du sens de l'œuvre. Notons cependant que pour chaque séance, les œuvres présentées sont variées en termes de domaine artistique.

D'autres manuels ou livres de didactique soulignent au contraire l'importance de la pratique en classe, par exemple dans leur introduction, mais n'en proposent pas concrètement au sein même de l'ouvrage. C'est le cas du manuel *Histoire des arts cycle 3*, aux éditions Nathan, qui explique dans son introduction qu'il « restera toujours très intéressant et conseillé, chaque fois que ce sera possible, d'**accompagner la leçon d'histoire des arts de moments de pratique traités en parallèle** durant les temps d'éducation artistique » (Biville, Demengin, Thibon, 2009, p. 9). Malgré cette introduction, le reste du manuel n'aborde à aucun moment une quelconque pratique. De plus, contrairement à l'édition présentée précédemment, les séances ne sont pas présentées par une problématique en lien avec le programme d'histoire.

C'est également le cas de *Comment enseigner en cycle 3 l'histoire des arts* de Daniel Lagoutte, chargé d'une mission d'inspection générale pour l'enseignement des arts plastiques à l'école primaire. L'auteur indique dans la deuxième partie de son travail, à propos de la présentation des œuvres, que les questionnements que le professeur fait émerger chez les élèves doivent leur donner envie d'essayer par eux-mêmes, il faut qu'ils aient « envie de procéder eux aussi à une activité de création artistique plastique, sonore, poétique... » (Lagoutte, Werckmeister, 2008, p.48). Cependant, au sein même de l'ouvrage, l'auteur ne propose aucune mise en pratique concrète. Il s'agit en fait presque de fiche technique sur les œuvres avec trois grandes parties : « ce qu'il nous fait savoir », « ce que nous pouvons observer », et « ce qui nous touche ». La première partie fait le point sur le contexte historique de l'époque et sur le domaine artistique en question. La deuxième partie consiste en une description de l'œuvre. La dernière partie tente de mettre en évidence ce que l'élève peut ressentir face à l'œuvre. Mais le contenu est finalement plus adressé aux enseignants, pour leur donner les connaissances qui peuvent leur manquer afin d'assurer une séance d'histoire des arts, mais ce ne sont pas réellement des propositions de séquence concrètes et faisables avec les élèves.

D'autres didacticiens ont à cœur de mettre au centre de l'enseignement de l'histoire des arts une pratique. Si l'on prend l'exemple de l'ouvrage didactique de Patrick Straub, *Histoires d'arts en Pratique de 6 à 12 ans*, ayant pour sous-titre « Des pratiques éclairantes

pour l'histoire des arts », on note l'importance qu'accorde l'auteur à cette pratique artistique. En effet, dès l'avant-propos il explique que « pour abattre les nombreuses barrières culturelles mais aussi lever les obstacles tant méthodologiques que matériels, *Histoires d'arts en pratique* privilégie autant l'action que l'observation » (Straub, 2009, p. 3). On retrouve ici l'idée de permettre aux élèves d'avoir accès à une nouvelle culture, et de faciliter cet accès par divers moyens comme l'observation des œuvres, questionner celles-ci, mais aussi avec des pratiques dites « éclairantes » qui sont, pour P. Straub, les « seules garantes d'une réelle appropriation des œuvres ». Tout au long de son ouvrage, le didacticien propose pour chaque séquence des activités de mise en pratique qui semblent pouvoir permettre aux enfants de mieux comprendre l'œuvre. Il est à noter cependant que dans l'ensemble des œuvres de référence aucune ne fait partie des arts du son ou du spectacle vivant.

Pour donner un exemple, dans la séquence concernant le Moyen Âge, une partie est consacrée à l'architecture gothique⁵⁶. P. Straub donne dans un premier temps les caractéristiques de ce type d'architecture par le biais de schémas annotés. Ces schémas apportent du vocabulaire spécifique et des notions sur les forces en jeu avec des vues en coupe. La première « pratique éclairante » proposée consiste à repérer sur des images les différents éléments de cette architecture afin d'ancrer le vocabulaire spécifique tel que arcs-boutants, arcs d'ogives, colonnes, pinacles. Il propose également de faire des correspondances entre ces schémas et des photos de bâtiments réels. La seconde « pratique éclairante » à ce sujet consiste à « réaliser la structure d'une cathédrale permettant de visualiser les forces en jeu » en utilisant des fils de type électrique. Il s'agit, une fois la maquette réalisée, de tester les effets de contrebutements des arcs-boutants en appuyant sur le sommet de la structure. Les élèves peuvent alors voir par eux-mêmes les déformations des piliers. L'ensemble de l'ouvrage est conçu de la même manière. Pour chaque œuvre proposée, une pratique y est associée afin que les élèves comprennent par eux-mêmes comment l'artiste s'y est pris, ou comment une technique fonctionne. Il ne s'agit donc ni de pratiques d'application, ni de pratiques exploratoires. Patrick Straub propose une alternative avec ce qu'il appelle les « pratiques éclairantes ».

