



HAL
open science

L'histoire enseignée par l'image d'art, exemple de l'âge industriel français du XIXe siècle

Léandre Colau

► **To cite this version:**

Léandre Colau. L'histoire enseignée par l'image d'art, exemple de l'âge industriel français du XIXe siècle. Education. 2017. dumas-01624339

HAL Id: dumas-01624339

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624339>

Submitted on 9 Jan 2019

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

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

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2016 - 2017

**MEMOIRE
UE3 - UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

**L'histoire enseignée par l'image d'art, exemple de l'âge industriel
français du XIXe siècle**

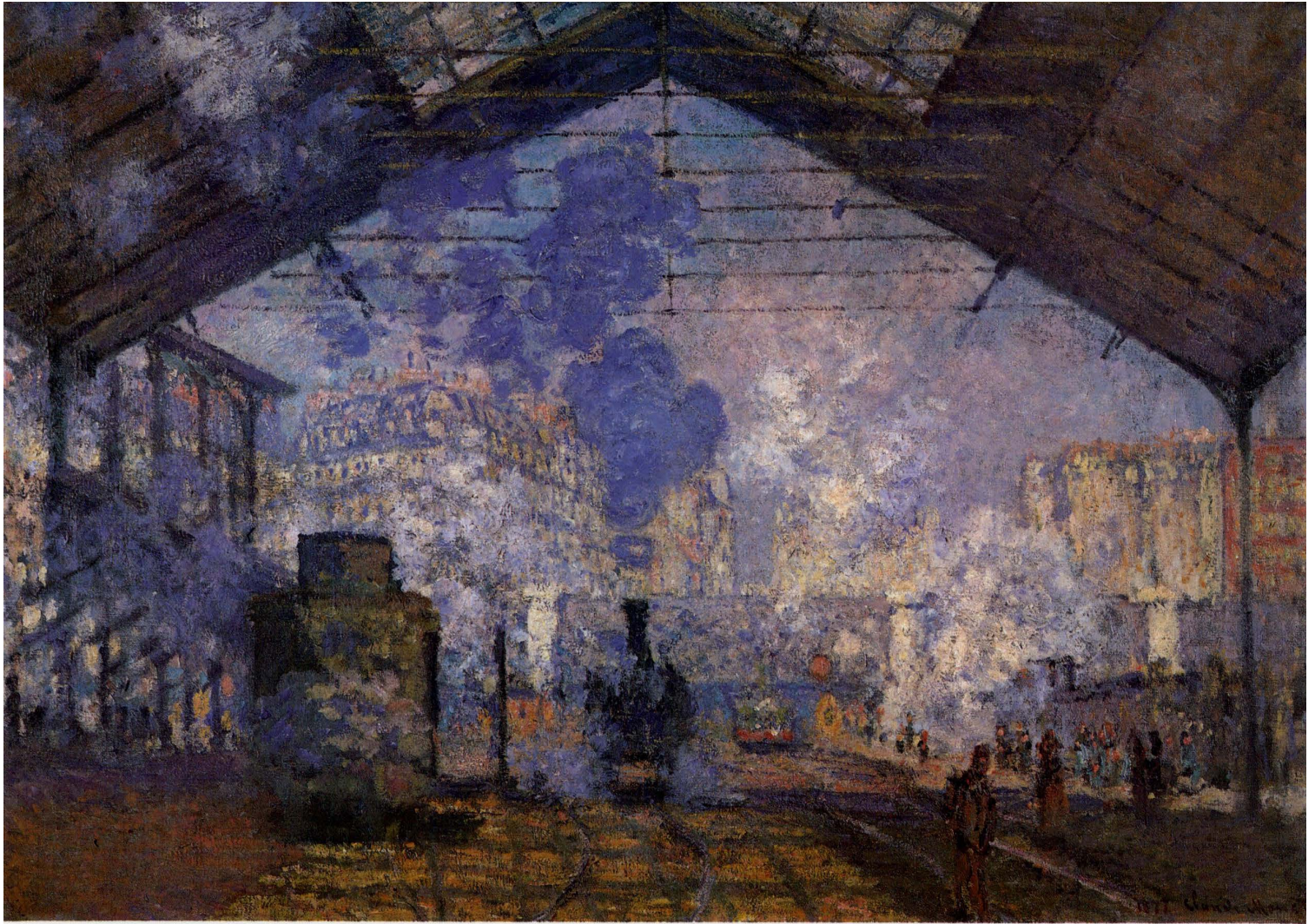
Prénom et Nom de l'étudiant : COLAU Léandre

Site de formation : Villeneuve d'Ascq
Section : 5

Séminaire suivi : Recherche en didactique de l'histoire de l'éducation
Directeur de mémoire (nom et prénom) : Stéphanie DAUPHIN

L'histoire enseignée par l'image d'art, exemple de l'âge industriel français du XIXe siècle

L'image d'art doit-elle intervenir en Histoire et dans son enseignement à l'école ?



Claude MONET, *La gare Saint-Lazare*, huile sur toile, 75,5 x 104 cm, musée Orsay, Paris

Remerciements

Mille mercis à ma directrice de mémoire, Madame DAUPHIN, auprès de qui j'ai pu trouver du réconfort quand j'en ai eu besoin. Merci pour votre présence et vos encouragements.

Merci à Madame DIGONNET et au musée du LaM de Villeneuve d'Ascq de m'avoir si chaleureusement accueilli, merci d'avoir enrichi ma pensée, merci de m'avoir parlé d'Art et merci de nous montrer de belles choses, encore et encore.

Enfin, un merci sincère à tous mes proches. Une part leur est due dans l'aboutissement de ce travail.

Table des matières

Introduction.....	p1
I. L'histoire par l'image d'art.....	p3
<u>A. Champ notionnel.....</u>	<u>p3</u>
1. Histoire.....	p3
2. Histoire de l'art.....	p3
3. Histoire des arts.....	p4
4. Image.....	p4
5. Image d'art.....	p5
<u>B. L'historien aux prises avec les images.....</u>	<u>p5</u>
1. Faire fi des images, une négligence désormais rendue impossible.....	p5
2. L'image d'art, pomme de discorde dans le monde de la recherche.....	p6
3. Le rôle, réel ou souhaité, de l'image d'art dans la fabrication de l'histoire : de l'illustration à la pérfomation.....	p10
<u>C. L'image d'art à l'heure industrielle : un monde qui change dans les images et par les images.....</u>	<u>p17</u>
1. Place de l'image d'art dans la société industrielle du XIXe siècle.....	p17
2. Nature des images d'art sous l'âge industriel.....	p18
3. La caricature.....	p20
II. État des lieux des images d'art à l'école : inventaire des idéaux et des possibles.....	p26
<u>A. Interrogeons les textes officiels.....</u>	<u>p26</u>
1. Position de l'éducation nationale par rapport aux images d'art.....	p26
2. Place de l'image d'art dans les enseignements.....	p27
3. Place de l'image d'art dans l'enseignement de l'histoire.....	p29

B. Interrogeons les manuels scolaires : dressons une Cartographie des images d'art dans les manuels d'histoire : Quel poids ? Quelles natures ?	p31
1 Le poids des images par rapport au nombre total de documents.....	p32
2 Le poids des images d'art par rapport au nombre total des documents iconographiques dénombrés précédemment.....	p33
3 La nature des documents iconographiques.....	p34
4 Quelles lectures et quels traitements des images d'art sont proposés ?.....	p35
5 Y-a-t-il une méthodologie de lecture d'images ?.....	p37
6 Quel discours, à travers les images d'art et leur traitement, est-il véhiculé sur l'âge industriel ?.....	p37
 C. Interrogeons le musée	p38
1. La visite au musée : Un mythe à déconstruire, une ressource à reconstruire.....	p38
2. Etude de cas : Le musée du LaM à Villeneuve d'Ascq.....	p41
 III. Réfléchir par la pratique et pour la classe :repenser l'enseignement de l'histoire autour des images d'art	p46
 A. Tisser la leçon d'histoire autour des images d'art	p46
1. Place de l'image d'art dans la séquence.....	p46
2. Manipulation de l'objet-image.....	p47
3. Traduction sur le terrain et adaptation.....	p49
 B. Présentation d'une séquence mise en place sur le terrain	p52
 C. Analyse de la séquence	p57
1. Une expérience artistique.....	p57
2. Ce qu'ont appris mes élèves.....	p58
3. Le lien entre image d'art et histoire.....	p61
 Conclusion.....	p62
 Annexes.....	p64
 Bibliographie.....	p75

Introduction

S'il faut en croire ses souvenirs, l'Histoire m'a d'abord été contée en image. Des leçons d'Histoire que j'ai reçu sur les bancs de l'école primaire, j'en retiens surtout les images imprimées sur les pages des manuels. Mon plus lointain souvenir : Jeanne d'Arc entrant dans la ville d'Orléans, fière sur son cheval, portant l'armure et les cheveux courts, acclamée par la foule qui l'attendait. C'était une illustration de Jean-Jacques Scherrer de 1887. L'image a un pouvoir d'évocation sans pareil. Elle fait surgir chez l'observateur tout un imaginaire lié à ce qu'il sait ou croit savoir du passé ; bien souvent elle exerce sur lui une certaine fascination. Parce que l'image donne à voir, à savoir et parce qu'elle provoque une émotion esthétique, l'homme, ou l'enfant *a fortiori*, ne peut rester insensible face à elle. De cette rencontre entre l'homme et l'image, l'historien et l'enseignant peuvent peut-être en tirer quelque chose.

Le goût des images, des belles images, voilà ce qui m'a sans l'ombre d'un doute conduit vers la fabrication de ce présent mémoire, les images et ma passion pour l'histoire. Mes trois premières années d'études universitaires durant, j'ai reçu une formation en histoire et en histoire de l'art et bien que ces deux disciplines restaient sagement à l'écart l'une de l'autre, je m'étais construit un pont solide pour relier ce que l'on m'apprenait respectivement dans l'une et l'autre. Ce pont c'était l'image. Pourtant, l'image et l'historien, c'est un peu l'histoire d'un rendez-vous manqué. Dans l'univers de la recherche en histoire, il y a un vieux soupçon qui pèse sur les images, héritage d'une longue tradition du texte : pendant des siècles et jusqu'à aujourd'hui encore, l'histoire a été racontée, rédigée, construite majoritairement à partir de l'analyse des sources écrites. On soupçonne les images d'être incapables de livrer un message clair et recevable sur le passé, certainement parce que, j'en fais l'hypothèse, l'analyse des images ne colle jamais complètement avec la méthode d'analyse appliquée aux sources écrites et parce que la dimension artistique des images empêche quelque part celles-ci d'être une source crédible ou légitime aux yeux de l'historien. Bien que ce soupçon perdure, on assiste depuis quelques décennies maintenant, dans la communauté des chercheurs en histoire, à un intérêt croissant pour les images. Quels sont les tenants et aboutissants de cet intérêt renouvelé pour les images ? Nous traiterons cette question plus en avant.

A l'inverse, il y a un autre endroit où l'on utilise depuis très longtemps les images pour faire de l'histoire, cet endroit c'est l'école. Il y a donc un décalage entre le monde de la recherche et l'école dans la convocation des images pour faire de l'histoire. Ce décalage questionne et la problématique que j'aimerais poser est celle de la place de l'image en histoire, puis plus spécifiquement, sa place

dans l'enseignement de l'histoire à l'école.

Une recherche dans un temps limité et une perspective scolaire de l'enseignement de l'histoire me pousse à resserrer le cadre de mon mémoire :

Sur un temps déjà, l'histoire est toujours une question de temps. J'ai donc choisi de m'attarder sur le XIXe siècle. Je trouvais intéressant de mener une réflexion sur les images d'art en interrogeant le siècle de l'histoire de France où les images ont véritablement commencé à foisonner, à se répandre, à gagner l'espace public pour envahir bientôt le quotidien des français. Du XIXe siècle, je retiendrai l'âge industriel pour respecter les exigences des nouveaux programmes de 2016¹.

Sur un espace : Ce sera la France, encore une fois pour respecter les programmes et parce que l'âge industriel français a eu ses spécificités au regard du développement industriel occidental. Les images d'art choisies pour raconter cette page de notre histoire donneront à voir la France au XIXe siècle. Enfin, comme ce présent mémoire a aussi une visée professionnelle, il faut resserrer le cadre **sur un cycle et une classe**, à la lecture des programmes le cycle 3 et la classe de CM2 sont directement concernés par le thème de l'âge industriel français. En revanche mon terrain de stage est celui d'une classe de petite section de maternelle. Il conviendra alors, plus tard, d'adapter notre propos.

Maintenant que le cadre est fixé, tâchons de répondre à notre problème. L'image d'art doit-elle intervenir en Histoire et dans son enseignement à l'école ? Cherchons d'abord ce que peut être une Histoire construite par l'image d'art, dressons ensuite un état des lieux des images d'art à l'école en rédigeant l'inventaire des idéaux et des possibles pour enfin élaborer une réflexion par la pratique et pour la classe autour de l'enseignement renouvelé de l'histoire par l'image d'art.

1 Les nouveaux programmes de 2016 prescrivent pour le cycle 3, classe de CM2, *L'âge industriel en France* en Thème 2 avec pour approches les quatre sous-thèmes suivants : Énergies et machines _ Le travail à la mine, à l'usine, à l'atelier, au grand magasin _ La ville industrielle _ Le monde rural.

I. L'histoire par l'image d'art

A. Champ notionnel

1. *Histoire*

Histoire vient du grec ἱστορία « Historía » qui signifie enquête, le terme est lié à l'oeuvre d'Hérodote, père de l'histoire qui au Ve siècle avant J.C entreprit d'écrire le récit passé d'un monde élargit, dépassant les limites de la Grèce antique, et traitant de "tous les hommes", autant grecs que Barbares. Il fit oeuvre de mémorialiste pour laisser aux générations qui le suivront le témoignage du passé. La dette que l'histoire doit à Herodote est grande. En effet, l'histoire occupe une place prépondérante dans nos sociétés occidentales. L'historien qui connaît et relate les faits passés offre à la postérité une mémoire du monde et de l'humanité. Il rend compte des processus à l'oeuvre dans l'évolution des sociétés ou des groupes sociaux. Mais il fait bien plus : armé d'une méthode rigoureuse "pétrie de science et d'intuition"² il s'acharne à faire ressusciter le passé. Il tient compte de chaque témoignage et se doit de les interpréter avec la plus grande justesse. Chaque découverte de l'historien doit être contextualisée pour mettre davantage en lumière un pan du passé. ³ Parfois, une découverte remet en cause les certitudes et pousse les historiens à réviser leur récit. En histoire, rien n'est acquis d'avance. En ce sens il s'agit bien d'une science, c'est une investigation méthodique qui fait progresser, souvent par objection, la connaissance du passé. L'histoire c'est un peu le voile de Pénélope, il faut tisser, détisser et retisser encore le récit du passé. L'histoire ne doit donc négliger aucune piste, voilà pourquoi une approche par l'image d'art et l'histoire de l'art peut se révéler pertinente. Et d'ailleurs, doit-on parler d'histoire de l'art ou d'histoire des arts ?

2. *Histoire de l'art*

L'histoire de l'art, contrairement à l'Histoire, est une discipline récente dans notre société occidentale. On en trouve les prémices chez Vasari qui publie en 1550 à Florence, en plein Cinquecento, les *Vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori*, "Les Vies des meilleurs peintres, sculpteurs et architectes". A la renaissance on redécouvre les arts de l'Antiquité gréco-romaine que l'on se met à étudier avec grand intérêt. Très tôt déjà, et notamment sous le siècle des Lumières, on ne parvient pas à se mettre d'accord sur la perspective historique et les finalités de la

2 BONNECHERE Pierre, *profession historien*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal (Canada), 2008

3 *Ibid.*

discipline. L'histoire de l'art ne doit elle s'intéresser qu'à ce qui correspond à un idéal du Beau, dans le but d'ériger des codes, de dicter des normes pour cet idéal ? Ou bien doit elle fournir une interprétation des œuvres d'art ? Ces clivages, dont certains persistent encore aujourd'hui ont fait éclore autant d'écoles qu'il y avait de façons de penser l'histoire de l'art. Mais au XIXe siècle, grand siècle de l'Histoire, une approche nouvelle, dite "positive" transforme en profondeur l'histoire de l'art qui devient davantage une science faisant l'examen méthodique des sources et s'écartant des interprétations hasardeuses qui la rapprochaient jadis de la littérature⁴. Aujourd'hui, la discipline élargit son champ d'action; c'est-à-dire qu'elle étudie les œuvres d'art mais aussi les conditions de création, les réactions des publics et les "multi contextes" de la production artistique (contexte social, économique, culturel, religieux, théorique...) Elle en vient même à interroger son propre discours sur l'Art.

3. *Histoire des arts*

L'histoire des arts, au pluriel, est une invention encore plus récente et largement du fait du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Elle résulte d'un autre clivage, celui de l'objet étudié par l'histoire de l'art. Alors que l'histoire de l'art a tendance (mais ce n'est qu'une tendance) à se pencher uniquement sur les œuvres issues des arts du visuel, ou dans la tradition francophone, sur le trio beaux-arts, art décoratif et art industriel, l'histoire *des arts* entend se consacrer à une palette plus large d'œuvres d'art. Elle propose une nouvelle nomenclature en six grandes catégories : Les arts de l'espace, les arts du langage, du quotidien, du son, du spectacle et du visuel. Mais elle reste encore limitée selon l'académicien et historien de l'art Pierre Rosenberg qui regrette l'oubli qui a été fait d'intégrer dans cette nouvelle discipline, désormais enseignée à nos écoliers et aux étudiants du secondaire, l'archéologie et l'histoire de l'art elle-même.

4. *Image*

Pour définir le terme *image*, interrogeons Annie DUPRAT, spécialiste de l'iconographie historique. D'après ces travaux, l'étymologie du terme vient du latin *imago* qui désigne « le masque de cire à la ressemblance du défunt posé sur les autels des ancêtres dans les maisons romaines. »⁵ L'image est un trompe la mort, en représentant le défunt elle « perpétue son existence terrestre ». L'image est

4 CHASTEL André, « ART (Le discours sur l'art) - - L'histoire de l'art », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 28 mars 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/art-le-discours-sur-l-art-l-histoire-de-l-art/>

5 Annie DUPRAT, *Images et Histoire, Outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*, BELIN, collection BELIN SUP Histoire, Paris 2007.

donc dès l'origine associée à la mort et relève du sacré. Selon Annie DUPRAT, les anthropologues et archéologues ont démontrés que dans les différentes cultures anciennes ou plus récentes, les rites funéraires ont été producteurs d'images. En « perpétuant les apparences de la vie », l'image fait signe, elle est un signe. Ainsi l'image donne à voir ce qui n'est plus. Elle est un témoignage du passé ; nous cernons ici l'enjeu historique de l'image.

5. *Image d'art*

Quant à *l'image d'art*, il s'agit d'un terme que nous avons inventé spécifiquement pour notre mémoire et ce pour clarifier les choses. Notre propos concerne en effet les images, mais plus spécifiquement celles qui ont été produites dans une perspective artistique. Pourtant, nous ne parlons pas d'oeuvre d'art : le terme a un sens trop large, il s'ouvre à toutes les disciplines artistiques quand nous souhaitons nous arrêter plus spécifiquement sur les arts du visuels.

B. L'historien aux prises avec les images

1. *Faire fi des images, une négligence désormais rendue impossible*

Aujourd'hui, l'historien ne peut plus tourner la tête et détourner le regard face aux images. Ce n'est plus tolérable parce que l'image est partout, elle envahie tous les espaces aussi bien publics que privés aussi bien tangibles que virtuels et connectés, on ne peut plus ignorer les images. Aujourd'hui l'image prolifère et cette prolifération trouve justement sa source au XIXe siècle dans le développement de la société occidentale. Sans faire le procès de cette prolifération des images il faut admettre qu'elles impactent de manière forte notre société, nos vies et nos comportements. L'image publicitaire pousse à l'achat et à la consommation. On sature les réseaux sociaux d'images de soi et de sa vie. L'image choc du photographe, reporter ou amateur, fait la une des journaux, circule, « fait le buzz » et pousse les dirigeants à prendre des décisions (nous faisons ici référence à la photographie d'un enfant syrien, mort noyé, échoué sur une plage turque le 3 septembre 2015. Le quotidien britannique *The Independent* écrira à ce sujet : « "Si ces images extraordinairement puissantes d'un enfant syrien mort échoué sur une plage ne changent pas l'attitude de l'Europe face aux réfugiés, qu'est-ce qui le fera ?" » le lendemain, les dirigeants européens se sont réunis pour prendre des mesures. Plus récemment, Monsieur TRUMP, président des États-Unis d'Amérique, après avoir vu les images d'une attaque chimique meurtrière sur le sol syrien, décide, ce 6 avril

2017, de répondre par les armes au régime syrien accusé d'être responsable de ce drame, le gouvernement lance alors cinquante neuf missiles Tomahawk sur une base de l'armée de l'air syrienne) Plus que jamais, l'image nous montre comment elle investie notre société et notre culture. Dans cette saturation d'images dans l'espace social naît un danger : la manipulation par l'image. L'image possède en elle un pouvoir de fascination, elle porte un discours, délivre un message et parfois même exhorte à agir : à fustiger, à prendre les armes, à voter, à changer ses habitudes, à dépenser... Il y a donc urgence à éduquer notre regard, à apprendre à lire les images pour entendre leurs messages, leurs intentions cachées ou avouées. Cet enjeu de l'éducation au regard devrait intéresser tout particulièrement l'École.

Et l'histoire dans tout cela ? En quoi les historiens devraient ils se sentir concernés ?

Mais justement parce que la prolifération des images est un fait historique et actuel et parce que cette prolifération a une empreinte sociale, l'image est même plus que ça, c'est le produit de notre société. C'est le rôle de l'historien de comprendre les mécanismes qui furent et qui sont peut-être encore à l'oeuvre dans la fabrication d'une hyper-production et une hyper-diffusion des images. C'est aussi à l'historien que revient la tâche de mettre au jour les spécificités de l'objet-image et d'en mesurer les effets sur notre société passée et présente. Il y a une forte demande sociale qui sollicite l'historien sur la question de la lecture d'images. L'historien est capable de proposer une méthode d'analyse des images.

Il y a une autre raison qui fait que l'historien ne peut plus ignorer les images : au sein même de la recherche en histoire, depuis maintenant quelques décennies, une partie croissante des chercheurs revendiquent la place de l'image comme source historique à part entière. L'historiographie ne peut plus rester sourde aux injonctions de ceux que l'on appellera bientôt les historiens de l'image.

Si l'historien est capable de proposer une méthode d'analyse des images, il n'est pas le seul; à côté de lui, les historiens de l'art ont également des choses à proposer et d'ailleurs, ils manipulent les images depuis longtemps et bâtissent une connaissance du passé en partie à partir des images d'art.

N'y a t'il pas alors un conflit d'intérêt qui opposerait les deux parties ?

2. L'image d'art, pomme de discorde dans le monde de la recherche

Faut-il prendre en considération les images ? Est-il vraiment nécessaire de faire de l'histoire avec les images ? Et qui doit s'occuper de faire parler les images d'aujourd'hui et celles du passé, les historiens ? Les historiens de l'art ? Les artistes ?

