



HAL
open science

L'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire : à la découverte d'un nouveau levier pour une pédagogie repensée

Sarah Longuet

► **To cite this version:**

Sarah Longuet. L'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire : à la découverte d'un nouveau levier pour une pédagogie repensée. Education. 2018. dumas-01919429

HAL Id: dumas-01919429

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01919429v1>

Submitted on 18 Mar 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.



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



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

L'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire : à la découverte d'un levier pour une pédagogie repensée

Mots Clefs : Histoire des arts , démarche de projet, expérience sensible, numérique

Présenté par : Sarah Longuet

Encadré par : Frédérique Longuet

Charte de non-plagiat

(Tout manquement à cette charte entraînera la non prise en compte du mémoire et donnera lieu à sanction.)

Je, soussignée Sarah Longuet étudiante à L'ESPE de Paris en Master 2 MEEF, certifie que le texte présenté comme mémoire est strictement le fruit de mon travail personnel. Toutes les citations (sources internet incluses) ont été clairement référencées et reformulées, tout crédit (photo, illustration diverse) figure sur le document remis. J'ai pris connaissance des sanctions pour plagiat.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes remerciements les plus sincères à Frédérique Longuet pour son soutien sans faille, sa disponibilité constante et sa bienveillance lors de la rédaction de ce mémoire. Nos différents échanges, et ses conseils judicieux, ont alimenté ma réflexion tout au long de l'année. Je voudrais également exprimer toute ma reconnaissance et ma gratitude à Dimitri Schlesinger pour sa confiance, son enthousiasme et les libertés qu'il m'a incitées à prendre. Sa vision restera déterminante dans mon approche de l'enseignement.

Sommaire

Introduction.....	3
L’histoire des arts, genèse et définition d’un enseignement « nouveau ».....	6
<u>Partie 1 : L’histoire des arts, un enseignement à construire et repenser</u>	
Chapitre 1- Nécessité du projet	
1. Donner du sens aux apprentissages.....	8
2. Se donner le temps d’une expérience esthétique.....	11
3. Le projet collectif, pour que chaque élève est sa place.....	12
Chapitre 2 – Complémentarité avec les arts plastiques	
1. Le sensé et le sensible.....	14
2. Learning by doing.....	16
Chapitre 3 – Apport du numérique	
1. Ressources pour les enseignants.....	20
2. Ressources pour les élèves	23
3. Outil de création.....	24
Explicitation de la démarche.....	26
<u>Partie 2 : Elaboration et mise en place du projet</u>	
Chapitre 1 – Phase de recherche documentaire	
1. Choix des documents et du support utilisés.....	27
2. Apprentissage de l’élève « chercheur ».....	35
3. Expérience de la collectivité dans la recherche.....	36

Chapitre 2 – Conception de l’œuvre et du discours

1. Elaboration d’une stratégie de groupe.....38
2. Des langages pour penser et communiquer : l’œuvre plastique/ le discours.....39
3. Recontextualisation des savoirs.....40

Chapitre 3 – Analyse critique du projet

1. Bilan et retour des élèves.....42
2. Remédiations et continuités possibles.....43

Conclusion	45
Bibliographie.....	47
Annexes.....	49
Résumé.....	51

Introduction

L'école des quatre fils dans le 3^e arrondissement de Paris, où je suis affectée en classe de CM1 depuis la rentrée 2017, est un établissement situé au cœur d'un quartier très privilégié. Les élèves bénéficient d'un cadre quotidien riche en matière patrimoniale et culturelle. Par ailleurs, l'école dispose d'un partenariat, inscrit au projet d'école, avec le Musée Picasso situé à quelques mètres de l'établissement. Les élèves sont donc prioritaires sur toutes les visites proposées par le musée au public scolaire. La classe de CM1 se compose de 29 élèves, plutôt curieux et volontaires, qui profitent de ce partenariat depuis le CP.

Partant de ces faits, j'ai pensé, à priori, que les élèves allaient être coutumiers de l'enseignement de l'histoire des arts, de fins connaisseurs, familiers des musées du quartier et donc férus de cet enseignement. Ils m'ont rapidement démontré l'inverse, et pour cause ! Depuis leur scolarité obligatoire, ils n'ont que très peu de souvenirs de séances d'histoire des arts (voire pour certains inexistantes). Cet enseignement étant trop souvent mis en place (lorsqu'il l'est) comme simple support d'illustrations du programme d'histoire ou de français. Des activités ponctuelles et donc un peu superficielles leur ont certainement permis de découvrir quelques œuvres du patrimoine mais dans quelle continuité ? Au sein de quel projet ? Et surtout, qu'en reste-t-il ?