Patrick Straub s'est également engagé dans un site internet personnel par le biais duquel il présente d'autres situations liées aux arts visuels. Son ambition est clairement affichée : transmettre sa passion pour la didactique des arts visuels et la pratique de ce

⁵⁶ STRAUB P., 2009, *Histoires d'arts en Pratique de 6 à 12 ans*, Schiltigheim, Accès Edition, pp.52-55.

domaine en classe. Des séquences sont donc proposées sur différents thèmes avec toujours un lien avec une ou plusieurs œuvres d'art. L'une des séquences est consacrée à la notion du hasard dans l'art. Elle s'articule autour de trois artistes. D'abord Hans Arp, avec une série sur le hasard dont *Rectangles arrangés selon les lois du hasard*⁵⁷ de 1916. En effet, cet artiste du début du XX^e siècle, participant à la fondation du mouvement Dada en Allemagne, crée au début de sa carrière des collages de papiers colorés sur carton. C'est la répartition des rectangles de papiers colorés qui est réalisée « au hasard », en les lançant sur le support de carton. Le deuxième artiste est François Morellet avec ses séries de petits carrés dans les années 1960. La troisième séquence s'appuie quant à elle, sur les sérigraphies d'Andy Warhol, en se posant la question : comment a-t-il choisi les couleurs pour ses variations ?

J'ai profité d'un stage en responsabilité pour tester cette séance⁵⁸, et ainsi observer les effets positifs sur la compréhension des enfants. La séquence choisie pour être observée en classe s'appuie sur le travail de François Morellet. Il s'agit d'un artiste français contemporain, né en 1926. C'est un artiste polyvalent puisqu'il travaille la peinture, la sculpture mais aussi la gravure. Ses œuvres sont caractérisées par une abstraction et une géométrisation absolue. L'abstraction géométrique est un moyen pour Morellet de réprimer au plus la subjectivité de l'artiste. Dans les années 1950, après des voyages au cours desquels il s'enthousiasme pour les œuvres abstraites de l'Inde, de la Turquie, du Brésil, il décide également de réduire sa palette aux nuances de gris. C'est notamment dans ses productions de peinture que la notion de hasard est visible. C'est ce qu'il appelle les *Répartitions aléatoires*⁵⁹. Ces réalisations datent pour l'ensemble des années 1950. Dans les années 1960, après avoir découvert, entre autre, les collages de Hans Arp, François Morellet décide de se lancer dans la réalisation d'installations. Il s'agit de milliers de petits carrés, qu'il colore selon les numéros de l'annuaire. Il l'ouvre au hasard, si le numéro du premier abonné de la page de droite est pair, il peint la case d'une couleur, s'il est impair, il peint la case d'une seconde couleur. Il opère de la même façon afin de colorer l'ensemble des carrés. Norbert Gobon, sur le site internet du Centre Pompidou, a écrit un article au sujet de François Morellet à l'occasion de l'exposition « Réinstallations », de mars à juillet 2011. Il explique, à propos du choix des couleurs de ses carrés, que « pour Morellet, l'intervention du hasard dans la réalisation de l'œuvre permet d'invalider cette croyance

⁵⁷ Cf. annexes 5

⁵⁸ Cf. annexes 6

⁵⁹ Cf. annexes 7

selon laquelle une composition réussie serait le fruit du métier, de l'intuition, voire du génie de l'artiste. C'est **la contrainte à laquelle est soumis le hasard** qui fait la composition »⁶⁰.

La mise en situation de la séance a été réalisée dans une école appartenant à un groupe scolaire du quartier Vauban-Esquermes, l'école Littré. Ce groupe scolaire fait partie d'une zone ECLAIR : Ecole, Collège, Lycée pour l'Ambition et la Réussite. La population de l'école est très hétérogène, avec certains enfants au comportement difficile. A priori, les élèves de cette école n'ont pas tous le même accès à une culture artistique. En effet, l'un des volets du projet d'école de 2009-2012 est axé sur l'ouverture vers une culture humaniste. Le constat a été fait que dans cette école, les élèves avaient peu l'occasion de pratiquer des activités culturelles en dehors du temps scolaire. L'équipe pédagogique a donc noté un manque de connaissances mais aussi un manque en termes de possibilité de se forger des connaissances dans le domaine des humanités. Les élèves de cette école ont en effet peu l'occasion de faire des visites de musées, d'aller au cinéma, en d'autres termes de côtoyer le monde de l'art. Dans le cadre de ce projet d'école, diverses mesures ont été prises. Notamment d'organiser régulièrement des sorties au théâtre, au cinéma, dans les musées de la ville ou encore d'assister à des expositions. L'objectif général est d'enrichir les connaissances des élèves en leur donnant l'occasion d'accéder à des œuvres artistiques diverse en termes de genre mais aussi d'époque. En ce qui concerne la classe, il s'agissait d'une classe de cycle deux, à double niveau : cours préparatoire et cours élémentaire premier niveau. L'effectif de cette classe est relativement restreint puisqu'elle compte neuf élèves de CE1 et six élèves de CP. Il est à noter que, dans la classe observée, une plage horaire est consacrée à la pratique artistique, ainsi qu'à la pratique musicale, permettant ainsi d'ouvrir les élèves au monde artistique par le biais d'une pratique. Cette découverte est donc encadrée par l'enseignante et par des intervenants, notamment en ce qui concerne la musique.