L'image dérange l'historien. L'histoire s'est pendant très (trop) longtemps gardée à distance des images et l'historien a continué de nier les images comme sources potentielles. En revanche, si l'Image a longtemps été délaissée, parfois méprisée, par les historiens, elle n'a jamais été

complètement oubliée. Dans son ouvrage *Images et Histoire, Outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*⁶, Annie DUPRAT fait référence à deux historiens, François-Eudes DE MÉZERAY (1610-1683) et Bernard DE MONTFAUCON (1655-1741), qui prirent très tôt le parti de ne pas mettre de côté les images. Bernard DE MONTFAUCON a même écrit dans son *Antiquité expliquée et représentée en figures (1719)*, à propos d'estampes : « souvent ces estampes nous apprennent bien des particularités que les historiens ne disent pas ». De même, les historiens médiévistes ont beaucoup traité avec les images, cela est dû à la relative rareté des sources écrites au Moyen âge. Les pierres, les vitraux, les enluminures et les retables offraient un témoignage tout aussi riche du passé. Mais ces exceptions ne font que confirmer la règle et même chez ces historiens, le statut de l'image comme source à part entière reste ambigu et bien souvent, l'image d'art est réduite à une fonction de témoignage.

L'intérêt *généralisé* des historiens pour les images est tout récent, il est né, comme nous l'avons évoqué précédemment, de la demande sociale, toujours aussi actuelle et pressante face à la prolifération des images. Il faut en effet attendre la fin des années 1980 pour assister aux premiers colloques sur l'histoire par l'image. Mais, même s'il est communément admis chez les historiens que nous ne pouvons plus faire sans les images, cela ne retire en rien la gêne du chercheur face au document iconographique, particulièrement face à l'image d'art qui devient un sujet de désaccord dans le monde de la recherche. Désaccord d'abord dans la façon de la considérer ou non, entièrement ou avec méfiance, comme source pour l'historien. Désaccord dans les méthodes pour l'étudier et les finalités de cette étude et désaccord encore dans le choix de ceux qui voudront bien apporter leur expertise. En effet, doit-on attribuer le rôle d'interroger les images d'art aux historiens ou aux historiens de l'art ou bien même pourquoi pas aux artistes comme certains le prescrivent ? Nous tenons à préciser, à l'heure où nous rédigeons ce présent mémoire, que nous n'avons pas encore tranché sur ces questions qui restent ouvertes. Ceux qui se penchent actuellement sur le sujet ne peuvent que tenir des positions sur ces questions, positions que nous tiendrons nous aussi plus en avant dans ce mémoire. Pour l'heure, essayons de comprendre le pourquoi de cette gêne et de ces désaccords.

Nous pouvons affirmer d'abord que prendre les images pour source, ça ne va pas de soi pour un historien dont la discipline s'est toujours intéressée aux documents écrits. "Les historiens sont les représentants d'une civilisation du livre"⁷ affirmait Pierre FRANCASTEL, historien et père de la sociologie de l'art. Les principes méthodologiques qui régissent l'étude portée sur les sources écrites

6 DUPRAT Annie, *Images et Histoire, Outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*, Belin, BELINSUP Histoire, Paris, 2007

7 FRANCASTEL Pierre, « Art et histoire : dimension et mesure des civilisations », in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 16^e année, N. 2, 1961. pp. 297-316

ne peuvent être calqués tels quels sur une étude des sources iconographiques. L'image d'art peut être une vraie source, certes, elle n'en reste pas moins spécifique. Au delà du souci de la méthode, l'image dérange parce que, malgré les apparences, elle n'est pas le réel mais une représentation du réel. C'est un succédané du réel. Or, Représenter c'est produire un ensemble de signes qui à travers l'image font sens et rendent sensible quelque chose d'absent ou un concept. L'image est donc un signe ou un ensemble de signes visuels dans lesquels nous reconnaissons non pas la réalité, mais une représentation de la réalité. Il est important d'insister sur ce point, notamment dans une mise en perspective éducative de notre propos. Les enfants, à l'école ou en dehors, peuvent faire la confusion entre ce qui représente la réalité et la réalité elle-même. Or, c'est cet écueil que les historiens s'acharnent à éviter. Marie-France AUZÉPY et Joël CORNETTE nous avouent que face à l'image l'historien éprouve « un sentiment d'incertitude et de dispersion difficilement supportable »⁸. D'où vient ce sentiment ? Comment comprendre ces propos ? Nous pouvons considérer que dans bien des cas l'image surpasse la simple représentation du réel pour en donner une traduction. L'image traduit le réel. Or, Traduttore, traditore ! Toute traduction est une trahison. Nous en voulons pour preuve *la trahison des images*, de René MAGRITTE.



René MAGRITTE, *La trahison des images*, huile sur toile, 59 x 65, 1929

Aussi réaliste que soit la pipe qu'il a peint, on ne peut s'en saisir et la fumer. C'est en cela que l'image est une trahison. Quand bien même elle serait une imitation parfaite du réel, non seulement elle n'en reste pas moins un ersatz ? mais elle porte en elle toute la subjectivité de son créateur. À cette perplexité des historiens face à l'image nous pouvons objecter que le texte est aussi porteur de subjectivité et est aussi un pâle reflet du réel, c'est un discours sur le réel.

L'histoire est une enquête. Si les historiens sont capables d'enquêter sur les textes pourquoi ne sauraient-ils pas le faire sur les images ? À ce sujet, M-F AUZÉPY et J. CORNETTE nous livrent une anecdote. Michel VOVELLE, historien des images, un des pionnier en ce domaine, aurait confié lors d'un entretien paru dans la revue *Sociétés et Représentations*, en 2001, que les études iconographiques qui ont été menées jusqu'alors se révélèrent décevantes, « enfermées dans des analyses étroitement sémiologiques, condamnées aux études de cas difficilement transposables et incapables d'être généralisés. »⁹. Face à ce constat nous nous interrogeons : peut-être les historiens

⁸ AUZÉPY Marie-France, CORNETTE Joël (Dir.), *Des images dans l'histoire*, Presses Universitaires de Vincennes, Temps et Espaces, Saint-Dennis, 2008.

⁹ Ibid

n'ont-ils pas été assez formés à l'analyse iconographique qui est restée l'apanage des historiens de l'Art. Mais qui doit donc s'occuper des images ? Qui est compétent ou légitime pour interroger le passé à travers les images ?

Les historiens ? Sont-ils au moins armés pour le faire ? L'intérêt tout ressent porté sur les images ne s'est pas encore traduit par une méthode d'analyse unanimement validée par la communauté scientifique. Rappelons que March BLOCH avait repoussé le fait plastique dans la compréhension de la société d'hier. Il expliquait alors qu'il demeurait trop complexe d'analyser le lien qui unit le fait plastique avec les autres faits de sociétés, dont les faits historiques. March BLOCH comme d'autres historiens a contribué à construire une façon de faire l'histoire. Ces successeurs ont donc, comme lui, écarté le fait plastique. Les historiens qui au contraire se sont intéressés et s'intéressent encore à la production artistique ont le sentiment d'empiéter sur le territoire des historiens de l'art.

Alors quoi, sont-ce les historiens de l'art les plus légitimes à faire de l'histoire par l'image ?

M-F. AUZÉPY et J. CORNETTE notent que l'analyse iconographique des historiens de l'art ne peut être considérée comme relevant d'une démarche historique. L'histoire de l'art porte en effet une certaine vision de l'image d'art. Les historiens de l'Art font de l'image qu'ils étudient un objet d'Art et la considère plus comme tel que comme un objet historique. De facto, leur démarche d'analyse ne remplit pas les mêmes objectifs que l'enquête historique. Disons que les finalités de leurs recherches ne sont pas d'écrire une histoire, mais plus d'attester et d'expliquer la valeur artistique de l'image. En même temps, bon nombre des historiens de l'art militent eux-mêmes pour l'autonomie de l'oeuvre d'art qui relève d'une quête de l'absolu et qui donc, en ce sens, ne doit pas être soumise à des préoccupations temporelles, a fortiori historique. "Certains disent que les quatre ennemis de l'histoire de l'art sont l'amateurisme, la sociologie, l'esthétique et l'histoire."¹⁰ Finalement, le clivage entre les deux disciplines demeure lié aux finalités propres à chacune d'elle : "On affirmera sans trop de risque que la finalité principale de l'histoire de l'art demeure la compréhension des oeuvres elles-mêmes, alors que l'histoire entreprend de les observer en tant que traces, en tant que miroirs (plus ou moins déformants) de la réalité historique."¹¹ Mais il ne faut pas voir l'oeuvre d'art comme un simple document iconographique et ne pas substituer la notion d'image à la notion d'art. " la proposition de Jérôme BASCHET remporterait sans doute l'adhésion des deux parties : ' en ce qui concerne les rapports entre histoire et images, on admettra aisément que les productions visuelles participent d'une réalité sociale avec laquelle elles sont nouées par des relations, quelque complexes qu'elles soient ' »¹².

10 FRANCASTEL Pierre, op cit.

11 PIERROT Nicolas, « Histoire et images. Introduction : les fonctions de l'image », in *Hypothèses*, 1/2002 (5), p. 79-88.

12 Ibid

Le clivage entre historiens et historiens de l'Art est donc ancien; Il faut pourtant qu'il cesse car les deux disciplines ont tout à apprendre l'une de l'autre. D'autant que L'histoire de l'art et l'histoire s'ouvrent à la pluridisciplinarité. De fait, les deux champs sont amenés à se rencontrer. Et si historiens et historiens de l'art travaillaient conjointement dans une nouvelle optique pensée en commun et qui serait d'appréhender le passé par la lecture des images d'art ? "C'est dans ce contexte de mise en commun des expériences et des pratiques, répondant à cette ambition d'histoire totale des images, que s'inscrit le développement de recherches consacrées au statut et aux fonctions de l'image."¹³ Doucement, à condition de co-intervenir sur les questions liées à l'art et à l'histoire, un avenir prometteur se dessine pour la recherche en histoire par l'image.

3. *Le rôle, réel ou souhaité, de l'image d'art dans la fabrication de l'histoire : De l'illustration à la performance*

Dans la fabrication de l'histoire, l'image a joué et jouent encore différents rôles plus ou moins déterminants. On découvre aujourd'hui que les images ont pu impacter davantage le cours des événements, événements qui font l'histoire, qu'on ne le soupçonnait jusqu'alors.

Quels ont donc été les rôles joués par l'image d'art dans la fabrication de l'histoire ? On entendra par fabrication de l'histoire la succession des événements et les changements du temps qui caractérisent une période donnée, une tranche du passé, ainsi que le discours construit par les historiens sur cette tranche du passé.

** Rôle de simple illustration*

Une des raisons pour laquelle l'image dérange tant les historiens est que bien souvent elle n'est qu'une illustration. Elle illustre un texte auquel elle est subordonnée. C'est une réalité valable hier comme aujourd'hui. M-F. AUZÉPY et J. CORNETTE expliquent que cette dépendance de l'image par rapport au texte s'inscrit dans la tradition Occidentale. Les images religieuses ont longtemps été « la transcription imagée du texte biblique »¹⁴. Pendant tout le Moyen-âge, les images religieuses ont dominé l'iconographie occidentale (les arts, notamment la peinture, les vitraux, les enluminures...). Les deux historiens affirment même que la soumission de l'image au texte était aussi valable dans les représentations profanes. L'image ne fait alors que répéter le texte. Et bien souvent on lui accole un titre, sans quoi elle aurait moins de valeur et perdrait de son sens.

¹³ Ibid

¹⁴ M-F. AUZÉPY, J. CORNETTE, op cit

Annie DUPRAT apporte un éclairage nouveau sur ce propos. Elle part de l'étymologie du mot illustration qui « renvoie à l'idée de lustre, de lumière, d'éclairage, ce qui introduit une relation étroite et souvent complexe entre l'image et le texte »¹⁵ pour démontrer que si le texte peut aider à la compréhension de l'image, l'image à son tour, « éclaire le texte ». Image et texte sont alors sur un pied d'égalité dans la construction du message et du sens. À une époque où une majorité de personnes ne savaient pas lire, ces dernières accédaient au savoir par les images. Bien que les images restaient alors une illustration, voire une redite des textes sacrés, il ne faut pas minorer l'importance qu'elles revêtaient alors dans la transmission des messages publics.

*** Rôle de témoignage*

L'image est un discours qui a un impact considérable sur la société. Selon Annie DUPRAT les images « engendrent des imaginaires qui, lorsqu'ils font irruption dans la vie sociale, peuvent être à l'origine d'une perception nouvelle du monde »¹⁶. M-F. AUZÉPY et J. CORNETTE semblent corroborer les propos d'Annie DUPRAT quand ils écrivent : « les groupes sociaux ne sont pas passifs face aux images : ils peuvent les commenter, les utiliser, les détourner, leur refuser le sens qui a présidé à leur conception... »¹⁷ Nous touchons ici à un point très important de la recherche en Histoire. L'image est un discours qui traduit la vision de son auteur sur les événements de son temps. L'image d'art est alors le produit de la subjectivité d'un témoin qui rapporte les faits. L'artiste est un témoin, témoin oculaire de l'actualité qu'il vit. Si l'artiste est un témoin, son oeuvre en est le témoignage. Éric MICHAUD dit à ce sujet que l'image d'art est une "source d'informations sur les changements passés qui font la matière de l'histoire : non seulement source d'informations sur les événements petits ou grands, exceptionnels ou quotidiens, sur les objets qui en ont dessiné les lieux et sur les corps qui en ont été les acteurs, mais aussi – et toujours davantage depuis Michelet – sur l'imaginaire d'un groupe social ou d'une époque, cristallisé en ces images qui entrent alors dans le champ de l'histoire des mentalités et des représentations. "¹⁸ L'image peut aussi être produite par les détenteurs du pouvoir et ainsi contribuer à l'écriture d'une certaine Histoire. Mais les groupes sociaux réagissent face aux images; ce qui en dit long sur les rapports entre les groupes, sur les discours qui tantôt cachent ou magnifient certains événements historiques. L'image donne à voir la façon de penser et d'imaginer la société à une époque donnée. « L'image, alors, cesse d'avoir le statut de reflet : elle nous renvoie à la manière dont les effets de réel ont été construits,

15 A. DUPRAT, op cit

16 Ibid

17 M-F. AUZÉPY, J. CORNETTE, op cit

18 MICHAUD Éric, « La construction de l'image comme matrice de l'histoire », in *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 4/2001 (no 72), p. 41-52

« fabriqués », tout à la fois comme une action et un discours sur le monde ». Pour Roland BARTHES, l'image d'art est intéressante car elle traduit une pensée collective. Elle est le produit d'un artiste qui vit et qui est pétri des considérations et des idées de son temps. Mais Roland BARTHES avertit sur le fait que l'activité plastique n'est pas nécessairement liée aux idées, ni nécessairement mis en rapport avec des systèmes verbaux "La fonction figurative constitue une catégorie de la pensée immédiatement liée à l'action, non pas supplétive de la pensée opératoire ou de la pensée verbale, mais complémentaire et génératrice d'objets de civilisation qui portent témoignage sur des aspects autrement inaccessibles de la vie des sociétés présentes et passées."¹⁹ L'oeuvre d'art n'est pas qu'un témoignage du passé en ce qu'elle est liée aux représentations mentales du temps, mais elle constitue un témoignage unique, qui doit être pris pour lui-même et non nécessairement par rapport au cadre de pensée de l'époque.

**** Une source entière mais particulière qui appelle une méthodologie d'analyse spécifique*

L'image d'art est une source à part entière, mais son traitement ne peut pas se réduire à une simple description. C'est un objet particulier parce qu'il a été produit dans une intention artistique et plastique, or, comme le notait Pierre Francastel, quand l'artiste produit son oeuvre d'art, il ne suit pas nécessairement un plan de réflexion dicté par des connaissances tirées de disciplines extérieures à l'art. Sans tomber dans des considérations simplistes, on peut donner quelques exemples :



Antoine-Jean GROS, *Napoléon sur le champ de bataille d'Eylau, le 9 février 1807*, huile sur toile, 521 x 784, 1808



CEZANNE, série de natures mortes aux pommes, peinture à huile

Quand Antoine Jean GROS peint ses scènes historiques, souvent des batailles, toiles qui ont fait sa

¹⁹ Pierre Francastel, « Art et Histoire : dimension et mesure des civilisations », *Annales, Économies, Sociétés, Civilisations*, 16, 1961, p. 302.

renommée, il ne le fait pas que sous un prisme historique. De même quand Paul CÉZANNE peint ses pommes, ce n'est pas le naturaliste qui s'exprime. C'est bien la volonté de s'exprimer *plastiquement* et personnellement qui motive d'abord la production artistique. " Il n'est pas exact de penser que l'artiste ne travaille que sur un plan de réflexion qui lui a été fourni par des hommes dressés à d'autres disciplines de la connaissance. Il existe une pensée plastique — ou figurative — comme il existe une pensée verbale ou une pensée mathématique." L'art n'est pas "une forme seconde de la manifestation des idées"*****. Dans la production des images d'art, différentes intentions se superposent comme autant des couches sémantiques. L'image d'art est donc une source particulière qui appelle un traitement particulier. »²⁰ Il faut donc pouvoir trouver une méthode d'analyse de l'oeuvre d'art qui soit pertinent pour les recherches en histoire. Toujours selon Pierre FRANCASTEL, l'oeuvre d'art recouvre une réalité matérielle et une réalité mentale (liée d'abord à la pensée individuelle avant d'être liée à la pensée collective). De ce fait selon que l'on regarde la réalité matérielle ou mentale, l'historien va tirer plusieurs choses.

La réalité matérielle.

"Outillage matériel, la notion est simple et elle est généralement acquise. Un monument, un pont, un palais, une église, une place, une maison n'ont pas été construits dans l'abstrait. Ils servent à des besoins, individuels et collectifs. Nous apprenons, en les analysant, un très grand nombre de choses sur les capacités techniques comme sur l'organisation sociale d'un groupe [...] Tout être — tout objet, — est tout entier historique, mais il ne participe pas également et à tous les moments de son existence à toutes les dimensions de l'histoire"²¹.

La réalité mentale

"Part l'art, nous entrons dans l'univers de la mémoire et de l'imagination. La création des oeuvres d'art en apparence les plus utilitaires nous informe toujours sur ce qu'on peut appeler le projet de toute activité individuelle ou collective dans un groupe humain déterminé. En réformant son art, la Renaissance avait véritablement incarné par anticipation, dans l'imaginaire, des pouvoirs qui se sont ensuite progressivement manifestés à travers l'ensemble des activités collectives."²²

Le document artistique est, à la fois, révélateur de savoirs techniques et de schémas de pensée. Il est aussi sûr que le document écrit." Notre époque, qui prétend résoudre tous les problèmes de conduite en termes de langage, a perdu de vue que la plupart des civilisations ont été fondées sur une culture de la vue et de l'ouïe."²³

20 FRANCASTEL Pierre, op cit.

21 Ibid

22 Ibid

23 Ibid

La lecture historique de l'image n'est pas univoque. M-F. AUZÉPY, J. Cornette et A. DUPRAT sont tout à fait d'accord sur ce point. Selon Annie DUPRAT, il faut pouvoir étudier ce qu'elle nomme les « aspects concrets » de l'image (sa nature, le support, les matériaux utilisés...) et ses « aspects abstraits » (que représente l'image ? Quel est le message?) . Et il faut aussi étudier les conditions de production de l'image et bien entendu la replacer dans son contexte socio-culturel.

L'historien Nicolas PIERROT propose lui aussi une méthodologie d'analyse *historique* des images d'art basée cette fois-ci sur les fonctions de l'image. L'historien a mis au point une typologie opératoire adaptée aux images médiévales, mais que l'on peut aisément appliquer aux productions plastiques des autres périodes historiques, car cette typologie est somme toute complète. Son analyse s'organise en quatre niveau.

1 la "Norme"

La norme est dictée par la société, le régime en place, un groupe. L'Image d'art est conçue pour éduquer, émouvoir, mentir (propagande) ou solliciter.

2 L' "intention"

L'intention "ne désigne plus une règle générale mais naît des intérêts ponctuels, parfois divergents, du créateur et du commanditaire. On entre ici dans le champ immense des fonctions sociales et politiques de l'image."²⁴

3 L' "usage"

"Un troisième niveau d'analyse, celui des « usages », permet d'envisager l'image en tant qu'objet, de déterminer comment les « images-objets » ont été manipulées, exposées, déplacées. On songe bien entendu aux objets de culte, mais étendons l'analyse à d'autres catégories d'images : où, par exemple, l'entrepreneur conquérant, sous la Monarchie censitaire, accroche-t-il la lithographie de son usine ? Son choix révèle en partie la séparation qu'il opère entre culture, activité industrielle et promotion personnelle. D'importantes différences apparaissent entre les usages prévus ou attendus et les usages réels."²⁵

4 Le "rôle"

Définissons cette dimension par l'exemple. "Quels rôles, par exemple, les images jouèrent-elles dans le monde médiéval ? Elles ont pu, quelquefois, intervenir en tant que facteurs de cohésion sociale, au sein par exemple de certains ordres monastiques. [...] C'est à ce dernier niveau d'analyse que peuvent être également convoquées la psychanalyse ou l'anthropologie."²⁶

Pour compléter cette réflexion il est important de préciser que l'analyse des fonctions des images

24 PIERROT Nicolas, « Histoire et images. Introduction : les fonctions de l'image », in *Hypothèses*, 1/2002 (5), p. 79-88.

25 Ibid

26 Ibid

d'art doit être inséparable de l'analyse de leurs formes. Fonction et forme doivent être analysées conjointement pour enrichir l'interprétation de l'image. Il faut aussi étudier les écarts entre l'intention de l'artiste et la réception du lecteur. Il est important de prendre en compte l'histoire de la réception des images depuis l'incompréhension à l'appropriation en passant par les diverses interprétations et les usages contradictoires. Il faut enfin voir l'accueil qui est fait des images dans une société à un moment donné.