L'enseignement de l'histoire des arts est rendu obligatoire à l'école, au collège et au lycée, seulement depuis 2008. Tout d'abord présent dans le système éducatif français sous forme optionnelle au lycée en 1993, il tend à se généraliser et suit logiquement une politique continue d'éducation artistique et culturelle. L'histoire de l'art et la pratique artistique ont souvent été opposées mais dès 1988 la loi sur les enseignements artistiques reconnaît que ceux-ci « contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture »¹. Dès 1993, les différences entre l'histoire de l'art (discipline universitaire) et l'histoire des arts sont affichées. Le préambule du bulletin officiel de 2008 concernant l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts donne une première définition de cet enseignement pluridisciplinaire et transversal qui est encore valable aujourd'hui : « L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il

¹ Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques.

concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité. »² À l'école primaire, le volume horaire annuel consacré à cet enseignement, au cycle 3, est de vingt heures au cours desquelles l'enseignant doit structurer « la culture artistique de l'élève par l'acquisition de repères issus des œuvres et courants artistiques divers et majeurs du passé et du présent et par l'apport de méthodes pour les situer dans l'espace et dans le temps, les interpréter et les mettre en relation. Il contribue au développement d'un regard sensible, instruit et réfléchi sur les œuvres. »³ Durant ce même volume horaire, l'enseignant doit exercer « sa polyvalence pour trouver les cadres et les moments les plus propres à la construction de cet enseignement et de ses objectifs. »⁴ Force est de constater que beaucoup d'enseignants se sentent démunis face à cet enseignement auquel ils n'ont pas été formé (ou trop peu) et dont les contours restent flous (qu'en est-il du cycle 1 et 2?). Pour autant, tous les textes officiels et différentes recherches, convergent et démontrent l'intérêt majeur que cette matière représente pour structurer les savoirs, les savoir-faire et savoir-être des élèves. L'histoire des arts rassemble tous les enjeux de la construction du citoyen de demain. Cet enseignement est peut-être le seul à concentrer les cinq domaines de formation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture que les élèves doivent acquérir durant leur scolarité obligatoire. Il représente, à l'école primaire, la première construction d'une culture humaniste. Donner conscience à un élève de faire partie de « l'histoire des civilisations, des cultures, de l'histoire du monde »⁵ et qu'au travers de l'histoire des arts il possède un héritage fort, qui lui est propre, est une lourde responsabilité, un vaste chantier qu'il est difficile de parvenir à mettre en place et qui est ainsi, à défaut, bien souvent mis à l'écart malgré l'enjeu primordial qu'il recouvre. Nous pouvons ainsi nous interroger sur la manière dont cet enseignement pourrait être mené, à l'école primaire, afin qu'il soit attractif, cohérent et efficace et en quoi il peut représenter un levier pédagogique essentiel.

² Arrêté du 11 juillet 2008, « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée ». B.O. n°32 du 28 août 2008, J.O. du 27 juillet 2008.

³ « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) » B.O. n°11 26 novembre 2015.

⁴ idem

⁵ Arrêté du 11 juillet 2008, « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée ». B.O. n°32 du 28 août 2008, J.O. du 27 juillet 2008

Afin d'éclairer ces différents questionnements, le sujet sera abordé par le biais d'une démarche compréhensive dont l'explicitation précédera un bref rappel historique, mais néanmoins nécessaire, de la mise en place et de l'origine de l'enseignement de l'histoire des arts dans le système éducatif français. Dans une première partie, nous soulignerons la nécessité de la mise en œuvre d'un projet dont les élèves sont acteurs et concepteurs et nous poserons la question de la complémentarité avec les arts plastiques. Puis, l'apport spécifique du numérique au regard de cet enseignement sera abordé. En seconde partie, la mise en place du projet, au sein de la classe, sera détaillée et mise à distance afin de pouvoir analyser de manière critique son élaboration et son efficacité.