Lors de la mise en place de cette séquence, les reproductions affichées au tableau ont tout de suite suscité l'intérêt des élèves. En effet, ils ont convenu qu'ils n'avaient pas souvent observé des œuvres qui ressemblent à celles-ci. L'ensemble du groupe s'est alors volontiers engagé dans l'action, qui consistait pour l'instant à une observation silencieuse.

A la première question : « Que voyez-vous ? », plusieurs élèves ont répondu « Des formes. ». Il a fallu les encourager à aller plus loin dans leur description : « Des formes

⁶⁰ <http://www.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-Morellet/index.html>

comment ? Cela vous fait-il penser à quelque chose que vous connaissez ? ». Certains élèves ont répondu qu'ils voyaient des formes géométriques, que les images leur faisaient penser à ce qu'il y a sur l'écran du téléviseur lorsqu'il ne fonctionne plus. En s'approchant, les élèves ont découvert qu'il s'agissait en fait de plusieurs carrés mis côte à côte. Lors de l'observation, les élèves ont rapidement relevé le fait que chaque production n'était constituée que de deux couleurs chacune. C'est à ce moment que les enfants ont tenté d'expliquer la façon dont s'est pris l'artiste pour choisir les couleurs. Les réponses ont été variées. Certains ont expliqué qu'il avait certainement dû entourer plusieurs carrés pour faire une autre forme et choisir « comme il voulait » telle ou telle couleur. D'autres élèves ont dit qu'il avait mis les couleurs « pour faire beau ». Un groupe encore a cru que l'artiste faisait plusieurs carrés d'une couleur puis changeait quand il le désirait, pour ensuite revenir à la première couleur pour plusieurs carrés, ainsi de suite. Aucun élève n'a supposé que le choix se faisait au hasard, et encore moins l'idée que ce choix ne dépendait pas de l'artiste. Il a donc fallu que j'explique comment l'artiste s'y est pris pour définir la couleur de chaque carré. Beaucoup d'élèves ont été étonnés. Certains n'y ont pas cru, pour eux c'était forcément l'artiste qui choisissait les couleurs. Pour d'autres le hasard est une notion floue, qu'ils n'ont pas comprise tout de suite.

J'ai ensuite proposé aux élèves de tester une façon de colorer une fresque, composée de carrés, qui relève également du hasard. Nous avons associé aux six faces d'un dé, six couleurs. Après avoir défini un carré à peindre, l'élève lance le dé pour définir la couleur qu'il doit utiliser. Lors de l'activité les élèves ont été surpris de différentes façons. Pour les uns, le fait qu'ils utilisent l'ensemble des couleurs mises à disposition les a étonnés. Pour d'autres ce fut l'inverse : un élève n'a pas eu l'occasion d'utiliser le jaune durant l'ensemble de la séance, un autre a dû employer le bleu pour près de la moitié de sa production. Une élève a, quand-à elle, refusé de suivre les indications du dé, en décrétant qu'elle préférait telle ou telle couleur.

Dans ce contexte de classe particulier où l'analyse d'œuvres d'art n'est pas coutumière, la pratique artistique prend tout son sens. La classe aurait pu être confrontée à cet artiste contemporain, avoir des explications sur sa façon de travailler, l'accepter et ne pas aller plus loin. Une pratique artistique en parallèle a en fait permis aux élèves de ne pas seulement admettre la démarche de l'artiste, mais de la tester et ainsi de mieux la comprendre. Les élèves ont ainsi pu observer que l'art ne résulte pas toujours de la volonté

de l'artiste, mais que celui-ci peut avoir une idée et l'exploitée pour créer une œuvre d'art. Ils retiendront ainsi plus facilement l'artiste et sa démarche.