**** L'image a valeur performative, quand l'image d'art influe le cours du temps

Au XIXe siècle, après les longues querelles qui opposèrent le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel et après le passage des philosophes des lumières et les changements apportés par la révolution française, la religion se voit dépossédée de sa capacité à donner un contenu spirituel à l'histoire. Il reste l'art où l'image ne fait plus seulement que témoigner du passé, mais crée l'histoire. Le XIXe siècle est aussi, en effet, le siècle du romantisme, courant artistique et littéraire qui fait de l'artiste un prophète. L'image d'art possède alors un pouvoir fort qui influence voire ordonne le cours des choses. Le versant sombre de ce pouvoir est le danger qu'il soit récupéré par des personnes, des groupes de personnes voir des régimes politiques dont le dessein est de manipuler les foules. Le régime totalitaire du IIIe Reich a fait la démonstration de cette récupération malheureuse du pouvoir des images. Le régime s'est servi de l'image pour travestir le réel et donner corps à une vision particulière du monde. La réalité historique fut alors "mise en scène et modelée tout à la fois par l'image et en vue de l'image"²⁷ Pour attester la valeur performative de l'image d'art, il ne faut plus qu'elle soit une simple illustration ou interprétation des événements actuels ou passés, il faut qu'elle crée elle-même l'événement. Or, qu'est-ce qui crée l'événement : les actes et les mots. Mais qu'a t'on au-delà ? Selon Reinhart KOSELLECK "tout système de symbolisation dont la fonction consiste à faire qu'il faille renoncer au langage parlé pour déclencher ou contrôler les actes, les attitudes ou les comportements"²⁸. L'image d'art peut remplir cette fonction car elle est le produit d'un système de symbolisation hors langage parlé. Eric MICHAUD envisage l'image comme matrice même de l'histoire, selon lui, il ne faut pas " négliger ce qu'il faudrait nommer la part productive de l'image, celle dont précisément son producteur et son commanditaire attendent le plus. Car ceux-ci, bien mieux que l'historien, savent que si toute image, dès le moment de sa conception, tisse nécessairement des liens avec les événements et les corps auxquels elle redonne présence, elle en tisse bien davantage encore, en aval de sa production, avec les hommes à venir,

27 MICHAUD Éric, « La construction de l'image comme matrice de l'histoire », in *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 4/2001 (no 72) , p. 41-52

28 Ibid

ceux auxquels elle est adressée et destinée. Il est clair que ni pour leurs commanditaires ni pour ceux qui les produisent, les images ne se réduiront jamais à de simples documents, ni à de simples témoignages du passé : elles seront toujours conçues comme des acteurs de l'histoire. »²⁹

L'historien regarde les images avec le réflexe de les regarder en considérant le passé, ce qui s'est passé en amont de celles-ci. Mais si on considère l'image comme productive, il faut voir l'impact voulu et l'impact réel qu'elles ont eu suite à leur diffusion. Dans son ouvrage *Théorie de l'acte d'image*, Horst BREDEKAMP donne plusieurs exemples d'images à valeur performative. Il parle de *Guernica* de PICASSO qui a eu une portée politique et historique retentissante. C'est une oeuvre engagée, militant contre les atteintes aux peuples et à la liberté. Picasso donnait volontairement une valeur performative à ces oeuvres, il a dit lui même : « La peinture n'est pas faite pour décorer les appartements, c'est un instrument de guerre offensif et défensif contre l'ennemi. »³⁰ *Guernica* a, à plusieurs reprises, fait acte d'histoire. L'exemple édifiant étant fourni par une conférence de presse donnée en février 2003 au siège de l'ONU, «quelques semaines avant l'intervention armée en Irak. La délégation américaine fit recouvrir d'un voile bleu la reproduction du *Guernica* de Picasso. Ce qui montre la force de l'image et comment certains tentent de se préserver, quitte à ce que le procédé soit grotesque et ce fut le cas lors de cette farce iconique jouée à l'ONU»³¹



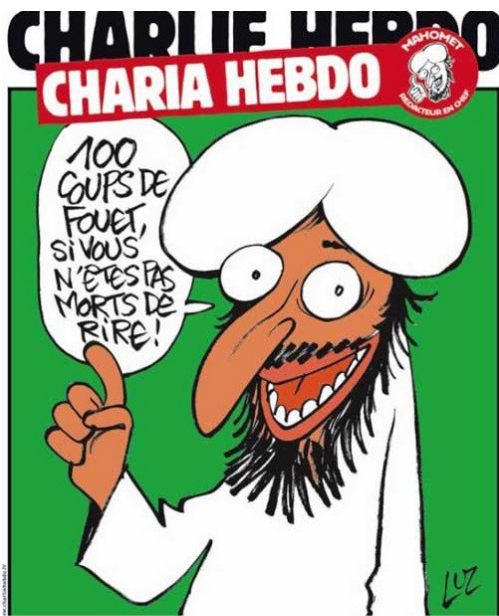
PICASSO, *Guernica*, huile sur toile, 349,3 X 776, 6, 1937

29 Ibid

30 *Picasso et la presse. Entretien avec Georges Tabaraud*, Réunion des musées nationaux, 2000, p.30

31 DUGUÉ Bernard, « Acte d'image, pouvoir des images », pour le site AGORAVOX, *Le média citoyen*, publication du 9 février 2016, article consulté en avril 2017 et disponible à l'adresse suivante :

<http://www.agoravox.fr/actualites/societe/article/acte-d-image-pouvoir-des-images-177426>



Charia Hebdo, couverture du n° 1011 de l'hebdomadaire Charlie Hebdo paru le 2 novembre 2011. La publication de la caricature dessinée par LUZ a donné suite aux premières attaques criminelles contre le journal en 2011

L'exemple contemporain le plus frappant de la puissance en acte des images sont les actes terroristes perpétrés le 7 janvier 2015 contre le journal Charli Hebdo qui avait publié une série de caricatures de Mahomet. Aujourd'hui, l'image d'art comme force productive d'avenir reste encore peu étudiée par les spécialistes. Les images sur lesquelles on se concentre généralement sont celles qui ont impacté directement la vie des contemporains : images religieuses, images de propagande, images publicitaires.

Plongeons nous à présent dans l'univers du XIXe siècle, c'est un plongeon à travers les images bien sûr.

C. L'image d'art à l'heure industrielle : Un monde qui change dans les images et par les images

1. *Place de l'image d'art dans la société industrielle du XIXe siècle*

Au XIXe siècle, dans notre société française, l'image s'est faite une place de choix. Jamais de vie d'homme on avait encore croisé autant d'images. L'image s'invite partout, sur les murs, sur les places, dans les rues, dans les salles de spectacle, dans les journaux et jusque dans nos foyers. BALZAC a écrit dans *Le Diable à Paris*, ouvrage publié en 1845 "L'œil des Parisiens consomme des feux d'artifice de cent mille francs, des palais de deux kilomètres de longueur sur soixante pieds de hauteur en verres multicolores, des féeries à quatre théâtres tous les soirs, des panoramas renaissants, des expositions continuelles, des mondes de douleurs, des univers de joie en promenade sur les boulevards ou errants par les rues [...], vingt mille ouvrages illustrés par an, mille caricatures, dix mille vignettes, lithographies et gravures". "Le XIXe siècle semble ainsi caractérisé par une boulimie du regard, une hypertrophie de l'œil, une saturation de l'espace par l'image, par de nouveaux objets associés à de nouvelles pratiques --panoramas, vitrines, musées, gravures..."³²

La contagion de l'image dans les espaces publics comme privés est intimement liée au

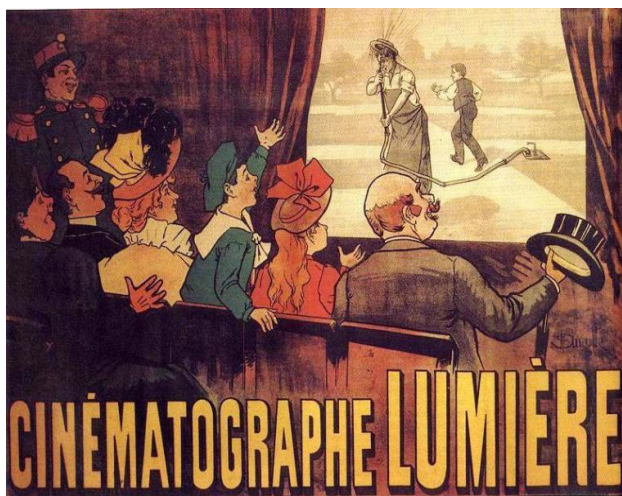
32 HAMON Philippe, *Imageries, littérature et image au XIXe siècle*, Paris, Éditions José Corti, 2001, 315 p.

développement industriel, à vrai dire, elle en est un des effets; Le développement des moyens de transports, l'essor du train surtout, vont contribuer à la diffusion de milliers d'images sur l'ensemble du territoire. En effet, le développement du marché suit le développement du transport régional et national, les compagnies de publication et les journaux souhaitent alors toucher un public élargi. Les images qui inondent alors les journaux transitent à travers le territoire français.

La prolifération iconographique est aussi due en grande partie à quelques progrès dans les techniques de reproduction des images. Ainsi la lithographie et la gravure sur bois, procédé usité depuis le XV^e siècle, se généralisent et se modernisent considérablement par leur mécanisation. On se met à reproduire les images en masse.

2. *Nature des images d'art sous l'âge industriel*

La photographie, c'est incontestablement l'aventure du siècle. Son invention dit beaucoup sur l'histoire de cette époque. En effet, la naissance de la photographie puis son développement et sa diffusion résultent des avancées du temps. La photographie descend de la camera obscura connue depuis l'antiquité et développée à partir du XV^e siècle, mais ce sont véritablement les nouvelles découvertes en science de la physique puis de la chimie qui ont permis de mettre au point une machine capable de capter la lumière et la transformer en images. Dès lors, le procédé photographique va connaître tout au long du XIX^e siècle une série d'innovations le rendant plus efficace et donc plus productif. Les idées et les goûts du temps ont également laissé la place à la photographie dans la sphère artistique. En effet, le XIX^e siècle est marqué par l'effort de se rapprocher le plus possible, dans les productions graphiques, de la réalité du sujet et de la retranscrire le plus fidèlement possible.



Marcellin AUZOLLE, première affiche pour un des premiers films de l'histoire du cinéma *L'arroseur arrosé*, film de Louis et Auguste LUMIÈRE, affiche et film de 1895.

À la fin du siècle, grâce aux avancées techniques de la photographie, Auguste et Louis Lumière inventent le **cinéma**. Ce n'est plus une seule image que l'on regarde, mais une série d'images qui rendent compte, avec un réalisme épatant les contemporains, du mouvement des corps. Il est désormais possible d'enregistrer, image après image, des scènes de la vie réelle et de les rejouer à l'infini sur un écran. "Tout au long du XX^e siècle, photographie puis cinéma allaient révolutionner la perception de la réalité par les individus !"³³

33 RADFORD Robert "L'image au XIX^e siècle : une diffusion intimement liée au développement social », in *Médias*

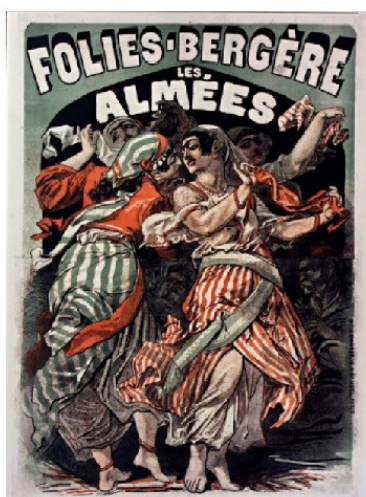
Les Beaux arts ne sont pas en reste. **Peinture, sculpture, architecture** continuent de se développer à travers des courants artistiques qui révolutionnent d'ailleurs les approches plastiques, esthétiques et le rapport même au réel et à sa représentation, le rapport à l'image en fait. Mais, l'image ne va plus se rencontrer uniquement dans les musées. Elle déborde au XIXe siècle du simple cadre des Beaux-Arts et envahit l'espace public à coup de statues et d'affiches.

Si l'on retrouve déjà des affichages dans l'Antiquité gréco-romaine, L'histoire de **l'affiche** prend un nouveau tournant au XIXe siècle. L'industrialisation de la société et des modes de production qui pousse le développement du commerce et de la publicité, l'industrialisation du spectacle aussi dont il faut faire une promotion élargie et la reconfiguration des espaces urbains appellent une production massive d'affiches. Des affiches illustrées, en noir et blanc d'abord, puis en couleur au milieu du siècle, fleurissent un peu partout.

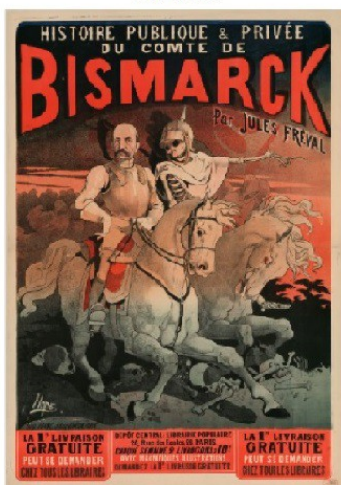
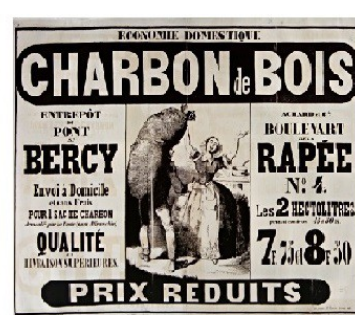
Série d'affiches du XIXe siècle



LE MOUËL



CHERET



CHOUBRAC



GRASSET



MUCHA

et histoire militaires, 1er Septembre 2012. article consultable en ligne à l'adresse suivante : <https://robertradford.com/image/>

On impute le développement de l'affiche colorée à Jules CHERET qui en dessine toute une série dès 1866. Après lui, de nombreux dessinateurs dont MUCHA ou STEINLEIN produiront des affiches et leurs conféreront une tournure artistique. Le XXe siècle donnera naissance à d'autres talents dans le domaine de l'affiche artistique. (CAPPIELLO, VILLEMOT, CASSANDRE). L'affiche devient donc également une image d'art et une ressource fort intéressante pour l'historien tant cette dernière témoignent de faits économiques et sociaux. L'histoire de l'affiche en dit long également sur la réception des images par le peuple. (cf Partie II.C entretien avec Violaine DIGONNET)

3. *La caricature*

Depuis les événements de Charlie hebdo, on réinterroge la caricature : Peut-on mourir pour un dessin ? Et la liberté d'expression la dedans ? Il est vrai que l'on peut mourir pour un dessin, certains événements tragiques de ces dernières années nous l'ont malheureusement démontré, mais sans aller jusque là, les dessinateurs polémistes, l'histoire nous le raconte, ont souvent eu des déboires avec la justice française, écopant amendes ou peines d'emprisonnement. Nous, nous aimerions poser d'autres questions qui interrogent toujours ce lien entre l'image et l'histoire :

D'abord : Qu'est-ce que la caricature ?

Définition de « Caricature » donnée par le dictionnaire Le grand Larousse illustré de 2016

CARICATURE n.f (ital. *caricatura*, de *caricare*, charger). **1.** Dessin, peinture, etc., donnant de qqn, de qqch une image déformée et volontairement satirique : *Les caricatures de Daumier*. **2.** Description comique ou satirique d'une personne, d'une société : *Ce film est une caricature du monde de la télévision*. **3.** Personne laide et ridicule.

La caricature est donc une image déformée de la réalité pour soutenir une certaine vision portée sur quelqu'un ou quelque chose. À certains égards, on pourrait qualifier la caricature d'image d'art dans le sens où le caricaturiste mobilise des procédés plastiques et des codes au service d'un message qu'il veut transmettre. Bien souvent d'ailleurs, le caricaturiste est un artiste, graveur, dessinateur, il a à cœur de délivrer son message au travers d'une dimension artistique qui ne passe plus nécessairement par des considérations esthétiques sinon comiques.

La caricature joue-t-elle un rôle dans l'écriture de notre histoire ? Si oui, en quoi fait elle acte ?

Qu'on admette que la caricature soit ou non une oeuvre d'art, peut-importe, la caricature intéresse notre propos dans sa signification historique et l'impact qu'elle peut laisser sur le cours des événements. " Dans chaque aire culturelle, ils [caricatures et dessins de presse] sont les produits d'une Histoire, avec son corpus de libertés et de répressions, avec des transformations des opinions dans des publics divers. »³⁴ La caricature est un discours direct sur la réalité et en même temps la volonté pour les consommateurs de ces images de prendre conscience de la réalité. C'est un monde qui s'interroge lui-même à travers la caricature. « c'est une curieuse mise en abyme qui forge l'espace public comme un lieu de perpétuelle contemplation de soi-même, d'auto-image des foules avides de se découvrir et de s'analyser. »³⁵

* La Caricature renseigne déjà l'historien sur un système de pensée propre à une société donnée.

Annie DUPRAT nous explique dans son article « Iconologie historique de la caricature politique en France (du XVIe au XXe siècle) " dans la revue *Hermès, La Revue* que « Le dessin de la caricature est très codifié, il y a un vocabulaire iconographique ancien. »³⁶, la caricature est le produit d'une culture graphique, iconographique et symbolique construite au fil du temps. Le vocabulaire graphique de nos caricatures contemporaines est déjà ancien, il remonte au moins du temps de la Réforme où il puise sa source dans l'iconographie religieuse. Les catholiques figuraient alors en monstre leurs adversaires spirituels, Luther, les réformistes et les réformés. Ces derniers s'attaquaient en retour aux catholiques et au pape en leur donnant une figure animale. On voit déjà apparaître dans les caricatures du XVIe siècle des encarts ou des banderoles contenant du texte, ce sont les ancêtres de la bulle. Aujourd'hui, le duo texte-image est un incontournable du dessin de presse ou de la caricature et "nombre d'oeuvres de Moisan ou de Plantu, pour ne citer qu'eux, ne peuvent être comprises que par ce recours au texte, placé en légende ou bien à l'intérieur de l'image sous forme de banderoles ou de bulles."

34 DUPRAT Annie, BIHL Laurent, « Caricature et espaces publics », in *S. & R.*, no 39, printemps 2015, p. 229-236

35 Ibid

36 DUPRAT Annie, « Iconologie historique de la caricature politique en France (du XVIe au Xxe siècle) », in *Hermès, La Revue*, 2001/1 (n°29), p23-32



Johann WOLF, Le moine chartreux, 1600

"l'aspect bestial de ce moine Chartreux symbolise une vie débauchée, bien éloignée des préceptes de Saint Bruno : une tête et des dents allongées comme celles d'un animal, un cou de grue qui permet de humer plus facilement les odeurs de cuisine, un rosaire dans la main pour tromper les fidèles et leur voler leurs biens, enfin des pieds de bœuf qui rappellent l'attachement aux choses terrestres."

Publication de la bibliothèque Diderot de Lyon



Anonyme, Luther en cornemuse du diable, gravure du XVIe siècle

Cette caricature figure la tête de LUTHER en cornemuse jouée par le Diable. L'auteur de la caricature, visiblement un adversaire de LUTHER et des réformés tente de révéler par ce biais satyrique l'hérésie de la pensée réformiste et de refroidir ceux qui seraient tentés de rejoindre le mouvement en exposant le risque qu'ils encourent pour le salut de leurs âmes.

Au XVIIIe siècle, on développe davantage le vocabulaire graphique de la caricature, on associe alors un signe, une image symbolique à une personne ou une action, le soleil pour Louis XIV par exemple. La caricature s'épure. Le XIXe siècle, grande époque de la caricature, a également beaucoup contribué à l'élaboration des techniques de dérisions et du vocabulaire graphique encore utilisés dans les dessins d'aujourd'hui. On utilisa à cette époque davantage de signes triviaux comme des pots de chambre, des bidets, "le vomissement et la défécation restent des procédés très en vogue en raison de leurs effets comiques et hautement dépréciatifs", des signes de luxe ou de luxure et des éléments évoquant la violence ou la tyrannie comme le fouets, des armes, la guillotine, le poteau d'exécution. On met également au point la technique de l'inversion des rôles "le magistrat devient un mendiant, l'académicien un clown, le roi des Français un montreur de foire dont les

promesses s'envolent comme autant de bulles de savon". La caricature, par sa force symbolique et imagée, fait donc référence à une culture commune et partagée. Les signes et les images présents dans les dessins ont été construits avec le temps pour s'ancrer dans les mentalités. C'est pourquoi aujourd'hui une caricature fait sens pour le lecteur, car c'est un ensemble de signes qui, inconsciemment, raisonnent et amènent le sens. La caricature a donc un pouvoir d'évocation et un pouvoir d'action sans pareil.

**La caricature renseigne ensuite sur le climat politique ou social d'une époque.

_ D'abord par l'existence même de la caricature qui est une forme de contestation.

Le caricaturiste publie le plus souvent son dessin à destination du peuple. Il y a, à travers ce projet, de mettre aux jours des contradictions entre la réalité (du pouvoir en place, des moeurs) et les intérêts de ceux à qui s'adressent les caricatures. La caricature participe pleinement à la construction de l'opinion publique, c'est ce qu'affirme Annie DUPRAT qui donne pour exemple la violente campagne de caricatures dont fut victime le roi Henri III. Les nombreuses diffusions de caricatures à son encontre ont continué de dégrader son image publique et de renforcer son impopularité. L'historienne affirme même que cette campagne de caricatures fut "le prélude et sans doute préalable à son assassinat"³⁷.

_ Ensuite, la caricature renseigne sur le climat politique et social par sa réception par les couches populaires ou dirigeantes.

Plus haut, nous avons exprimé l'importance qu'il fallait accorder à la réception des images quand on s'intéressait à elles dans une perspective historique. C'est vrai pour la caricature. Et la réception qui est faite des caricatures en dit long sur l'organisation politique et sociale du pays à un instant T. Pourquoi le XIXe siècle a-t-il été aussi friand des caricatures ? Peut-être parce que la liberté d'expression, chèrement acquise dans les combats des idées de la révolution française, n'a jamais été autant menacée qu'à cette époque. Non pas qu'on pouvait s'exprimer plus librement auparavant, mais que cette liberté d'expression est devenue un droit au XIXe et que revenir sur ce droit paraît alors intolérable pour les gens du siècle. De même, la censure est une autre forme de réception de la caricature. C'est une réception par le pouvoir en place. Le décalage entre d'un côté l'aspiration à donner vie au droit de libre expression et de l'autre côté la virulence de la censure traduit bien la lutte du siècle entre le pouvoir monarchique ou impérialiste et le pouvoir démocratique issu de la république.

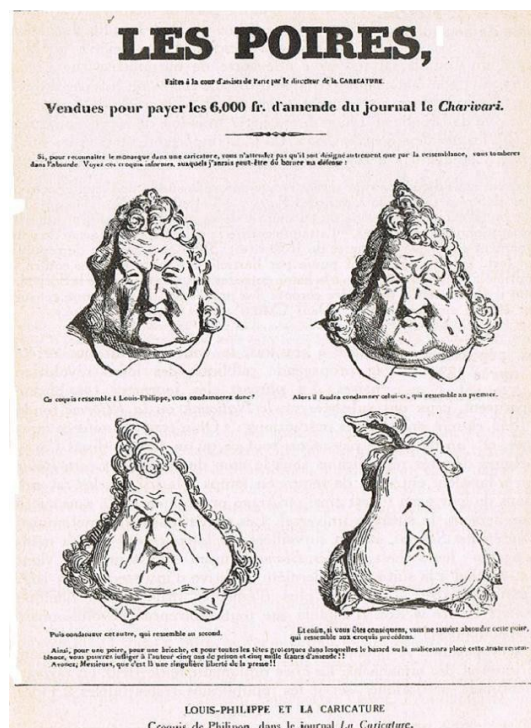
37 Ibid

A ce propos, tentons une petite histoire de la caricature au XIXe siècle.³⁸

Retracer, même brièvement l'histoire de la caricature au XIXe, c'est montrer les passions et les actes engendrés par les images. C'est révéler les jeux de pouvoir, les constructions de discours et le poids de l'opinion publique.

Le début du siècle est marqué par une incroyable censure, Napoléon, couronné empereur en 1804 interdit les caricatures sous peine de lourdes sanctions : l'emprisonnement voire la mort. Il faut attendre sa chute en 1814 pour que les caricatures explosent de nouveau. Une large partie d'ailleurs sera publiée à son encontre. En 1830 est signée une charte stipulant « Le droit des Français de publier et de faire imprimer leurs opinions en se conformant aux lois ». La presse s'empare de cette nouvelle liberté pour attaquer le nouveau régime monarchique, la monarchie de Juillet (1830-1835). Un nouveau journal, resté célèbre, est alors imprimé en France, c'est le journal *La Caricature*. Journal satyrique engagé, *La Caricature*, fondé et dirigé par Charles Philippon jusqu'en 1835, attaque ouvertement la politique de Louis-Philippe Ier alors roi de France. Ce dernier est d'ailleurs pris à parti, notamment par le célèbre caricaturiste DAUMIER, recruté par le journal. Une des caricatures du roi passée à la postérité est le dessin satyrique de PHILIPPON repris à sa demande par Daumier : *Les Poires*.