L'histoire des arts, genèse et définition d'un enseignement « nouveau »

C'est en 1893 qu'ouvre, à la Sorbonne, une chaire d'histoire de l'art indépendante à celle de l'archéologie. À peine est-elle ouverte, que l'on milite déjà pour l'introduction d'un enseignement de l'histoire de l'art dans le secondaire mais en vain. À la veille des années 1970, les militants des arts plastiques remportent une bataille et voient naître une agrégation d'arts plastiques. Celle-ci comporte une épreuve d'histoire de l'art mais qui reste très minoritaire. En 1988, une nouvelle loi sur les enseignements artistiques paraît et place ceux-ci comme vecteur d'accès à la culture pour tous. En 1989, Philippe Joutard publie un rapport⁶ démontrant l'inculture artistique des élèves français. C'est un des constats à l'origine de la généralisation de cet enseignement, avec l'incapacité des élèves à situer les œuvres dans le temps ainsi que la forte volonté de fédérer les élèves autour d'une culture commune et de former le citoyen de demain. En 1993 est créé, à titre expérimental, une option histoire des arts (l'ajout du S est fondamental dans la définition de cet enseignement et dans sa distinction avec l'histoire de l'art, nous le verrons par la suite) dans les enseignements artistiques au lycée. Cet enseignement transversal est assuré par des professeurs volontaires, ce sont souvent les mêmes disciplines qui sont concernées (histoire, arts plastiques, éducation musicale, langues, philosophie ou lettres). À partir de 2002, dans les classes préparatoires aux concours de l'école normale supérieure lettres, une nouvelle option histoire des arts est créée. C'est enfin en 2008 que l'enseignement d'histoire des arts devient obligatoire pour tous, dès l'école primaire. Un document publié dans le Bulletin officiel n°32 définit l'« organisation de l'enseignement de l'histoire des arts » à l'école, au collège et au lycée. Il se répartit en six domaines artistiques (arts de l'espace, arts du langage, arts du quotidien, arts du langage, arts du son, arts du spectacle vivant) selon les périodes historiques et une liste d'œuvres de référence est donnée, à l'école élémentaire, à titre indicatif. Les nouveaux programmes de 2015 modifient ce contenu et axent les pistes d'enseignement selon trois grands objectifs généraux et ne mentionnent plus ces six domaines artistiques : « des objectifs d'ordre esthétique, relevant d'une éducation de la sensibilité et qui passent par la fréquentation des œuvres dans des lieux artistiques et patrimoniaux ; des objectifs

⁶ Philippe Joutard, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*. CRDP de l'académie de Besançon, 1989.

d'ordre méthodologique, qui relèvent de la compréhension de l'œuvre d'art, de sa technique et de son langage formel et symbolique ; des objectifs de connaissance destinés à donner à l'élève les repères qui construiront son autonomie d'amateur éclairé. »⁷. Mais comment définir cet enseignement, qui n'est donc pas si nouveau, mais qui a mis plusieurs décennies avant de s'imposer en tant qu'enseignement obligatoire ?

Nous l'avons déjà évoqué, la distinction entre histoire de l'art et histoire des arts à toute son importance et est bien souvent source de confusions. L'histoire de l'art est une discipline universitaire qui s'intéresse principalement aux arts dits majeurs (beaux-arts et architecture, bien que ces dernières années cette discipline tende à s'ouvrir). Elle se compose d'une étude du style, de l'école, d'un mouvement et demande d'analyser une œuvre dans son contexte historique, sociale et culturelle de production et de réception. Les théories et discours sur l'art sont également analysés. Il n'est évidemment pas question d'avoir comme ambition d'enseigner ce type de discipline à l'école primaire en abordant de manière si approfondie chaque domaine artistique. L'histoire des arts est un enseignement tout autre. Tout d'abord, c'est un enseignement transdisciplinaire qui s'intéresse à tous les arts y compris ceux dits mineurs (comme le spectacle vivant). Sous l'angle des différentes disciplines, les œuvres sont analysées en interdisciplinarité et dans leur contexte de production. Il n'est pas question, non plus, en histoire des arts de dispenser un enseignement qui ne consisterait qu'à illustrer le cours d'histoire par l'image. L'ambition de l'histoire des arts est bien au-delà de ces pratiques. Prenons les textes officiels, cet enseignement relève « d'une éducation à la sensibilité » et d'une construction de l'autonomie de l'élève en tant qu'« amateur éclairé ». Comme l'indique Anne-Sophie Molinié et Geneviève Di Rosa, cette ambition soulève trois facultés à travailler : le sensible, le goût et l'intellect⁸. Ces notions soulèvent elles-mêmes de très nombreuses questions : comment regarder une œuvre d'art ? Comment éduquer à la sensibilité ? Quelles connaissances faut-il soi-même maîtriser ? Quelle place fait-on à la sensibilité à l'école ? Autant de questionnements qui nous amènent à réfléchir sur la manière dont cet enseignement pourrait être mis en place et qui viserait à atteindre cet horizon idéal, et lointain, qui consiste à convoquer « tous les arts, tous les élèves, toutes les disciplines »⁹.

