



HAL
open science

Enseigner l'histoire en classe de seconde à travers l'enseignement de l'histoire des arts

Jean Janel-Derore

► **To cite this version:**

Jean Janel-Derore. Enseigner l'histoire en classe de seconde à travers l'enseignement de l'histoire des arts. Education. 2016. dumas-01434478

HAL Id: dumas-01434478

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01434478>

Submitted on 13 Jan 2017

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

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

Année universitaire 2015-2016

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

Mention Second degré

Parcours : Histoire Géographie

**Enseigner l'histoire en classe de
seconde à travers l'enseignement de
l'histoire des arts.**

Présenté par JANEL--DERORE Jean.

Mémoire de M2 encadré par DARIER Gilles.

Sommaire.

Introduction.....	4
1. État de l'art.....	5
1.1. L'histoire des arts, un enseignement héritier de l'histoire et de l'histoire de l'art.....	5
1.1.1. L'histoire de l'art, une discipline qui devient autonome dès la fin du XIXe siècle.....	5
1.1.2. L'histoire et l'histoire de l'art : des liens étroits mais complexes.....	6
1.1.3. Le développement de l'histoire de l'art pour répondre à une demande sociale forte.....	8
1.2. L'histoire des arts, un enseignement spécifique qui s'inscrit dans une volonté ministérielle.....	9
1.2.1. Les traits particuliers de cet enseignement.....	9
1.2.2. Une mise en œuvre qui s'inscrit dans une volonté ministérielle déjà ancienne.....	10
1.2.3. Les objectifs assignés à cet enseignement par le ministère.....	11
1.3 L'histoire des arts et ses apports pour l'enseignement de l'histoire.....	13
1.3.1. Participer à la maîtrise des repères et aborder une notion historique.....	13
1.3.2. Pour développer des compétences communes.....	14
1.3.3. Quel avenir pour l'histoire des arts ?.....	15
1.4. Problématisation.....	16
2. Organisation du projet au sein du Lycée.....	17
2.1. Classes et horaires.....	17
2.2. Organisation du travail en demi-groupe.....	18
2.3. Programmation des séances.....	19
2.3.1. Le théâtre Antique espace de socialisation et de politique.....	19
2.3.2. Les ordres mendiants et la chrétienté médiévale.....	20
2.3.3. Les artistes de la Renaissance.....	21
2.3.4. La ville durable : une utopie urbaine ?.....	22
2.3.5. Les révolutions et l'art politique.....	23
3. Résultats du projet.....	24
3.1. Une difficile première approche de l'histoire des arts.....	24

3.2. Équilibrer le cours entre histoire et histoire des arts.....	25
3.3. Organisation du travail en groupe sur les artistes de la Renaissance.....	26
3.4. Utiliser l'histoire des arts pour aborder une notion de géographie.....	28
4. Les apports de ce projet sur l'année.....	30
4.1. Reformulation.....	30
4.2. Le problème de la gestion du temps.....	31
4.3. Organisation du travail et évolution des pratiques.....	32
4.4. Les problèmes majeurs pour aborder les notions.....	33
4.5. L'évaluation des progrès des élèves.....	34
Conclusion.....	37
Bibliographie.....	38
Annexes.....	39

« Par ses origines comme par ses tâches, l'histoire de l'art est diverse, elle apparaît comme un faisceau de recherches dont quelques-unes sont d'un exercice difficile et même ingrat mais dont la rencontre fait naître des problèmes neufs, originaux et stimulants. »¹. C'est dans ces termes que s'exprime André Chastel en 1968 lors de la création de la Revue de l'Art. Il affirme par cette assertion et à travers son expression de « faisceau de recherches », sa volonté de faire reconnaître l'histoire de l'art comme une discipline scientifique autonome, indépendante notamment de l'Histoire, avec ses propres méthodes, ses techniques et son intégrité. Cette reconnaissance arrive au début des années 1970. Elle est le fruit d'un travail de longue haleine qui, en un siècle a permis à l'histoire de l'art de s'affirmer face à l'histoire et à la sociologie. Les approches sont multiples : d'abord strictes et cloisonnées derrière diverses étiquettes d'« arts nobles », de « beaux- arts », la peinture, l'architecture la sculpture doivent, grâce au travail des historiens de l'art faire aujourd'hui de la place aux arts « mineurs » tels que l'étude des vitraux, des tapisseries ou des jardins. De plus, l'histoire de l'art est aussi bouleversée par de nouveaux courants artistiques tels que l'art contemporain, le design ou le *street art*. Tout en se détachant des courants historiques, l'histoire de l'art forge des mouvements d'étude qui expliquent et complètent des périodes historiques. Ainsi le romantisme, le surréalisme, l'orientalisme en appellent tout autant à l'art qu'à une conception sociale et historique d'une période donnée. L'histoire de l'art est donc une science mature et adulte qui aujourd'hui cherche à faire écho dans la société à travers l'enseignement secondaire. Cette discipline en tant que science devient l'histoire des arts, discipline scolaire. Le passage de la discipline scientifique à l'enseignement scolaire est délicat, beaucoup de tensions naissent autour de cette question de l'histoire des arts dans l'enseignement secondaire. Cette dernière n'a pas les mêmes visées que l'histoire de l'art, ce n'est pas une science mais un enseignement, une approche des œuvres, directe et approfondie, dans la mesure du possible, qui cherche à identifier les pratiques, les techniques, les usages dans une perspective historique et culturelle. L'enseignement de l'histoire des arts n'est donc pas l'enseignement de l'histoire de l'art. Il ne s'agit pas de former les élèves à une connaissances scientifique de l'histoire de l'art, mais les amener à comprendre la société, ses espaces, ses évolutions et donner à chacun la conscience d'appartenir à une culture commune. Ainsi l'histoire des arts et l'histoire se complètent l'une l'autre et permettent aux élèves une approche diversifiée et multiple des savoirs. C'est sous cet axe de recherche que va s'orienter le propos pour comprendre dans quelle mesure l'histoire des arts peut être un outil pour enseigner l'histoire et atteindre les finalités assignées à la discipline ? Pour ce faire nous nous concentrerons dans un premier temps sur l'état de l'art de cette discipline. Puis nous verrons la méthode mise en place pour répondre à cette problématique avant d'en étudier les résultats et de discuter les conclusions.

¹ A. Chastel In Lavin, M. (1998) L'histoire des arts, émergence d'un enseignement, Paris : Hachette éducation.

1. État de l'art.

1.1. L'histoire des arts, un enseignement héritier de l'histoire et de l'histoire de l'art.

1.1.1. L'histoire de l'art, une discipline qui devient autonome dès la fin du XIX^e siècle.

Le XIX^e siècle marque un tournant dans l'évolution de l'art en tant que discipline scientifique. La méthode s'affirme, le vocabulaire s'enrichit, les concepts se développent. Cet essor est le résultat de travaux mis en œuvre notamment en Allemagne. Un des initiateurs de ce tournant est Jacob Burckhardt qui publie en 1860 *La Civilisation de la Renaissance en Italie*. Dans son ouvrage il met en avant que l'art est dépendant des caractéristiques politiques et culturelles d'une époque donnée. Le contexte est essentiel, central pour expliquer l'œuvre. Mais cette démarche trop externe à l'œuvre, finit parfois par oublier l'œuvre en elle-même.

C'est cette critique que formule en 1898 Heinrich Wölfflin dans l'avant-propos de *L'Art classique* : « D'un livre d'histoire de l'art on n'exige plus seulement des anecdotes biographiques ou le tableau du contexte historique, on souhaite apprendre quelque chose de ce qui fait la valeur et la nature de l'œuvre. »² Ainsi il annonce que la conception qu'a J. Burckhardt de l'histoire de l'art, se fondant exclusivement sur le contexte de l'œuvre, est dépassée et trop éloignée de l'œuvre en elle-même. Il remet en cause la vision de Vasari qui, dans ses *Vies Illustres*, cite les artistes les uns après les autres de manière cataloguée sans comprendre la richesse de leurs œuvres. L'histoire de l'art doit faire « apprendre » et ce de manière précise, sans jugement de valeur, donc de manière scientifique. Le développement scientifique de cette matière est officialisé en 1853 quand est créé à Vienne la première chaire d'histoire de l'art. De nombreux spécialistes de l'art sortent de cette école tels que Alois Riegl qui donne un élan considérable à l'élargissement de la conception d'histoire de l'art. Il publie au cours de sa carrière des *Stilfragen (Question de style)* qui ouvrent l'histoire de l'art aux « arts primitifs ». Ainsi, il élargit le cadre temporel de l'histoire de l'art en partant des temps préhistoriques mais aussi le cadre géographique et ouvre la discipline à l'ensemble des peuples primitifs de la planète. Cette question de l'élargissement des horizons géographiques et temporels dans l'art est une question d'actualité qui tend les sociétés contemporaines. Ainsi le musée du quai Branly ou musée des arts et civilisations d'Afrique, d'Asie, d'Océanie et des Amériques a ouvert ses portes à Paris seulement en 2006. Ce musée portant sur les arts premiers n'en adopte pour autant pas le nom. Le terme « art primitif » ou « premier » étant abandonné car jugé péjoratif.

2 J. Burckhardt In Lavin, M. (1998) *L'histoire des arts, émergence d'un enseignement*, Paris : Hachette éducation.

Les universitaires du XIXe siècle peuvent et doivent aussi compter sur les travaux de nombreux particuliers et collectionneurs. Ce sont des spécialistes, des érudits, héritiers pour la plupart du modèle du cabinet de curiosité de l'époque moderne. L'exemple de Bernard de Berenson, pour ne prendre que lui, est représentatif de cette catégorie d'amateurs éclairés. Ses connaissances du style et des caractéristiques picturales de certains artistes tel que la représentation des mains, des oreilles, lui permettaient d'en identifier les toiles et donc d'influer sur leurs prix. Le marché des œuvres d'arts étant en pleine expansion au cours de ce XIXème siècle, ces hommes avaient une réelle influence sur le milieu artistique. La méthode scientifique d'attribution de Berenson sera finalement expliquée et publiée en 1874 par Morelli dans un ouvrage. Ce travail des spécialistes est encore aujourd'hui d'actualité. L'attribution ou la « désattribution » d'une œuvre engendre de vive tension entre les musées et influe sur le prix des toiles. Ainsi lors de la préparation à Bois-le-Duc d'une rétrospective pour les 500 ans de la mort de Jérôme Bosch qui ouvrira en 2016, plusieurs œuvres ont été « désattribuées » telles que le Triptyque du *Jugement dernier*, conservé à Vienne, ou les *Sept péchés capitaux* conservé au musée du Prado de Madrid.

1.1.2. L'histoire et l'histoire de l'art : des liens étroits mais complexes.

Au cours du XXe siècle l'histoire de l'art continue de se démarquer de l'histoire, elle cherche à marquer son indépendance scientifique. Le début du siècle est révélateur de cette volonté. L'histoire de l'art connaît un nouveau degré de scientificité grâce notamment aux travaux de deux chercheurs. En 1898 Émile Mâle, publie *L'Art religieux au XIIIe siècle en France*. Dans cet ouvrage il s'intéresse surtout aux décors des bâtiments religieux de l'époque médiévale. Pour ce faire il utilise une méthode d'analyse méthodique venant d'Allemagne, l'iconographie. Ce système permet de comprendre le sens symbolique d'une œuvre. Elle n'est plus isolée, elle fait partie d'un tout, un ensemble de codes liés à son époque de création, son emplacement dans la ville, son positionnement sur un bâtiment. Elle doit être décryptée selon des codes précis et par touche. Ainsi chaque morceau de l'œuvre a un sens, il fait référence à des critères précis, mythologiques, bibliques... Ce système d'explication symbolique a permis de redonner du sens à des œuvres dont les codes de lecture s'étaient perdus avec les siècles.

Cette méthode est approfondie et développée grâce à l'action de Erwin Panofsky qui publie en 1939 ses *Essais d'iconologie*. M. Lavin explique le processus de lecture d'une œuvre³. Il y a trois échelles de lecture. La première consiste à repérer les différents éléments présents dans une œuvre, c'est le niveau de « signification primaire ». La personne regardant l'œuvre voit un enfant, un

³ Lavin, M. (1998) L'histoire des arts, émergence d'un enseignement, Paris : Hachette éducation.

homme, une femme, un âne, des moutons... A partir de ce travail se met en place le second temps : la « signification conventionnelle ». A ce moment la personne étudiant l'œuvre reconnaît la signification des personnages en fonction des codes qu'elle possède. C'est l'iconographie comme l'utilisait Émile Mâle. Ainsi si l'observateur dispose des codes sociaux et culturels de la civilisation chrétienne, c'est la Nativité qui apparaîtra à la personne. Le dernier niveau est dit « iconologie » où « sens-document ». C'est le moment où le cadre historique, social, les connaissances de l'historien, tous les savoirs sont mobilisés. La personne qui regarde l'œuvre est capable de juger des choix de l'artiste dans sa représentation de Joseph, vieux, sénile, presque féminisé et impuissant ou jeune, fort et puissant, mari charnel de la Vierge. Ainsi selon le contexte historique de l'époque, l'Église va plutôt choisir un Joseph jeune pour la période après le concile de Trente pour insister sur le rôle de la famille chrétienne où Joseph a toute sa place dans la famille. Dans des représentations antérieures au concile, une image de Joseph, vieux, féminisé était plus marquée car le dogme de l'Incarnation dominait l'Église chrétienne d'Occident.

Ainsi, l'histoire de l'art s'affirme pleinement avec ses codes, ses savoirs scientifiques, ses méthodes. L'historien de l'art n'est plus un historien mais les deux sciences se complètent. On constate ce rapport notamment dans l'approche épistémologique des deux sciences. L'histoire sociale de l'art marque un tournant dans la manière d'analyser les œuvres. De nouveaux champs de lecture s'ouvrent dans le même temps que s'ouvre l'histoire sociale. On étudie le rapport entre l'artiste et le mécène tel que le fait Francis Haskell dans son ouvrage *Mécènes et peintres* en 1963, le rôle de la commande, la naissance du public comme acteur social et son influence sur les œuvres tel que le fait Thomas Crow dans *Painters and Public. Life in 18th century Paris* en 1985. Mais aussi l'histoire sociale du goût ou comment évolue les attentes, les expositions à travers le temps et les espaces. Ainsi Francis Haskell publie en 1976, *La norme et le caprice. Redécouvertes en art : aspect du goût et de la collection en France et en Angleterre 1789-1914*. Les corrélations épistémologiques se retrouvent aussi avec le développement des *Gender Studies*. M. Cojannot- Le Blanc, professeur d'histoire de l'art, explique que le rapport entre les sexes est mis en avant tant en histoire qu'en histoire de l'art.⁴ La place des femmes est réévaluée que ce soit dans les œuvres ou comme artiste. C'est le cas d'Artémisia Gentileschi artiste redécouverte et mise à l'honneur notamment lors d'une exposition au musée Maillol de Paris en 2012. Ce type d'exposition ouvre des champs de lecture artistique qui jusqu'à présent n'étaient pas mis en valeur. Comment une femme du XVII^{ème} siècle peint-elle des femmes ? Quelle place accorder aux femmes artistes dans l'histoire de l'art ? L'histoire et l'histoire de l'art sont donc complémentaires. Chacune s'est affirmée en tant

4 Cojannot-Le Blanc, M. Slavkova, I. (2013), « Le point sur », in *La documentation photographique* n°8091.

que science indépendante, mais elles sont complémentaires et presque dépendantes que ce soit dans leurs champs d'études ou dans les évolutions épistémologiques.