On y voit le visage du roi se transformer progressivement en poire. PHILIPPON voulait alors prouver que "tout peut ressembler au roi", il écrivit alors ces lignes " Ce que j'avais prévu arriva. Le peuple saisi par une image moqueuse, une image simple de conception et très simple de forme, se mit à imiter cette image partout où il trouva le moyen de charbonner, barbouiller, de gratter une poire. Les poires couvrirent bientôt toutes les murailles de Paris et se répandirent sur tous les pans de murs de France"³⁹Une fois de plus, l'image a ici prouvée sa valeur performative.



PHILIPPON et DAUMIER, *Louis-Philippe et la caricature*, in *La Caricature*, n°56 novembre 1831

38 Notre étude s'inspire de travaux de lycéens consultables à l'adresse suivante <<http://tpecaricatures.canalblog.com/archives/2012/02/15/23625838.html>>

39 Lettres du 7 juillet 1846 à Roslje, Carteret, *Le Trésor du bibliophile romantique et moderne*, t.III, p.124

La caricature va être érigée en symbole de la lutte des républicains contre le régime de Louis-Philippe, la monarchie de Juillet. Suite à cela, le roi rétablit la censure, PHILIPPON peine à maintenir son journal, celui-ci se tourne alors vers des caricatures de moeurs.

Sous l'empire de Napoléon III, de 1852 à 1870, il faut demander l'autorisation à la personne concernée pour en dresser sa caricature. La censure pèse, même la censure de moeurs est contrôlée. Il faut de nouveau attendre la fin du régime pour voir reflourir de nouvelles caricatures. Entre temps, André GILL met au point la caricature par "portrait chargé" dans son journal *Lune* créé en 1865 et qui deviendra *L'Eclipse* trois ans après. Le portrait chargé est un portrait où les particularités physiques du portraituré sont grossies pour tourner la personne en dérision. Cette technique est encore d'actualité et largement utilisée dans nos caricatures contemporaines.

La caricature, via le développement de la presse illustrée et des quotidiens nationaux, prend, au XIXe siècle, de plus en plus de place dans la vie du peuple.

Nous espérons avoir pu éclairer la place et le rôle que peut occuper l'image d'art dans le champ de la recherche en histoire et dans l'élaboration même de notre histoire. Dressons à présent un état des lieux des images d'art à l'école en rédigeant l'inventaire des idéaux et des possibles.

II. État des lieux des images d'art à l'école : inventaire des idéaux et des possibles

A. Interrogeons les textes officiels

1. *Position de l'éducation nationale par rapport aux images d'art*

la lecture des textes officiels et de quelques articles produits par le ministère de l'éducation nationale nous renseigne sur la position de l'éducation nationale par rapport aux images, aux images d'art et aux enjeux éducatifs associés. La position de l'éducation nationale est une réponse à la demande sociale de contrôler les effets de la prolifération des images. En effet, l'éducation nationale construit depuis quelques années **une éducation à l'image et une éducation du regard sur les images** en prolongement de l'éducation à l'esprit critique. Dans les programmes depuis la maternelle jusqu'en CM2 et au-delà, on retrouve un certain nombre d'éléments illustrant cette volonté. Le premier pas à faire est de distinguer le réel de sa représentation, le suivant est d'apprendre à lire les images. Cet apprentissage repose sur l'acquisition progressive de compétences d'observation méthodique et de mise en mot de ce que l'on voit et ce que l'on ressent. Cela via un vocabulaire lié au domaine de l'art, mais aussi de l'information et de la communication, vocabulaire qui s'étoffe au fil des ans et qui prend corps dans la pratique des arts plastiques.

L'éducation nationale envisage également et largement l'image comme **un objet pédagogique et didactique**. C'est un outil pour l'enseignant qui lui sert dans toutes les disciplines qu'il enseigne. L'image est un des principaux supports de situations d'apprentissage. Nous verrons plus en avant comment l'image d'art est utilisée dans les enseignements en maternelle et en primaire.

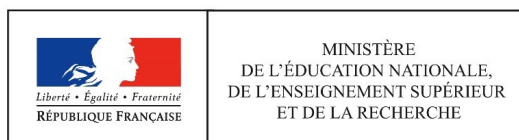
Enfin, l'éducation nationale porte **un certain discours sur l'image d'art**. "L'École donne une place importante au cinéma et à l'audiovisuel dans le cadre plus large de l'éducation à l'image. La première pratique culturelle des jeunes est celle de l'image : cinéma, photo, télévision, jeux vidéo, Internet, etc. Depuis plus de 20 ans, l'École a mis en place une éducation théorique et pratique à ce langage complexe dont les codes et les techniques évoluent sans cesse. Dès l'école primaire, l'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel permet aux élèves d'acquérir une culture, d'avoir une pratique artistique et de découvrir de nouveaux métiers."⁴⁰L'image d'art relève du patrimoine,

40 DELPORTE Christian et GACHET Marie-Claire, Actes du colloque - *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, « Les images dans l'enseignement de l'histoire » sur Eduscol. Disponible à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/cid46004/les-images-dans-l-enseignement-de-l-histoire.html>

c'est un héritage qui doit donc être connu et partagé par tous. Pendant tout leur cursus scolaire, les élèves vont donc découvrir des oeuvres d'art et se constituer un répertoire d'images d'art. Cette rencontre avec les oeuvres a pour but de sensibiliser les jeunes à l'art, mais aussi de participer à l'égalité de tous dans l'accès à la culture. Outre les modalités d'enseignement définies par les programmes, le ministère de l'éducation nationale a ouvert un certain nombre de dispositifs pour éduquer l'enfant à l'image. Parmi ces dispositifs, le PEAC, Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle de l'élève, de la petite section à la terminale, apporte une vision d'ensemble et une cohérence pour cette éducation à l'image. En partenariat avec des artistes, des institutions artistiques et culturelles et des intervenants extérieurs, l'École élabore des projets d'éducation à l'art et la culture articulant la rencontre avec des oeuvres, la pratique artistique et l'apprentissage de notions. Dans ce programme complet, il y a, nous semble-t-il, des leviers potentiels pour renouveler les pratiques pédagogiques convoquant les images d'art. Le croisement des acteurs et des approches pourrait enrichir la réflexion sur l'utilisation des images d'art en classe. Le PEAC et les autres dispositifs donnent en plus l'occasion aux élèves de fréquenter le milieu de l'art et de la culture, d'en visiter les hauts lieux comme les musées ou les ateliers d'artistes. Pour une bonne partie de nos élèves qui méconnaissent tout cela, c'est une véritable chance. Certaines rencontres avec des personnes, des métiers, des œuvres pourraient même susciter des vocations. Les métiers de l'art et de la culture pourraient dès lors devenir une destination potentielle dans le parcours de formation de l'élève. Voyez donc l'importance, l'enjeu, de tout ce que l'on peut tisser autour de l'image d'art à l'école.

2. *Place de l'image d'art dans les enseignements*

Ci-après, une synthèse de notre lecture des programmes et du socle commun par rapport à la question de la place de l'image d'art dans les enseignements scolaires.



- Ministère de l'éducation nationale, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, BO spécial n°2 du 26 mars 2015
- Ministère de l'éducation nationale, *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, BO spécial n°11 du 26 novembre 2015
- Ministère de l'éducation nationale, *Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 3)*, BO spécial n°11 du 26 novembre 2015
- Ministère de l'éducation nationale, *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, BO n° 17 du 23 avril 2015

* La Maternelle :

En maternelle, l'utilisation des images est monnaie courante, elle fait partie du quotidien de la classe, c'est un support privilégié par l'enseignant, il y a les images illustrations d'album, les images photographiques servant de consignes, des images pour jouer en apprenant... Mais qu'en est-il des images d'art ?

L'image d'art a une petite place dans les programmes, on la retrouve dans la partie *3.1.1. Les productions plastiques et visuelles*. Le travail sur les images d'art en maternelle emprunte trois routes : **D'abord distinguer le réel de sa représentation**. C'est, pour le ministère, le premier pas à franchir vers une éducation au regard. En distinguant le réel de sa représentation, l'enfant va apprendre à objectiver les images et à les mettre à distance. Comprendre que l'image n'est pas le réel, mais une représentation du réel, donc une interprétation du réel parmi d'autres, c'est fondamental. C'est jeter un premier regard critique sur les images. **La deuxième route empruntée est la constitution d'un répertoire iconographique** : les élèves découvrent différents types d'images et leurs fonctions. **La dernière route passe par les activités artistiques où l'image d'art est au coeur de la pratique artistique**, elle est envisagée comme une jonction, une articulation entre l'observation des oeuvres d'art (participant au développement d'une première culture commune) et la production plastique. En terme de compétences, on s'attachera principalement en maternelle à enseigner aux élèves à décrire les images. Dire ce que je vois. On est ici dans la lecture d'image, en repérant des phénomènes visuels saillants et en apportant le vocabulaire lié aux activités artistiques.

** Les cycles 2 et 3

Dans les arts plastiques l'image d'art est considérée comme un produit fini, à regarder pour vivre une expérience sensible et esthétique, mais aussi à observer pour chercher du sens. L'accent est alors porté sur la lecture d'image en lien avec les techniques travaillées en phase de production. Il faut dire ce que l'on ressent et ce que l'on voit en argumentant sur les procédés mobilisés par l'artiste. Qu'est-ce qu'a fait l'artiste pour que je ressente ça ? L'apprentissage du vocabulaire, notamment lié aux techniques artistiques, est indissociable de la manipulation et de la production. L'élève découvre des techniques, apprend à les nommer en même temps qu'il s'y exerce. L'image d'art est aussi considérée dans cette discipline comme un produit *non fini*, un matériau support d'une création plastique (transformation d'images, collage...)

Au cycle 2, l'environnement visuel direct de l'élève sert de base aux réflexions artistiques et plastiques. Il y a la volonté de se saisir des images qui peuplent le quotidien des élèves pour changer

le regard qu'ils portent dessus en travaillant ces images du quotidien dans une perspective artistique. Les arts plastiques oeuvrent à outiller l'élève pour le responsabiliser face aux images : " Enfin, entre six et neuf ans, l'enfant raconte souvent des histoires, s'invente des univers et les met en récit par le biais de ses productions. Progressivement, il prend conscience de l'importance de les conserver pour raconter, témoigner de situations qu'il vit seul ou avec ses pairs. L'enjeu est de lui permettre de fréquenter les images, de lui apporter les moyens de les transformer, de le rendre progressivement auteur des images qu'il produit et spectateur des images qu'il regarde." Le simple fait de regarder une image n'est désormais plus un acte anodin. Dans la discipline du Français, L'image d'art **au cycle 2 et 3** est aussi envisagée comme un déclencheur d'activités langagières portées sur la production orale d'une part : raconter une histoire à partir d'une image ou une série d'images (cycle 2), l'élève décrit des images, argumente sur son interprétation de l'image (cycle 3) ; sur la production écrite d'autre part : L'image d'art est le point de départ de situations d'apprentissage de l'écriture. La dimension sémantique de la lecture d'image n'est pas oubliée, les élèves apprennent à établir des connexions entre le texte et les images, à travers les albums notamment, mais aussi en poésie où l'image n'est plus matérielle mais mentale. Enfin, l'image est un prétexte à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. On cherche alors à utiliser des images pour des présentations ou des productions de documents numériques, on cherche aussi à les transformer par différentes techniques comme le photomontage et enfin on cherche à produire des images fixes ou animées à l'aide d'outils numériques variés.

Assez généralement, **aux cycle 2 et 3**, l'image va servir l'apprentissage de la représentation. Dans différentes disciplines, les sciences, les mathématiques, l'art... l'élève apprend à passer du réel, du tangible, à l'abstraction. Il faut alors installer un va et vient permanent entre la manipulation, l'observation et la conceptualisation. Le travail alors fait sur les images aide à cela.

Nous constatons donc, à la lecture des programmes, que l'éducation nationale s'est vraiment emparée de la question des images et lutte contre les dérives de leur prolifération. La première arme de l'élève pour faire face c'est l'art qui transforme son rapport au réel et son rapport à son environnement. Lors des activités artistiques, mais également dans les autres disciplines où l'enseignant utilise des images d'art, un effort est porté sur l'éducation au regard par l'apprentissage de la lecture d'image et l'apprentissage d'une posture critique face aux images.

3. *Place de l'image d'art dans l'enseignement de l'histoire*

Lors d'un colloque en 2002 sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie, un professeur des universités et une inspectrice ont livré les résultats de leur investigation quant à l'utilisation de

l'image dans l'enseignement de l'histoire.⁴¹ Voici ce qu'ils en disent :

Les pratiques pédagogiques

"Les pratiques pédagogiques dans les classes montrent que l'utilisation de l'image est aujourd'hui bien intégrée à l'enseignement (davantage en collège qu'en lycée), et que le croisement du texte et de l'image est devenu une habitude assez courante. Mais enseigne-t-on vraiment l'image ?

Encore trop souvent illustration de la parole de l'enseignant, l'image tend à devenir un témoin rapide de ce qui est dit de façon plus magistrale. Sa fonction se révèle alors plus sécurisante que pédagogique. Elle est également utilisée pour faire émerger des représentations qui ne sont pas toujours exploitées dans la suite du cours. L'observation des pratiques montre que la nature du document iconographique et son statut ne sont pas suffisamment évoqués. L'attention des élèves est insuffisamment attirée sur le support même des images, sur les matériaux de sa réalisation. Ce travail est pourtant nécessaire dans le cours d'histoire. [...] il importe que l'élève puisse distinguer historiquement les types d'images.

L'entretien d'inspection, qui permet à l'enseignant d'explicitier sa pratique, traduit à ce sujet à la fois des certitudes et des hésitations. Personne ne remet plus en cause l'utilisation des images, que l'on trouve souvent "plus parlantes que le texte, plus marquantes aussi, surtout les images animées, parce que cela motive plus que la lecture d'un texte, surtout les élèves qui lisent mal". Mais s'expriment aussi les hésitations quant au choix des documents. Pourquoi celui-ci plutôt qu'un autre ? "Par commodité", semble être la motivation la plus fréquente. "Le document est sur le manuel." Mais alors, pourquoi cette image plutôt que sa voisine ? La réponse n'est pas toujours claire. Ainsi l'entretien révèle la difficulté pour l'enseignant de dire quelle place prennent les images utilisées dans l'élaboration du savoir historique, en quoi le choix opéré dans la surabondance des documents fait sens (Pourquoi cette image plutôt qu'une autre ?)."

Ces propos révèlent que l'image est massivement utilisée dans les cours d'histoire, mais que son utilisation est peu réfléchie par les enseignants. Ces enseignants ne sont pas toujours au clair sur le statut et la fonction de l'image dans la démarche historique où il convient d'entraîner les élèves. À la chasse aux informations pour enquêter sur le passé, l'image est une source spécifique qu'il faut manipuler avec méthode et en connaissance de cause.

Les textes officiels et les ressources d'accompagnement *S'approprier les différents thèmes du programme* prescrivent d'utiliser les images notamment dans l'enseignement de l'histoire, mais aucune directive pédagogique, aucun guide didactique n'accompagne cette prescription. Le maître ou la maîtresse qui enseigne l'histoire se retrouve seul avec ses images. Nous comprenons donc la difficulté des enseignants à penser l'image autrement qu'une simple illustration de leurs propos et

41 DELPORTE Christian et GACHET Marie-Claire, Actes du colloque - *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, « Les images dans l'enseignement de l'histoire » sur Eduscol. Disponible à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/cid46004/les-images-dans-l-enseignementde-l-histoire.html>

nous comprenons la dérive de se cantonner à l'utilisation des images qui est proposée par les manuels scolaires.

Justement, quelle place est- faite à l'image dans les manuels ? Comment y sont-elle traitées ?

B. Interrogeons les manuels scolaires et dressons une cartographie des images d'art dans les manuels d'histoire : Quel poids ? Quelles natures ?

Interrogeons à présent les manuels scolaires pour en dresser un état des lieux des images d'art et de leur utilisation.

Notre volonté est ici de réaliser une étude statistique et analytique sur des manuels scolaires d'histoire. Nous choisirons différentes maisons d'éditions et plusieurs éditions s'étalant sur les trois dernières années, ainsi, nous pourrons avoir une vue d'ensemble de la place de l'image d'art dans les manuels scolaires d'aujourd'hui. L'idée est aussi d'identifier les différentes approches proposées par les manuels dans l'optique d'un usage de l'image d'art en histoire. Nous verrons ce qui peut être pertinent au regard des avancées de la recherche en histoire et au regard des prescriptions ministérielles.

Une étude de 2011 faite sur les manuels d'histoire de classe de troisième révélait que : " dans un manuel de troisième pris au hasard, sur 356 documents, 237 sont des images, soit 66 % des documents et, parmi ceux-ci, 47% sont des photographies, 20% des affiches, 13% des cartes. Mais les images sont présentées sur le même mode dans les manuels, quel que soit par ailleurs leur statut. La miniature voisine avec une photo de château fort. Elle a la même taille que la peinture murale ou que l'affiche de propagande reproduite quelques pages plus loin."⁴²

Ces résultats montrent la distorsion entre l'intérêt de montrer des images pour faire de l'histoire et le peu de cas qui est fait de leur traitement. Quand est-il aujourd'hui ? Nous avons voulu réactualiser l'étude. Nous avons perçu ici un enjeu majeur tant le recours au manuel d'histoire s'impose encore dans la pratique des maîtres. L'offre iconographique et documentaire des manuels reste donc encore déterminante dans l'enseignement de l'histoire.

* Le cadre de l'étude :

_ Objet de la recherche :

42 DELPORTE Christian et GACHET Marie-Claire, Op. cit

Nous nous focaliserons uniquement sur les chapitres des manuels traitant de l'âge industriel.

Nous voulons évaluer

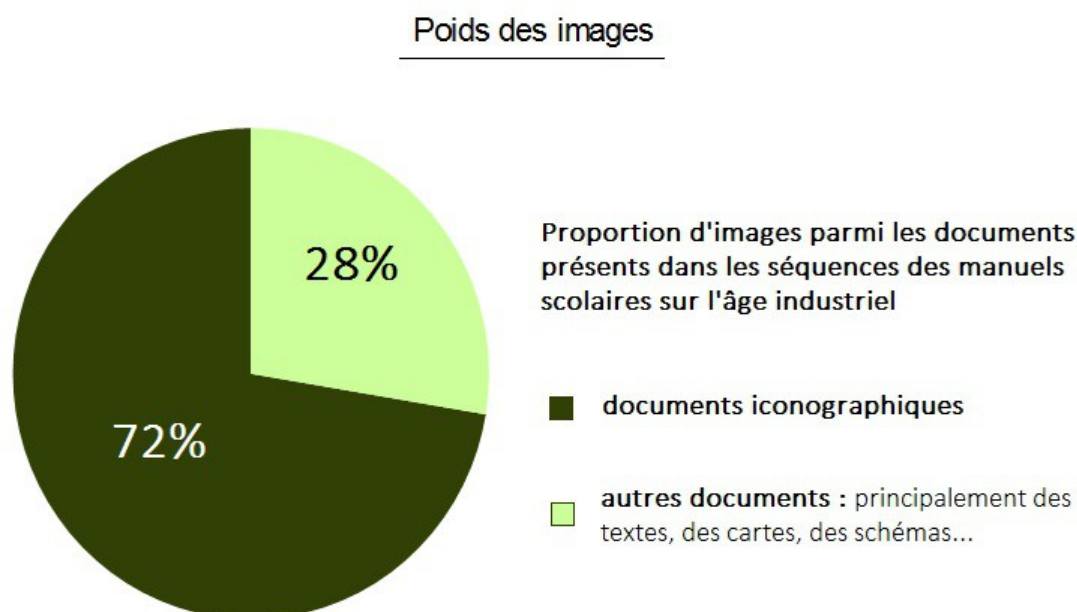
- 1 Le poids des images par rapport au nombre total de documents
- 2 Le poids des images d'art par rapport au nombre total des documents iconographiques dénombrés précédemment
- 3 La nature des documents iconographiques
- 4 Quelles lectures et quels traitements des images d'art sont proposés ?
- 5 Y-a-t-il une méthodologie de lecture d'images ?
- 6 Quel discours, à travers les images d'art et leur traitement, est-il véhiculé sur l'âge industriel ?

_ Échantillon de la recherche :

Nous avons passé en revue une cinquantaine de manuels d'histoire, d'histoire-géographie et d'histoire- géographie et histoire de l'art, des cycle 2 et 3 tous niveaux confondus, publiés par un large éventail de maisons d'éditions. Nous avons procédé par élimination, écartant les manuels ne traitant pas de l'âge industriel ou uniquement de manière anecdotique et écartant les manuels édités avant 2014. Ne sont restés que cinq manuels de trois maisons d'éditions : Hachette éducation, Belin éducation et Hatier. La bibliographie complète est disponible en annexe.

** Analyse :

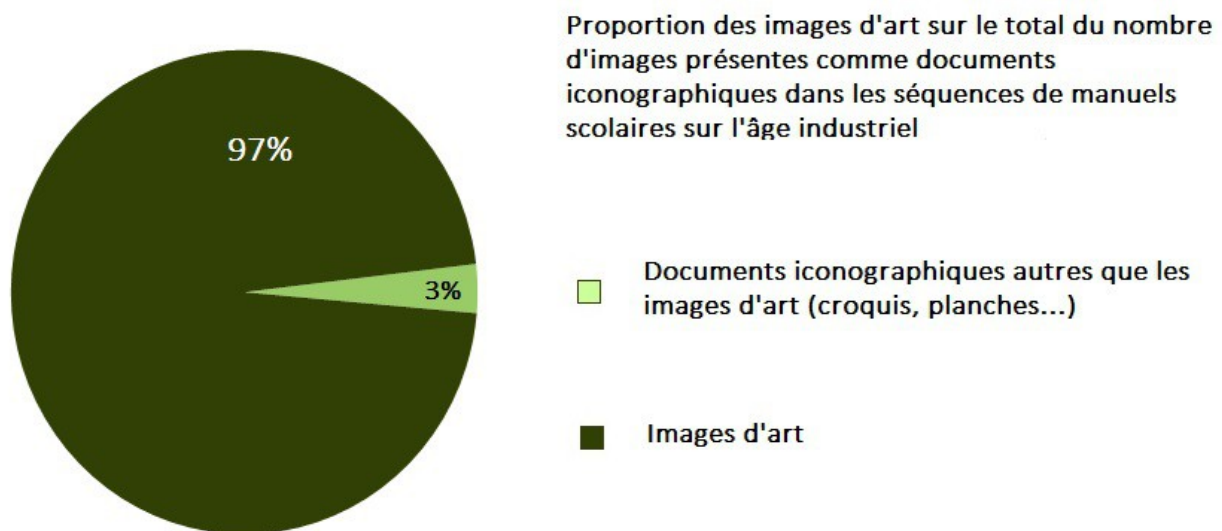
1. Le poids des images par rapport au nombre total de documents



Ce diagramme circulaire montre que près des trois quarts des documents présents dans les séquences sur l'âge industriel sont des images, ce poids des images est quelque peu supérieur au pourcentage d'images dans les manuels affiché par l'étude de 2011. Ce constat montre combien le fossé entre le monde de la recherche et la réalité scolaire est large. Alors que certains historiens hésitent encore à se pencher sur les documents iconographiques, ceux-ci sont sureprésentés dans les manuels scolaires.