⁷ « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) » B.O. n°11 26 novembre 2015.

⁸ *Feux croisés sur les pratiques en histoire des arts, la didactique de l'histoire et de la géographie au miroir de l'histoire des arts*, sous la direction d'Anne-Sophie Molinié et Geneviève Di Rosa, Paris, l'Harmattan, 2017.

⁹ Idem.

Partie 1 : L'histoire des arts : un enseignement à construire et repenser

Chapitre 1 : Nécessité du projet

1. Donner du sens aux apprentissages

Avant même de concevoir quelconque séquence ou projet en histoire des arts, ou bien encore de me baser sur diverses à priori, j'ai pris le parti de m'appuyer sur l'expérience des élèves vis-à-vis de cet enseignement, partir de ce qu'ils m'en diraient, de leur ressenti. J'ai donc conçu un questionnaire visant à sonder leur approche concernant l'histoire des arts. Deux élèves sur vingt-neuf se souviennent d'avoir « fait un peu » d'histoire de l'art mais ne savent plus exactement à quel propos. La majorité des élèves n'ont donc pas, ou peu, de souvenirs et ne comprennent pas pourquoi on dispense cet enseignement, il n'en comprend pas l'utilité, l'intérêt (annexe 1). Mais ce qui m'a semblé frappant c'est qu'à la question « Aimes-tu regarder des œuvres d'art ? », la quasi-totalité des élèves ont répondu oui ou « cela dépend ». Ce sondage auprès des élèves m'a permis de comprendre que ce n'était pas la matière en soi qui ne les intéressait pas mais bien la manière dont celle-ci est enseignée. J'ai moi-même tenté d'instituer un rituel d'histoire des arts, qui viserait à découvrir une œuvre chaque lundi matin, de s'exercer à exprimer son ressenti, à décrire l'œuvre et de tenter, au risque de l'erreur, de lui donner un sens. Mais les élèves, bien qu'intéressés, manquaient de motivation, et pour cause ! Le sens était le grand absent de cet apprentissage. Les élèves étaient curieux, ils se mettaient au travail et étaient volontaires mais ils ne comprenaient pas ce que cela leur apportait, pourquoi ils le faisaient. Puisqu'il y avait absence de sens, il n'y a donc pas eu de réel apprentissage.

Partant de ces dires et de ce constat fait en classe, j'ai compris que la priorité à laquelle il ne fallait jamais déroger était la nécessité du projet. Cela est valable pour toutes les disciplines, mais l'histoire des arts, enseignement transdisciplinaire par excellence, implique davantage cet impératif. Cette réflexion, je l'ai menée avec les élèves, nous avons réfléchi ensemble au pourquoi. Pourquoi l'histoire des arts ne les intéressait pas ? Pourquoi n'y voyaient-ils aucun intérêt ? Pourquoi trouvaient-ils cela ennuyeux ? Au fur et à mesure de la réflexion, la nécessité

d'élaborer un projet collectif s'est imposé avec pour but une réalisation finale concrète destinée à une autre classe, dans une autre école, avec qui ils avaient déjà installé une correspondance.