1.1.3. Le développement de l'histoire de l'art pour répondre à une demande sociale forte.

« Les Français, jeunes ou adultes, doivent être aptes à saisir les bienfaits de la culture. Ils doivent vivre entourés d'un véritable halo culturel, baigner dans une certaine atmosphère créée par les diverses formes d'intelligence, qu'elles nous viennent du passé, héritages de nos grands hommes [...] qu'elle soit autour de nous enfantée dans le laboratoire humain où sont décantées sous les yeux contemporains les nouvelles sources de l'art et de la beauté⁵. »

Ces mots de Jean-Paul Palewski, prononcés en novembre 1959 suite à la création du ministère de la culture dont il est le rapporteur du budget, montrent l'engouement que suscite la création de ce ministère. Cependant sa création a été particulièrement longue, la question de la gestion de l'art en France et de son patrimoine est une question récurrente depuis la Révolution Française. En effet, il était nécessaire de réfléchir à la question des héritages monarchiques. Ainsi, la Convention décide en 1792 de préserver les biens tel que les monuments d'histoire ou d'art, de la Nation tout entière. La France, pays des libertés, apparaît alors comme le seul pays à pouvoir assurer les libertés artistiques, que ce soit face au vandalisme des révolutionnaires ou aux puissances monarchiques. Cette image de la France protectrice des arts qui perdure encore au XXI^e a cependant été remise en cause dès la fin de la Révolution Française. Dans les années qui suivirent, l'art redevient un art au service des puissants. Il faut attendre la monarchie de juillet et le ministère de Guizot pour que l'état en tant qu'institution puisse reprendre le contrôle de l'art et sa sauvegarde. En 1837 est créée la commission des monuments historiques, dominée par la figure emblématique de Prosper Mérimée jusqu'en 1860. Par cette commission l'État s'affiche comme un expert de la préservation des bâtiments et biens nationaux. Cependant que faire de ces bâtiments ? Les restaurer ou les reconstruire comme le suggère Viollet-le-Duc ? C'est donc ce passé que Jean-Paul Palewski met en avant dans son discours quand il dit que la culture française et les Français doivent *« baigner dans une certaine atmosphère créée par les diverses formes d'intelligence, quelles nous viennent du passé, héritages de nos grands homme »*. Un passé dans lequel « baigne » la France grâce notamment à ses musées. L'officialisation de nombreux musées sous la III^e République, musée Guimet, musée d'ethnographie 1878, futur musée de l'homme du Trocadéro, illustrent bien

5 J-P Palewski, In Lavin, M. (1998) L'histoire des arts, émergence d'un enseignement, Paris : Hachette éducation.

la volonté de l'État d'organiser le patrimoine. Une organisation qui perdure tout au long du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècle. C'est ainsi que Jean-Paul Palewski conçoit le présent et l'avenir de l'art en France : « *le laboratoire humain où sont décantées [...] les nouvelles sources de l'art et de la beauté.* ». Le milieu de l'art doit s'épanouir par ses musées, ses espaces de rencontre pour permettre aux Français de le fréquenter et de comprendre notre culture commune. Ainsi le nombre de musée s'accroît, notamment avec la création en 1972 par l'Unesco de « patrimoine mondial culturel et naturel ». Les ouvertures artistiques sur le monde se multiplient et l'engouement qu'elles suscitent auprès du public est réel. Le nombre d'entrées dans les expositions atteint des records. L'exposition sur Toutankhamon en 1967 au Petit Palais bat tous les records avec un million deux cent mille entrées, celle sur Monet en 2010 au Grand Palais attire presque un million de visiteurs.⁶ Le public est demandeur d'art et l'accès se démocratise. Si cet essor d'affluence majeur dans les musées et les expositions culturelles semble répondre aux attentes de Jean-Paul Palewski, rien ne semble permettre d'affirmer que ces derniers sont « *aptes à saisir les bienfaits de la culture* ». La culture semble se consommer sans se comprendre. Ainsi selon Marie Lavin, inspecteur pédagogique régional et inspecteur d'académique, la solution pour combler ce manque, c'est l'enseignement scolaire de l'art : « *c'est pour éviter cette dérive qu'il était absolument nécessaire de former des « amateurs éclairés » capables d'apprécier pour eux-mêmes les biens culturels et donc d'intégrer l'histoire de l'art dans un cursus scolaire* »⁷.

1.2. L'histoire des arts, un enseignement spécifique qui s'inscrit dans une volonté ministérielle.

1.2.1. Les traits particuliers de cet enseignement.

L'histoire des arts est un enseignement bien spécifique allant de la primaire jusqu'au lycée. Il se distingue de l'histoire de l'art car le but n'est pas d'enseigner une science aux élèves mais de favoriser un contact sensible, le plus possible direct, avec des œuvres et d'analyser les œuvres et les objets artistiques des différents domaines de la culture. Ainsi les élèves ont une approche du contexte historique de production de l'œuvre, des différentes techniques utilisées par les artistes mais aussi ils apprennent à avoir une réflexion esthétique sur une œuvre. Le but étant de forger chez les élèves une conscience artistique, affûter leur regard critique et développer chez eux le goût. Depuis les classes primaires, l'histoire de l'art est enseignée de manière obligatoire et ce jusqu'au

⁶ Guerrin, M. (2011) « Monet », l'une des dix expositions les plus vues en France. Repéré à http://www.lemonde.fr/culture/article/2011/01/22/monet-dans-les-dix-expositions-les-plus-vues-en-france_1469138_3246.html

⁷ Lavin, M. (1998) L'histoire des arts, émergence d'un enseignement, Paris : Hachette éducation.

lycée en passant par le collège ou a été instauré une épreuve d'histoire des arts au Brevet des collèges. Au sein du collège, l'histoire des arts est centrale. Elle représente la moitié des programmes d'éducation musicale et d'art plastique et un quart du programme d'histoire. D'un point de vue chronologique, l'histoire des arts au collège est très étalée. Sur les quatre niveaux, cette discipline englobe les différentes périodes du programme d'histoire avec laquelle elle a des liens forts. Ainsi de l'Antiquité à nos jours, les élèves abordent six grandes thématiques à travers six domaines artistiques. Ces derniers sont similaires à ceux du primaire mais approfondis. Les thématiques abordées permettent d'étudier des contextes historiques, culturels, sociaux, politiques différents temporellement et géographiquement. Ainsi les élèves sont amenés à étudier les arts de l'espace (urbanisme, architecture), du langage (littérature, poésie, théâtre), du quotidien (métiers d'art, arts appliqués), du son (musique sous toutes ses formes, création et diffusion), du spectacle vivant (danse, cirque, art de rue), visuels (cinéma, photographie, graphisme). Au lycée les domaines artistiques sont similaires mais enrichi, de nouveaux supports ou de nouvelles créations sont misent en avant. Les thèmes sont foncièrement différents et porteurs d'une complexité accrue. La présence de notions complexes et riches de sens amène l'élève à réfléchir au-delà de l'œuvre. Cette multitude de thématiques a pour but de fournir aux élèves un large panel de type d'œuvres et de manières de concevoir l'Art. Il est important de diversifier les approches pour éviter la redondance et aussi pour toucher tous les profils sociaux des élèves. Si l'accès à l'Art se démocratise de manière générale, sa compréhension et son approche restent très inégales entre les élèves selon le milieu social, le rapport des parents à l'art de manière générale, la curiosité des élèves mais aussi en fonction de critères géographiques. Les tentatives récentes de décentralisation du jacobinisme parisien telle que la création de l'antenne du Louvre à Lens en décembre 2012, montrent une prise de conscience du problème mais de manière ponctuel et très inégale en fonction des régions.

1.2.2. Une mise en œuvre qui s'inscrit dans une volonté ministérielle déjà ancienne.

« Il est clair que tant que l'histoire de l'art ne sera pas enseignée dans les lycées et les collèges, cette discipline restera marginale, inconnue, énigmatique ». Cette citation d'Elisabeth Lebovici publiée dans Le Débat en 1991 sur le sujet « Où en est l'histoire de l'art en France ? »⁸, montre clairement que l'enseignement de l'histoire de l'art dans les années 1990 n'est pas encore intégré à l'enseignement secondaire. Cependant la volonté ministérielle de forger un enseignement de l'histoire de l'art est une préoccupation ancienne. Si l'art est étudié depuis l'Empire dans les

8 Lebovici, E. (1991) Où en est l'histoire de l'art en France ? In Le débat n°91 (pp202-207) Gallimard.

lycées, il le reste très marginalement. Cet enseignement ne distingue pas l'apprentissage presque encyclopédique des œuvres des maîtres de l'enseignement des arts plastiques. Ainsi, les élèves apprennent tout autant les toiles des maîtres que l'art du dessin. Cet enseignement se perpétue sous la troisième République, l'essor de l'histoire de l'art comme discipline scientifique aidant. Pourtant, jusqu'à la formation de la cinquième république cet enseignement reste marginal et à visée seulement scientifique (dessin, architecture, plan). Après la guerre, André Chastel, personnalité majeure et reconnue dans le milieu artistique, fondateur de la *Revue de l'art* prône la mise en place d'une agrégation pour ouvrir les débouchés des études d'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire. Cependant la pression des plasticiens, prônant une agrégation d'arts plastiques, finit par faire céder les historiens de l'art. Il faut attendre 1989 et le rapport Philippe Joutard, pour que les prémisses d'un enseignement de l'histoire des arts voie le jour. Pour ne pas surcharger les élèves avec une nouvelle matière, il propose d'associer au programme d'histoire un temps consacré à l'histoire des arts. Son projet n'est pas retenu mais la nouvelle formulation « Histoire des arts » s'affirme et trouve sa place au sein des ministères. L'effervescence autour de cette question finit par se concrétiser. Le 9 novembre 1993, François Bayroux, alors ministre de l'éducation nationale, crée une option à titre expérimentale dans 16 lycées : « Arts : pratiques artistiques et histoire des arts. » Dans un premier temps optionnel, cet enseignement devient obligatoire pour les séries littéraires. Il apparaît au baccalauréat pour la première fois en 1995. Le succès de cette option et les bons résultats au baccalauréat pousse le ministère de l'éducation nationale à homogénéiser le programme d'histoire des arts assez libre jusqu'à présent, pour lui donner un cadre commun. Ainsi une définition de cet enseignement est formulée en 1997 par les programmes :

« L'histoire des arts n'est pas un enseignement de pratique artistique mais de mise en perspective de l'ensemble de ces pratiques. [...] C'est un enseignement de culture fondé sur une approche à la fois pluridisciplinaire et transversale des œuvres. Prenant appui sur les acquis antérieurs des élèves, il porte sur les grandes formes d'expression artistique : architecture et art des jardins, arts plastiques, danse, cinéma, musique, etc. »

Cette formulation, pleine d'ambition, est encore d'actualité. C'est pour répondre à ces ambitions qu'en août 2008 est créé un enseignement d'histoire des arts.

1.2.3. Les objectifs assignés à cet enseignement par le ministère.

Le Bulletin officiel d'août 2008 commence par un préambule très explicite :

« *L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts.* »⁹

Les bases sont posées, l'histoire des arts concerne tous les élèves de la primaire au lycée, de section générale ou technologique dans tous les établissements de France. Tous les enseignants doivent participer à cet enseignement, peu importe la matière ou le niveau dans un objectif de pluridisciplinarité. De plus tous les arts sont sollicités dans le but d'ouvrir au maximum le regard des élèves sur cette notion d'Art. Ces trois paramètres ont pour visée de répondre à de multiples objectifs. A travers cet enseignement, les élèves sont amenés à découvrir des œuvres de styles, d'époques, d'espaces géographiques tous différents. Par ce biais ils pourront se construire, comme le précise, le Bulletin officiel d'août 2008, une « *culture personnelle à valeur universelle* » et ainsi mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent et son histoire. De plus au cours de leur formation les élèves apprennent les premiers codes de lecture d'une œuvre, le vocabulaire adapté pour devenir des « *amateurs éclairés* ». Ainsi ils sont plus à même de les apprécier. Ce point est capital pour répondre aux attentes de la cinquième République concernant la démocratisation de l'accès à l'art. Susciter l'envie est un point primordial pour que les élèves aillent par la suite, spontanément au musée, au théâtre, au cinéma et dans les espaces de diffusion du patrimoine artistique. De plus c'est un moyen de développer des vocations que la poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur en histoire de l'art rend tout à fait réalisables.

Cependant avant de parler de l'orientation des élèves, il est nécessaire de construire chez eux une culture en histoire des arts. Selon les niveaux, le degré d'approfondissement est différent. Au niveau du primaire les enseignements d'histoire des arts ont pour but de susciter la curiosité et l'éveil des sens par l'art. C'est aussi un bon moyen d'avoir une approche des différentes compétences attendues dans le premier degré : décrire, comprendre, créer, observer et retenir. Dans le secondaire les objectifs sont différents. Au collège l'accent est mis sur les débuts de l'apprentissage de la lecture d'une œuvre. Les élèves doivent comprendre comment est réalisée une œuvre, par qui et le vocabulaire qui est associé à la lecture des œuvres. Ainsi ils commencent à se forger une culture artistique. Au lycée le but est d'enrichir les connaissances précédemment acquises pour que l'élève approfondisse ses savoirs artistiques et finisse par se construire de son propre chef, sa culture artistique. Pour ce faire, le traitement de l'œuvre dépasse le simple cadre de cette dernière. Le but est de l'inscrire dans un contexte politique, économique, social et technique

⁹ Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf

pour que l'élève comprenne toute la complexité qui peut se cacher derrière une œuvre. La réalisation de ces objectifs passe dans le secondaire par des thématiques que choisissent les enseignants. Elles sont toutes transversales pour favoriser la mise en place de l'interdisciplinarité. En terminal le thème : « Arts, corps, expressions » est révélateur de cette nécessité de pluridisciplinarité. Il s'agit de montrer que l'œuvre d'art est un support d'expression intellectuelle et physique. Un travail en commun entre des disciplines humanistes et littéraires telles que l'histoire avec l'étude du portrait, de la représentation des corps, de l'érotisme dans l'art ou la philosophie en traitant la question du rapport des sociétés au corps, doit se faire en lien avec l'enseignement physique et sportif et les cours de danse, d'art du cirque... Ce genre de démarche peut aussi aboutir à la mise en place de projet dans l'établissement tel que la présentation d'un spectacle en partenariat avec des associations ou des organismes appropriés. C'est ainsi que l'histoire des arts concrétise son but : transcender les différents cycles et les différentes matières de l'enseignement français et favoriser l'émergence chez les élèves une culture commune, humaniste.