L'ouvrage *Histoire des arts, cycle 2* aux éditions Nathan donne lui aussi une large place aux pratiques artistiques et ce pour l'ensemble des domaines de la création artistiques, point qui le démarque des ouvrages précédents. Publié en 2011, ce livre a été écrit par Jacky Biville, Christian Demongin et Hervé Thibon. Le manuel est organisé non pas de façon chronologique, contrairement à celui consacré au cycle trois, mais selon les domaines artistiques. Chacun de ces domaines présente ensuite un ensemble de thèmes qui sont présentés sur une double page. Par exemple, les arts du spectacle vivant mettent en avant la danse populaire, la danse de spectacle, la danse folklorique, les marionnettes, les masques et le mime. Les auteurs stipulent dans l'introduction du guide pédagogique que « le choix des œuvres présentées dans le manuel a été réalisé de façon à s'arrêter sur des thèmes majeurs [...] et comportant un aspect attractif éducatif et culturel » (Biville, Demongin, Thibon, 2011, p.7). Les œuvres choisies touchent donc au quotidien des enfants et à leur éducation. Pour l'ensemble des thèmes, une ou plusieurs pratiques sont proposées dans un encart de la double page. En effet, les professeurs et conseillers estiment que « l'histoire des arts doit être directement associée à l'éducation artistique » (Biville, Demongin, Thibon, 2011, p.7), afin que ces pratiques apportent « un éclairage expérimental aux élèves sur chacune des thématiques artistiques abordées » (Biville, Demongin, Thibon, 2011, p.7). Quelques exemples des propositions faites vont être présentés pour mettre en exergue ce qu'elles apportent. L'exemple pris en arts du visuel est celui de la sculpture car il permet de faire le lien avec la séquence observée chez Mme Owsinski. Le thème de la sculpture met en parallèle la *Victoire de Samothrace*⁶¹ avec *La Tempérance* de Niki de Saint Phalle⁶². L'objectif est de mettre en avant l'opposition entre les deux sculptures en termes de mouvement. La pratique proposée consiste donc à représenter avec de la pâte à modeler soit un personnage qui est statique, soit un personnage qui est en mouvement, qui est dynamique. Le guide pédagogique donne plus d'indications quant au déroulement de la séance de pratique. Cette séance est constituée de cinq étapes. D'abord une étape d'expérimentation avec une recherche libre sans que l'enseignant ne donne d'indications précises. L'étape deux consiste en une mise en commun et une analyse des productions des élèves, c'est donc une étape de verbalisation

⁶¹ Cf. annexes 8

⁶² Cf. annexes 9

sur le ressenti des élèves. L'étape trois permet un retour sur les œuvres afin de mettre en avant les procédures des artistes pour répondre à l'une ou l'autre des problématiques. L'étape quatre permet aux élèves de s'approprier les découvertes faites lors de l'analyse des œuvres en réalisant de nouveaux personnages. Enfin, la dernière étape est celle de l'évaluation où l'on observe de nouveau les productions des élèves. Les auteurs expliquent clairement l'intérêt de cette pratique : « Les élèves, ayant déjà vécu par eux-mêmes des recherches à propos du dynamisme et du statisme en sculpture, auront alors une plus grande finesse d'analyse lors de l'étude des œuvres de ces deux pages » (Biville, Demongin, Thibon, 2011, p.83). La référence aux travaux de Mme Owsinski concerne le thème mais aussi la construction de la séquence. En effet, les élèves sont mis en activité avant que ne leur soient présentées les œuvres. Il s'agit, comme pour la séance autour de Degas, d'une pratique exploratoire.

Ces différentes étapes sont reprises pour l'ensemble des propositions faites des pratiques artistiques. Concernant les arts du spectacle, les pratiques proposent aux élèves d'imaginer à leur tour une danse. Cependant, l'objectif est différent selon le thème abordé. Par exemple, pour la danse de spectacle, l'objectif est de faire transparaître une narration, en lien avec le ballet de *Blanche-Neige*⁶³.

Des exemples de créations sont également suggérés pour les arts du quotidien. Ces productions sont pour la plupart à faire avant la découverte des œuvres afin que la rencontre avec l'œuvre soit plus réfléchie de la part des élèves : ils savent ce qu'ils doivent regarder, observer. Sur le thème du mobilier, et plus particulièrement des chaises, la pratique consiste à ce que les élèves dessinent des chaises différentes selon pour qui elles sont destinées, par exemple pour une princesse ou pour un ogre. Le but est de mettre en avant les éléments caractéristiques de ce genre de production : la forme, les matériaux, les matières. Les auteurs expliquent qu'« après ce temps de recherche et leurs commentaires, les réflexions et les analyses des élèves à propos des œuvres de cette double page seront plus faciles et mieux structurées de leur part » (Biville, Demongin, Thibon, 2011, p.105).

Enfin, les productions suggérées dépendent des thèmes. En effet, pour le thème de la chanson, la pratique proposée est de chanter une chanson connue mais de deux façons différentes selon le public. Cette différence correspond en fait aux images données dans l'ouvrage : le chanteur de rue du XIX^{ème} siècle, et le chanteur de variété d'aujourd'hui. Pour citer un second exemple, sur le thème de la musique religieuse il est proposé aux

⁶³ Création d'Angelina Preljocaj pour le ballet Preljocaj – 2008.

enfants de chanter en canon une chanson connue, de type comptine et d'y introduire également la notion de bourdon. Encore une fois les pratiques proposées sont là pour permettre aux élèves de plus facilement appréhender les notions étudiées dans les séances d'histoire des arts, ici le chant choral par exemple avec les différents types de formation possibles.