2. *Le poids des images d'art par rapport au nombre total des documents iconographiques dénombrés précédemment*

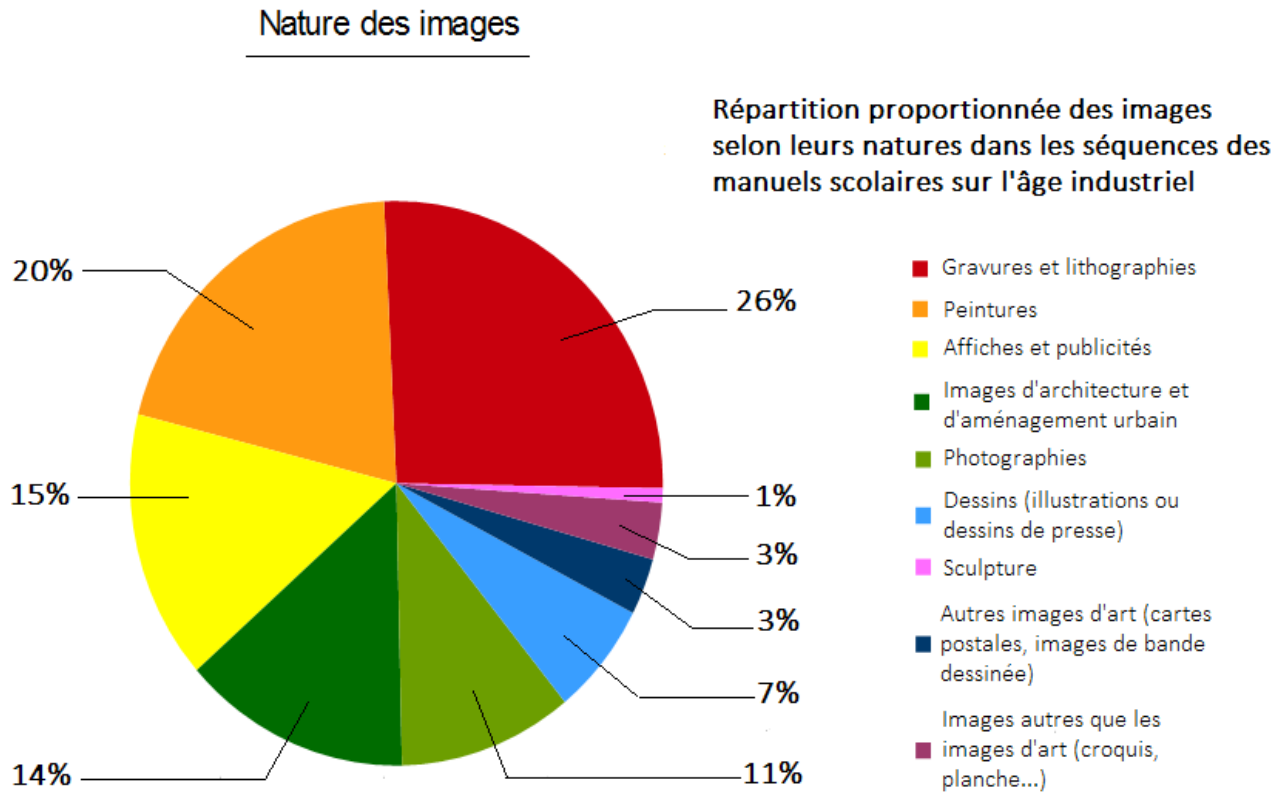
Poids des images d'art
parmi les documents iconographiques



Parmi ces documents iconographiques, le poids des images d'art est saisissant. 97% des documents iconographiques sont des images d'art. On comprend mieux l'urgence de savoir lire de telles images. Comment expliquer une telle prépondérance des images d'art ? Nous ne pouvons faire que des hypothèses : Y-a-t-il un manque de ressource du côté des documents iconographiques qui ne relèvent pas du champ artistique ? Les maisons d'éditions n'accordent-elles que du crédit aux images d'art qui seraient plus légitimes dans un manuel d'histoire (histoire-géographie et histoire-histoire de l'art) que d'autres documents iconographiques ? L'époque du XIXe siècle a-t-elle quelque chose à voir avec ce chiffre ? (il est vrai que le XIXe siècle est une époque d'intense production d'images, et même les images qui ne sont pas a priori destinées à être exposées dans les musées, les affiches, les dessins de presse, les photographies, relèvent en partie du champ artistique.)

Pour mieux comprendre ce qui se cache derrière ce pourcentage, il convient d'identifier les différents types d'images d'art.

3. *La nature des documents iconographiques*



Dans ce nouveau diagramme circulaire nous retrouvons les 3% d'images qui ne sont pas des images d'art. Ces images sont des croquis, des planches, des schémas. A côté de cela, parmi les 97% d'images d'art, les gravures et lithographies ainsi que les peintures sont des documents iconographiques prisés par les manuels (plus d'un quart des images d'art sont des gravures et lithographies, 20% sont des peintures).

Les trois autres pourcentages, 15% d'affiches et publicités, 14% d'images d'architecture et d'aménagements urbains (avec une dimension artistique dans la représentation du paysage urbain) et 11% de photographies, sont directement en lien avec les bouleversements de l'âge industriel (essor de la photographie, transformation du paysage et du visage de la ville, modernisation des architectures avec la production de nouveaux matériaux issus de la métallurgie en expansion, production massive d'affiches pour vendre les produits de l'industrie florissante).

Les autres types d'images d'art apparaissent de manière anecdotique dans les pages des séquences sur l'âge industriel. On note également une très faible représentation des sculptures, art qui n'est pourtant pas en reste au XIXe siècle.

4. *Quelles lectures et quels traitements des images d'art sont proposés ?*

Dans les manuels des trois maisons d'édition étudiés, les images sont traitées par des questions qui guident plus ou moins la lecture d'images.

_ Chez Hachette éducation

le questionnaire sert essentiellement l'observation du document iconographique. Les questions incitent à chercher des indices dans l'image et à mettre en mots ce que l'on voit.

Les questions interrogent aussi les spécificités de certains documents iconographiques comme les affiches où il convient d'analyser la structure – titre-image-codes, de décrypter le message publicitaire.

Points faibles :

Il n'y a pas de lien direct entre les images, encore moins entre les documents images et les autres.

On n'interroge pas le support de l'image, sa nature, son auteur, son contexte de production.

_ Chez Belin éducation

Ici le questionnaire porte aussi sur l'observation de l'image mais les questions sont moins aidantes dans la recherche des indices. Les séries de questions appellent le développement d'une réflexion intéressante mais qui n'est pas reprise par la suite. C'est-à-dire que les questions mènent sur des pistes de réflexion, mais le reste est à charge de l'élève ou de l'enseignant.

La mise en relation entre les documents est plus fréquente que chez Hachette éducation

Points faibles :

On n'interroge toujours pas l'aspect concret des images d'art.

_ Chez Hatier

Le traitement des images est un mélange entre questionnaire et série de consignes.

La lecture d'image est originale, elle s'approche de ce qui est pratiqué dans la démarche de production artistique : On observe l'image, on met en mot ce que l'on voit, ce que l'on ressent et on analyse les procédés que l'artiste a suivis pour produire telle forme plastique, pour susciter tel ressenti. Il y a donc du lien qui est créé entre le fond et la forme de l'image. Les consignes invitent à ressentir, à imaginer et à se laisser porter par l'image. Les questions nous plonge dans un

imaginaire sensoriel où les couleurs, les odeurs, les ambiances sont suscitées par l'image d'art. On donne du temps pour se plonger dans les images.

Des petits encarts de textes viennent donner des informations sur l'image. L'orientation histoire de l'art des manuels hatier est forte, il y a une approche historique par l'art. Les notions d'histoire et d'histoire de l'art sont travaillées conjointement.

Par exemple on trouve une peinture de VAN GOGH , *les usines à Clichy*.



**VAN GOGH, *Usines à Clichy, été 1887*,
huile sur toile, 1887**

Une question est posée parmi d'autres : "Observe le dessin de l'artiste : est-il précis ?" La réponse attendue est **non**, la fumée, informe, occupe une bonne partie de l'espace du tableau. Les formes et les contours sont volontairement rendues par un traitement flou. Pourquoi ? Parce que nous sommes en présence d'un paysage enfumé par les cheminées d'usines. La vision de l'artiste ne peut pas être nette. L'impression du dessin vient également d'une technique picturale, la touche, qui est ici au service du sens.

La question amène donc une réponse qui dit une réalité historique à rechercher du côté de l'art, que l'on conclue en observant une image d'art.

Points faibles :

On n'interroge toujours pas le support de l'image. Aucun lien n'est fait entre les documents. Pourtant, c'eût été intéressant de mettre en réseau les images puisque on s'emploie à retranscrire un univers historique via l'iconographie.

5. *Y-a-t-il une méthodologie de lecture des images d'art ?*

 _ Chez Hachette éducation

Il y a des points de méthodologie qui intéressent la démarche historique et la lecture d'image. Ces points de méthodologie s'organisent en étapes. Par exemple il y a un point méthode sur la lecture d'un tableau.

étape 1 : identifier la peinture : le support, sa nature, l'artiste...

étape 2 : observer et décrire la peinture

étape 3 : interpréter la peinture. (c'est-à-dire en tirer des informations sur la période étudiée)

Il est intéressant de proposer une méthodologie de lecture d'image, mais pourquoi donc cette méthodologie n'est jamais exploitée dans le corps du manuel. Pourquoi les questions posées sur les images concernent toujours exclusivement l'étape 2 et que l'identification ou l'interprétation de l'image est trop souvent négligée ?

 _ Chez Belin éducation

Il y a des doubles pages de leçon d'histoire des arts, mais on ne trouve aucune explicitation d'une méthode quelconque pour lire les images.

 _ Chez Hatier

il n'y a pas non plus de points de méthodologie.

Cependant, il y a des chapitres « Les héritages du passé » qui jettent des ponts entre le passé et le présent ? ce qui permet aux élèves d'interroger la continuité ou la discontinuité du fil de l'histoire. Ces points de culture historique interrogent les modes de vie d'hier et les met en relation avec ceux d'aujourd'hui : la façon de se vêtir, de consommer, de faire la fête... On prend alors conscience qu'il existe un prisme de lecture des images et qu'il faut donc faire attention à ne pas projeter sur le passé des idées d'aujourd'hui ou des visions contemporaines du monde.

6. *Quel discours, à travers les images d'art et leur traitement, est-il véhiculé sur l'âge industriel ?*

Dans l'ensemble, les manuels offrent un panorama élargi de ce qu'a pu être l'âge industriel. On nous montre différents points de vue, d'un côté les progrès techniques, architecturaux, les nouveaux modes d'organisations urbaines et de l'autre côté les dégradations sociales et paysagères. La richesse des uns et la pauvreté des autres, les nantis et les ouvriers. Le monde rural n'est pas oublié. La vision progressiste du monde du XIXe siècle et le discours sur l'évolution sont nuancés. On parle davantage de changements que d'évolutions. Même si on expose la pénibilité du travail dans les mines ou les usines, les coups de grisou, la misère de certains, on ne tombe pas pour autant dans un discours misérabiliste. L'art permet d'ailleurs en partie, sur cet aspect, de rendre "beau" les côtés les plus sombres de cette période. Une attention particulière est portée sur le paysage tant rural qu'urbain. On nous dévoile des intérieurs d'usines, de maisons et des extérieurs de villes et de campagnes. On retrouve tous les aspects qui intéressent l'historien : les aspects techniques, économiques, sociaux, culturels, artistiques... et tout cela à travers les images d'art. Ces images ont été choisies avec soin pour une richesse exprimée dans la multiplicité des points de vue.

Nous pouvons conclure brièvement cette sous partie en admettant que les manuels sont une ressource intéressante pour le maître, pas tant pour la méthodologie de lecture des images qui reste assez pauvre, mais plus pour le matériel iconographique riche proposé par les manuels. Il y a une grande variété d'images de natures différentes et toutes ces images sont autant de fenêtres ouvertes sur l'histoire du XIXe siècle. Beaucoup de pistes sont à explorer. En revanche, le cœur du travail qui est d'apprendre à lire ces images pour en tirer les meilleures leçons possibles reste à la charge de l'enseignant.

À présent que nous avons étudié les manuels scolaires, interrogeons une nouvelle ressource pour le maître : le musée.

C. Interrogeons le musée

1. La visite au musée : Un mythe à déconstruire, une ressource à reconstruire.

"Le Muséum n'est point un vain rassemblement d'objets de luxe et de frivolité qui ne doivent servir qu'à satisfaire la curiosité. Il faut qu'il devienne une école importante. Les instituteurs y conduiront leurs jeunes élèves, le père y mènera son fils."⁴³ Jacques-Louis David, peintre néo-classique

⁴³ Jacques-Louis DAVID, Convention nationale. Second rapport sur la nécessité de la suppression de la commission du Muséum dans la séance du 27 nivôse, l'an II de la république française, Paris, Impr. nationale, 1793. p. 4.

français, militait déjà par cette formule pour une rencontre entre les enfants et les oeuvres d'art. Le musée est-il une ressource pour l'école ? Pour l'enseignement de l'histoire ?

Depuis les années 2000, les ministères de l'éducation et de la culture publient régulièrement des missives encourageant la rencontre des scolaires avec les oeuvres d'art et la visite des musées. "Le ministère de la culture arguait aussi dans sa lettre d'information de novembre 2000 qu'« il n'y a pas d'éducation artistique réelle sans une rencontre directe avec les oeuvres d'art » et les débats en marge du Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle, en 2012, évoquaient une nouvelle fois l'importance du contact entre l'élève et la matérialité de l'oeuvre. Le conseil supérieur des programmes, fin 2014, souligna encore dans son projet de référentiel l'utilité d'une rencontre avec les lieux de conservation."⁴⁴ Nous le savons bien, une demande mainte fois réitérée prouve qu'elle n'a pas été satisfaite, du moins pas complètement. Nous nous demandons alors ce qui pourrait expliquer la difficile rencontre entre le musée et l'école. Plusieurs raisons à cela :

1 La capacité d'action : tous les musées ne sont pas équipés pour recevoir les groupes scolaires, certains sites se sentent démunis et peinent à concevoir un accueil *pertinent* du public scolaire, d'autres sites n'ont simplement pas de service éducatif et/ou culturel. L'offre est d'ailleurs assez récente puisque il faut attendre 1986 pour que le musée d'Orsay, à Paris, ouvre le premier service culturel dédié alors essentiellement à l'accueil des écoliers et des jeunes étudiants. Depuis, les services éducatifs et culturels se sont développés de manière inégale sur le territoire.⁴⁵ A côté de cela, certains musées « perçoivent parfois les dispositifs pédagogiques comme des nuisances "⁴⁶ et s'impliquent donc peu dans leur développement

2 La légitimité d'action : Les musées intéressés par l'éducabilité du jeune public à l'art et à l'histoire de l'art, souhaitant alors se tourner vers le public scolaire, peinent encore à légitimer leurs actions, comme si le fait de délocaliser l'acte d'apprendre en diminuait la force.

3 La divergence des approches : Dans les musées, certains voient le groupe classe comme impropre à une rencontre et un dialogue réel avec l'oeuvre d'art, d'autres (Elisabeth CAILLET) accusent le didactisme des enseignants d'empêcher une "approche authentique des oeuvres de culture".

Il est certain qu'on ne peut transformer le musée en salle de classe, les méthodes pédagogiques des musées, quand il y en a, sont autres. Mais nous ne pensons pas non plus que calquer le modèle pédagogique scolaire à la galerie muséale soit la volonté des professeurs des écoles. Au contraire, il

44 Yannik LE PAPE "Au Musée", in *Cahiers pédagogiques*, n° 525 Nos utopies pédagogiques. _

45 Pour des informations chiffrées se référer à l'article de Marie-Christine BORDEAUX, "Du service éducatif au service éducatif , éducation et médiation" in BBF, Bulletin de Bibliothèques de France, Mai 2013. Consultable en ligne à l'adresse suivante : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-03-0018-003>

46 Jean-Michel TOBELEM, *Le nouvel âge des musées. Les institutions culturelles au défi de la gestion*, Armand Colin, 2010, p. 222

Il y a une certaine volonté de s'enrichir mutuellement et de s'ouvrir à des propositions pédagogiques nouvelles. À ce titre, bon nombre de musées font encore défaut. Il y a ce que Yannick Le Pape, Ingénieur des services culturels et du patrimoine du Musée d'Orsay appelle la "sclérose des formules", celui-ci dénonce entre autres les pratiques de son musée dont les visites-conférences à destination des groupes scolaires sont programmées à l'identique près de trente ans après leur conception.⁴⁷C'est ce genre de pratiques qui feront dire au muséologue Bernard DELOCHE que « Alors que l'école, sous l'impulsion des pédagogies nouvelles, a largement développé le principe de l'éducation fondée sur l'échange entre le maître et l'élève, le musée, refusant toute forme de rapports interactifs, a sans cesse privilégié la transmission, ce mode de communication unilatéral et contraint »⁴⁸

Le musée n'est alors pas une ressource, il le devient. Il le devient dans un travail conjoint entre les enseignants et les partenaires du musée. Un certain mythe de la visite scolaire a pesé sur le développement de l'accueil des publics scolaires. Ce mythe c'est celui de la *révélation*, du *déclat* des jeunes emmenés dans les musées, mis devant les oeuvres, mus devant l'art. Et sous couvert de cette révélation esthétique, nombre de musées n'ont pas cherché à développer des services éducatifs pédagogiquement qualitatifs, ni des modes de médiations, pourtant nécessaires, créant un réel dialogue entre l'oeuvre d'art et celui qui la rencontre. Pourtant, il ne suffit pas de se rendre au musée pour se révéler une passion pour l'art, ou pour simplement s'enrichir de ce que les images d'art ont à nous offrir. Si c'était le cas, ce présent mémoire n'aurait pas de raison d'être. Non, la visite au musée doit être accompagnée, de même, le retour en classe doit être une continuité de l'expérience sensible et esthétique vécue dans le musée. Pour se faire, il faut envisager une coopération entre ceux que l'image d'art, objet artistique et historique, rassemble : les enseignants, les acteurs des musées, les historiens et les élèves bien sûr. Les musées ont beaucoup à offrir aux enseignants et réciproquement. Cette altérité dans la façon d'envisager l'enseignement de l'art et de l'histoire de l'art, il faut la rechercher à tout prix. C'est ainsi que l'enseignant parviendra à renouveler sa pratique et à envisager sous un autre angle le rapport à l'image d'art. D'autant que le musée est bel et bien légitime pour envisager le rapport entre l'individu et l'oeuvre d'art, même et d'autant plus si ce rapport est conditionné par l'acte d'apprendre. Certains chercheurs (André Gob, Noémie Druguet, Charlene Bélanger et Anik Meunier) se sont attardés à imaginer un rapport idéal entre l'école et le musée pour penser une visite scolaire pertinente. Ils en sont venus à la conclusion que pour le bien d'une visite scolaire qui fait sens la leçon en classe et la visite au musée doivent garder leurs spécificités. « la relation qui s'établit entre l'école et le musée doit être une relation de partenariat

47 Op cit. LE PAPE "Au Musée" in Cahiers pédagogiques

48 Bernard DELOCHE « Mythologie du musée. De l'uchronie à l'utopie », *Le Cavalier Bleu*, p. 57

harmonieux qui respecte les missions, rôles, méthodes, stratégies et contenus d'apprentissage de chaque partenaire »⁴⁹ Nous aimerions aller plus loin encore et envisager une collaboration étroite entre les enseignants et les acteurs du musée. Cette collaboration doit perdurer en amont de la visite, pendant et en aval. Si on sollicite un musée, il faut que ce partenaire puisse intervenir à fond dans la conception et la mise en oeuvre de la séquence. Les partenaires apprendront les uns des autres et la leçon d'histoire aura plus de corps et de sens. Cela vaut pour le musée, mais pas seulement : il faut oeuvrer à rompre les discontinuités entre l'école et les autres lieux de savoir. Des efforts ont été faits depuis maintenant une dizaine d'années, le ministère de la culture essaie de repenser les missions et les offres pédagogiques des musées. Un des outils les plus en vogue et qui s'est le plus développé jusqu'alors sont les ateliers de pratiques artistiques. En cette matière, les musées de notre région des Hauts de France font bonne figure, les ateliers de pratiques artistiques des musées Matisse au Cateau-Cambrésis, du LaM à Villeneuve d'Ascq et du Louvre Lens ont bonne presse. L'idée actuelle soutenue par le ministère de la culture et les musées volontaires est de " ne plus simplement capter l'attention des jeunes visiteurs, mais de requérir leur participation à la construction des discours"⁵⁰ Les élèves sont invités à réfléchir et à pratiquer l'art dans l'enceinte des musées, le fruit de leur travail est exposé dans un espace dédié ou parmi les oeuvres, servant même à reconstruire la médiation entre les oeuvres et les visiteurs.

Le musée est donc une ressource qui se réinvente dans la singularité des échanges et des projets construits main dans la main entre les musées et les historiens en amont (nous n'avons pas développé ce point, mais nous en reconnaissons l'importance) puis, entre les acteurs du musée, les enseignants et les élèves.

2. Etude de cas : Le musée du LaM à Villeneuve d'Ascq

Entretien avec Violaine DIGONNET, responsable du service des publics de Lille Métropole Musée d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut, LaM, située à Villeneuve d'Ascq.

Pour donner du relief à ma recherche, j'ai cru bon d'interroger un acteur du monde du musée. Je souhaitais lui faire part de mes questionnements sur la place de l'image d'art dans le discours du musée, discours sur l'art et sur l'histoire. Je voulais aussi m'intéresser aux collaborations possibles ou effectives entre le musée du LaM et le jeune public dont les scolaires.

⁴⁹ Anik MEUNIER, Jason LUCKERHOFF (dir), *La muséologie, champ de théories et de pratiques*, « Partenariat université-musée : une proposition dans la formation initiale des maîtres », Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 260.

⁵⁰ Op cit, LE PAPE

J'ai élargé plusieurs musées dont les collections d'oeuvres d'art du XIXe siècle intéressaient directement mon propos. Le musée d'Orsay d'abord, je suis resté sans réponses. Le musée de la Piscine à Roubaix, le service éducatif de ce dernier ne fut pas en mesure de m'accueillir. Je me suis alors tourné vers le musée du LaM de Villeneuve d'Ascq qui a répondu favorablement à ma demande et qui m'a accueilli fort chaleureusement. Si un tel accueil est réservé au public, la rencontre entre les jeunes et les oeuvres d'art est déjà gagnée. J'ai donc eu l'opportunité de construire un véritable échange avec la responsable du service des publics, Madame Violaine DIGONNET. Je dis véritable échange parce que je suis venu dans l'optique de poser plusieurs questions et madame DIGONNET m'en a posé en retour. J'ai alors eu le sentiment que nous réfléchissions ensemble, que nous construisions ensemble une première approche des oeuvres d'art envisagée sous un angle pédagogique, mais pas seulement. (Mon questionnaire est disponible en annexes.)

Voici ce que l'on peut retenir de cet entretien :

Violaine DIGONNET m'a d'abord précisé qu'elle n'est pas experte sur les questions sur le discours autour des images d'art, en revanche, elle est spécialiste dans l'accueil des publics. Je lui ai quand même posé mes questions sur l'art et l'histoire, car son avis m'intéressait grandement.