1.3 L'histoire des arts et ses apports pour l'enseignement de l'histoire.

1.3.1. Participer à la maîtrise des repères et aborder une notion historique.

Si le nom de cette discipline, histoire des arts, semble très ancré dans un rapport avec l'histoire, le rapport entre les deux disciplines est particulièrement ambivalent. Nous l'avons déjà évoqué, l'histoire de l'art se distingue de l'histoire dans les années 1970. Cependant les passerelles entre ces deux disciplines restent nombreuses et l'histoire des arts illustre particulièrement bien ce rapport de complémentarité. Certes, la vocation pluridisciplinaire de cette matière scolaire semble démontrer qu'elle ne doit pas être rattachée uniquement à l'histoire. Cependant on ne peut que constater les multiples liens qui les unissent. L'histoire et l'histoire des arts se complètent et s'enrichissent, l'une servant les apprentissages de l'autre. Ainsi les arts ont une place de choix dans l'enseignement de l'histoire et son approche en classe. Quelles que soient les périodes historiques traitées, l'art est omniprésent. Pour les élèves c'est un moyen de construire des repères historiques et géographiques. L'étude d'une œuvre picturale, son style, ses caractéristiques, permet aux élèves d'avoir une représentation de l'époque traitée en cours. Le recours à l'archéologie, l'architecture et aussi aux reconstitutions en 3D apportent aux élèves des repères physiques et géographiques concrets qui illustrent un espace et une période donnée.

L'histoire des arts est aussi un moyen de fixer des périodes historiques et de délimiter des périodes de continuité ou de ruptures. Ainsi, la naissance et le développement des mécénats artistiques en Italie au XVe siècle amènent l'essor des arts de cour, dominés par les volontés des noblesses européennes et l'essor de grands artistes. Le rapport entre l'artiste et le souverain change ce qui accélère la sacralisation politique du prince. Tout comme le développement des pamphlets et des caricatures des années 1788-1789 participe au débat politique amenant à la remise en question du régime d'ordre. Ainsi, l'histoire des arts permet aux élèves d'aborder des notions historiques en les illustrant, en leur donnant un sens et une représentation concrète. En classe de seconde l'étude du théâtre et d'un extrait d'une pièce de l'Antiquité grecque est un support pertinent pour faire émerger la notion de citoyenneté aux élèves. Par ce biais, l'espace géographique tout autant que l'œuvre permettent de comprendre la place de chacun dans la société tel que dans *l'Assemblée des femmes* d'Aristophane, et le placement des spectateurs en fonction de leur rang social au sein de la ville. Mais l'œuvre peut tout autant prendre la place de document dans l'évaluation sommative. Dans le programme de troisième, l'utilisation d'œuvres d'Otto Dix tel que *Les Joueurs de skat* ou *La Guerre* permettent aux élèves de mobiliser les notions traitées dans le cadre du cours, guerre de positionnement, guerre totale, violence de masse etc. Ainsi, l'histoire de l'art permet d'aborder et de mobiliser des notions complexes d'histoire en offrant aux élèves une multitude de supports et d'approches. De plus le fait d'utiliser l'histoire des arts pour compléter l'histoire est un bon moyen pour canaliser l'attention des élèves qui doivent mobiliser des compétences communes à diverses disciplines.

1.3.2. Pour développer des compétences communes.

L'histoire des arts est au cœur de l'enseignement du collège tout comme du lycée. Il est aussi un moyen pour les enseignants de répondre aux attentes du socle commun des connaissances et des compétences. Cette discipline s'intègre pleinement au sein de différentes attentes que ce soit pour le collège mais aussi pour le lycée. A commencer par la première des compétences attendue, la maîtrise de la langue française. L'histoire des arts étant une discipline complexe de par la multitude des supports qui la compose, elle permet de travailler chez les élèves des compétences écrites comme orales, description d'une toile, lecture d'un poème, mise en œuvre d'une pièce de théâtre. Ainsi, les élèves travaillent la maîtrise de la langue française et enrichissent leur vocabulaire. La compréhension des œuvres passe tout autant par la lecture de ces dernières que par l'utilisation d'un vocabulaire très précis et codifié pour les expliquer. Les élèves sont donc amenés à se construire des

connaissances spécifiques pour comprendre les œuvres et les associer à des époques, des cadres sociaux culturels particulier, se forger une culture humaniste. Ainsi c'est à une autre attente du socle commun à laquelle répond l'histoire des arts, à savoir la formation à une culture humaniste.

Concourir à la mobilisation de cette compétence est l'objectif principal de cet enseignement. L'histoire des arts doit contribuer « à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité »¹⁰. Pour ce faire l'élève doit aborder les œuvres dans leur globalité. Les supports doivent être pluriels et variés durant la scolarité. Il faut aborder les arts à travers différentes époques pour offrir aux élèves un panorama le plus complet possible de la construction des arts et sur les évolutions marquantes allant de pair avec des périodes historiques précises. De plus il faut montrer la diversité des conceptions artistiques en fonction des espaces géographiques pour expliquer aux élèves que les arts même s'ils sont significativement différents en fonction de ces aires géographiques et temporelles, évoquent tous l'art comme une valeur universelle qui apporte aux hommes des repères et une lecture du monde. Il est nécessaire de faire prendre conscience aux élèves qu'ils peuvent eux aussi participer à la construction de cette culture humaniste en mettant en place une construction artistique personnelle en allant au musée, en participant aux activités culturelles de la ville.

De plus, l'histoire des arts permet d'appréhender un autre point crucial du socle : les compétences sociales et civiques. Le fait de confronter les élèves à des créations artistiques leur permet de réfléchir aux notions de libertés civiles, politiques, d'expression, et de comprendre l'importance de ces droits. Dans le même sens, l'histoire des arts permet de montrer que ces valeurs n'ont pas toujours été et que l'art s'il est supposé être libre, peut être contrôlé et orienté en fonction de volontés politiques. Il convient aussi de montrer que l'art est aussi une « arme » qui permet de dénoncer et de lutter pour défendre des valeurs telles que celles de la République. Pour finir il est nécessaire de rappeler que l'histoire des arts, à l'image des autres matières, se doit de répondre à la dernière compétence, l'orientation des élèves vers l'autonomie et l'initiative personnelle. La mise en place de cette dernière passe essentiellement par les réalisations que doivent produire les élèves, exposés, réalisations théâtrales, concerts.

1.3.3. Quel avenir pour l'histoire des arts ?

Cette initiative de l'élève est primordiale dans le processus d'apprentissage. En effet, l'histoire des arts se doit d'être une matière où l'élève est maître de ses apprentissages. Pour atteindre ce but l'enseignant doit concentrer ses efforts sur la mise en activité des élèves et leur autonomie. Pour valoriser ce procédé il est important de rappeler qu'au collège comme au lycée les

¹⁰ Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf

programmes officiels réservent une place à l'histoire des arts. Si le volume horaire n'est pas précisé au collège, au lycée, de la seconde à la terminale, l'histoire des arts doit représenter vingt-quatre heures par an. Malgré cela, bien trop souvent l'histoire des arts disparaît dans les apprentissages. La présence au brevet des collèges d'une partie notée « Histoire des arts » permet le maintien dans les apprentissages de cette matière en lui assurant une place équivalente aux autres matières. Les enseignants sont tenus par des objectifs de réussite au Brevet de dispenser cet enseignement. Cependant on peut se questionner sur son avenir. Avec l'arrivée des nouveaux programmes de la rentrée 2016, le contenu du Brevet des collèges est lui aussi modifié et l'histoire des arts disparaît en tant qu'enseignement noté à l'examen. Cela dans le but de permettre l'entrée de nouvelles matières au sein du brevet, physique chimie, technologies, sciences et vie de la Terre, sans alourdir la charge de travail des élèves. Ainsi l'histoire des arts ne sera plus une épreuve écrite mais les élèves pourront toujours aborder cet enseignement à travers une épreuve orale en lien avec l'histoire des arts.

Il s'agit aussi de répondre à une forte demande sociale. L'histoire des arts et la connaissance du patrimoine français, européen et mondial n'est plus une priorité et il est pour la plupart du temps souhaité que l'évaluation des élèves soit faite sur leurs capacités scientifiques. Cette situation se retrouve au lycée où l'on ne peut que constater la prédominance des demandes d'orientation en première scientifique à la fin de la seconde et le désintérêt global des élèves et des parents d'élèves pour la filière littéraire. Au lycée le fait qu'il n'y ait pas d'épreuve au baccalauréat en histoire des arts porte préjudice à cette matière et à son enseignement. Une option histoire des arts est présente mais elle se limite à certains établissements par académie. De plus la pratique de l'histoire des arts au lycée est très disparate, de nombreux enseignants méconnaissent les programmes et ne savent pas que cette matière, pluridisciplinaire peut être au cœur de leurs enseignements. Par ailleurs, la pratique de cet enseignement n'est pas ou peu existante en tant que telle au sein des cours dispensés dans les lycées. Ainsi l'objectif de pluridisciplinarité qui est un élément essentiel de la construction de cet enseignement est complètement remis en cause et l'avenir de cette discipline semble particulièrement compromis. Les directives ministérielles, la formation des enseignants et le manque de travail interdisciplinaire au sein des établissements n'en permettent ni son essor ni son développement.

1.4. Problématisation.

La mise en place d'un enseignement d'histoire des arts relève donc d'un long travail consistant dans la transformation d'un savoir scientifique en un enseignement complet, réfléchi et adapté aux élèves.

La concrétisation de cette démarche par la mise en place d'un programme complet d'histoire des arts au collège et au lycée et la mise en place à l'examen du Brevet des collèges d'une épreuve écrite a institué cet enseignement comme élément essentiel de la formation citoyenne des élèves. Cependant au lycée, l'enseignement de l'histoire des arts n'étant pas évalué, comme au collège, par une épreuve à l'examen du baccalauréat, son enseignement est parfois délaissé par les enseignants ou noyé dans les enseignements d'histoire et de géographie. Il convient donc se demander comment à l'échelle d'un établissement et d'une classe, un enseignant peut introduire un enseignement particulier en histoire des arts . Mais aussi de savoir en quoi cet enseignement répond aux programmes d'histoire et de géographie et permet d'aborder des notions propres à ces matières ? De plus il nous paraît important de montrer que cet enseignement, dans le cadre du cours d'histoire géographie, non seulement complémentaire, est aussi essentiel pour approfondir des questions tout autant liées à l'histoire qu'à l'histoire des arts.

2. Organisation du projet au sein du Lycée.

2.1. Classes et horaires.

L'élaboration de cette étude porte sur les deux classes de seconde dont j'ai la charge au sein du lycée Marie Reynoard de Villard Bonnot. Cet établissement, situé dans la périphérie de Grenoble, se compose d'élèves très calmes, investis et motivés. L'établissement jouit d'une bonne réputation auprès des parents d'élèves tant sur le plan pédagogique qu'administratif. Les élèves sont particulièrement attentifs et demandeurs, contribuant par là-même au bon niveau des enseignements. Il en va de même des parents d'élèves qui sont particulièrement vigilants au parcours scolaire et à la réussite des élèves. La majorité d'entre eux appartient à la catégorie socio-professionnelle des cadres supérieurs à plus de 70%. Tous ces facteurs font de ce lycée un établissement relativement calme et agréable. Le but était donc d'aborder avec les élèves des notions d'histoire et de géographie par le biais de divers travaux en histoire des arts tout au cours de l'année. Comme le montre la figure 9 j'ai mis en place un certain nombre de séances sur l'année entière qui visent à apporter aux élèves des notions complexes et approfondies que ce soit en histoire ou en géographie en recourant à l'histoire des arts. C'est aussi une manière de différencier les enseignements et de travailler autrement avec les élèves. Pour réaliser ce travail je me suis appuyé sur les heures de demi-groupe mises à ma disposition. Ainsi j'avais un groupe de dix-huit élèves, deux de dix-sept, un de quinze. Les deux classes que j'ai en responsabilité sont relativement

homogènes et de même niveau. Ce sont deux très bonnes classes, avec d'excellents éléments et même si certains élèves sont plus en difficulté, le niveau reste globalement bon. Cependant l'ordre alphabétique qui détermine la constitution des groupes ne contribue pas à leur équilibre : le groupe 1 des Seconde 6 est composé de presque tous les meilleurs éléments de la classe. Il est particulièrement dynamique, les meilleurs élèves étant aussi ceux qui participent le plus. L'autre groupe des Seconde 6 est aussi un bon groupe mais moins dynamique. Cependant, du fait que les meilleurs élèves sont dans l'autre groupe, certains élèves trouvent davantage l'occasion de s'exprimer et de prendre la parole. En classe entière ces élèves sont beaucoup plus discrets et n'osent pas répondre aux questions à l'oral si je ne vais pas les interroger directement. Le fait que la tête de classe, très présente en classe entière, ne soit pas dans le groupe a un second effet : les élèves les plus passifs ne peuvent pas se reposer sur les réponses des meilleurs élèves et ils sont obligés de participer et de s'investir en cours. Dans la classe de Seconde 4 les élèves, répartis dans les deux groupes sont globalement bien mélangés entre bons et moins bons élèves. Cependant le niveau d'investissement n'est pas le même. Le groupe 2 du jeudi de 10h à 11h est dynamique et le travail se déroule bien tandis que le groupe 1 de 14h à 15h est nettement moins actif dynamique. L'effet de la pause déjeuner se fait sentir et ils ont tendance à bavarder quand ils travaillent en groupe. Il est nécessaire de les canaliser pour que le travail avance et, pour une même tâche, les élèves de ce groupe sont plus lents et ils ont besoin de dix minutes de plus sur une heure. Je me dois donc d'adapter les exercices en supprimant une question, en banalisant la durée des questions ou en prenant moins de temps sur la fin de l'heure pour travailler sur une question ouverte, quand l'occasion se présente .