Pour les auteurs de cet ouvrage, la pratique artistique est indissociable d'une analyse plastique requise en histoire des arts. La pratique a, pour eux, le rôle de guide dans la découverte des œuvres. C'est en s'investissant dans une activité liée à l'œuvre que les enfants peuvent savoir ce qu'il faut observer dans celle-ci, appréhender les œuvres de manière à les comprendre et à mémoriser quelques références.

Conclusion

Enseigner l'histoire des arts à l'école primaire n'est pas une évidence : cela ne s'est développé qu'à la suite de nombreuses négociations au cours du XX^{ème} siècle autour de la notion de culture. L'ambition actuelle est de permettre à l'ensemble des élèves d'acquérir une « culture commune » dans le but de diminuer les inégalités. Les programmes en vigueur proposent donc des pistes en arts visuels, éducation musicale et en histoire des arts. Certains professeurs prennent le parti de mêler ces domaines, en intégrant une pratique artistique à l'étude de l'histoire des arts. L'étude de l'évolution des pédagogies justifie ce choix. Actuellement, les méthodes actives sont préconisées afin que l'élève soit investi dans l'activité et mette du sens sur ses apprentissages.

Cependant, avant d'arriver à une telle méthode, d'autres choix se sont présentés au gouvernement. Lorsque ce dernier a soumis l'idée d'intégrer de l'histoire des arts à l'école, un lobby des professeurs d'histoire de l'art s'est développé, porté notamment par les professeurs du Collège de France. Ils espéraient ainsi voir se créer un CAPES d'histoire de l'art, adressé aux étudiants ayant suivi ce cursus en université. Pourtant, il s'agit là d'une fausse piste de travail puisque les objets d'études ne sont pas les mêmes et qu'il paraît plus pertinent d'étudier avec les enfants l'histoire des arts plutôt que l'histoire de l'art.

Pour assurer l'application d'une méthode active au sein d'un plus grand nombre d'écoles, les conseillers pédagogiques en arts plastiques et arts visuels des Académies mettent à disposition des professeurs divers documents. Ils concernent l'utilisation d'un cahier d'histoire des arts, des outils pour faciliter les analyses d'œuvres mais aussi des situations de classe engageant les élèves dans une pratique concrète de création. Ces pratiques n'occupent cependant pas toutes le même statut. Certaines sont dites d'application : on montre l'œuvre avant de mettre les élèves en activité. D'autres sont qualifiées d'exploration : les élèves s'essaient à la création avant d'observer l'œuvre en question. C'est d'ailleurs cette démarche que suit Mme Owsinsky. De plus, depuis 2008, de nombreux ouvrages, rédigés par des conseillers pédagogiques principalement, ont été publiés dans le domaine de l'histoire des arts. Certains de ces manuels proposent des démarches qui paraissent en fait inadaptées aux objectifs donnés à l'enseignement de l'histoire des arts en suggérant une approche chronologique des œuvres, et en étudiant

avant tout leur sens plutôt que leur analyse plastique. Si d'autres publications mettent en avant des pratiques, d'applications ou exploratoires, Patrick Straub va plus loin en suggérant des « pratiques éclairantes ».

Si la pratique artistique paraît nécessaire à la compréhension de l'histoire des arts pour donner du sens aux œuvres, elle ne doit toutefois pas se faire sans une réflexion préalable. En effet, les pratiques exploratoires paraissent plus performantes que celles d'application dans la mesure où l'élève ne reproduit pas quelque chose qu'il vient de voir, mais fait des expérimentations qui vont le guider lors de la découverte d'une œuvre. Les pratiques que propose P. Straub sont, quant à elles, des activités qui mettent en lumière un aspect de l'œuvre, que ce soit son sens, la technique utilisée ou encore des notions particulières.

Les recherches ne doivent cependant pas s'arrêter ici. On peut espérer que les didacticiens continuent de s'intéresser à ce domaine de l'enseignement, pour proposer de nouvelles démarches, de nouvelles méthodes qui permettent aux enfants d'appréhender toujours mieux l'histoire des arts.