En effet, pour qu'il y est projet il faut bien qu'il y est une résolution de problème et une production finale. Selon Jean Proulx et William H. Kilpatrick, l'élève doit être acteur de ses apprentissages et doit réaliser des apprentissages concrets qui donnent du sens à sa formation. C'est en comprenant le sens donné à l'enseignement que l'élève acquiert de nouvelles connaissances car « l'apprentissage par projet est (...) un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable. »¹⁰

Par ailleurs, la production finale n'est pas le seul enjeu de cette pédagogie. Mais c'est bien la démarche employée par l'élève, sa stratégie, ses doutes, sa remise en question qui sont au cœur de la formation. Le chemin parcouru est bien plus formateur que le but atteint. L'élève construit ses compétences au fur et à mesure et en faisant des erreurs puisque « la démarche d'élaboration de projet ne peut pas être linéaire, elle témoigne de tous les reniements, de toutes les impasses que le sujet en train d'apprendre est obligé d'explorer, avant de reconstruire une cohérence explicative ou productive, là où jusqu'alors il n'y avait que savoirs morcelés. »¹¹. Si le projet est vecteur de motivation pour les élèves, dont la source première est la réalisation d'une production concrète, il faut veiller à respecter certains critères : en premier lieu, l'intérêt que les élèves portent au contenu même du projet. Puis, l'enseignant doit s'assurer que le projet mené comportera des compétences et connaissances qui se situent dans la zone proximale de développement de l'élève. En effet, comme l'indique Catherine Reverdy dans son article « ces compétences et connaissances nécessaires doivent être évalués avant de se lancer. Les élèves peuvent être découragés et frustrés si leurs connaissances et compétences ne sont pas à la hauteur du projet et ne leur permettent pas de sélectionner correctement l'information utile à la réalisation du projet, ou si les problèmes à résoudre sont trop compliqués pour eux. Pour faire face à ces difficultés, les élèves doivent posséder des compétences cognitives pour pouvoir traiter la complexité inhérente aux projets, et métacognitives de deux types : tactiques pour pouvoir rester concentrés sur les objectifs finaux du projet pendant les moments difficiles de la réalisation et stratégiques pour soutenir l'effort mental sur le long terme. »¹². Enfin, l'enseignant

¹⁰ Proulx Jean (2004). Apprentissage par projet. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 218.

¹¹ Bordalo Isabelle & Ginestet Jean-Paul (1993). Pour une pédagogie du projet. Paris : Hachette, p. 192

¹² Reverdy Catherine, IFE, n°82 février 2013, dossier d'actualité veille et analyses, des projets pour mieux apprendre, p. 10.

doit veiller à ce que les élèves restent toujours concentrés sur le but à atteindre (parfois sur un temps long) et ne pas dévier de leur objectif, tout en les laissant évoluer avec un maximum d'autonomie.

Car c'est bien l'autonomie de l'élève, son pouvoir et sa responsabilité dans l'évolution du projet qui est au cœur de sa motivation et du sens qu'il retrouve au sein de ses savoirs scolaires ainsi contextualisés. Une liberté souvent peu fréquente en classe qui occasionne pour les élèves une absence de sens. Tout le travail de l'enseignant réside ainsi dans l'équilibre à respecter entre le choix des élèves et les objectifs d'apprentissage fixés. Bien que la pédagogie par projet requiert de nombreux avantages, il existe néanmoins certaines dérives à éviter, au nombre de trois, selon Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet¹³ : la dérive productiviste (le produit final est trop ambitieux pour les apprentissages visés), la dérive techniciste (l'enseignant planifie seul le projet), la dérive spontanéiste (le projet s'invente au fur et à mesure, les objectifs d'apprentissage ne sont pas assez clairement définis au départ).

Ainsi, pour définir ce qu'est une réelle démarche de projet, nous pouvons reprendre la définition de Philippe Perrenoud : « Une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe classe (...);
- s'oriente vers une production concrète (au sens large);
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.);
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines »¹⁴.

Le but premier de la pédagogie de projet est ainsi de développer des compétences transversales qui se situent bien au-delà des disciplines. Un enjeu que l'on retrouve au cœur même de la définition de l'enseignement de l'histoire des arts. Mais l'autonomie, l'appropriation d'un projet, le sens des responsabilités, la planification, l'anticipation, l'élaboration d'une stratégie

¹³ Bordalo Isabelle & Ginestet Jean-Paul (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette, p. 192.

¹⁴ Perrenoud Philippe (2002). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*. *Éducateur*, n° 14, décembre, p. 6-11.

sont tout autant de notions qui pourront être maîtrisées par l'élève qu'à une condition : qu'on lui laisse du temps.