2.2. Organisation du travail en demi-groupe.

La moitié de ces séances de demi-groupes est dédiée à l'éducation morale et civique et l'autre moitié aux heures d'histoire-géographie. Ne pouvant consacrer toutes les heures à l'histoire des arts, j'ai sélectionné plusieurs sur l'année, une à deux par séquence, pour aborder une notion d'histoire ou de géographie à travers l'histoire des arts. L'utilisation des heures en demi-groupe me semble primordiale car le but des exercices est de mettre au maximum les élèves en autonomie. Il est important de faire travailler les élèves en groupe pour qu'ils puissent interagir entre eux, qu'ils confrontent leurs connaissances et leurs représentations sur les arts. Les élèves peuvent discuter et échanger. Au lycée les élèves ont déjà des bases pour la lecture des œuvres et leur compréhension. Il est donc nécessaire de réorienter le travail de groupe vers une autre dynamique. Ils deviennent des acteurs dans l'approfondissement des connaissances. Il ne s'agit plus de simplement décrire les

œuvres, mais de les expliquer et de leur donner du sens. Ainsi il est important de croiser les sujets artistiques traités avec d'autres types de documents, textes, extraits de vidéo, abordant des notions historiques ou géographiques pour que les élèves mobilisent une technique de croisement de documents apprise en cours et qu'ils apprennent à travers l'œuvre à construire la notion attendue. Cependant, ce travail doit être progressif, il faut graduer le niveau de complexité de l'exercice : dans un premier temps je leur demande simplement de faire du prélèvement d'information puis d'établir des comparaisons et de mobiliser des savoirs, pour qu'ils acquièrent cette autonomie. De plus la mise en autonomie des élèves est essentielle pour le développement de leurs esprit critique et la formation de leur capacité d'analyse des œuvres. L'enseignant n'a pas le même rôle qu'en classe entière, il sert de personne-ressource pour éclairer un point précis, illustrer une idée, guider un raisonnement mais l'idée doit toujours venir de l'élève.

2.3. Programmation des séances.

2.3.1. Le théâtre Antique espace de socialisation et de politique.

Mon projet s'étale donc sur toute l'année et il vise à amener les élèves à réfléchir et à construire les notions qu'il faut aborder dans le cadre du cours d'histoire à travers l'histoire des arts. Pour ce faire j'ai décidé de dédier au moins une heure par séquence à l'histoire des arts. Seul le chapitre introductif d'histoire n'est pas concerné. Dans tous les autres thèmes j'ai décidé d'aborder une notion ou une idée avec les élèves par un cours d'histoire des arts. Pour la première séquence d'histoire : « *L'invention de la citoyenneté dans l'Antiquité. La citoyenneté et la démocratie à Athènes (Ve-IVe siècles av. J.-C).* » je demande aux élèves de réfléchir aux méthodes par lesquelles les athéniens discutent de politique afin qu'ils comprennent la vision que les grecs ont de la démocratie. De plus j'ai voulu aborder avec eux deux notions fondamentales de la démocratie athénienne, la démagogie et l'ostracisme. Pour ce faire je me suis servi de deux extraits de pièces d'Euripide et d'Aristophane et d'une photographie du théâtre de Dionysos à Athènes. Dans un premier temps les élèves devaient répondre à des questions sur l'organisation du théâtre, sa composition, les places des spectateurs, le nom du théâtre... Très vite les élèves faisaient le rapprochement entre le théâtre, son organisation et la construction de la société athénienne où chacun à sa place, traitée précédemment en cours. Dans un second temps, pour approfondir la question et répondre à l'objectif, les élèves devaient répondre à différentes questions sur les deux extraits de pièces. Ainsi ils étaient amenés à réfléchir sur l'importance du théâtre comme espace sociologique et politique. En effet les deux textes illustrent deux notions importantes de la

démocratie athénienne : l'ostracisme et la démagogie. Elles sont abordées à travers deux styles théâtraux la comédie et la tragédie. Ainsi les élèves devaient aussi réfléchir à ces deux styles, comprendre leurs différences notamment dans l'écriture et dans leur conception. Je n'ai pas adapté le niveau entre mes demi-groupes. En ce début d'année je ne connaissais pas encore assez les élèves pour connaître les différences de niveau. De plus ce travail étant en relation étroite avec ce que je faisais en classe entière je n'ai pas senti de réelles différences de niveau entre les élèves.

2.3.2. Les ordres mendiants et la chrétienté médiévale.

Suite à cette première approche, j'ai décidé de renouveler l'expérience avec les autres thèmes. Lors du deuxième thème d'histoire « *Sociétés et cultures de l'Europe médiévale XIe XIIIe siècles.* » j'ai décidé de travailler sur la séquence de *La chrétienté médiévale*. Pour construire le cours d'histoire des arts je me suis appuyé sur le thème des ordres monastiques et plus précisément sur les ordres mendiants. Dans le programme d'histoire il est important d'expliquer la naissance de ces ordres mendiants pour faire comprendre aux élèves leur rôle dans la société médiévale européenne : qu'est ce qu'un ordre mendiant, comment se construit-il, et quel impact a-t-il sur la société ? C'était un moyen pour eux d'enrichir leur connaissance de la notion de chrétienté et de montrer l'influence que peut avoir ce dogme sur la société. Pour ce faire je me suis appuyé sur deux œuvres majeures retraçant les passages de la vie de Saint-François d'Assise et de Dominique de Guzman. Le premier document était une photographie de la fresque de la chapelle des Espagnols de la basilique Santa Maria Novella de Florence représentant Dominique de Guzman. Ce document me permettait de présenter les caractéristiques de la fresque, sa localisation et aussi d'en expliquer le contenu particulièrement dense. Dans un premier temps, le cours était sous forme dialoguée. Je questionnais les élèves sur leurs notions et leurs représentations. Nous avons expliqué certaines caractéristiques de l'art religieux comme la présence des auréoles et ce qu'elles signifient, les habits et les objets qui permettent de reconnaître un personnage. Puis nous avons expliqué ce que représente cette scène, ce qu'est une allégorie et le sens que l'on peut lui donner. Par ce travail préparatoire, les élèves ont reçu les bases pour travailler en autonomie. Ainsi dans un second temps, ils ont travaillé par groupe de deux sur un ensemble documentaire. Ce dernier était composé de quatre extraits de la fresque de *Giotto* de la basilique Saint-François d'Assise en Ombrie représentant la vie de Saint François d'Assise. Les élèves avaient comme objectif de rédiger un court paragraphe reprenant les outils de description d'une œuvre d'art et d'expliquer le sens de chaque extrait de fresque. Ainsi ils travaillent sur la manière de présenter une œuvre d'art et sur leurs capacités de lecture de cette dernière pour en expliquer le sens et l'intégrer dans le contexte

historique et sociologique d'une période donnée. Ainsi ils se construisent eux-mêmes un exemple précis sur la vie d'un fondateur d'un ordre mendiant et sur son rôle dans la vie des hommes du XIII^e siècle.

2.3.3. Les artistes de la Renaissance.

Le troisième temps du projet a pour but de modifier la dynamique de travail. Dans le thème sur « *Les nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne* » et la séquence « *Les hommes de la Renaissance XV^e-XVI^e siècles* », la notion importante était le lien de la Renaissance avec l'Antiquité. A partir d'un travail sur les artistes de la Renaissance et leur rapport à l'Antiquité, les élèves devaient maîtriser cette notion. Pour ce faire, j'ai privilégié le travail de groupe et commencé par l'exercice de croisement des documents. Dès lors que les élèves ont compris la méthodologie de la présentation des documents, il faut insister sur le travail d'analyse. J'ai donc créé deux ensembles documentaires. L'un sur un groupe statuaire de *Giambologna* représentant l'enlèvement des Sabines couplé d'un extrait des *Vies des hommes illustres* de Plutarque retraçant l'histoire de cet enlèvement. Le deuxième ensemble se compose de deux toiles : *La Flagellation du Christ avant la montée au Calvaire*, de Théophane le Crétois et *La flagellation du Christ* réalisé par Piero della Francesca avec un court texte de Piero della Francesca sur la perspective. Avec ces deux ensembles documentaires, l'idée était de travailler avec les élèves sur la notion de Renaissance, d'artiste et de rapport à l'Antiquité et au corps. Les élèves étaient répartis par groupes de trois ou quatre que j'ai constitués moi-même afin de mêler élèves et niveaux. Après avoir fait une présentation des documents, les élèves devaient utiliser le croisement des documents pour comprendre l'œuvre et pouvoir l'expliquer. Suite à cela, un rapporteur de chaque groupe passait au tableau avec les rapporteurs des autres groupes ayant travaillé sur le même ensemble documentaire pour présenter aux autres les conclusions qu'ils avaient tirées. Ainsi cette séance avait plusieurs objectifs. Dans un premier temps celui de faire le lien entre les artistes de la Renaissance et le rapport à l'Antiquité. En histoire des arts elle permettait de rencontrer des artistes différents de ceux que les élèves croisent durant leur scolarité. De plus elle venait approfondir les notions vues en cours telle que le lien entre humaniste et artiste, pour offrir aux élèves des exemples précis. En outre elle permet aux élèves de travailler sur la méthodologie du croisement de document.

2.3.4. La ville durable : une utopie urbaine ?

La quatrième séance est particulière car j'ai essayé de traiter une notion de géographie et non d'histoire. Le but étant de voir s'il était possible de comprendre la notion de ville durable grâce à l'histoire des arts. Pour ce faire j'ai construit mes séances en deux temps. Durant la première heure les élèves travaillent sur trois ensembles documentaires reprenant trois conceptions de la ville utopique ou contre-utopique. L'un est fondé sur l'Atlantide, il est construit autour de deux vignettes sur la bédé « Astérix » de Albert Uderzo, dans lesquelles est représentée l'île de l'Atlantide. Ces deux vignettes sont accompagnées d'un texte de Platon, *Critias*, sur sa vision de l'Atlantide. Le deuxième ensemble documentaire se compose de deux documents sur l'*Athenaeum*, un projet de ville pour rebâtir la ville de Paris, de l'architecte Le Corbusier. Le premier document est une maquette représentant le plan du projet de la ville parfaite selon l'architecte et le deuxième est un texte expliquant la composition de cette ville. Enfin, le dernier ensemble documentaire est composé d'une planche complète de la bande-dessinée *l'Incal* de Jodorowsky et Moebius accompagnée d'un court texte la résumant. Dans un premier temps nous avons défini ensemble le terme « utopie ». Puis les élèves se sont regroupés et je leur ai distribué les ensembles documentaires. Les groupes n'étant pas faits par niveau mais par affinité, j'ai choisi les ensembles documentaires en fonction du niveau des élèves. Les élèves avaient comme consigne de répondre à des questions de base sur le type de document, sa nature, l'action présentée, ce qu'ils voient... Suite à cela ils devaient expliquer dans un court paragraphe en quoi la conception de la ville représentée est utopique ou contre-utopique. Ainsi les élèves mettaient en pratique et appliquaient directement la définition que l'on a mise au point précédemment. Une fois ce travail réalisé, un rapporteur de chaque groupe vient présenter son ensemble documentaire au tableau et les conclusions que son groupe en a tirées.

Durant la deuxième heure dédiée à ce cours les élèves ont travaillé sur une nouvelle problématique. Nous nous sommes demandé si la ville utopique de demain ne pourrait-elle pas être une ville 100% durable et si en fin de compte cette utopie n'en était plus une car devenue une réalité. Pour ce faire j'ai construit un ensemble documentaire sur Masdar City, une ville au Émirats Arabes Unis qui se veut 100% durable et écologique. Ainsi les élèves devaient remobiliser le concept d'utopie urbaine que nous avons défini le cours précédent et chercher à l'appliquer à cette ville de Masdar City pour montrer si oui ou non cette ville correspondait à ces critères. Après qu'ils aient répondu à cette question, j'ai demandé aux élèves de proposer par écrit durant le dernier quart d'heure leur conception personnelle de la ville utopique. La manière d'aborder le sujet était libre. Ils devaient juste respecter plusieurs critères ; donner un nom à la ville, expliquer son architecture générale et appliquer des notions de géographie abordées durant le cours.

2.3.5. Les révolutions et l'art politique.

Le dernier exercice en histoire des arts a pour but de finaliser le travail entrepris au cours de cette année en amenant les élèves à construire eux-mêmes la démarche que l'on a mise en place au cours de ces séances. Pour les encadrer, nous ferons d'abord un dernier travail sur un ensemble documentaire en lien avec les deux dernières séquences d'histoire du programme. Le but est de montrer aux élèves que l'art n'est pas seulement un moyen de représenter un événement, un paysage, une personnalité. Je veux les amener à comprendre que l'art est porteur d'un sens politique fort, que la manière de peindre, de représenter, de construire une œuvre en fonction des plans, des couleurs, des traits permet de faire passer des messages que l'œil averti comprend et peut analyser. L'objectif est de tendre vers le concept de l'iconologie de Panofsky, dans les limites des capacités d'un élève de seconde. L'enjeu est donc que les élèves parviennent à décrypter une œuvre en en saisissant les tenants et les aboutissants et qu'ils la présentent au reste de la classe. Pour ce faire, nous allons procéder à un travail sur l'art politique. La période historique des deux derniers chapitres, englobant la Révolution française et allant jusqu'en 1848, est particulièrement adéquate pour aborder ce sujet. Les élèves dans un premier temps devront se confronter à deux ensembles documentaires. L'un présentant l'art au service des grands, avec l'exemple de l'art royal ou impérial, l'autre représentant des moments clés des révolutions qui ponctuent ces années et montrent l'émergence des nouvelles idées politiques. Pour ce deuxième ensemble, les documents peuvent être très variés, toiles, pièces de théâtre, chants révolutionnaires...