Ouvrages

- ALEXANDRE D., 2011, *Les méthodes qui font réussir les élèves*, Issy-les-Moulineaux, ESF édition.
- ASTOLFI J-P., 2007, 1992, *L'école pour apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF édition.
- BIVILLE J., DEMONGIN C., THIBON H., 2011, *Histoire des arts, cycle 2*, Paris, édition Nathan.
- BIVILLE J., DEMENGIN C., THIBON H., 2011, *Guide pédagogique, Histoire des arts, cycle 2*, Paris, édition Nathan.
- BIVILLE J., DEMENGIN C., THIBON H., 2009, *Histoire des arts cycle 3*, Paris, édition Nathan.
- BIVILLE J., DEMENGIN C., THIBON H., 2009, *Histoire des arts cycle 3, guide pédagogique*, Paris, édition Nathan.
- LAGOUTTE D., 2001, 1997, *Introduction à l'histoire de l'art*, Paris, Hachette supérieur.
- LAGOUTTE D., WERCKMEISTER F., 2008, *Comment enseigner en cycle 3 : L'histoire des arts*, Paris, Hachette éducation.
- Ministère de l'éducation nationale, 2010, *Qu'apprend-on à l'école primaire*, Paris, XO Edition.
- SAÏSSE C., 2010, *Histoire des arts cycle 3*, Paris, Hachette éducation.
- SAÏSSE C., 2010, *Histoire des arts cycle 3, guide pédagogique*, Paris, Hachette éducation.
- STRAUB P., 2009, *Histoires d'arts en pratiques 6 à 12 ans*, Schiltigheim, Accès Edition.

Articles

- DARCOS X., 20 février 2008, « Présentation des nouveaux programmes du primaire »,
Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid21007/presentation-des-nouveaux-programmes-du-primaire.html> (16 mai 2012).
- GIORDAN A., « Agir, faire »,
Disponible sur : <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/agirfaire.html> (16 mai 2012).
- MARION H., 1988, « Méthodes actives »,
Disponible sur accessible sur www.meirieu.com/PATRIMOINE/henrimarion.pdf.
(16 mai 2012).
- VIEAUX C., 2008, « Histoire de l'art – histoire des arts »
Disponible sur http://www.ac-lille.fr/ia59/bulletin_departemental/pdf/103_dossier.pdf (16 mai 2012).
- s.a., « L'éducation artistique au travers ses grandes dates »,
Disponible sur <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/dates.htm> (16 mai 2012).
- s.a., « François Morellet, réinstallations »,
Disponible sur <http://www.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-Morellet/index.html> (16 mai 2012).
- s.a., « Contribution de l'atelier 2 aux actes du séminaire Histoire des arts, Bordeaux, 7 et 8 décembre 2009 »,
Disponible sur crdp.ac-bordeaux.fr/hda/seminaire/atelier2.pdf (16 mai 2012).

Sites internet

- CRDP de l'Académie de Paris : <http://crdp-ac-paris.fr> (16 mai 2012).
- CRDP de l'Académie de Strasbourg : <http://www.crdp-strasbourg.fr> (16 mai 2012).
- CRDP de l'Académie de Grenoble : www.ac-grenoble.fr/educationartistique.isere (16 mai 2012).
- La main à la pâte : www.lamap.fr (16 mai 2012).

Annexes

Annexe 1 : <i>La petite danseuse de quatorze ans</i>	I
Annexe 2 : Les dix principes de la « Main à la pâte ».....	II
Annexe 3 : Tympan de Saint-Pierre-De-Moissac.....	III
Annexe 4 : <i>Ballet des pauvres</i>	IV
Annexe 5 : <i>Rectangles arrangés selon les lois du hasard</i>	V
Annexe 6 : Déroulement <i>a priori</i> de la séquence sur le hasard.....	VI
Annexe 7 : <i>Répétition aléatoires de 40 000 carrés</i>	VIII
Annexe 8 : <i>La Victoire de Samothrace</i>	IX
Annexe 9 : <i>La Tempérance</i>	X

Annexe 1 : *La petite danseuse de quatorze ans*



Degas – bronze – 90 cm x 35,2 cm x 24,5 cm – Musée d'Orsay, Paris –
entre 1921 et 1931 – modèle entre 1865 et 1881¹.

¹ Source : www.musee-orsay.fr (17 mai 2012).

Annexe 2 : Les Dix Principes de la « Main à la pâte »²



Les 10 principes

La démarche pédagogique

1. Les enfants observent un objet ou un phénomène du monde réel, proche et sensible, et expérimentent sur lui.
2. Au cours de leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas.
3. Les activités proposées aux élèves par le maître sont organisées en séquence en vue d'une progression des apprentissages. Elles relèvent des programmes et laissent une large part à l'autonomie des élèves.
4. Un volume minimum de deux heures par semaine est consacré à un même thème pendant plusieurs semaines. Une continuité des activités et des méthodes pédagogiques est assurée sur l'ensemble de la scolarité.
5. Les enfants tiennent chacun un cahier d'expériences avec leurs mots à eux.
6. L'objectif majeur est une appropriation progressive, par les élèves, de concepts scientifiques et de techniques opératoires, accompagnée d'une consolidation de l'expression écrite et orale.