Violaine DIGONNET a reçu une formation en philosophie et en histoire de l'art. Elle a fait ses premières armes sur les lieux d'art contemporains, notamment au MAC, musée d'art contemporain de Lyon pour se tourner ensuite vers les services d'accueil des publics. Aujourd'hui, elle est responsable du service éducatif du musée du LaM de Villeneuve d'Ascq et accueille donc régulièrement des jeunes et des groupes scolaires. Ses missions ont trait à la conception et à la coordination des projets, à la création d'outils de médiation. Dans le cadre de ses fonctions, elle réfléchit vivement à construire un accompagnement des enfants de deux à quatre ans, que les musées reçoivent de plus en plus selon elle et qui est un public particulier avec lequel tout reste à construire dans la relation entre l'enfant et les oeuvres d'art. A ce sujet, Violaine DIGONNET m'a exposé de nombreux projets qu'elle a pu développer au sein du musée et qui concernaient le jeune public et les deux-quatre ans. L'objectif majeur est que les enfants regardent. Pour amener les enfants à regarder, les approches sont ludiques et incitatives. Ce sont, par exemple, des vignettes avec des messages du type "Je le veux dans ma chambre" qu'il s'agit de coller en dessous des oeuvres. Pour accueillir le jeune public, Violaine DIGONNET insiste sur la gratuité du musée. Des horaires gratuites sont ainsi aménagées pour recevoir les familles. Des temps extra-ordinaires sont pensés pour transformer le musée en un lieu festif.

Synthèse des propos de Violaine DIGONNET autour de la question de l'image d'art, de sa fonction historique et autour du musée comme ressource potentielle pour l'historien.

L'image d'art est de fait inscrite dans une époque. Elle en est le témoin. Les oeuvres d'art sont des échos de la société, elles produisent des questionnements sur l'histoire et sur la société elle-même. Il est important de voir comment l'image est perçue aux premières heures de sa diffusion puis au fil du temps. Par exemple, des affiches présentant des déchirures peuvent témoigner d'un rejet de certaines idées au moment de sa production. Certaines attitudes des publics face aux nouvelles affiches permettent de tisser des parallèles avec des comportements d'hier, on construit alors, à travers l'art et sa réception, une histoire à rebours.

Il y a des oeuvres produites au service d'un message politique, religieux... L'image d'art se traduit dans une réalité multiples tant les codes et les fonctions diffèrent.

Le musée est bien entendu une ressource pour l'historien dans la mesure où il reçoit des chercheurs en histoire. Le musée est même parfois un support militant. C'est une ressource en terme de matériaux et par le témoignage sur le passé que sont susceptibles d'exposer les oeuvres d'art.

L'Art Brut a par exemple beaucoup aidé dans l'histoire de l'enfermement au XXe siècle, notamment dans les centres psychiatriques et les prisons d'où nombre d'artistes de l'art brut sont issus. Les conditions de production artistique et les matériaux renseignent sur les conditions de vie dans ces centres. On sait aujourd'hui, grâce aux oeuvres léguées par ces artistes, que les personnes enfermées ne disposaient pas de grand chose. Plastiquement, le manque de matériaux se traduit d'abord par une recherche innovante de nouveaux supports : des bouts de bois, des objets du quotidien détournés, recyclés... ensuite ce manque de matériaux se traduit par un remplissage, une saturation du support. Les bouts de papiers sont couverts recto-verso. Les plasticiens économisaient drastiquement la moindre matière, la moindre parcelle de support.

Le musée du LaM a d'ailleurs une importante collection d'oeuvres d'Art brut.

Synthèse des propos de Violaine DIGONNET autour des liens entre le musée et le jeune public, entre le musée et l'École.

Les services éducatifs étaient au départ pris en charge par des enseignants de formation. Aujourd'hui, ces services se détachent de ce modèle.

Les objectifs pédagogiques des musées ne sont plus les mêmes que les objectifs pédagogiques des enseignants.

Il faut se mettre en garde contre une idée qui voudrait que les musées soient là pour appliquer les

programmes de l'éducation nationale. Il faut déscolariser le musée. On ne s'adresse pas à des élèves, mais à des enfants. En revanche, le musée produit des ressources qui peuvent aider les enseignants. Les objectifs principaux du service éducatif du LaM sont donc :

- 1 - de sensibiliser à l'art du XXème siècle
- 2 - faire tomber les préjugés
- 3 - faire qu'on se sente légitime d'être au musée.

Pour les groupes scolaires, le musée propose des activités et des ateliers de pratique artistique en lien avec les collections et les expositions. Nous organisons des visites philosophiques où on aborde l'oeuvre d'art dans une démarche de questionnement. On propose des activités ludiques pour les plus jeunes en partenariat avec une comédienne. D'autres partenaires sont sollicités sur d'autres projets, nous avons par exemple travaillé avec Hervé TULLET. Il s'agit alors de réfléchir ensemble à une médiation adaptée à l'âge et aux besoins de nos publics. Violaine DIGONNET fait le constat que les tout petits sont mal accompagnés dans les musées. Il faut prendre davantage en compte le temps d'attention et le rapport au corps. Nous organisons par exemple une séance de lecture dans une salle à part, la lecture est faite par une comédienne, c'est une lecture en lien avec les oeuvres que l'on va montrer à ces petits. Ensuite, nous traversons le musée à la rencontre des oeuvres en suivant un parcours balisé par des points et des lignes. Le parcours est accompagné de bandes sons.

Le coeur du travail est de penser la rencontre avec les oeuvres.

Enfin, il y a des temps de manipulation où l'on initie les enfants à une pratique artistique.

Par exemple, actuellement, en échos à l'exposition de poupées de voyage de Michel NEDJAR, les enfants (et les plus grands) peuvent fabriquer leurs propres poupées en atelier, au musée. L'enfant est ensuite invité à reproduire la création ailleurs ou revenir au musée en ayant collecté des objets ramenés de chez lui. La création artistique doit passer par l'affect, ici par le sens et l'attachement donné aux objets. Les oeuvres des enfants sont mises en valeur et exposées de la même manière que le sont les poupées de NEDJAR.

Cet entretien, très riche, éclaire et conforte, ça et là, bon nombre de points de ma recherche. Il donne à voir une action pédagogique concrète du musée. Nous percevons ce que l'enseignant a à gagner en poussant simplement les portes du musée et en discutant puis peut-être en collaborant par la suite avec les acteurs du musée. L'enseignant par sa formation peut aussi apporter un certain

nombre d'éléments et de connaissances, notamment sur le développement de l'enfant et sur la didactique des savoirs, qui pourront aider les services éducatifs des musées à concevoir des médiations efficaces.

Fort de toutes ces apports tirés de mes recherches, de ces idées et ces outils tirés des manuels scolaires et des actions des musées, il ne reste plus qu'à se lancer dans la conception d'une séquence d'histoire à partir d'images d'art.

III. Réfléchir par la pratique et pour la classe : repenser l'enseignement de l'histoire autour des images d'art

A. Tisser la leçon d'histoire autour des images d'art

1. Place de l'image d'art dans la séquence

Avant notre étude sur les manuels, j'imaginai qu'il fallait réserver aux images d'art une place spécifique à un endroit bien précis de la séquence d'histoire. Les manuels d'histoire apportent une tout autre approche. Dans les manuels d'histoire, l'image est partout, elle ouvre la séquence sur l'âge industriel, elle l'alimente au fil des pages et bien souvent c'est par une image que l'on ferme la chapitre. Je pense donc à présent qu'il n'est pas inintéressant de jalonner toute la leçon d'histoire par des images d'art. Mais il est un écueil à éviter : Il ne faut pas mettre des images pour mettre des images, pour faire beau ou simplement pour illustrer. Je pense que la place attribuée aux images d'art dans la leçon d'histoire ne doit jamais être gratuite, mais au contraire elle doit être pensée par le maître selon une intention pédagogique. On ne traitera pas l'image d'art de la même manière en fonction de l'endroit et du moment qu'on lui aura attribué dans la séquence.

Une séquence peut s'ouvrir sur une image, en grand, projetée ou affichée, c'est une image offerte, reflet d'un univers historique que l'on va sonder par la suite. Cette image on la regarde, on s'en imprègne, mais on ne l'interroge pas. Pas tout de suite. Ce n'est pas le moment. Plus tard, il y aura d'autres images, des images qui feront échos aux propos de la leçon ou à d'autres documents. Il est alors intéressant d'offrir aux élèves des images qui corroborent et d'autres au contraire qui contredisent les informations grappillées jusqu'alors. Il y aura d'autres images qui feront leçon aussi, une leçon par l'art. On avancera dans l'enquête par la lecture de ces images. En fin de séquence, on peut diffuser une image synthèse, au discours large et englobant capable de balayer ce qui aura été vu jusqu'alors. Ce peut-être une série d'images comme un panorama de l'enquête qui aura été menée par les élèves. Ce peut-être une image composée par les élèves, comme une trace écrite.

Ce qui compte le plus c'est de mettre en réseau les images, de les confronter les unes aux autres comme autant de discours sur le passé dont il faudrait trier le grain de l'ivraie. Les images ne doivent jamais être isolées, il faut également les confronter aux autres sources et à ce sujet, elles doivent être traitées comme des documents, certes spécifiques et toujours singuliers, mais historiques avant tout et à part entière. C'est cette mise en réseau des documents qui fait la force

d'un corpus et qui fonde la solidité et la scientificité du travail de l'historien. En travaillant de cette manière, les élèves approchent donc au plus près le travail de l'historien. Ils se font, pour un temps, historien eux-même.

2. *Manipulation de l'objet-image*

Manipuler l'image d'art pour en tirer une leçon sur le passé demande un savoir-faire qui s'acquiert avec la pratique et avec le temps. La lecture d'images doit donc être travaillée dès la maternelle conformément aux prescriptions ministérielles et ce travail doit se prolonger et être renforcé et systématisé dans les cycles suivants et ce jusqu'en terminal.

Pour lire une image il faut un certain nombre de connaissances et de savoir-faire techniques et méthodologiques que l'on peut travailler en histoire de l'art. La lecture d'image n'intervient pas, nous l'aurons compris, qu'en histoire. Il faut donc oeuvrer pour une transdisciplinarité de l'enseignement du maître et veiller à ce que les élèves effectuent des transferts pour mobiliser dans les différentes disciplines tous les savoir-faire nécessaire à la lecture d'images.

Il y a certaines idées que l'enfant doit avoir à l'esprit quand il sera en situation de sonder les images. Ces idées, il faut les lui répéter et les mettre à l'épreuve de la pratique pour les renforcer. Ces idées ce sont autant d'outils qui fabriqueront une distance nécessaire entre le lecteur et les images et qui aiguiseront la posture et le regard critique.

Ces idées sont les suivantes⁵¹ :

1. tout image est construction d'une réalité et non-expression d'un réel
2. toute image produite, sous quelque forme que ce soit (peinture, dessin, caricature, photographie, vidéo, etc.) est rarement destinée à l'usage personnel de son créateur, mais "sert à être montrée" (ne serait-ce qu'à des proches). Celui qui regarde ou qui utilise l'image n'épuise jamais le sens donné par l'auteur et peut même le détourner.
3. Lorsque la production d'une image est le fruit d'une commande, se superpose alors, dans l'élucidation du sens, la prise en compte de cette commande (par qui, pour qui ou pourquoi) et le détournement inévitable opéré par l'acte créateur que traduit la personnalité de l'auteur par rapport à la commande ; l'image informe aussi sur celui qui la produit.

51 DELPORTE Christian et GACHET Marie-Claire, Op. cit

4. Toute image est soumise à une variation d'interprétation sémantique.
5. Toute image peut être manipulée.

La première attitude à adopter face à une image est celle de l'archéologue sur son terrain de fouille qui viendrait de déterrer quelque chose. Il faut envisager l'image d'abord comme un *objet non identifié*. Le premier travail est donc d'identifier l'objet-image.

Bi-lecture des images d'art

*D'abord, identifier les aspects concrets de l'image

Il faut identifier ce qu'Annie DUPRAT nomme les « aspects concrets » de l'image (sa nature, le support, les matériaux utilisés...) Ensuite, une fois l'objet image caractérisé, j'essaie de la contextualiser. Sans contexte, les hypothèses faites sur le sens de l'image seraient trop vagues, les éventuelles réponses trop incertaines. Éclairer le contexte, c'est se poser les bonnes questions qui guideront efficacement la lecture de l'image. Il faut dater l'image, même approximativement et convoquer alors le contexte social, culturel, artistique, politique et économique de l'époque. Il faut se pencher sur l'histoire personnelle de l'oeuvre, se demander quelles ont été les conditions de sa production ? Qui la produite ? Y-a-t-il eu une commande ? Qui en est le destinataire ? À quelle fin l'image a-t-elle été produite ?...

Les indices se trouvent hors l'image, dans le texte ou la légende qui l'accompagne, dans les éventuelles inscriptions qui y figureraient, les indices peuvent aussi et cela rend d'autant plus complexe la lecture d'image, se cacher dans l'image elle-même. Passer cette étape, il faut attaquer l'analyse des « aspects abstraits » de l'image.

** Ensuite, analyser les aspects abstraits de l'image

Que représente l'image, y-at-il des éléments symboliques, ne négligeons pas les détails. Quel est le message ? Y-a-t-il un message caché ?... Il faut décrypter les codes qui composent le message de l'image. Ces codes graphiques, plastiques et symboliques peuvent être parfois bien éloignés de nos codes iconographiques contemporains. "Or on sait que plus l'image est ancienne, moins les codes sont familiers et que l'on ne peut se contenter de lire un message à travers le regard de notre époque. Par exemple, la présence de roses, d'épis de blé ou de pampres de vigne dans un décor baroque ne

signifie pas la préoccupation environnementaliste des habitants du XVII^e siècle, comme on a pu l'entendre"⁵² Un travail en amont sur les codes d'une période historique donnée, en relation avec le multi-contexte (artistique, littéraire...) peut-être donc nécessaire.

Enfin, le dernier point qui nous est apparu fondamental dans nos recherches et le temps dévolu à la familiarisation. Il faut apprivoiser l'image et pour cela, il faut **donner du temps à l'enfant** pour qu'il s'en imprègne. L'enfant doit prendre le temps de regarder l'image et laisser son regard vagabonder ça et là, interpellé par les formes et les couleurs. Ensuite, il faut laisser du temps à la pensée de se construire. Et comme la pensée se construit en langage (cf. travaux de Vigotsky sur pensée et langage), il faut bien sûr se donner du temps pour parler, pour dire ce que l'on voit, ce que l'on ressent et ce qu'on imagine. Il y a un plaisir, nous aurions envie de dire un plaisir d'enfant, à se plonger dans les images. Ce plaisir de la rencontre avec l'oeuvre d'art, il faut lui donner l'occasion de s'éprouver puis de s'exprimer et de s'enrichir.

3. *Traduction sur le terrain et adaptation*

Nous avons réuni tous les éléments théoriques et méthodologiques pour construire des situations d'apprentissage en histoire faisant intervenir des images d'art et leur lecture. Pour mettre à l'épreuve les leçons tirées de nos recherches, il convient de pratiquer. A ce titre, la problématique affichée par notre mémoire intéresse l'enseignement de l'histoire en cycle 3 et plus particulièrement en CM2. En effet, si l'on s'en tient aux nouveaux programmes de 2016, l'âge industriel est travaillé en CM2.

Malheureusement, la réalité de mon stage ne coïncide pas et ne me permet pas de réaliser une séquence d'histoire en CM2.

J'enseigne en maternelle. Je vous propose donc une adaptation de mon propos. Comment alors concilier image d'art et histoire quand on sait que l'histoire ne s'enseigne pas en maternelle ? Je rebondirai alors sur les activités artistiques pour proposer une image d'art qui nous permettra, à mes élèves et à moi d'approcher le plus possible d'une certaine dimension historique.

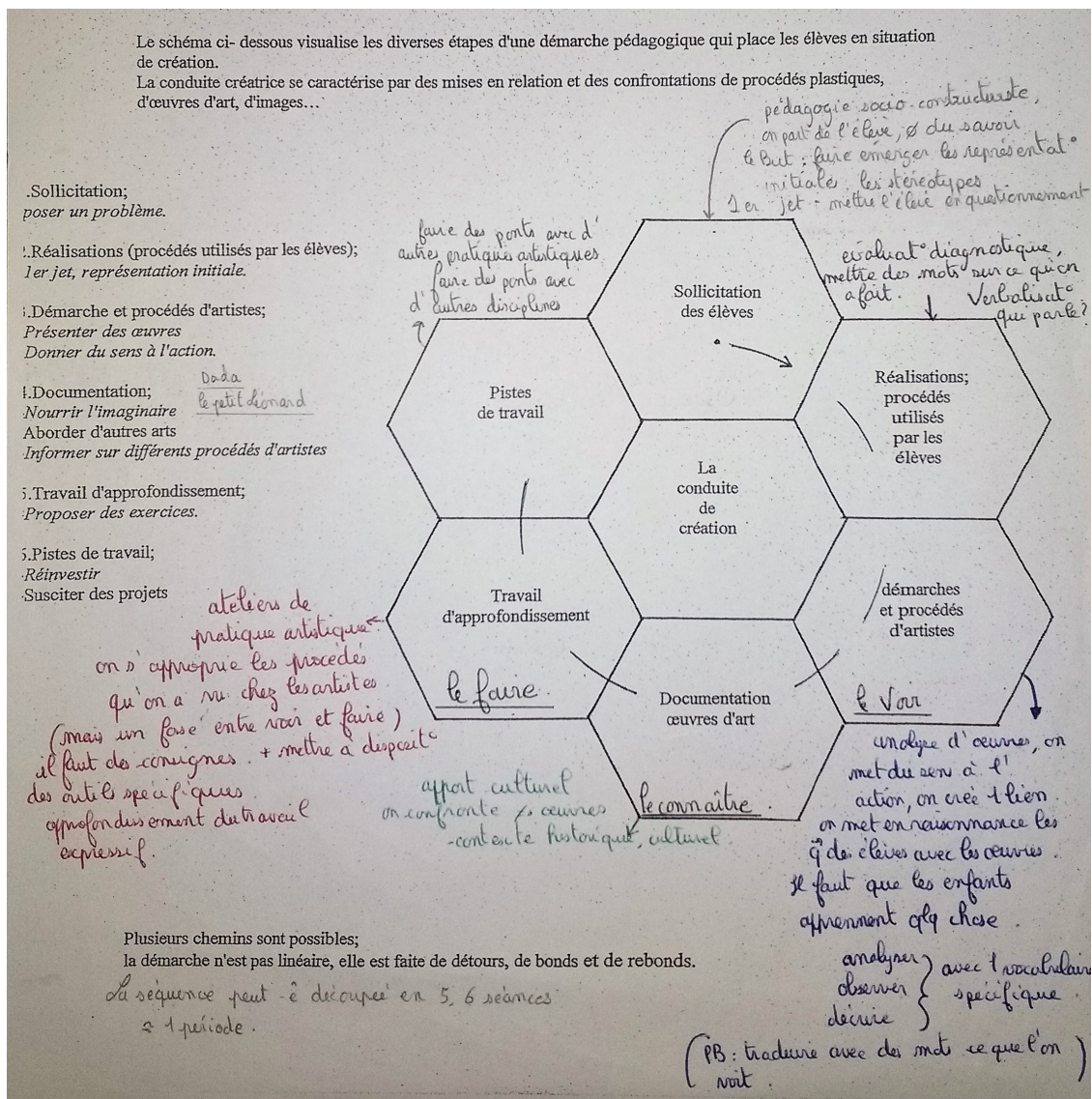
Quelle a été ma démarche ? J'ai été reçu par le musée du LaM de Villeneuve d'Ascq pour m'entretenir avec un membre du service éducatif, madame Violaine DIGONNET, sur des questions ayant trait à la ressource muséale et à l'image en lien avec l'histoire et le discours des musées sur l'histoire. À côté de cela, il y a les prescriptions ministérielles et les recommandations des professeurs de ma formation qui incitent, dans l'enseignement, de s'inspirer et de construire des situations d'apprentissage à partir de sources locales. En visitant l'exposition d'art moderne du

52 Ibid

musée du LaM je suis tombé sur une oeuvre de Georges BRAQUE, les usines de Rio Tinto à l'Estaque. M'est alors venue l'idée de construire un projet artistique autour de cette oeuvre :

- Pour concilier image d'art et histoire. Il n'y aura pas de leçon d'histoire, mais un univers historique à explorer et exploiter.
- Pour satisfaire aux exigences d'un ancrage local de l'enseignement
- Pour solliciter l'aide de Madame DIGONNET qui m'aiderait par la suite à penser ma séquence.

Nous vous proposons donc, en guise de mise en pratique, une séquence d'art visuel s'intitulant « *La fabrique à usines* » et destinée à un groupe de 13 élève de moyenne-section. Nous vous exposerons plus en avant la conception de cette séquence, mais avant d'aller plus loin, il est important de faire le point sur la démarche artistique envisagée et la place que j'ai accordée à l'image d'art dans cette démarche. J'ai suivi une démarche pédagogique de création artistique qui place l'élève au centre de la démarche. Voici la photographie du schéma, annoté par moi, de la démarche.



Cette démarche a été élaborée par le ministère de l'éducation, le schéma est tiré de l'ouvrage suivant : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, *L'éducation artistique à l'école*, savoir lire, Paris, 1997. Cette démarche pousse véritablement à la création en partant de l'élève, de ce qu'il sait et en l'impliquant jusqu'au bout dans la résolution d'un problème plastique auquel se sont confrontés les artistes. Les réponses plastiques viennent de l'enfant, les procédés de l'artiste ne sont pas copiés sinon identifiés, par la lecture d'image, et ré-approprié par l'enfant en situation de création.⁵³ Cette démarche peut-être utilisée dès le cycle 1, sous forme adaptée. L'étape de documentation sur les oeuvres d'art est par exemple minorée, mais non négligée, mais le maître s'impliquera plus dans cette étape, ce sera lui qui apportera les connaissances éclairantes sur le sens de l'image d'art. Dans cette démarche, l'image d'art a une place prépondérante puisqu'elle est le point d'accroche des apprentissages du dire et du faire. À ce sujet, voici ce qui résume ma pensée et mes choix pédagogiques pour la conception de ma séquence :

LIRE DES IMAGES POUR CRÉER DES IMAGES : UN PROJET PÉDAGOGIQUE

Lire des images, en arts plastiques, ne peut se réduire à une activité seulement intellectuelle. C'est en effet par le « faire » que le « voir » et le « comprendre » s'organisent en complémentarité. Amener efficacement les enfants à lire des images suppose donc de leur en faire aussi réaliser.

Si lire une image c'est tenter de l'exprimer par le langage, cela signifie que le langage oral, bien sûr, mais aussi le langage plastique, langage même de l'image, sont mis en jeu. Faire pratiquer la lecture de l'image dans l'un et l'autre de ces langages complémentaires, c'est se donner les moyens didactiques d'une plus grande possibilité d'appropriation de l'image étudiée. Et c'est cette appropriation qui pourra donner naissance à une création plastique personnelle.

Jacky BIVILLE, *L'atelier des images*, Nathan, 2011

On rentre vraiment dans les apprentissages par l'image. On rentre aussi dans un univers historique. En ce sens, je souhaite alimenter l'imaginaire de mes élèves et leur donner des premières références artistiques et imagées qu'ils convoqueront plus tard, je l'espère, quand viendra l'heure de la leçon d'histoire sur l'âge industriel. C'est une approche sensible et esthétique de l'histoire. Je souhaite par là sensibiliser mes élèves à l'art et susciter chez eux une curiosité sur le passé, sur la vie d'"avant". Nous revenons finalement à notre notion de plaisir que je tente d'insuffler à mes élèves, plaisir de regarder des images, de se construire des images mentales du passé aussi. Ce plaisir devra être le moteur des apprentissages à venir.