La deuxième heure de cours, les groupes s'intervertissent. Ceux qui ont travaillé sur l'art révolutionnaire passent au travail sur l'art au service des grands et inversement. Ainsi chaque élève travaille sur ces deux conceptions de l'art et est à même de l'expliquer et de la critiquer. Une fois que ce travail en groupe est réalisé, un rapporteur doit passer au tableau pour présenter le travail. Les autres n'auront pas à prendre de notes mais à construire et enrichir ce que disent les rapporteurs. Ainsi ce sont les élèves qui définissent et expliquent ces deux conceptions de l'art. L'enseignant est en retrait, mon but est juste de corriger les grosses erreurs si les autres élèves ne le font pas. Ce travail permet d'amener le dernier temps de ce cours et de mon expérimentation. Lors de la dernière heure de cours, les élèves devront présenter un œuvre qu'ils auront choisie et travaillée au préalable durant une ou deux séances en salle informatique. La présentation se fait par groupe de trois ou quatre en dix minutes. Le choix de l'œuvre est libre, que ce soit sur la nature ou le sujet. Les seules obligations sont que l'œuvre entre dans les bornes chronologiques des deux derniers chapitres d'histoire et qu'elle aborde une notion vue en cours et que les élèves devront définir et expliquer à

travers l'œuvre. Cette présentation est notée et elle permettra d'analyser la progression des élèves sur l'année.

3. Résultats du projet.

3.1. Une difficile première approche de l'histoire des arts.

La première heure d'histoire des arts s'est révélée délicate. Le fait que je construis le cours d'histoire des arts de la même manière que je construis un cours d'histoire n'a pas permis aux élèves de réellement construire la notion eux-mêmes. Ils étaient passifs et attendaient plus que ce soit moi qui amène les notions avec les réponses aux questions. De plus les caractéristiques artistiques sont passées au second plan derrière les notions d'histoire. Cependant l'exemple du théâtre a bien été compris. Les élèves ont rapidement fait le parallèle et la différence entre histoire des arts et le cours d'histoire. Ainsi les notions ont bien été notées et comprises. On peut le voir dans ces différentes copies. Dans la figure 1 où il était question d'expliquer quel rôle joue le théâtre au sein de la cité, l'élève a compris à travers les documents que c'est un espace de débat où les hommes discutent de sujets politiques. De plus cet élève fait le lien entre le débat politique et le théâtre. La question suivante questionnait les élèves à propos de la démagogie et de son impact sur la société grecque antique. En s'appuyant sur la pièce « *Les Cavaliers* » d'Aristophane, les élèves devaient expliquer qui est visé par la critique d'Aristophane dans sa comédie. On constate sur la figure 1 que l'élève a compris le sens politique qu'Aristophane donne à sa pièce en critiquant la politique de Cléon un politicien athénien. Suite à cela l'élève devait expliquer de quoi était accusé Cléon. L'élève explique donc ce qu'est un démagogue en définissant le terme. Cependant cette définition reste lacunaire. En effet l'élève ne relie pas la définition à l'idée politique qui lui est associée dans le contexte. En effet il se limite à décrire ce qu'est un démagogue sans expliquer en quoi il est dangereux pour la démocratie athénienne. Dans la figure 2, on constate que l'élève ne va pas aussi loin dans sa réflexion.

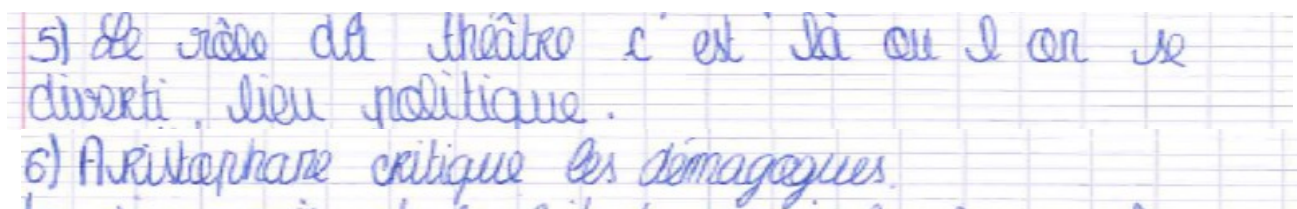
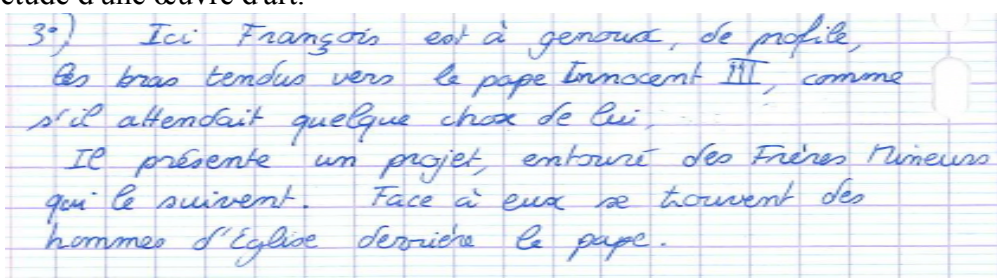


Figure 2 : Copie d'élève n°2.

A la question : « Quel rôle à le théâtre au sein de la cité ? », il répond : « Le rôle du théâtre c'est là où l'on se divertit, lieu politique. » L'idée est juste extraite du document ressource sans qu'il n'y ait de réel traitement de l'information. Il ne montre pas le lien qu'il y a entre le théâtre comme lieu de divertissement et dans le même temps espace de discussion politique. De plus à la question suivante : « Que critique Aristophane à travers cette scène ? », l'élève ne perçoit pas le lien entre la pièce de théâtre, ses personnages imaginaires et le personnage historique de Cléon. Pour lui Aristophane critique simplement les démagogues. De plus l'élève ne répond pas à la question suivante, ce qui montre qu'il n'a pas réussi à faire le lien entre la pièce de théâtre et la démagogie comme pratique politique au sein de la démocratie athénienne. Dans un problème de gestion du temps, les élèves n'ont pas eu le temps répondre aux questions sur l'ostracisme. Nous avons alors procédé à une lecture du texte et un traitement de ce dernier ensemble pour expliquer la notion. La connaissance n'est pas venue d'eux mais de l'enseignant.

3.2. Équilibrer le cours entre histoire et histoire des arts.

Dans le deuxième ensemble documentaire, l'objectif était de comprendre ce qu'est un ordre mendiant, comment il voit le jour et quel est son rôle dans la société. Les élèves devaient faire le lien entre les ordres mendiants et la puissance de l'Église chrétienne en Occident. Pour comprendre ces étapes les élèves avaient à analyser quatre étapes de la vie de Saint-François représentées par des extraits d'une fresque. L'autre objectif était donc d'analyser avec les élèves certains critères propres à l'art religieux et ses codes. Pour ce faire, ils devaient utiliser les critères de la description des œuvres d'arts. Les deux premiers extraits de la fresque étaient relativement simples à décrire et à expliquer. Les élèves ont rapidement compris qui étaient les personnages, comment on pouvait les reconnaître et ce qu'ils étaient en train de faire. Ainsi les élèves avaient déjà décodé les premières étapes de la vie de St François et notamment son attachement à l'Église catholique et ses choix de vie consistant à renier les biens terrestres. Dans le même temps, l'étude des fresques a permis au élèves de comprendre les codes de ce type d'œuvre avant de travailler sur les deux derniers extraits, plus compliqués et riches de sens. Dans la figure 3 l'élève décrit l'œuvre sans utiliser le lexique associé à l'étude d'une œuvre d'art.



3°) Ici François est à genoux, de profil, les bras tendus vers le pape Innocent III, comme s'il attendait quelque chose de lui. Il présente un projet, entouré des Frères Mineurs qui le suivent. Face à eux se trouvent des hommes d'Église derrière le pape.

Figure 3 : Copie d'élève n°3.

L'élève présente simplement la place des personnages et leurs positions, mais cela prouve qu'il sait donc reconnaître les différents personnages, il a compris les attributs spécifiques de chacun. En effet, il reconnaît St François et le Pape bien qu'il n'explique pas ce qui les différencie. De plus l'élève ne suit pas la consigne qui lui a été donnée de respecter les codes de présentation d'une œuvre d'art. Il se contente d'expliquer ce qu'il voit. La présentation de l'autre élève, figure 3 bis, présente les mêmes défauts quant à l'utilisation des termes de description d'une œuvre d'art. L'élève n'utilise pas les termes de premier, second plan mais il se contente de dire : « Derrière lui », « Devant lui ». Cependant les deux élèves ont réussi à donner du sens à l'œuvre. Le premier explique qu'il y a un rapport entre les deux personnages principaux, le Pape et St François. L'un attendait quelque chose de l'autre. Le deuxième élève va plus loin dans l'explication. Il a compris le signe de bénédiction que fait le pape et que nous avons analysé dans une autre œuvre en début du cours et il en a saisi le sens. De plus l'élève fait le parallèle avec le cours que nous avons fait en classe entière en histoire sur les hérétiques, puisqu'il explique que si le pape ne reconnaît pas l'ordre mendiant, ce dernier serait considéré comme hérétique par l'Église. Ainsi les élèves expliquent eux-mêmes la création d'un ordre et ils arrivent à en expliquer le rôle. C'est ce que met en avant l'étude de la dernière fresque. Elle représente St François accompagné d'un moine franciscain devant la ville d'Arezzo. Ces derniers sont en train de faire fuir des démons qui s'envolent de la ville. Les élèves ont pour la majorité réussi à faire le parallèle entre les démons et les hérétiques. Cette lecture de l'œuvre a ainsi permis aux élèves d'enrichir leur définition de l'ordre mendiant et son rôle dans la société.

3.3. Organisation du travail en groupe sur les artistes de la Renaissance.

Dans le troisième temps de cette progression j'ai voulu faire travailler les élèves sur les artistes de la Renaissance. Le but de cette séance était d'étudier avec eux la notion de Renaissance et de voir le rôle qu'ont eu les artistes de cette époque dans la construction et la valorisation de cette période. Pour ce faire je me suis appuyé sur le rapport des artistes avec l'Antiquité et sur le développement des techniques artistiques. Ainsi les élèves ont travaillé sur deux ensembles documentaires distincts. L'un portait sur le thème du corps et l'autre sur la notion de perspective. L'ensemble documentaire sur la perspective est composé de deux œuvres et d'un texte de Piero della Francesca. Les élèves devaient répondre à quatre questions. Dans un premier temps ils devaient présenter les documents. Puis décrire les œuvres, relever les différences frappantes entre ces deux œuvres et pour finir expliquer à l'aide des deux œuvres en quoi l'art devient une discipline savante et technique à la Renaissance. Dans la figure 4, on peut constater que l'élève fait une analyse

relativement fine de l'œuvre en utilisant un vocabulaire précis. Il parle de plan, de lignes, il utilise la terminologie de description d'une œuvre d'art. De plus il explique où le regard du spectateur est attiré, et comment l'artiste fait pour mettre en avant ces parties de l'œuvre. L'élève réutilise aussi des notions que nous avons déjà évoquées telles que le vocabulaire religieux. Quand il décrit le christ de l'œuvre de Théophane le Crétois il parle de l'auréole du christ comme signe distinctif des saints dans les œuvres pieuses.

Dans la troisième question, l'élève doit comparer les deux œuvres. Dans un premier temps, il part du constat qu'il a fait précédemment, l'auréole a disparu dans l'œuvre de Piero della Francesca. Dans un second temps, il compare les couleurs et note qu'elles ne sont pas les mêmes. Sans pour autant lui donner du sens, le fait qu'il remarque ce détail montre qu'il a compris que la couleur dans les toiles a une grande signification et quelle peut être porteuse de sens. Pour finir, il montre que dans une des toiles les personnages apparaissent plusieurs fois alors que dans l'autre ils ne sont présents qu'une seule fois, qu'ils sont beaucoup plus détaillés et que dans cette œuvre la perspective apparaît. L'élève ayant compris les différences majeures, il faut maintenant qu'il les explique. Avec l'aide du document textuel, l'élève peut alors procéder à cette explication et montrer en quoi la perspective est une nouveauté dans les arts de la Renaissance. Grâce à ce travail l'élève comprend que l'art à cette période se développe et notamment qu'il s'appuie sur d'autres savoirs indispensables à l'artiste tel que les sciences mathématiques. C'est donc l'élève qui construit lui-même son savoir à partir de ce travail. Il est indépendant du professeur car c'est à travers son analyse de l'œuvre qu'il construit ses connaissances.

Les autres groupes travaillent eux sur le lien entre Renaissance et Antiquité. Les élèves, en étudiant le groupe statuaire *L'enlèvement des Sabines* de Giambologna, doivent faire le lien entre le sujet de l'œuvre, l'Antiquité et le rapport au nu dans l'art de la Renaissance. Pour réaliser ce travail les élèves doivent répondre à des questions sur l'ensemble documentaire. Ces dernières sont presque similaires à celles de l'autre ensemble, à savoir : présentation de l'œuvre, description détaillée et pour finir, en lien avec un document textuel, ils doivent expliquer en quoi les artistes de la Renaissance s'inspirent de l'Antiquité. De la même manière qu'avec l'ensemble documentaire précédent les élèves bâtissent eux-mêmes la notion. Ils partent d'un exemple précis, ils expliquent la composition de l'œuvre, la place des personnages, les impressions qu'ils dégagent. Puis ils sont amenés à expliquer pourquoi les personnages sont nus. Il leur est demandé de faire un lien avec le cours d'histoire dans lequel nous avons traité du développement des sciences et notamment de la pratique de la dissection sur les corps humains dans le but de mieux connaître l'anatomie humaine. Ainsi les élèves sont amenés à croiser cette idée avec la volonté des artistes de représenter les corps de manière harmonieuse et rigoureuse. Dans un dernier temps, suite à l'étude du texte de Plutarque

relatif au mythe de l'enlèvement des Sabines et à un travail sur les dates, les élèves comprennent que l'Antiquité est une source d'inspiration pour les artistes.