Le partenariat

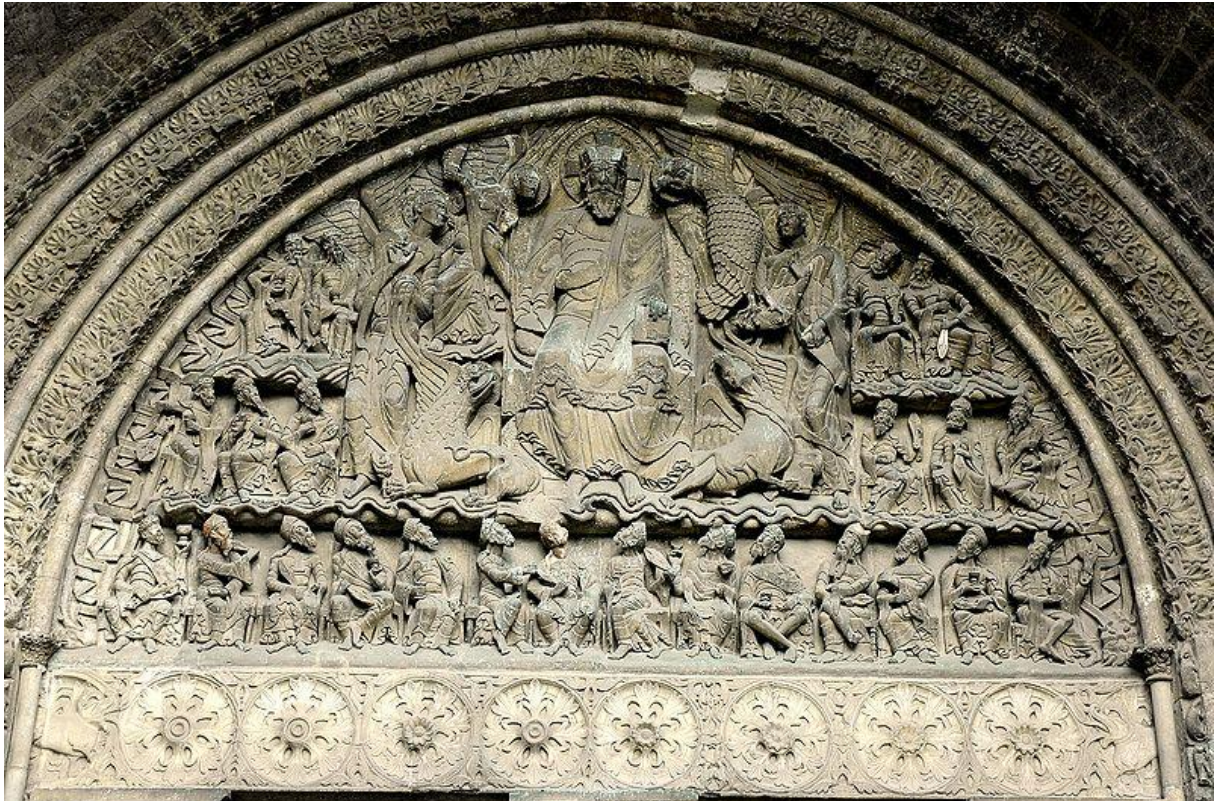
7. Les familles et/ou le quartier sont sollicités pour le travail réalisé en classe.
8. Localement, des partenaires scientifiques (universités, grandes écoles) accompagnent le travail de la classe en mettant leurs compétences à disposition.
9. Localement, les IUFM mettent leur expérience pédagogique et didactique au service de l'enseignant.
10. L'enseignant peut obtenir, auprès du site Internet, des modules à mettre en œuvre, des idées d'activités, des réponses à ses questions. Il peut aussi participer à un travail coopératif en dialoguant avec des collègues, des formateurs et des scientifiques.

- [Un éclairage sur les 10 principes](#)

Dernière modification : 13/11/2007

² Source : www.lamap.fr (17 mai 2012).

Annexe 3 : Tympan de Saint-Pierre-de-Moissac



Inconnu – sculpture, taille de pierre – 442 cm x 655 cm – Moissac – 1110-1130³.

³ Source : http://en.wikipedia.org/wiki/File:Abadia_de_Saint-Pierre_de_Moissac_-_Portalada_Sud_de_Moissac.JPG (17 mai 2012).

Annexe 4 : *Ballet des pauvres*



Tinguely – assemblage – 400 cm x 350 cm x 220 cm – Musée Tinguely, Bâle – 1961⁴.

⁴ Source : <http://www.tinguely.ch/fr> (17 mai 2012).

Annexe 5 : Rectangles arrangés selon les lois du hasard



Hans Arp – collage de papiers colorés sur carton – 33,2 cm x 25,9 cm –
Museum of Modern Art, New York – 1916⁵.

⁵ Source : <http://www.moma.org> (17 mai 2012).

Annexe 6 : Déroulement a priori de la séquence sur le « Hasard »

La séquence qui s'articule autour de l'œuvre basée sur le hasard de François Morellet est prévue en deux séances. La première séance est organisée en deux temps.