53 Pour plus d'informations concernant la démarche pédagogique de création consulter l'ouvrage mentionné plus haut et les Ressources d'accompagnement des enseignements artistiques aux cycles 2 et 3 consultables en ligne sur le site éducol à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/cid99287/ressources-d-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles-2-et-3.html>)

B. Présentation d'une séquence mise en place sur le terrain

« La fabrique à usines »

Projet artistique autour de l'oeuvre *Les usines* de BRAQUE

Moyenne-section

Titre de la Séquence : La fabrique à usines

Cycle en niveau de classe : Cycle 1, Moyenne section

Domaine d'apprentissage : Domaine 3, Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

La problématique : C'est quoi une usine ?

Les réponses des élèves à cette question seront *plastiques*

L'objectif de la séquence :

L'objectif de la séquence est d'**entraîner les enfants dans une démarche artistique complète** articulant rencontre avec une oeuvre, pratique et production plastique et développement de savoir-faire, savoir-dire et savoir-être face à l'image d'art et à l'acte de création. La séquence va aussi **entraîner les enfants dans un univers "presque historique" par le biais de l'image, de l'art et de l'image d'art**. Cet univers c'est celui de l'usine, son histoire, son architecture multiforme, ses ambiances. Il ne s'agit pas là de faire une leçon d'histoire à travers les activités artistiques, ce serait anachronique compte tenu des capacités réelles de l'enfant de quatre ans à se figurer le temps et à s'organiser une vision chronologique du passé. Non, il s'agit de partir d'une image d'art pour s'exprimer verbalement et plastiquement sur un fait historique, l'usine. Ce fait historique est une référence culturelle, marqueur d'une identité régionale voire locale et, pour certains de nos élèves, un élément signifiant de leur histoire familiale.

Les compétences visées :

Elles répondent aux attentes de programmes d'enseignement de l'école maternelle (BO spécial n°2 du 26 mars 2015) et se retrouvent dans le volet n°3 Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.

Nous pouvons les trier selon trois dimensions :

<u>I/ S'exprimer :</u>	<u>II/ Regarder :</u>	<u>III/ Créer :</u>
<p>Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix :</p> <p>-Mettre en mots ce que l'on voit, ce que l'on ressent, ce que l'on choisit et ce que l'on fait</p> <p>-discuter des choix et des réalisations des uns et des autres en justifiant son point de vue</p>	<p>Découvrir différentes formes d'expression artistique (ici : peinture, photographie, architecture, mais aussi musique et poésie)</p> <p>Décrypter une image :</p> <p>-distinguer le réel de sa représentation</p> <p>-faire des allers retour entre ce que je vois et ce que je ressens, entre la forme et le fond, pour dégager du sens.</p>	<p>Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.</p> <p>Réaliser une composition plastique (plane) faisant intervenir différentes techniques :</p> <p><i>Le dessin</i></p> <p>- Pratiquer le dessin pour représenter en s'inspirant d'un modèle renvoyant à une réalité matérielle ou une interprétation d'artiste ou encore représenter en inventant</p> <p>- Expérimenter différents outils : crayons de couleurs, feutres, craies grasses, pastels gras ou sec.</p> <p><i>Le collage</i></p> <p>-sélectionner, découper, coller</p> <p>Combiner les techniques et, à travers elles, s'intéresser au rendu des formes et des couleurs.</p>

Séance 1 : Je vois, j'écoute, je ressens pour dessiner

Sollicitation des élèves et procédés initiaux

Objectif de la séance :

Pour l'enseignant : organiser une rencontre sensible de l'usine

Pour les élèves : Donner corps à ce que l'on sent et ce que l'on ressent par la parole et par le dessin

Temps : 40 minutes

10 minutes de découverte, 10 minutes de déballage verbal et 20 minutes de production plastique.

Déroulement de la séance :

L'enseignant réunit les élèves au coin regroupement autour de son ordinateur avec lequel il diffuse une série de photographies, récentes et anciennes, d'usines. L'enseignant ne dit pas ce qui est représenté sur les photos, autrement dit il ne prononce pas le mot "usine". Ensuite, une fois les photos passées en revue, il donne la parole aux élèves en posant une simple question : « Qu'est-ce que tu as vu ? » Il note les réponses des élèves, rediffuse les photos à la demande des élèves.

Ensuite, il diffuse une "musique" d'usine, c'est un enregistrement sonore de bruits captés dans l'enceinte d'une usine. À la fin de la bande son, même démarche, il demande à chacun "Qu'est-ce que tu as entendu ?" Il note les réponses. Lorsque les élèves répondent, l'enseignant est vigilant à installer un va et vient entre ce que l'élève ressent et ce qu'il a vu ou entendu. Il le fait en demandant " Tu dis que tu ressens ça, qu'est-ce que tu as vu/entendu pour que tu ressentes ça ? Qu'est ce qui te fait penser à... ? Tu as entendu ça, qu'est-ce que ça te fait ?" Ce va et vient est fondamental pour prendre conscience que l'oeuvre d'art n'est jamais anodine, que l'artiste, dans sa production, cherche à interpeller d'une manière ou d'une autre le spectateur. Chaque élément plastique est utilisé selon une intention.

Le maître peut à présent dire aux élèves : "Ce que vous avez vu, ce sont des usines. Ce que vous avez entendu ce sont des bruits d'usine." Sans expliquer ce qu'est une usine, il lance la consigne aux élèves : "Maintenant tu dessines une usine". Pendant la phase de création, pour inspirer les élèves, l'enseignant leur relit ce qu'ils ont dit quelques minutes auparavant sur ce qu'ils ont vu et entendu.

Les élèves sont invités à rejoindre les tables où est installé les supports et le matériel de dessin

À la fin de l'exercice, les élèves se rejoignent au coin regroupement pour échanger sur l'exercice qui leur a été demandé et sur leurs productions. On s'attarde sur des détails plastiques, les choix opérés par les élèves. L'enseignant fait émerger du vocabulaire plastique lié essentiellement aux formes et

aux couleurs. L'enseignant finit par expliquer ce qu'est une usine et fait le lien avec les productions des élèves.

Matériel :

- diaporama de photographies d'usines
- la musique d'usine. « Le refrain du travail, 3 minutes au son des bruits de l'usine » Industrie TERREAL
- des morceaux de feuilles cartonnées
- des craies pastel sec et pastel gras dans des couleurs choisies

En annexes :

Les usines de BRAQUE, les productions d'enfants

Séances 2 et 3 et 4 : C'est quoi une usine pour Braque ?

Procédés d'artistes et réinvestissement en situation de création

Objectif de la séance :

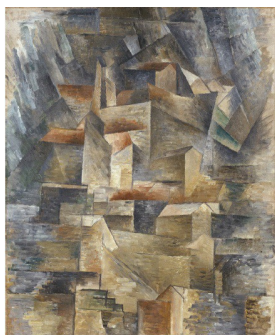
Confronter les procédés des élèves aux réponses d'un artiste face à un problème partagé, ici : la représentation d'une usine, puis appropriation des découvertes.

Temps : première séance :40 minutes (15 minutes de lecture d'oeuvres d'art et 25 minutes de production – phases 1 et 2 de la production)

deuxième séance :25 minutes pour continuer la production (phase 3 de la production)

troisième séance : 25 minutes pour finir la production et 15 minutes pour faire le point ensemble (phase 4 de la production)

Déroulement des séances :



L'enseignant a choisi une oeuvre du LaM, musée d'art brut, d'art moderne et contemporain de Lille Métropole. Cette oeuvre c'est *Les usines de Rio Tinto à l'Estaque* (voir annexes) de Georges Braque. Il en a imprimé une reproduction et l'a affiché au coin regroupement. Il a rassemblé ses élèves de moyenne section au coin regroupement autour de l'oeuvre. Il demande alors “De quoi s'agit -il ?” (réponse attendue : un tableau, une peinture). Puis il demande “Que vois-tu ?” Chacun est appelé à répondre. Le maître présente ensuite l'oeuvre en expliquant qu'il s'agit d'une reproduction, que l'original est exposé au musée du LaM, qu'il s'agit d'une peinture

qui représente des usines.

Il dit deux mots sur l'artiste peintre. On s'interroge alors, on discute ensemble des choix de l'artiste, de ce qu'il a voulu représenter et comment il s'y est pris. (En annexes les réponses des élèves) On fait toujours le lien entre le fond et la forme, le senti (vue) et le ressenti (émotions). De l'oeuvre, c'est la notion de fragmentation qu'il faut retenir, les élèves auront repéré que l'artiste compose des usines en se faisant succéder des formes généralement géométriques. L'assemblage de ces formes donne à voir des usines. Plein de petits morceaux forment un tout. Vient l'heure de poursuivre le processus de création. Forts de leur rencontre avec l'artiste, les élèves vont réinvestir les découvertes issues de la lecture de l'image d'art pour produire une nouvelle usine. L'enseignant met à disposition des élèves une quantité de formes géométriques variées de tailles différentes. Les élèves ont pour consigne d'assembler, d'agencer, sur une feuille de couleur au format large les formes pour créer une usine (phase 1). Une fois l'architecture de l'usine conçue, les élèves détournent à l'aide d'un crayon les arrêtes des formes assemblées. On retire les formes et apparaît alors le contour d'une usine fragmentée (phase 2). Après cette seconde phase, les élèves récupèrent tous les morceaux de papier qu'ils ont découpés lors des temps calmes. Ils vont alors coller les morceaux de papier à l'intérieur des formes tracées (phase 3). Pour terminer la production, les élèves colorient les zones vides où du papier n'aurait pas été collé. Ils ajoutent ensuite quelques éléments décoratifs et paysagers s'ils le souhaitent (phase 4). L'enseignant lira à chaque début de séance un morceau du poème *Les usines* de Emile VERHAEREN (voir annexes).

Il faut à présent mettre côte à côte la production de l'artiste et les productions des élèves.

On compare la réalisation de l'un et des autres. Y-a-t-il des différences ? Des similitudes ? Quels ont été les procédés utilisés par les élèves, pourquoi tels choix ?... L'enseignant synthétise à l'oral les remarques des élèves sur chacune des oeuvres pour rendre compte clairement des procédés plastiques (remplissage, formes et tracés, couleurs, éléments signifiants).

Matériel :

- un affichage des *usines* de BRAQUE
- le poème *Les usines* de VERHAEREN
- du papier Canson coloré grand format
- plusieurs jeux de formes géométriques

- un crayon de couleur foncée pour détourer
- morceaux de papier coloré découpés lors d'ateliers découpage pendant les temps calmes
- colle et pinceaux
- un crayon de couleur pour remplir les vides
- une craie blanche pour créer des décors paysagers

En annexes : Les usines de BRAQUE, le poème d'Emile VERHAEREN, les photos des élèves en activité, les productions finales des élèves

Séance 5 : Prolonger un paysage d'usine

Approfondissement

objectif :

Répondre plastiquement à une nouvelle sollicitation en réinvestissant les découvertes graphiques.

Temps :

40 minutes en deux temps

- premier temps : **15 minutes**. Découverte d'une nouvelle image d'art : photographie de 1873 de l'usine de fonte Saint-Gobin à Pont-à-Mousson (Nord-Est de la France)
- deuxième temps : **25 minutes**. Nouvelle création plastique pour valoriser les procédés découverts et pratiqués dans les séances précédentes

Déroulement de la séance :



Au coin regroupement l'enseignant expose une nouvelle oeuvre : Une photographie ancienne d'une usine. On présente le support puis on décrit et décrypte l'image, on s'attarde sur les détails. Puis l'enseignant présente la même photographie, mais tronquée. Les élèves vont devoir prolonger l'image par le dessin, autrement dit, ils doivent reconstituer un paysage d'usines. Pour ce faire ils peuvent réinvestir leurs découvertes et constructions graphiques précédentes : fragmentation, formes évocatrices diverses, éléments figuratifs signifiants dans la représentation d'une architecture d'usine... Une fois l'exercice terminé, on regarde encore les productions et on met en mots les procédés mobilisés par les élèves.



Matériel :

- un affichage de la photographie de l'usine de Saint-Gobin
- le support de l'activité graphique : une feuille cartonnée avec collée dessus, la reproduction tronquée de la photo de l'usine de Saint-Gobin
- un crayon gris
- du matériel de dessin varié et coloré

En annexes :

La photographie de l'usine Saint-Gobin de Pont-à-Mousson, le support de l'activité artistique, les productions des élèves.

Pour prolonger notre travail nous pouvons ouvrir une nouvelle séquence d'activités artistiques sur la mise en valeur des productions avec en vue une exposition dans l'école des oeuvres des élèves. Il faudrait alors pouvoir se rendre dans un musée, pourquoi pas le musée du LaM, pour y retrouver *Les usines* de BRAQUE, mais aussi pour voir ce qu'est un musée, une exposition d'oeuvres, la place que l'on fait aux images d'art et comment elles sont mises en valeur. De là nous pourrions travailler certaines techniques muséographiques : l'encadrement, la mise en lumière et la mise en espace des oeuvres.

Nous pouvons aussi poursuivre notre séquence sur les usines en proposant cette fois-ci de réaliser des machines. Nous nous appuyerons alors sur une autre oeuvre du LaM, *les machines* de l'artiste A.C.M. Les élèves étudieront l'oeuvre et proposeront leur propre machine, ce sera un travail en volume, une sculpture fabriquée à partir de petit matériel recyclé. Si nous avons l'occasion d'aller au musée, il serait alors intéressant de faire un détour par l'exposition de Michel NEDJAR, d'admirer ses poupées de voyage fabriquées avec des déchets récoltés le long des chemins, nous pourrions ensuite nous essayer à la création d'une poupée de voyage dans les ateliers de pratique artistique ouverts au public.

C. Analyse de la séquence

Il est l'heure à présent de dresser un bilan de la séquence proposée. La question centrale est double, qu'est-ce que les enfants ont appris ? Le lien entre image d'art et histoire a-t-il fonctionné ?

1. Une expérience artistique

J'ai fait un pari empiriste, me fiant à l'adage latin *Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*, il n'y a rien dans l'entendement qui ne soit d'abord passé par les sens.

Le philosophe HUME pensait les impressions comme étant la source de l'entendement humain. Les idées se construisent d'abord sur des impressions. Mon pari donc, fut de transmettre à mes élèves des connaissances en passant d'abord par une expérience sensible et esthétique. L'apprentissage de techniques de lecture d'image, de nouveaux mots, de nouveaux gestes graphiques se sont construits dans un processus de création artistique. Les élèves sont rentrés dans les apprentissages par l'image d'art, l'oeuvre de Braque, accompagné de sons et de poésie. Selon les prescriptions de la démarche artistique, les apprentissages ont eu un ancrage visuel et kinesthésique, c'est-à-dire que dans la démarche artistique les élèves apprennent avec l'oeil et le corps.

Les élèves se sont montrés sensibles aux questions artistiques posées par l'observation des images d'art. Ils se sont également impliqués entièrement dans le défi plastique que je leur ai proposé.

Beaucoup de plaisir, lié à la création et à la curiosité née de la rencontre avec l'oeuvre d'art, est ressorti de ces activités graphiques. Le plaisir est une dimension importante des apprentissages en ce qu'il alimente la motivation et la perception de l'intérêt des exercices. (pour approfondir la question, se référer aux travaux de Philippe Meirieu sur la motivation et la construction du sens dans les apprentissages.) Je pense que mes élèves ont appris avec plaisir. Qu'est-ce que mes élèves ont appris ?

2. *Ce qu'ont appris mes élèves*

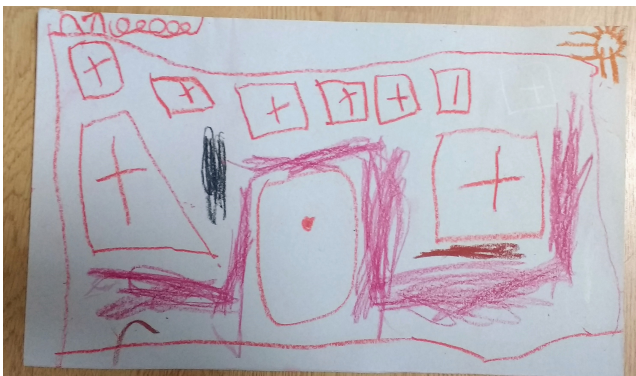
Je note tout d'abord un certain progrès dans les savoir-faire graphiques et plastiques. Avant notre séquence *La fabrique à usines*, nous avons réalisé avec les élèves une séquence intitulée *Dessine moi une maison !*. La démarche artistique était alors la même, il s'agissait alors de dessiner des maisons à travers un processus de création basé en partie sur l'observation d'oeuvres d'art, dont des oeuvres d'art brut. Les élèves ont donc pu opérer des transferts de savoir-faire graphiques. Un des points d'étude de la séquence précédente était l'architecture de la maison et son schéma archétypal : le carré, le rectangle pour figurer le corps de bâtiment et le triangle pour le toit. Il y a eu en plus tout un travail effectué sur les éléments plastiques de l'architecture et le vocabulaire associé : fenêtres, portes, toit, cheminée... Dans les productions d'usines, les élèves ont réinvesti ces connaissances. Pour concevoir une architecture d'usine, ils se sont appuyés sur ce qu'ils connaissaient de l'architecture, à savoir essentiellement l'architecture de la maison. Ils se sont emparés des différents éléments graphiques et plastiques qu'ils maîtrisaient pour penser une nouvelle architecture plus complexe, plus audacieuse. Nous le voyons bien dans les productions.

Voici une production de VALENTINE



Pour Valentine, l'usine ressemble assez fortement à une maison, on reconnaît bien les murs, les fenêtres, le toit et la cheminée. En effet, peut-être que l'élève aurait pu aller plus loin pour concevoir une architecture plus étrangère à celle de la maison. Mais qu'est-ce que nous pouvons dire de ce travail ? Valentine a compris que l'usine c'est une forme architecturale, un bâtiment. Elle a donc convoqué ce qu'elle sait de l'architecture et la forme bâtie la plus aboutie qu'elle connaisse est celle de la maison. Il y a donc bien eu un transfert de connaissances.

Voici maintenant une production de MARIE



Ici son usine est intéressante parce qu'elle reprend bien les éléments architecturaux de la maison, mais l'élève a joué avec ces éléments pour en changer leurs formes par exemple, ainsi la porte de l'usine est démesurément grande. Une certaine forme de gigantisme ressort du dessin à cause des proportions volontairement déséquilibrées. L'élève joue aussi avec la démultiplication des éléments graphiques. Il y a une multitude de fenêtres.

Voici une production d' ADRIEN



Chez Adrien, ce n'est pas l'aspect architectural qui l'intéresse. Dans sa représentation de l'usine, l'atmosphère prévaut sur le bâti. L'élève s'est plus attaché à rendre les effets de l'air enfumé et des couleurs.

A travers cette séquence, les élèves ont enrichi leur répertoire graphique lié à l'architecture, ils ont représenté des tuyaux, des ponts, des cheminées, des toits dentelés, des barres d'acier...

En cela, les productions de mes élèves sont très riches, ce qui montre qu'ils ont assimilé tout un ensemble de notions et d'images qu'ils exploitent. Le travail de lecture d'image a, je pense, été abouti. Je trouve que mes élèves appréhendent mieux ce qu'est une oeuvre d'art. Ils ont aussi bien progressé dans la lecture d'images. Ils commencent à s'habituer à la démarche et verbalise bien sûr ce qu'ils voient et ce qu'ils ressentent. Ils mobilisent le vocabulaire appris, les notions ont été vues et manipulées ce qui aide à mémoriser les mots. Ils continuent, guidés par le maître, à apprendre à observer une oeuvre sous toutes ses coutures et à opérer du lien entre le fond et la forme. Ils apprennent aussi, au fil des séances de lecture d'images, à observer les productions des camarades sans opérer de jugement de valeur ou alors en ayant le devoir d'argumenter son jugement.

Difficultés et remédiations possibles

Deux difficultés se sont opposées aux apprentissages.

* D'abord, il y eut le "*je ne sais pas faire*".

Bien que tous les élèves se sont montrés très intéressés par les exercices artistiques que je leur proposais, certains avaient un blocage, car ils ne savaient pas comment s'y prendre devant leur feuille blanche. Ce problème est principalement survenu lors de la première séance, car lors des séances suivantes, les élèves avaient des éléments sur lesquels s'appuyer pour lancer leurs productions. (des formes en bois à manipuler, un dessin d'usine à prolonger) Mais il est vrai que face à la grande liberté d'expression offerte par la feuille blanche, des élèves n'arrivent pas à se lancer. Pourtant, ils ont les idées nécessaires. Il m'a fallu alors débloquer la situation en regardant de nouveau les images et on décompose ce que l'élève voit en formes simples et en couleur. Normalement, à partir de là, les élèves se lancent. On peut aussi rebondir sur les procédés d'artistes, regarder comment ils font, de même pour les procédés des autres élèves. l'élève s'inspire alors et produit en donnant sa propre interprétation.

** Un autre problème était l'exécution trop rapide de certaines productions.

C'est-à-dire que des élèves se mettent très vite en besogne et achèvent rapidement leurs productions alors que celles-ci gagneraient à être plus abouties. Il faut alors que je retravaille avec ces élèves la notion de *projet artistique* pour que ces derniers se donnent du temps. Du temps pour réfléchir avant d'agir, du temps pour produire et du temps pour admirer les effets des constructions plastiques. On peut alors demander aux élèves de trouver des moyens d'accentuer les effets qu'ils recherchent. On peut proposer, pourquoi pas, en parallèle, des ateliers d'exploration. Par exemple si un élève cherche

à représenter la fumée qui s'échappe des cheminées d'usines, il serait intéressant qu'il explore, en atelier, différents moyens de représenter la fumée. L'enseignant doit aussi penser à mettre en relation les travaux d'élèves avec d'autres oeuvres d'artistes pour creuser le sujet, alimenter leur démarche de création, et approfondir les productions.

3. *Le lien entre image d'art et histoire*

Il n'y a donc pas eu de leçon d'histoire, néanmoins, les élèves se sont plongés dans l'univers de l'usine et des machines. Les images d'art étudiées impriment un certain nombre de choses dans l'esprit des élèves. Ces derniers se construisent, à partir des oeuvres d'art, de la musique et de la poésie, une image mentale de ce que peut-être une usine. Il y a aussi un certain nombre d'idées et d'images qui sont inscrites dans le corps parce que les élèves ont produit, ont mené des actions graphiques. Dans notre séquence, on rentre bien dans l'univers historique par l'image et par la création artistique. L'image n'est pas une illustration de la réalité, c'est une définition. Les productions des élèves sont leur définition de l'usine. Bien sûr ce n'est pas une définition historique, mais pour ce faire, les élèves convoquent un certain nombre d'éléments plastiques qui produisent du sens pour eux et pour ceux qui lisent leurs productions. Plus tard, quand on leur fera la leçon sur l'âge industriel, il ne seront pas vierges de toutes connaissances. Ils auront en tête, du moins je l'espère, des images auxquelles raccrocher le savoir. L'art est ici utile pour donner un point d'ancrage aux apprentissages et fortifier le sens.