3.4. Utiliser l'histoire des arts pour aborder une notion de géographie.

Lors du chapitre suivant sur les villes et le développement durable, la question de choisir d'utiliser l'histoire des arts pour amener la notion de ville durable s'est posée. Trouver des passerelles entre le cours d'histoire et celui d'histoire des arts n'est pas particulièrement difficile. Le problème est bien plus délicat quand il s'agit de traiter d'une question de géographie par l'histoire des arts. Pour aborder cette question je me suis appuyé sur trois ensembles documentaires que j'ai construits autour de la notion de ville utopique. Dans un premier temps nous avons défini avec les élèves ce qu'était une utopie. Puis ils ont, à travers leurs ensembles documentaires, appliqués cette notion à la ville. Dans la figure 5 l'élève travaille sur le projet de l'architecte français, Le Corbusier, pour la ville de Paris. L'objectif de cet ensemble documentaire est d'étudier l'architecture comme support de l'utopie. Dans les deux premières questions, il est demandé aux élèves de décrire le projet, d'en expliquer le but, le moment où il a été proposé... On constate que l'élève réalise bien cette consigne. Il donne les informations nécessaires à la compréhension du document : titre, date, auteur. Cependant au lieu de commencer par ce travail, l'élève entre dans le sujet en commençant par son ressenti par rapport à l'œuvre présentée. Pour la question suivante, où il est demandé d'expliquer l'organisation de la ville, l'élève est trop concis. Il explique la place des bâtiments sans leur donner de sens alors que les documents poussent la réflexion dans ce sens. *A contrario*, dans la dernière question l'élève a une réflexion particulièrement pertinente. Il doit expliquer en quoi cette ville est une utopie, ce à quoi il répond de manière très précise. Il explique que les bâtiments, tous similaires, gommant les inégalités entre les personnes, que l'accent est mis sur le lien entre nature et ville, qu'il y a une volonté de perfection qui vient de l'homogénéité des bâtiments. Ainsi l'élève montre qu'il a compris que la ville utopique est un idéal, une perfection. Il explique aussi que cet idéal est imaginaire, il répond donc à la deuxième partie de la définition de l'utopie, à savoir que cette dernière est impossible. Il explique que si l'on veut reconstruire la ville il faut d'abord la raser et donc détruire toute « l'histoire de France ». Il faudrait cependant que l'élève explique en quoi le fait de raser Paris et ses monuments détruit l'histoire de France. En ajoutant que reconstruire cette ville aurait un coût extrêmement important, il prend aussi en compte des notions d'urbanisme de base.

Dans les deux autres ensembles documentaires la démarche est relativement similaire. Pour le premier les élèves à partir d'un travail sur l'Atlantide, doit expliquer en quoi cette cité est une

utopie. Pour ce faire les élèves travaillent beaucoup plus sur l'organisation des sociétés dans la ville que sur la structure même de la ville. Avec le texte de Platon, ils arrivent à comprendre que la ville peut être une utopie dans son organisation sociale. Le deuxième ensemble documentaire a un objectif différent. Les élèves qui travaillent dessus réfléchissent à la notion de l'utopie urbaine en la confrontant à la vision très négative de la ville de demain proposée dans la bande dessinée *l'Incal*. Comme le montre la figure 6 les élèves présentent dans un premier temps le document puis ils passent à la description. L'élève nous décrit la ville comme un espace très vaste, avec beaucoup d'étages. C'est une ville sale, très peuplée et entièrement conçue en béton. La description que fait l'élève est détaillée mais il n'utilise pas le vocabulaire de description d'une œuvre ni les codes de description de la bande dessinée, que nous avons évoqués en début de séance. Cependant certains élèves, grâce à une bonne description de l'œuvre arrivent à expliquer que cette représentation de la ville n'est pas utopique. Dans la figure 7 on peut noter que l'élève parle de « contre utopie » et explique pourquoi : « les personnes sont habituées à voir des suicides de groupe, et les autres personnes s'amuse à leur tirer dessus ». Il va donc plus loin que la simple description. Il donne du sens à ce qu'il analyse et il le nomme. Lors de la reprise en classe entière nous avons profité pour retravailler cette idée de « contre utopie » et la définir ensemble.

4) C'est une contre utopie; un monde imparfait
car les personnes sont habituer à voir des
suicide de groupe, et les autres personnes
s'amuse à leur tirer dessus comme des pigeons.
« Suicide - allés, « D'autres vont suivre! » « Va me chercher
mon arme cette fois il m'en faut un! »

contre utopie - on monde imaginaire, où l'homme se
projete dans un espace qui lui est hostile

Figure 7 : Copie d'élève n°8.

Lors de la deuxième heure de cours sur ce thème de la ville utopique, j'ai modifié la problématique pour l'orienter vers la ville durable. Ainsi avec les élèves nous nous sommes demandé si la ville utopique de demain ne pourrait-elle pas être une ville durable. Et si ce modèle avait dépassé l'utopie pour devenir une réalité. Pour ce faire, j'ai utilisé le cas de Masdar city, un projet de ville aux Émirats Arabes Unis. Dans un premier temps nous avons travaillé sur un dessin

informatique du projet. Ainsi les élèves ne savaient pas si cette ville existait ou si c'était un projet utopique. Puis nous avons expliqué en quoi consiste ce projet à l'aide d'un document précisant comment est bâtie cette ville et quel est son objectif. Ainsi les élèves comprennent que ce projet a pour but de bâtir une ville 100% écologique et renouvelable, « zéro déchets et zéro émission de CO2 ». Elle s'appuie sur de nombreuses infrastructures : voitures électriques, panneaux photovoltaïques, architecture spécifique... Pour extraire ces idées les élèves travaillent en autonomie sur les documents. Cependant après avoir expliqué ce qu'est ce projet nous l'avons confronté à la réalité pour voir si l'utopie prédomine sur la réalité. Ainsi nous nous sommes rendu compte que cette ville est loin d'être réalisée. Nous avons évoqué les causes de ce problème à l'aide d'un extrait d'article du Monde qui explique les problèmes liés à la construction de cette ville, puis nous avons poussé la réflexion. Si cette ville se veut renouvelable et écologique, elle n'est pas forcément durable. En effet l'aspect social n'est pas pris en compte dans la réalisation de cette ville. Nous en avons donc conclu que la ville durable est encore une utopie et que, à l'image de l'utopie, il est nécessaire de tendre vers ce projet d'avenir mais il est encore difficilement réalisable. En partant de l'idée d'utopie, nous avons défini la notion de ville durable en montrant que cette dernière n'est pas une réalité mais un modèle vers lequel nous devons nous orienter. Ainsi les élèves ont avec eux un bagage notionnel pour compléter le cours.

4. Les apports de ce projet sur l'année.

4.1. Reformulation.

Le cœur de mon projet porte sur la construction de cours d'histoire des arts au lycée et de leur utilisation en tant que support pour aborder des notions d'histoire et de géographie. L'objectif est de montrer que l'enseignement de l'histoire des arts est non seulement un facteur important dans la formation des élèves mais aussi un élément essentiel dans l'approche de certaines notions. De plus l'approche par l'histoire des arts permet l'utilisation de supports différents avec les élèves ce qui les aide à fixer les connaissances et à les remobiliser. Pour tendre vers ce résultat, j'ai construit une programmation sur l'année visant à aborder chaque thème d'histoire par une notion d'histoire des arts. Au cours de cette année j'ai élargi la question en me demandant s'il ne serait pas possible d'aborder aussi une notion de géographie par l'histoire des arts. Pour ce faire, j'ai construit différents ensembles documentaires pour que les élèves travaillent ces notions sur les heures de demi-groupes.

Ainsi à chaque ensemble est associé une problématique qui oriente la réflexion vers la notion en question. Ainsi en traitant l'ensemble documentaire les élèves doivent aborder cette notion, l'appréhender et la définir. Pour finir cette notion est intégrée directement au cours d'histoire ou de géographie en faisant de l'ensemble documentaire une sous-partie du cours ou un support pour aborder la notion en classe entière.

4.2. Le problème de la gestion du temps.

Au cours de cette année j'ai constaté que l'utilisation de l'histoire des arts en tant qu'enseignement distinct mais lié à des notions d'histoire et de géographie a été un point positif dans l'apprentissage des élèves. Cependant cela n'a pas été sans difficultés. La première d'entre elle est la construction des ensembles documentaires. Quand le projet s'étale sur l'année, il est nécessaire de réfléchir à l'avance à l'élaboration des cours d'histoire des arts et à la façon dont on peut les intégrer dans les enseignements d'histoire-géographie, ce qui n'a pas été toujours possible. Sur une année où il faut construire les deux cours en même temps, il n'est pas toujours facile de programmer les séances à l'avance. L'autre difficulté réside dans la gestion du temps. Les heures dédiées à l'histoire des arts sont prises sur les heures de demi-groupes. Il fallait donc arriver à boucler chaque chapitre d'histoire dans le temps prévu pour cela pour ne pas décaler tous les horaires dédiés à l'histoire des arts. De plus pour aborder certaines notions en histoire des arts il faut que d'autres notions aient déjà été évoquées dans le cours d'histoire. Ainsi, pour le travail sur les ordres mendiants, il était nécessaire que d'aborder en amont les questions concernant la hiérarchisation de la société médiévales et le rôle prédominant de l'église pour évoquer la place des moines, avant de pouvoir traiter l'ensemble documentaire sur les ordres mendiants. Sans cela, il m'aurait pris trop de temps à expliquer ce qu'est le clergé régulier et à quoi correspond un ordre et donc il ne m'aurait pas été possible de traiter la notion comme je le voulais. La question de la gestion du temps a donc été un problème majeur dans la construction de cette année. En fin d'année, par exemple, il m'a été nécessaire de modifier la programmation prévue en histoire pour pouvoir mener à terme les objectifs que je m'étais fixés en d'histoire des arts. Pour mener à bien le projet tout en respectant le programme officiel, il m'a fallu raccourcir le temps consacré aux derniers chapitres. Il aurait donc été nécessaire de mieux gérer mon temps sur l'année pour éviter ce problème. Sur certains chapitre d'histoire j'ai pris du retard car mes cours étaient trop denses. Il est nécessaire d'avoir une gestion du temps très précise.

4.3. Organisation du travail et évolution des pratiques.

Au cours de l'année, pour aborder les notions je me suis essentiellement basé sur l'analyse de documents. La construction d'ensemble documentaire me semblait la meilleure approche. J'ai donc commencé par un travail classique sur les documents : lecture du document, analyse, réponse aux questions. Cependant la forme trop rigide et trop similaire à ce que je pratiquais en classe entière a, de fait, limité l'intérêt des élèves pour ce que l'on faisait. Pour eux le cours d'histoire des arts était juste un prolongement du cours d'histoire. De plus ce n'est pas les élèves qui construisaient réellement la notion, mais l'enseignant en corrigeant les questions. Face à cela j'ai décidé de changer l'approche en valorisant le travail de groupe. A chaque séance j'ai cherché à améliorer l'approche. La deuxième séance en histoire des arts j'ai mis en place des groupes pour que les élèves travaillent, discutent entre eux des documents. La dynamique a tout de suite été différente. La majorité des élèves se sont beaucoup plus investis dans le travail. Ils ont commencé à confronter leurs idées notamment par rapport aux analyses des œuvres. Cependant, une fois de plus, certains groupes sont restés relativement passifs. Tous les groupes ayant les mêmes ensembles documentaires, certains élèves ne voyaient pas l'intérêt de faire le travail sachant qu'il allait y avoir une correction ultérieurement faite par les autres. Pour contrer ce problème, j'ai décidé dans la séance suivante concernant les artistes de la Renaissance, de former moi-même les groupes et de faire deux ensembles documentaires distincts. Ainsi répartis, les élèves ont été contraints de travailler. Le travail dans les groupes a été plus sérieux, les élèves ont bien analysés les documents d'autant plus qu'en fin d'heure chaque groupe devait faire venir un rapporteur au tableau pour présenter les documents et le sens qu'on pouvait leur donner. Cependant, tout de suite, une difficulté est née liée à la composition des groupes : en voulant mélanger les élèves par niveau, j'ai créé de fortes inégalités dans le travail de recherche. Dans certains groupes les élèves ont trouvé un équilibre entre le « charisme » de certains et les capacités des autres. Mais dans d'autres groupes certains élèves se sont complètement laissés porter ou n'ont pas réussi à s'imposer face aux élèves à forte personnalité. Ainsi sur un même sujet, de fortes inégalités sont apparues entre les résultats de certains groupes. Pour éviter ce problème, dans le quatrième temps sur les utopies urbaines, j'ai laissé les élèves par groupe d'affinité. Ils travaillent globalement mieux quand ils forment eux-mêmes les groupes. Donc au lieu d'essayer d'adapter les élèves en fonction de leur niveau, j'ai préféré adapter le niveau de mes ensembles documentaires en fonction des groupes d'élèves. J'ai donc construit trois ensembles documentaires de niveaux relativement différents. Comme je commençais à savoir avec qui les élèves aimaient travailler et à mieux connaître le niveau des groupes j'ai réparti les ensembles documentaires en fonction du niveau des groupes. La difficulté de ce travail est de faire en sorte que

les élèves aient tous le même résultat en fin d'heure par rapport à la notion travaillée. Pour ce faire j'ai adapté les questionnements pour que les élèves, en prenant en compte la diversité des documents, finissent tous sur la construction de la notion. En outre j'ai réutilisé le système du rapporteur en fin d'heure pour que chaque groupe travaille bien l'ensemble documentaire qui lui était attribué. En revanche, je ne faisais pas de reprise sur ce que disaient les élèves. J'ai juste procédé à un complément d'information, ce qui obligeait les autres groupes à prendre des notes. Pour le travail de fin d'année, je compte réutiliser la formule mise en place lors de la quatrième séance. Elle me semble la mieux adaptée pour ces étude de documents. Dans un second temps, l'idéal serait que les élèves finissent par faire par eux-mêmes le travail que nous avons réalisé sur l'année : choisir une œuvre, la travailler en salle informatique ou à l'aide des ouvrages du CDI avec la méthode travaillée durant l'année et la présenter devant la classe entière lors d'un exposé oral en la reliant à une notion abordée dans le dernier cours.

4.4. Les problèmes majeurs pour aborder les notions.

Au cours de l'année le travail sur les notions à lui aussi beaucoup évolué. Pour les aborder je me suis limité à travail sur documents. En début d'année, lors du premier cours, la forme de l'exercice, très proche de ce que l'on a fait en classe entière a rendu l'approche des notions plus facile. A partir des différents documents, nous avons construit la notion ensemble. Mais ce système ne me convenait pas. Le sens que je voulais donner à l'exercice était de faire en sorte que les élèves construisent eux-mêmes la notion, sans que l'enseignant oriente trop la réflexion. C'est donc aussi dans ce sens que j'ai mis en place le travail de groupe. Le fait de mettre les élèves en autonomie entre trente et quarante-cinq minutes par cours permet d'augmenter le temps de réflexion. De plus ils s'investissent davantage. Cette idée est ressortie notamment lors des conseils de classes où les élèves délégué des deux classes ont fait remarquer que les élèves appréciaient le travail de groupe. Pour aller dans ce sens, j'ai donc décidé de valoriser le travail en groupe Toutefois, cela a compliqué l'approche des notions. Le fait que les élèves doivent construire eux-mêmes la notion implique que l'enseignant fasse des choix de document précis et parvienne à équilibrer le travail entre temps de travail sur l'histoire des arts à proprement dit et temps de travail sur les notions. Dans la deuxième séance d'histoire des arts sur les ordres mendiants je me suis confronté à ce problème. Les ensembles documentaires étaient trop volumineux et les élèves ont mis beaucoup trop de temps à décrire les œuvres. De plus la méthode n'étant pas acquise pour tous, il fut nécessaire de prendre du temps pour bien la travailler. Cette double contrainte à été particulièrement préjudiciable pour

aborder la notion. N'ayant plus de temps pour ce faire, j'ai été contraint de rédiger un court paragraphe servant de cours aux élèves pour être certain que tous aient bien compris en quoi les ordres mendiants illustrent les mutations du christianisme et ses enjeux dans cette période médiévale. Ainsi dans cette deuxième séance et à l'inverse de la première sur le théâtre Antique, l'histoire des arts a pris trop de place par rapport au traitement de la notion historique.