D'abord un temps de découverte des œuvres de l'artiste. Il semble *a priori* intéressant de présenter aux élèves des productions avec différentes couleurs, l'une en rouge et bleue et l'autre en noire et blanche par exemple. Il s'embles également important de montrer une photographie des installations avec la présence d'un visiteur, voire de l'artiste, afin de souligner l'échelle. L'idée est que les élèves comprennent par là qu'il ne s'agit pas d'un simple tableau, ou d'une affiche mais bien d'une pièce entière. Les reproductions seront affichées au tableau sous un format A3 au minimum, le mieux étant d'avoir un tableau blanc interactif.

Après un moment d'observation, de réflexion silencieuse, il convient de demander aux élèves ce qu'ils observent, s'ils pensent que cela représente quelque chose en particulier. Lorsque la notion de carré est mise en exergue, les élèves répondront à la question suivante : « *comment l'artiste a-t-il fait pour savoir s'il devait mettre du bleu ou du rouge ? du noir ou du blanc ?* ». A force de discussion, l'idée est de faire émerger l'idée du hasard, et ainsi du hasard dans la production artistique. Il faudra expliquer, en narrant quelque peu, la façon dont s'y prenait François Morellet pour déterminer si un carré sera d'une couleur ou d'une autre.

Le second temps consiste en une « pratique éclairante » pour reprendre les termes de Patrick Straub. Ce dernier propose de mettre les élèves face à une situation de création où c'est le « hasard » qui décidera à leur place. Afin de diversifier les choix de couleur, il suggère de travailler à partir des trois couleurs primaires (rouge, bleu, jaune) et des trois couleurs complémentaires (violet, vert, orange).

Le support pour les enfants est une feuille A4 sur laquelle figure un quadrillage de trois centimètres de côté. Une fois les enfants installés, ils décident du carré qu'ils vont peindre en mettant un jeton dessus, puis ils lancent un dé. Selon le résultat du dé, il conviendra de peindre le carré de la couleur correspondante.

Le code est inscrit au tableau :

1 = rouge	4 = vert
2 = jaune	5 = violet
3 = bleu	6 = orange

Les enfants ne doivent donc décider que du prochain emplacement qu'ils vont peindre mais pas la couleur qu'ils vont utiliser.

Les objectifs de cette séquence sont multiples :

- découvrir un artiste contemporain : François Morellet ;
- tester une méthode de travail particulière : le hasard qui prend les décisions à la place de l'artiste ;
- appréhender les notions de couleurs primaires et complémentaires, même si ce n'est pas là l'objectif principal.

Les compétences visées sont :

- s'exprimer par la peinture ;
- reconnaître une œuvre d'une catégorie de la création artistique en particulier : les arts du visuel ;
- s'impliquer dans un travail de groupe.

Disposition de la classe :

La classe comptant un faible effectif de quinze élèves, ceux-ci sont répartis sur deux tables de regroupement. Les élèves sont donc par groupes de sept et huit. Sur chacune des tables, trois pots contiennent les couleurs primaires, et trois autres contiennent les couleurs prêtes à être mélangées (bleu et rouge, rouge et jaune, jaune et bleu). De cette façon ce sont les élèves qui effectuent les mélanges et peuvent observer la transformation.

Annexe 7 : Répartition aléatoires de 40 000 carrés



François Morellet – papier mural sérigraphié, ampoule électrique, réinstallation 2011 –
Centre Pompidou, Paris – 1963⁶.

⁶ Source : <http://www.centrepompidou.fr> (17 mai 2012).

Annexe 8 : *La victoire de Samothrace*



Inconnu - marbre – 328 cm – Musée du Louvre, Paris – III^{ème} siècle avant notre ère⁷.

⁷ Source : www.musee.louvre.fr (17 mai 2012).

Annexe 9 : *La tempérance*



Niki de Saint Phalle – résine polyester – 240 cm – Galerie Bonnier, Genève – 1983-1984⁸.

⁸ Source : <http://www.haligongerard.fr/accueil.html> (17 mai 2012).

Quelles pratiques pour l'enseignement de l'histoire des arts ?

Résumé

Le sujet de ce mémoire concerne l'application des programmes d'histoire des arts à l'école primaire et la questionne : quel est l'intérêt de lier ce domaine à celui des arts visuels ? Quels sont les avantages d'une pratique artistique au sein de son enseignement ?

Le présent dossier expose l'évolution de la notion de culture à l'école et son application dans les programmes de 2008. Se basant sur l'observation de pratiques de classe et sur l'analyse des méthodes pédagogiques, il ressort que mettre les élèves en action est essentiel. Cependant, l'implication des élèves dans une pratique n'est pas anodine. C'est pourquoi l'analyse des propositions faites par les Académies de France, mais aussi par les didacticiens dans divers manuels, permet de mettre en lumière la diversité des pratiques artistiques, et ce que chacune apporte à l'apprenant.

Mots clés

- Histoire des arts
- Histoire de l'art
- Arts visuels
- Culture commune
- Pratiques artistiques
- Pratiques d'application
- Pratiques exploratoires
- « Pratiques éclairantes »