CONCLUSION

L'image d'art est une source intarissable.

C'est d'abord une source d'enquête pour l'historien.

L'image d'art est une source qui rafraîchit la recherche. Longtemps ignorée par les historiens, l'image d'art commence à se faire une place au soleil pour devenir un élément incontournable dans l'enquête sur le passé. Elle s'est d'abord imposée en proliférant à travers les espaces publics et privés réinterrogeant notre rapport à la réalité. Elle est un filtre posé entre moi et le monde. C'est une interprétation de la réalité et des événements dont les artistes qui la produisent sont les témoins oculaires privilégiés. L'image n'est pourtant pas un discours innocent sur les choses, dans certains cas, c'est vrai surtout pour la caricature, l'image d'art modèle l'opinion publique et pousse à penser, à re-penser voire à agir. L'image d'art contient en elle une force qu'il faut alors interroger. Un appel est alors lancé à l'historien, son rôle est crucial. En interrogeant les rapports qui unissent intimement l'image et le temps, l'image et les événements, l'historien apportera un éclairage nouveau sur le pouvoir des images. Pour ce faire, il doit travailler main dans la main avec les historiens de l'art dont l'oeil est déjà accoutumé à fouiller, à scruter les oeuvres d'art. Les querelles de légitimité ou les débats méthodologiques ne doivent pas s'opposer à l'avancée de la recherche. Il y a urgence à agir. Face à la présence intrusive des images, il faut apprendre à faire un pas de côté et à mettre de la distance entre l'image et son lecteur.

C'est là qu'intervient le maître. L'image d'art est pour lui une source d'inspiration.

À travers elle, il peut réinterroger sa pratique et envisager d'enseigner l'histoire sous un angle nouveau. La lecture d'image doit être enseignée en histoire et dans les autres disciplines parce qu'il y a un intérêt civique à le faire. Apprendre à se distancier des images c'est apprendre à développer son esprit critique et à réfléchir sur le monde qui nous entoure, condition nécessaire au libre développement de sa personne, de ses opinions et à la libre expression de sa citoyenneté. Si la lecture d'image n'est pas un exercice facile, l'enseignant ne se trouve pas démuné. Les manuels scolaires et les musées sont des ressources qu'il ne faut pas négliger. Cependant, l'enseignant doit s'impliquer. Lui aussi doit exercer son esprit critique pour tirer le meilleur de ces ressources. Parce qu'en matière d'enseignement par l'image, TOUT reste à faire, le maître ne doit pas avoir peur d'innover et de s'inspirer des pratiques des autres, y compris et surtout des acteurs de l'image, les médiateurs, les muséologues, les artistes, les illustrateurs dont il ferait bien, je crois, de s'entourer.

L'image d'art est enfin une source de savoir pour les élèves.

C'est un point d'ancrage pour les apprentissages sur lequel on peut tisser du sens. Interroger l'image en histoire c'est se rapprocher un peu plus de la vie du passé. Parce que regarder une image d'art c'est éprouver une expérience sensible et esthétique liée à la vue, l'élève est interpellé. Sa rencontre avec l'image d'art va l'amener à se plonger dans un univers historique, il se sentira d'autant plus impliqué dans l'enquête sur le passé. Faire de l'histoire, c'est interroger le document, or, l'image d'art instaure un dialogue avec le lecteur. En apprenant à interroger l'image, l'histoire et les finalités de sa production, en apprenant à en lire les aspects plastiques, symboliques et sémantiques, l'élève fait oeuvre d'historien. Donc, bien plus que des contenus, l'élève apprend à adopter une posture. C'est une posture critique. La connaissance des images participe également à l'élaboration d'une culture partagée.

On tire donc de nombreux bienfaits à regarder les images. Et ces bienfaits ne se résument pas qu'à une somme d'apprentissages. Un des bienfait à regarder les images est aussi simplement le plaisir qu'on en retire. Et plus on montrera des images d'art aux élèves, plus ils auront plaisir à les regarder. Une sensibilité pour les questions d'ordre artistique et historique s'éveille alors.

ANNEXES

Photographies de mes élèves en action



Productions de la première séance



Les usines de BRAQUE



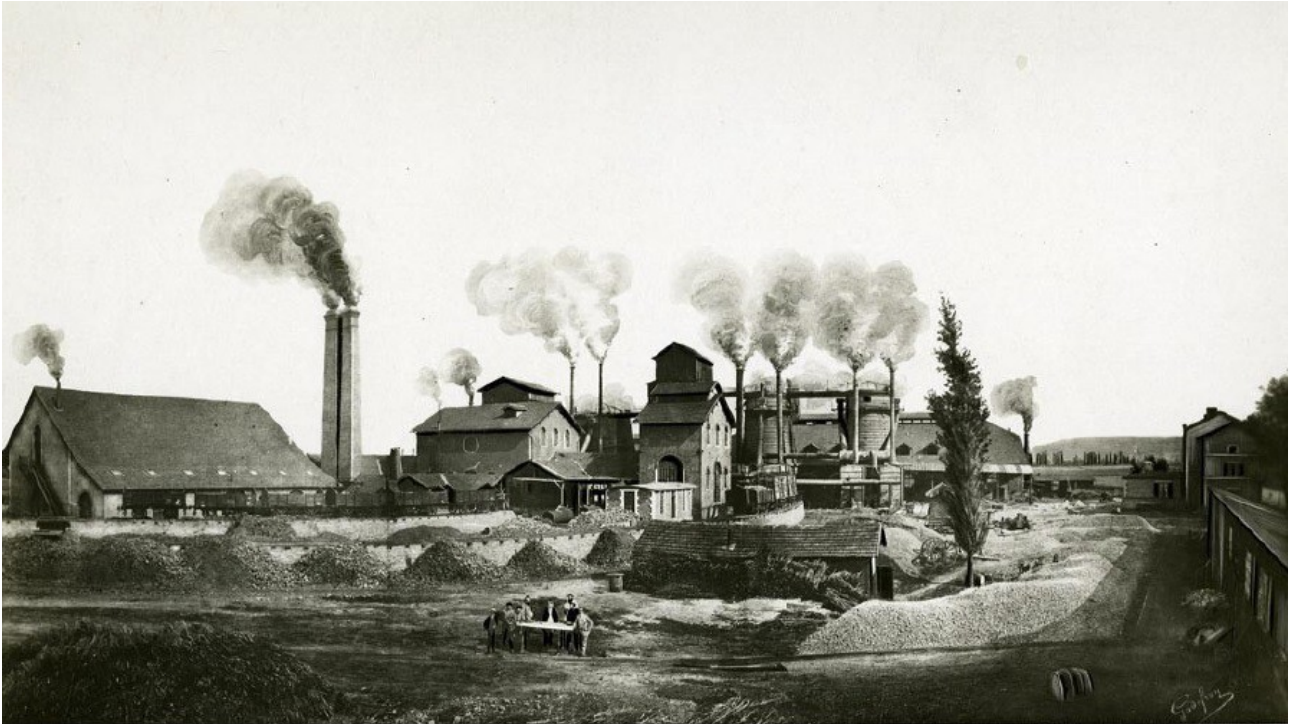
BRAQUE, *Les usines de Rio Tinto à l'Estaque*, été 1910, Huile sur toile

Productions des séances 2, 3 et 4, à partir *des usines* de BRAQUE





Photographie de l'usine de fonte de Saint-Gobin



Usine de fonte Saint-Gobin à Pont-à-Mousson (Nord-Est de la France), photographie de 1873

Support d'activité de la séance 5, usine tronquée à prolonger



Productions de la séance 5





Manuels étudiés dans le cadre de la recherche

Hachette éducation

BADIER.W, ANCEJO.B, ANCEJO.T, ROUILLON.G, Histoire Géographie Histoire des arts, CE2, hachette éducation, collection Citadelle, Paris, février 2015

BADIER.W, AYMERIAL.C, ROUILLON.G, MOREL.V, Histoire géographique histoire des arts, CM2, hachette éducation, collection Citadelle, Vanves, février 2017

Belin éducation

(Collectif) Histoire géographique histoire des arts – EMC, cycle 3, CM2, Belin éducation, collection Odysée, Luçon, février 2017

Hatier

LE CALLENNEC.S, MARTINETTI.F, SZWARC.S, Histoire histoire des arts, cycle 3, CM, Hatier, collection Magellan, Paris, février 2016

LE CALLENNEC.S, FRANCOIS.E, La révolution et le XIXe siècle, CE2, CM1, CM2, Hatier, Les petits Magellan, Paris, avril 2014

Les usines

Se regardant avec les yeux cassés de leurs fenêtres
Et se mirant dans l'eau de poix et de salpêtre
D'un canal droit, marquant sa barre à l'infini, .
Face à face, le long des quais d'ombre et de nuit,
Par à travers les faubourgs lourds
Et la misère en pleurs de ces faubourgs,
Ronflent terriblement usine et fabriques.

Rectangles de granit et monuments de briques,
Et longs murs noirs durant des lieues,
Immensément, par les banlieues ;
Et sur les toits, dans le brouillard, aiguillonnées
De fers et de paratonnerres,
Les cheminées.

Se regardant de leurs yeux noirs et symétriques,
Par la banlieue, à l'infini.
Ronflent le jour, la nuit,
Les usines et les fabriques.

Oh les quartiers rouillés de pluie et leurs grand-rues !
Et les femmes et leurs guenilles apparues,
Et les squares, où s'ouvre, en des caries
De plâtras blanc et de scories,
Une flore pâle et pourrie.

Aux carrefours, porte ouverte, les bars :
Etains, cuivres, miroirs hagards,
Dressoirs d'ébène et flacons fols
D'où luit l'alcool
Et sa lueur vers les trottoirs.
Et des pintes qui tout à coup rayonnent,
Sur le comptoir, en pyramides de couronnes ;
Et des gens soûls, debout,
Dont les larges langues lappent, sans phrases,
Les ailes d'or et le whisky, couleur topaze.

Par à travers les faubourgs lourds
Et la misère en pleurs de ces faubourgs,
Et les troubles et mornes voisinages,
Et les haines s'entre-croisant de gens à gens
Et de ménages à ménages,
Et le vol même entre indigents,
Grondent, au fond des cours, toujours,
Les haletants battements sourds
Des usines et des fabriques symétriques.

Ici, sous de grands toits où scintille le verre,
La vapeur se condense en force prisonnière :
Des mâchoires d'acier mordent et fument ;
De grands marteaux monumentaux
Broient des blocs d'or sur des enclumes,
Et, dans un coin, s'illuminent les fontes
En brasiers tors et effrénés qu'on dompte.

Là-bas, les doigts méticuleux des métiers prestes,
A bruits menus, à petits gestes,
Tissent des draps, avec des fils qui vibrent
Légers et fin comme des fibres.
Des bandes de cuir transversales
Courent de l'un à l'autre bout des salles
Et les volants larges et violents
Tournent, pareils aux ailes dans le vent
Des moulins fous, sous les rafales.
Un jour de cour avare et ras
Frôle, par à travers les carreaux gras
Et humides d'un soupirail,
Chaque travail.
Automatiques et minutieux,
Des ouvriers silencieux
Règlent le mouvement
D'universel tictacquement
Qui fermente de fièvre et de folie
Et déchiquette, avec ses dents d'entêtement,
La parole humaine abolie.

Plus loin, un vacarme tonnant de chocs
Monte de l'ombre et s'érige par blocs ;
Et, tout à coup, cassant l'élan des violences,
Des murs de bruit semblent tomber
Et se taire, dans une mare de silence,
Tandis que les appels exacerbés
Des sifflets crus et des signaux
Hurlent soudain vers les fanaux,
Dressant leurs feux sauvages,
En buissons d'or, vers les nuages.

Et tout autour, ainsi qu'une ceinture,
Là-bas, de nocturnes architectures,
Voici les docks, les ports, les ponts, les phares
Et les gares folles de tintamarres ;
Et plus lointains encor des toits d'autres usines
Et des cuves et des forges et des cuisines
Formidables de naphte et de résines
Dont les meutes de feu et de lueurs grandies
Mordent parfois le ciel, à coups d'abois et d'incendies.

Au long du vieux canal à l'infini
Par à travers l'immensité de la misère
Des chemins noirs et des routes de pierre,
Les nuits, les jours, toujours,
Ronflent les continus battements sourds,
Dans les faubourgs,
Des fabriques et des usines symétriques.

L'aube s'essuie
A leurs carrés de suie
Midi et son soleil hagard
Comme un aveugle, errent par leurs brouillards ;
Seul, quand au bout de la semaine, au soir,
La nuit se laisse en ses ténèbres choir,
L'âpre effort s'interrompt, mais demeure en arrêt,
Comme un marteau sur une enclume,
Et l'ombre, au loin, parmi les carrefours, paraît
De la brume d'or qui s'allume.

Phase ①

Me présenter

- Présenter mon mémoire
- De mes recherches je veux interroger spécialistes de l'histoire et/ou des images d'art le musée en fait partie. de l'avenir image d'art.

Phase ②

Vous présentez

1. Quel est votre parcours?
2. Vos missions au LAM?
3. Vos missions avec les écoles ou le jeune public?

Phase ③

- Lien entre Art et Histoire

1. L'image d'art a-t-elle une fonction historique selon vous? Laquelle?
2. Comment, selon vous, doit-on aborder, regarder l'image d'art quand on se pose des questions sur le passé?
 - Une image isolée peut-elle seule renseigner sur le passé? ou doit-on la mettre en réseau?
 - Faut-il des prérequis, des compétences quelconques pour interroger les images?
3. En quoi le musée peut-il être une ressource pour l'historien?

Phase ④

- Le musée et l'école.
7. Comment envisagez-vous la rencontre entre le musée et l'école?
 - Comment, vous, personnellement travaillez-vous avec les scolaires? Quelle est votre approche.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- AUZEPY Marie-France et CORNETTE Joël (Dir.), *Des images dans l'histoire*, Presses Universitaires de Vincennes, Temps et Espaces, Saint-Dennis, 2008
- BONNECHERE Pierre, *profession historien*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal (Canada), 2008
- CHASTEL André, *Histoire de l'art, fins et moyens* (éditoriaux de la *Revue de l'Art* 1969-1979), Paris, 1980
- CHASTEL André, *Introduction à l'histoire de l'art français*, Flammarion, septembre 2008
- CHRIST Yvan, *L'art au XIXe siècle*, Flammarion, Paris, 1981
- DUPRAT Annie, *Images et Histoire, Outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*, Belin, BELINSUP Histoire, Paris, 2007
- FOCILLON, H., *Vie des formes*, Paris, 1934, rééd. 1981
- GENET-DELACROIX Marie-Claude, *Art et État sous la IIIe République : le système des beaux-arts, 1870-1940*, Paris, publications de la Sorbonne, 1992
- HAMON Philippe, *Imageries, littérature et image au XIXe siècle*, Paris, Éditions José Corti, 2001.
- HORST Bredekamp, *Théorie de l'acte d'image*, Paris, La Découverte, coll. « Politique et sociétés », 2015
- LUCAS Nicole, *Historiens et Géographes*, n°412, novembre 2010, p. 55-56
- MEUNIER Anik , LUCKERHOFF Jason (dir), *La muséologie, champ de théories et de pratiques*, « Partenariat université-musée : une proposition dans la formation initiale des maîtres », Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 260.
- MICHAUD Stéphane, MOLLIER Jean-Yves, SAVY Nicole, *Usages de l'image au XIXe siècle*, éditions Créaphis, Paris, 1992, P 153 à 167
- OFFENSTADT Nicolas, DOSSE François, DELACROIX Christian, GARCIA Patrick (Dir.), *Historiographies, Concepts et débats*, volume I, Gallimard, folio histoire, Saint-Amand (Cher), septembre 2010, chapitre Histoire et images/histoire visuelle (collectifs d'auteur) pages 307 à 330
- PÄCHT Otto, *Questions de méthode en histoire de l'art*, trad. J. Lacoste, Préface O. Demus, Macula, Paris, 1994.
- TOBELEM Jean-Michel , *Le nouvel âge des musées. Les institutions culturelles au défi de la gestion*, Armand Colin, 2010, p. 222

YON Jean-Claude, Histoire culturelle de la France au XIXe siècle, Armand Colin, U histoire, 2008

Articles :

DAVID Jacques-Louis, Convention nationale. *Second rapport sur la nécessité de la suppression de la commission du Muséum dans la séance du 27 nivôse, l'an II de la république française*, Paris, Impr. nationale, 1793. p. 4

DELOCHE Bernard « Mythologie du musée. De l'uchronie à l'utopie », *Le Cavalier Bleu*, p. 57

DUPRAT Annie, BIHL Laurent, « Caricature et espaces publics », in *S. & R.*, no 39, printemps 2015, p. 229-236

DUPRAT Annie, « Iconologie historique de la caricature politique en France (du XVIIe au Xxe siècle) », in *Hermès, La Revue*, 2001/1 (n°29), p23-32

FRANCASTEL Pierre, « Art et histoire : dimension et mesure des civilisations », in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 16^e année, N. 2, 1961. pp. 297-316

GERVEREAU Laurent, « Images et histoire », in *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, volume 37, n°1, 1995, pages 13-14

LE PAPE Yannik "Au Musée", in *Cahiers pédagogiques*, n° 525 Nos utopies pédagogiques. _

MICHAUD Éric, « La construction de l'image comme matrice de l'histoire », in *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 4/2001 (no 72) , p. 41-52

Picasso et la presse. Entretien avec Georges Tabaraud, Réunion des musées nationaux, 2000, [p.30](#)

Articles consultables en ligne :

BORDEAUX Marie-Christine, "Du service éducatif au service éducatif, éducation et médiation" in BBF, Bulletin de Bibliothèques de France, Mai 2013. URL : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-03-0018-003>

BOUGNOUX Daniel, « L'image-événement », *Le Temps des médias* 1/2007 (n° 8) , p. 223-225, URL : www.cairn.info/revue-le-temps-des-medias-2007-1-page-223.htm.

CHASTEL André, « ART (Le discours sur l'art) - - L'histoire de l'art », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 28 mars 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/art-le-discours-sur-l-art-l-histoire-de-l-art/>

DUGUÉ Bernard, « Acte d'image, pouvoir des images », pour le site *AGORAVOX, Le média citoyen*, publication du 9 février 2016, article consulté en avril 2017 URL: <http://www.agoravox.fr/actualites/societe/article/acte-d-image-pouvoir-des-images-177426>

DELPORTE Christian et GACHET Marie-Claire, Actes du colloque - *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, « Les images dans l'enseignement de l'histoire » sur Eduscol. URL : <http://eduscol.education.fr/cid46004/les-images-dans-l-enseignement-de-l-histoire.html>

DOIZY Guillaume, « Le porc dans la caricature politique (1870-1914) : une polysémie contradictoire ? », *Sociétés & Représentations* 1/2009 (n° 27) , p. 13-37 URL : www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2009-1-page-13.htm.

PIERROT Nicolas, « Histoire et images. Introduction : les fonctions de l'image », in *Hypothèses*, n°5 Janvier 2002 , p. 79-88
URL : www.cairn.info/revue-hypotheses-2002-1-page-79.htm.

MARTIN François-René « QUESTIONS DE MÉTHODE EN HISTOIRE DE L'ART, livre de Otto Pächt », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 28 mars 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/questions-de-methode-en-histoire-de-l-art/>

MELOT Michel, « L'image n'est plus ce qu'elle était », *Documentaliste-Sciences de l'Information* 6/2005 (Vol. 42) , p. 361-365
URL : www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2005-6-page-361.htm.

MÜLLER Bertrand, « HISTOIRE (Histoire et historiens) - - Courants et écoles historiques », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 28 mars 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/histoire-histoire-et-historiens-courants-et-ecoles-historiques/>

NDIAYE Malick, « L'image théorique ou l'artiste face à l'Histoire », *Multitudes* 2/2013 (n°53) , p. 97-107
URL : www.cairn.info/revue-multitudes-2013-2-page-97.htm.

RDAFORD Robert « L'image au XIXe siècle : une diffusion intimement liée au développement social », in *Médias et histoire militaires*, 1er Septembre 2012. URL : <https://robertradford.com/image/>

WORONOFF Denis, « Les images, sources d'histoire », *Hypothèses* 1/1998 (1) , p. 191-193
URL : www.cairn.info/revue-hypotheses-1998-1-page-191.htm.

Textes officiels :

Ministère de l'éducation nationale et de la culture, *L'éducation artistique à l'école*, savoir lire, Paris, 1997.

Ministère de l'éducation nationale, *Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun des connaissances, de compétences et de culture*, JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015.

Ministère de l'éducation nationale, *Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008*, cycle des apprentissages fondamentaux- Programme du CP et du CE1.

Ministère de l'éducation nationale, *Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008*, cycle des approfondissements-programme du CE2, du CM1, du CM2.

Ministère de l'éducation nationale, *Ressources d'accompagnement des enseignements artistiques aux cycles 2 et 3* consultables en ligne sur le site éducol à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/cid99287/ressources-d-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles-2-et-3.html>

Sites web :

Cairn.info, Revues de sciences humaines en textes intégral. <http://www.cairn.info/>

Gallica.bnf.fr "Plusieurs millions de documents à portée de main. Gallica" catalogue de documents iconographiques, Rubrique : L'histoire de France par l'image, Affiches et affichistes, XIXe-XXe siècles. Page web consultable en ligne à l'adresse suivante :

<http://gallica.bnf.fr/html/und/images/affiches-et-affichistes-xixe-xxe>

Larousse.fr Encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne. <http://www.larousse.fr/>
articles consultés : iconographie ; iconographie et iconologie ; empirisme, révolution industrielle

Persée, portail des revues en sciences humaines et sociales. <http://www.persee.fr/>

Manuels scolaires :

(Collectif) Histoire géographie histoire des arts – EMC, cycle 3, CM2, Belin éducation, collection Odysée, Luçon, février 2017

BADIER.W, ANCEJO.B, ANCEJO.T, ROUILLON.G, Histoire Géographie Histoire des arts, CE2, hachette éducation, collection Citadelle, Paris, février 2015

BADIER.W, AYMERIAL.C, ROUILLON.G, MOREL.V, Histoire géographie histoire des arts, CM2, hachette éducation, collection Citadelle, Vanves, février 2017

LE CALLENNEC.S, MARTINETTI.F, SZWARC.S, Histoire histoire des arts, cycle 3, CM, Hatier, collection Magellan, Paris, février 2016

LE CALLENNEC.S, FRANCOIS.E, La révolution et le XIXe siècle, CE2, CM1, CM2, Hatier, Les petits Magellan, Paris, avril 2014

Manuels à destination de l'enseignant

BIVILLE Jacky, *L'atelier des images*, Nathan, 2011

Les images ont envahi notre quotidien, mais elles désertent le bagage de l'historien. Pourtant, face à la prolifération des images, il y a urgence à agir. L'enfant est quotidiennement confronté aux images, chez lui, dans la rue, à l'école. Ces images il faut les interroger. L'historien doit donc affronter les images pour en tirer des leçons sur le passé, sur le présent. De son côté, le maître doit réveiller l'esprit critique, il se doit d'apprendre et d'enseigner à lire les images. Le lien entre le travail de l'historien et celui de l'enseignant est tressé par une image bien spécifique : l'image d'art.

L'image d'art doit-elle intervenir en Histoire et dans son enseignement à l'école ? Voilà la question à laquelle nous tenterons de répondre dans ce présent mémoire, par la recherche et par la pratique. L'âge industriel français du XIXe siècle nous servira d'exemple.