Dans la troisième et la quatrième séance, j'ai cherché à équilibrer cette balance entre les deux approches. J'ai gardé l'ensemble documentaire mais j'ai allégé le nombre de documents. De quatre ils sont passés à deux et j'ai aussi modifié la forme des questions. Le travail d'analyse d'œuvre est toujours présent mais il ne concerne plus qu'une à deux questions. Je considère que la méthode est acquise par les élèves et qu'ils savent faire rapidement ce travail de description. Je fais juste un point si le support de travail est innovant, comme pour la bande dessinée dans le quatrième ensemble documentaire, pour apporter du vocabulaire propre à cet art. Dans le questionnement je prends plus de temps pour aborder des idées complexes sur la compréhension de l'œuvre et son explication. Ainsi les élèves ne font pas que décrire l'œuvre, ils doivent la comprendre. L'analyse de l'œuvre est donc plus poussée et dans le même temps elle permet d'aborder la notion. L'approche de la notion reste problématique. L'étude sur les hommes de la Renaissance a permis de mettre en lumière l'idée que les artistes se fondent sur des savoirs et des connaissances de l'Antiquité mais qu'ils travaillent aussi sur de nouvelles techniques artistiques telle que la perspective. Cependant les élèves n'ont pas tous réussi à faire le lien avec la notion de Renaissance. Certes, certains ont réutilisé le vocabulaire des œuvres pieuses mais sans mettre en évidence les nouveautés qu'apporte la Renaissance. Il me semble donc nécessaire d'insister davantage sur le poids qu'ont les artistes de la Renaissance sur leur époque et de créer un troisième ensemble documentaire consacré à l'évolution qu'implique cette période

4.5. L'évaluation des progrès des élèves.

Durant la mise en place de ce projet, j'ai constaté que je n'avais pas mis en place de système d'évaluation continue sur l'année sur l'histoire des arts. Ainsi sur les deux premières séances je n'ai pas pu évaluer si les élèves avaient acquis les notions que nous avons travaillées en histoire des arts et si elles avaient été correctement assimilées au cours d'histoire. Dans les évaluations sommatives pratiquées en fin de chapitre, je n'ai pas fait entrer de questionnement sur les cours d'histoire des arts. Il faut attendre la troisième séance d'histoire des arts pour que vienne une évaluation. A la fin du chapitre d'histoire sur les hommes de la Renaissance, j'ai mis en place une évaluation sur le rôle de l'artiste. Les élèves devaient construire le plan d'une dissertation sur le thème du chapitre.

Comme on peut le constater dans la figure 8, certains élèves ont bien réinvesti dans une dissertation d'histoire les connaissances acquises en histoire des arts. Dans sa copie l'élève reprend les thèmes que nous avons évoqués en histoire des arts : « les artistes utilisaient leurs connaissances sur leurs œuvres ». L'élève a donc compris que l'art évolue notamment grâce à de nouvelles techniques et à l'utilisation de savoirs nouveaux. De plus l'élève réinvestit la notion de Renaissance et fait le lien entre les artistes de cette période et l'évolution des sociétés. Cependant l'élève ne puise pas dans la banque d'exemples que nous avons réalisée pour expliquer en quoi les artistes de la Renaissance appliquent des savoirs scientifiques à l'art.

L'art fut aussi touché par l'Humanisme car les artistes utilisaient leurs connaissances sur leurs œuvres comme l'Anatomie, la physique et les mathématiques. On peut donc dire que la Renaissance a fait évoluer l'homme grâce à de nouvelles connaissances mais aussi grâce à la remise en valeur de choses déjà connues avant cette époque.

Figure 8 : Copie d'élève n°9.

Sur les trente-deux copies ayant répondu à ce sujet, seulement huit élèves ont réinvesti leurs connaissances en histoire des arts. Ainsi 25% des élèves ont réellement fait le lien entre histoire des arts et le cours d'histoire avec plus ou moins de maladresse dans la construction de la notion. Divers facteurs peuvent expliquer ce taux relativement faible. Bien que le cours d'histoire des arts soit intégré dans le plan du cours d'histoire, certains élèves continuent de penser que les deux cours sont distincts. De plus la difficulté de l'exercice de la dissertation peut désarmer les élèves les plus fragiles et créer un blocage méthodologique. Les élèves se focalisent sur la méthodologie et ils portent moins attention au fond. Et cela bien qu'ils aient avec eux une fiche méthodologique et qu'ils aient déjà fait une dissertation en classe. Il serait donc judicieux de mettre en place une évaluation à partir d'une étude de documents accompagnée de questions. En orientant les questions vers l'histoire des arts les élèves seront plus à même d'utiliser le cours. Ainsi dans l'évaluation sommative sur le cours « villes et développement durable », les élèves auront à traiter de la question de la ville durable à travers l'exemple d'un écoquartier. Ainsi j'espère obtenir des élèves un meilleur réinvestissement des notions. De plus je veux finir ce projet par une note entièrement dédiée au cours d'histoire des arts et de son lien avec les notions d'histoire. Cette dernière évaluation aura lieu en fin d'année avec une présentation orale par les élèves lors du dernier thème d'histoire. De cette

séance j'attends que les élèves réinvestissent tous les savoirs méthodologiques que nous avons mis en place cette année et qu'ils sachent les appliquer à une notion précise. Cet objectif ne sera pas atteint pour l'ensemble des élèves mais j'ai déjà constaté une progression encourageante chez certains d'entre eux.

Conclusion.

La mise en place de ce projet portant sur l'année scolaire s'est avérée complexe tant dans l'organisation des séances et leur progression que dans leur réalisation. La gestion du temps et des moyens mis en œuvre pour faire progresser les élèves et les évaluer ont aussi fait partie des difficultés rencontrées et de nombreuses améliorations doivent encore être apportées. Toutefois, j'ai constaté que l'histoire des arts est d'une très grande utilité pour aborder les notions d'histoire ou de géographie. Elle propose à l'enseignant de nombreuses possibilités d'aborder les notions de manière innovante et dynamique et aux élèves de ne plus considérer l'histoire et la géographie comme des disciplines figées mais au contraire inscrites dans une très grande pluridisciplinarité alliant sciences, techniques et arts complémentaires et interférents. L'approche artistique a de plus été pour certains élèves l'occasion de découvertes ,et a suscité chez eux une curiosité et un engouement qu'ils ne trouvaient pas forcément en classe entière. En mettant en outre l'artiste au cœur de cette dynamique, elle permet aux élèves de prendre conscience qu'au-delà de l'artisan, l'artiste est un acteur primordial de la vie sociale, qu'il jouit d'un réel pouvoir et participe grandement à la construction de notre humanité. Ce projet reste à terminer, mais à ce point de l'année je peux affirmer que le bilan pour les élèves est positif et réellement encourageant.

Bibliographie.

Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf

Cojannot-Le Blanc, M. Slavkova, I. (2013), « Le point sur », in *La documentation photographique* n°8091.

Guerrin, M. (2011) « Monet », l'une des dix expositions les plus vues en France. Repéré à http://www.lemonde.fr/culture/article/2011/01/22/monet-dans-les-dix-expositions-les-plus-vues-en-france_1469138_3246.html

Lavin, M. (1998) *L'histoire des arts, émergence d'un enseignement*, Paris : Hachette éducation.

Lebovici, E. (1991) Où en est l'histoire de l'art en France ? In *Le débat* n°91 (pp202-207) Gallimard.

Annexes.

Sommaire :

Annexe 1 : Figure 1 : Copie d'élève n°1.....	39
Annexe 2 : Figure 2 : Copie d'élève n°2.....	39
Annexe 3 : Figure 3 : Copie d'élève n° 3.....	40
Figure 3 Bis : Copie d'élève n°4	40
Annexe 4 : Figure 4 : Copie d'élève n°5	41
Annexe 5 : Figure 5 : Copie d'élève n°6	42
Annexe 6 : Figure 6 : Copie d'élève n°7.....	42
Annexe 7 : Figure 7 : Copie d'élève n°8	43
Annexe 8 : Figure 8 : Copie d'élève n°9	43
Annexe 9 : Figure 9 : Programmation	44

Figure 1 : Copie d'élève n°1.

• Le théâtre est un lieu qui permet au spectateur de réfléchir sur des aspects de la vie de la cité, et ainsi avoir un avis politique ou une opinion sur certains sujets abordés.

• Dans cette œuvre Aristophane critique Cléon, un politicien influent à Athènes, et sa façon de gouverner.

• Un démagogue est une personne qui utilise le mensonge et la flatterie pour parvenir à ses fins.

Figure 2 : copie d'élève n°2.

5) Le rôle du théâtre c'est là où l'on se divertit, lieu politique.

6) Aristophane critique les démagogues.

Figure 3 : Copie d'élève n°3.

3°) Ici François est à genoux, de profil, les bras tendus vers le pape Innocent III, comme s'il attendait quelque chose de lui.
Il présente un projet, entouré des Frères Mineurs qui le suivent. Face à eux se trouvent des hommes d'Église derrière le pape.

Figure 3 Bis : Copie d'élève n°4.

3. Au centre, St F. donne son projet au pape.
Derrière lui, les franciscains qui soutiennent St F.
Devant lui, le pape est là
Pour que l'ordre mendicant soit accepté, il faut que le pape donne sa bénédiction, c'est donc le pape qui dirige l'ordre. Si le pape n'avait pas donné sa bénédiction se serait des hérétiques.

Figure 4 : Copie d'élève n°5.

2) Œuvre de Théophane le Cérois :

A gauche, le Christ est attaché à un pilier, il est pratiquement nu, ~~pend~~ tandis que deux hommes le flagellent.

A droite, le Christ est accompagné par des soldats avant la montée au Calvaire, il est vêtu d'une toge. Tout à droite, un autre homme tient la croix.

Dans les deux scènes, le Christ est au milieu de la scène, il a une auréole autour de la tête. Tous les regards convergent vers lui.

Œuvre de Piero della Francesca

Au fond à gauche, le Christ est attaché à un pilier. Il est entouré d'hommes entraînés de le flageller. Au premier plan à droite, 3 hommes discutent.

Toutes les lignes du sol et du plafond convergent vers le Christ, il est au centre des regards.

3) Sur l'œuvre de Théophane le Cérois, le Christ est identifiable par son auréole autour de la tête alors que sur l'autre non.

Sur l'œuvre de Piero della Francesca, les couleurs sont très ^{et clair} vives ^{meubles / réalistes} et se distinguent alors que sur celle de Théophane le Cérois, les couleurs sont ~~sombres~~ vives.

Sur celle de Théophane le Cérois, ~~la technique est~~ le style est orthodoxe, les personnages ~~sont~~ ont la même taille et le Christ est représenté 2 fois. Sur l'œuvre de Piero della Francesca, au contraire, les lignes et les personnages sont dessinés avec beaucoup de détails, le peintre utilise la perspective et les personnages ~~et~~ représentés qu'une seule fois.

4) L'art devient une discipline savante et technique à la Renaissance. En effet les artistes ne font pas que dessiner, ils étudient les perspectives, les mathématiques, la médecine avec l'anatomie mais ils étudient aussi les axes de la lumière avec les ombres, proportion.

Figure 5 : Copie d'élève n°6.

- 1) Symétrique, identique, organisée, "carrée", réfléchie.
⇒ Plan de la ville d'Athènes, Le Corbusier, projet exposition internationale des Arts décoratifs
- 2) Le projet est lancé entre 1922 et 1925 pour réorganiser Paris ⇒ Paris x
- 3)
 - * Gratte-ciel au centre
 - * Habitations en blocs espacés de cent cinquante mètres
 - * Bureaux dans l'hyper centre
- 4) Monde utopique :
 - Maisons identiques ⇒ pas d'inégalités.
 - organisation ⇒ lien entre nature et Homme
 - recherche de la perfection (Homogénéité).
 - Raser Paris pour rebâtir la ville (= destruction de l'histoire de France) pour supprimer les inégalités
 - ↳ coût + habitants

→ impossibilité, utopique

Figure 6 : Copie d'élève n°7.

- 2) On voit un homme qui tombe dans une cité souterraine (au centre). Les autres personnages pensent qu'il se suicide. Cette ville a l'air très haute, car il y a beaucoup d'étages.
- 3) elle est sale, il y a beaucoup de déchets, il y a beaucoup de monde. Il y a des oiseaux de béton. Il n'y a que du béton.

Figure 7 : Copie d'élève n°8.

4) C'est une contre utopie; un monde imparfait car les personnes sont habitués à voir des suicides de groupe, et les autres personnes s'amusent à leur tirer dessus comme des pigeons.
« Suicide - allés, « D'autres vont suivre! », « Va me chercher mon arme cette fois il m'en faut un! »

Contre utopie - un monde imaginaire, où l'homme se projette dans un espace qui lui est hostile

Figure 8 : Copie d'élève n°9.

L'art fut aussi touché par l'Humanisme car les artistes utilisaient leurs connaissances sur leurs œuvres comme l'Anatomie, la physique et les mathématiques.
On peut donc dire que la Renaissance a fait évoluer l'homme grâce à de nouvelles connaissances mais aussi grâce à la remise en valeur de choses déjà connues avant cette époque.

Figure 9 : Programmation sur l'année.

Séquences.	<i>L'invention de la citoyenneté dans l'Antiquité. La citoyenneté et la démocratie à Athènes (Ve-IVe siècles av. J.-C).</i>	<i>Sociétés et cultures de l'Europe médiévale XIe XIIIe siècles. La chrétienté médiévale.</i>	<i>Nouveaux horizons géographiques et culturels des européens à l'époque moderne. Les hommes de la Renaissance XVe XVIe siècle.</i>
Notions / Compétences	Démocratie. Amenée par le théâtre. Montrer que c'est un espace de discussion et d'échanges politiques autour de la notion de démocratie. Cela permet d'aborder des notions annexes telles que Démagogie et Ostracisme.	Les ordres mendiants pour aborder la notion de chrétienté et sa place dans la société. Mais aussi pour permettre de comprendre les mutations du christianisme.	Les artistes de la Renaissance et leur rapport à la société de leur époque mais aussi à l'Antiquité. Perspective, art et corps humain.
Durée.	1h	1h	1h
Support(s).	Manuel. Extrait de la pièce : « <i>Les Suppliantes</i> » d'Euripide. Extrait de la pièce : « <i>Les Cavaliers</i> » d'Aristophane. Photographie aérienne du théâtre de Dionysos d'Athènes.	Photographie de la fresque de la chapelle des Espagnols de la basilique Santa Maria Novella de Florence. Photographie HD de la fresque de la Basilique Saint-François d'Assise en Ombrie	Statue « <i>L'enlèvement des Sabines</i> » Giambologna + Extrait de Plutarque, « <i>Les vies des hommes illustres, La vie de Romulus.</i> » <i>La flagellation du Christ</i> « Piero della Francesca » + « <i>La Flagellation du Christ avant la montée au Calvaire</i> » par Théophane le Crétois + extrait de texte de Piero della Francesca.
Attentes.	_ Travail sur le théâtre antique pour juger du niveau des élèves. _ La composition du théâtre, la place des artistes, des spectateurs comme reflet de l'ordre social. _ Les différents genres théâtraux. _ Connaître certains auteurs antiques.	_ Description de l'œuvre en utilisant un vocabulaire adéquat. _ Comprendre la création d'un ordre religieux et les enjeux pour le pape. _ Connaître la figure de Giotto. _ Découvrir les prémisses de l'art de la Renaissance et le l'art religieux.	_ Utilisation du vocabulaire spécifique de traitement des œuvres. _ Réutilisation des critères (caractéristiques) de l'art religieux. _ Découvrir deux artistes peu communs de la Renaissance. _ Travail de méthodologie sur le croisement de documents.
Réalisation.	Travail par groupes de deux sur des questions que j'ai réalisées mises en place pour réorienter le questionnement. Le but étant d'approfondir les	Présentation du sujet à partir d' une fresque sur les Dominicains + allégorie. Séparation de la classe en deux. Chaque moitié	Travail des élèves par groupes de trois constitués par moi-même autour de deux ensembles documentaires.

	<p>savoirs sur le théâtre de manière générale et non de rester confiné sur les conceptions sociales et politiques de ce divertissement dans l'Antiquité.</p> <p>Correction classique, comme en classe entière.</p>	<p>travaille sur deux extraits de fresque. La description devant être faite avec la terminologie vue en classe.</p> <p>Correction : mise en commun et élaboration en fin d'heure d'un court paragraphe de cours assurant une à la fin trace écrite.</p>	<p>Chaque groupe = un ensemble documentaire. Pour les groupes de bon niveau : « la Flagellation du Christ » car 3 documents au lieu de 2, plus complexes.</p> <p>Un rapporteur par groupe t avec les autres rapporteurs de chaque groupe répond aux questions et présente son ensemble documentaire à la classe.</p>
<p>Résultats.</p>	<p>_ Bon investissement des élèves.</p> <p>_ Niveau général bon.</p> <p>_ Peu de différences entre les groupes.</p> <p>_ Inégalité dans les connaissances acquises au collège.</p> <p>_ Vocabulaire à revoir.</p> <p>_ Travail bien fait et bien accueilli par les tous les élèves.</p> <p>t Modifier le type des questions, laisser plus d'autonomie aux élèves.</p> <p>_ Travail trop similaire à ce qui est entrepris en classe.</p>	<p>_ Elèves intéressées par la présentation du sujet</p> <p>Travail en zoom sur une fresque . Analyse t avec les élèves des détails = plaisir dans tous les groupes et compréhension générale des codes picturaux de l'art religieux du XVe siècle.</p> <p>_ Travail personnel des élèves : investissement dans le travail en groupe. Mais certains travaillent peu.</p> <p>_ Compréhension satisfaisante l des élèves sur notion d' ordre mendiant / son rôle dans la société médiévale...</p> <p>_ Attention aux confusions Dominicains / Franciscains, à revoir en classe entière.</p> <p>Passage du livre de la BU avec les photographies en HD très apprécié des élèves.</p>	<p>_ Réalisation des groupes pas nécessaire, elle génère trop d'inégalités + les affinités dans la classe n'empêchent pas le bon déroulement du travail.</p> <p>_ Croisement des documents difficile parfois surtout à cause des temporalités différentes entre les documents.</p> <p>_ Certains élèves moins investis en cours on fait preuve d'un investissement encourageant.</p> <p>_ Mise en commun par des rapporteurs : bonne idée car meilleur investissement des élèves.</p> <p>_ Prise de note des autres élèves à () revoir.</p> <p>_ Lecture d'œuvres de plus en plus complexes mais les élèves commencent avoir des bases solides .</p>

Séquences.	<i>Villes et développement durable.</i>	<i>La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique.</i>	<i>Libertés et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIXe siècle.</i>
Notions / Compétences	La ville durable à travers la ville utopique. L'objectif est que les élèves comprennent ce qu'est la ville durable et si ce terme est réellement applicable à la ville.	Art et politique : l'art comme moyen d'aborder des notions tel que révolution, liberté ou l'art au service des cours.	
Durée.	2h	4h couplées.	

Support(s).	<p><u>Première heure.</u> Cartons de BD : Astérix et Obélix, Albert Uderzo, « <i>La galère d'Obélix</i>, » 1996. + Platon, <i>Critias</i>.</p> <p>Planche de BD « <i>L'incal</i>, tome 1 <i>L'incal noir</i> ». Jodorowsky et Moebius 1981. + Récapitulatif de la BD .</p> <p>Maquette de l'Athenaeum de le Corbusier. + Extrait de texte du site : www.cdu.urbanisme.equipement.gouv.fr</p> <p><u>Deuxième heure.</u> Travail sur un ensemble de document sur Masdar City.</p>	<p><u>Première heure.</u> L'art de cour , tableau de plein pied de louis XVI (Texte à associer)</p> <p>Le théâtre un art au service de la révolution. (Beaumarchais)</p> <p><u>Deuxième heure.</u> De Jacques Louis David à Eugène Delacroix, les maîtres dessinent les pouvoirs. (<i>La mort de Marat / Bonaparte franchissant le Grand-Saint-Bernard / Le serment du jeu de paume / La liberté guidant le peuple / Scène des massacres de Scio / Le Sacre de Napoléon</i>) (Textes à associer)</p> <p><u>Troisième heure.</u> Travail de présentation à l'oral par groupes d'une œuvre que les élèves choisiront dans les périodes traitées au cours de l'année.</p>
Attentes.	<p>_Travail en histoire des arts sur des supports différents : BD et architecture. _Utiliser le vocabulaire et les critères de lecture de l'histoire des arts pour ces nouveaux supports. _Enrichir la culture générale et donner le goût aux élèves pour ces arts souvent « oubliés ». _Amener les élèves a</p>	<p>_Approfondissement des connaissances et enrichissement du vocabulaire.</p> <p>_Réflexion sur la place des arts et des artistes avec le pouvoir.</p> <p>_Montrer que l'art n'est pas neutre mais qu'il est porteur d'un sens politique fort.</p> <p>_Montrer l'évolution de la place de l'artiste auprès du pouvoir en comparant avec le mécénat vu en cours.</p>

	<p>réfléchir sur l'image de la ville utopique,(ou non) à travers les âges et les arts.</p> <p>_Comprendre ce qu'est une ville durable. Quelles sont ses critères et si aujourd'hui ce modèle a dépassé le cadre de projet pour devenir une réalité.</p>	<p>_Construire une chronologie sur l'évolution des arts et montrer les périodes charnières qui lui sont associées.</p> <p>_Évaluer les connaissances et l'évolution des élèves par un exercice de fin d'année.</p>
Réalisation.	<p>Travail par groupes de 3 ou 4 par affinités.</p> <p>Chaque groupe travaille sur un ensemble documentaire, certains sur l'Antiquité et l'Atlantide à travers Astérix et le texte de Platon.</p> <p>D'autres sur l'Athenaeum de l'architecte Le Corbusier et les derniers groupes sur <i>l'Incal</i>.</p> <p>Chaque groupe doit répondre à des questions précises. Nous enrichissons le vocabulaire en fonction de leurs besoins.</p> <p>Par groupe un rapporteur vient présenter son ensemble documentaire au tableau et les autres élèves doivent prendre des notes.</p> <p>Lors de la deuxième heure nous cherchons à appliquer le concept de la ville utopique défini l'heure d'avant à la ville durable. Exemple de Masdar City aux Émirats Arabes Unis.</p> <p>Les élèves doivent expliquer si Masdar est une ville durable, quels en sont les critères et si cette ? est réalisable.</p> <p>A la fin de l'heure les élèves doivent produire en 15 minutes un écrit imaginaire sur leur ville utopique en respectant des règles précises : nom de la ville / expliquer son architecture / utiliser un vocabulaire de géographe avec des notions</p>	<p>Travail par groupe de 3 ou 4 par affinités.</p> <p>Chaque groupe dispose d'un ensemble documentaire, certains sur les arts monarchiques notamment avec le tableau de plein pied de Louis XVI.</p> <p>Les autres travaillent sur l'oeuvre de Beaumarchais « <i>Le Mariage de Figaro</i> ».</p> <p>Après avoir analysé les œuvres et répondu aux questions, un rapporteur par groupe vient présenter les caractéristiques liées à son sujet.</p> <p>Lors de la deuxième heure les élèves reforment les mêmes groupes mais inversent les sujets.</p> <p>Ainsi ceux qui ont travaillé sur les arts monarchiques vont travailler sur les œuvres révolutionnaires (<i>La mort de Marat / La liberté guidant le peuple / Le serment du jeu de paume...</i>)</p> <p>Et les groupes ayant travaillé sur Beaumarchais (art passeur des idées nouvelles) vont travailler sur les toiles illustrant le pouvoir fort (Le sacre de Napoléon / Bonaparte franchissant le Grand-Saint-Bernard...)</p> <p>Ainsi les élèves auront travaillé sur ces deux approches de l'art politique.</p> <p>(Réserve : travail sur la caricature)</p> <p>Annoncer le travail pour la dernière ? et dire aux élèves de se préparer.</p> <p>Troisième heure : travail en salle informatique : les élèves par groupes choisissent une œuvre, procèdent à des recherches et construisent un cours exposé sur cette dernière.</p> <p>(Si besoin : ajouter une heure)</p> <p>Dernière heure : chaque groupe d'élèves vient présenter une œuvre au tableau qu'ils auront choisie ensemble. Le choix est très libre, ils peuvent utiliser sur le support de leur choix dans les bornes historiques du dernier chapitre.</p> <p>Cependant ils devront répondre à certains critères :</p> <p>_Respecter les codes de description de l'œuvre, le vocabulaire spécifique.</p> <p>_Dépasser le simple cadre de l'œuvre (donc avoir fait des recherches sur l'œuvre)</p>

	vues en cours.	_Donner du sens au propos. _Critère de l'oral (durée / répartition du temps de parole / organisation du propos...) Expliquer une notion du cours à travers cette œuvre.
Résultats.	<p>_ Deux heures se déroulent bien. Dynamisme et investissement des élèves.</p> <p>_ Première heure : notion de ville utopique et de contre-utopie compris.</p> <p>_ Les ensembles documentaire marchent tous bien.</p> <p>_ Prise de notes sérieuse lors du passage des élèves (rapporteurs).</p> <p>_ Élèves dans les 4 groupes dépassent le cadre posé par l'ensemble documentaire même sur le plus difficile.</p> <p>_ Le vocabulaire de l'histoire des arts à bien été noté et utilisé.</p> <p>_ Deuxième heure : Bon dynamisme.</p> <p>_ Construction de la notion de ville durable.</p> <p>_ Exemple de Masdar marche bien (images satellites pour voir l'avancement des travaux).</p> <p>_ Réflexion de groupes et multiples questions pour comprendre si oui ou non la ville durable est possible pour demain.</p> <p>_ Travail de synthèse sur la ville utopique de chacun : tous ont joués le jeu en respectant plus ou moins les règles.</p> <p>_ Manque de temps sur un groupe pour faire l'écrit de synthèse.</p> <p>_ Partir de l'histoire des arts pour faire de la géographie ça marche !</p>	

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré
Parcours : Histoire Géographie.

Titre du mémoire : Enseigner l'histoire en classe de seconde à travers l'enseignement de l'histoire des arts.

Auteur : JANEL--DERORE Jean

Résumé :

En 1989, Philippe Joutard, président d'une commission ministérielle, publie un rapport portant à renforcer l'enseignement de l'histoire en ajoutant un temps dédié spécifiquement à l'histoire des arts. Si son projet n'est pas retenu, le terme d'« histoire des arts », enseignement spécifique et distinct de la discipline scientifique histoire de l'art, est posé et marque les prémices d'un enseignement naissant. Cependant, l'évolution des programmes du secondaire tend aujourd'hui à faire disparaître cet enseignement. L'objectif assigné à ce mémoire est donc de montrer que non seulement cette discipline répond à des objectifs pédagogiques très précis et qu'il permet aussi d'enrichir les enseignements historiques. Pour ce faire, le projet est construit sur une année scolaire avec des classes de seconde. Durant l'année différentes notions d'histoire sont abordées à partir de l'histoire des arts, elles sont construites par les élèves et intégrées au cours. La construction tout autant que la mise en pratique de ces séances n'ont pas été sans difficulté. Il n'en reste pas moins que l'utilisation de l'histoire des arts est formatrice pour les élèves et leur permet d'aborder des notions complexes d'histoire et de géographie de manière originale.

Mots clés : Enseignement de l'H-G ; Lycée 2nd ; histoire des arts.

Summary :

Philippe Joutard, then chairman of a ministerial committee, issued a report in 1989 in which he suggested to introduce more hours for teaching History of Art in French higher secondary schools. Even though his idea was not retained at the time, it introduced the notion of teaching History of Arts as a specific subject. But today, fewer hours are dedicated to this discipline within higher secondary educational curriculums. The purpose of this dissertation is to demonstrate that not only does it meet instructional objectives, but it is also enriching for the teaching of History itself. The project has been set up for Year 11/tenth grade students. Throughout the school year, they are introduced to the history of some art works, from which they learn historical events and concepts in relation with their History program. Planning and putting the project into practice was not an easy task. Nevertheless, teaching History of Arts has proven to be a good educative and informative tool for the students, and a new and different way for them to discover complex concepts of History and Geography.

Key words : History Geography 11/tenth / History of arts.