2. Se donner le temps d'une expérience esthétique

Si l'on interroge les enseignants sur la difficulté majeure que présente la mise en place de projets, le temps est la première raison citée. Le temps, que l'enseignant doit consacrer en amont à son projet, mais également le temps passé en classe afin que les élèves puissent bénéficier d'une réelle expérience. Articuler des connaissances, des compétences au sein d'un projet qui doit répondre aux exigences du programme, des évaluations, être adapté aux capacités des élèves et remporter l'intérêt et la motivation de ces derniers demande du temps. Du temps pour l'enseignant mais surtout du temps pour les élèves. De grandes notions sont abordées comme le sens des responsabilités, l'autonomie, l'esprit critique, et plus particulièrement en histoire des arts, l'éducation à la sensibilité. Comment ces notions peuvent-elles être abordées, voire même acquises, au sein d'une avalanche de séances de 45 minutes qui s'enchaînent sans aucune cohésion ? Quelle cohérence entre ses notions, ses apprentissages ? Qu'en reste-t-il ? Gagner du temps pour clôturer une séance, terminer le programme, est un objectif pour l'enseignant souvent au dépend des objectifs d'apprentissage des élèves. « Lorsque l'enseignant suit les projets de ses élèves, il est enclin à tenter de gagner du temps et à leur faire « économiser » certaines tentatives d'essais-erreurs ou à accélérer le processus en ne les laissant pas formuler les différentes étapes de leur réflexion. Mais ce sont justement ces étapes et ces tentatives qui sont au cœur de l'apprentissage.»¹⁵.

L'histoire des arts est particulièrement touchée par ce problème majeur qui ronge l'école française. Eduquer un regard, une oreille est une entreprise qui s'installe sur le temps long et qui ne pourra s'effectuer que dans un rapport de confiance progressif, car « pour ne pas être dans l'artifice d'un enseignement plaqué par le professeur, pour qu'advienne vraiment un acte venant des élèves, il faut accorder du temps, donner une place à la totalité de l'expérience esthétique. Rappelons que pour Bourdieu, c'est justement cette suspension des activités pratiques qui est l'habitus des privilégiés, cette acceptation d'accorder du temps pour rien, gratuitement, à un petit bout de texte, à un petit mur jaune peint, voire à un reflet dans une

¹⁵ Reverdy Catherine, IFE, n°82 février 2013, dossier d'actualité veille et analyses, des projets pour mieux apprendre, p. 17.

flaque d'eau. Commençons donc par donner du temps aux élèves pour qu'ils regardent, lisent, écoutent, touchent... »¹⁶. Disposer de temps ne devrait pas être un privilège mais un droit dont chacun devrait pouvoir disposer à l'école, à défaut, pour certains, d'en disposer ailleurs, pour que l'égalité des chances puissent avoir l'éventualité de s'opérer. En effet, c'est principalement lorsque les élèves ont le temps d'être maîtres de leurs apprentissages qu'ils prennent conscience de leur manière d'aborder les savoirs. Ce temps est nécessaire pour qu'ils construisent leur propre représentation de l'apprentissage, connaissent leur meilleure façon d'apprendre et deviennent responsable de leur propre formation de citoyen de demain.

3. Le projet collectif pour que chaque élève ait sa place

Si le projet permet de redonner une certaine motivation et un sens aux apprentissages, qu'en est-il de la différenciation ? Comment chaque élève trouve-t-il sa place au sein du projet ? Quel est le rôle de l'enseignant ?

Selon Benoît Dumas et Mélanie Leblond, l'enseignant doit observer différents rôles. Tout d'abord, il doit être « motivateur, il sait favoriser l'engagement des élèves dans les diverses activités d'apprentissage. De plus, comme médiateur, il suscite chez les élèves l'émergence de conflits cognitifs et socio-cognitifs. Mais avant tout, c'est lui qui joue le rôle de guide, d'accompagnateur sur la voie des apprentissages. C'est à lui qu'il revient de s'assurer des liens entre le programme d'études et le projet »¹⁷. Dans son rôle de guide, l'enseignant pourra évaluer le niveau d'étayage à appliquer selon les élèves. En laissant les élèves maîtres de leur projet, l'enseignant peut davantage se consacrer à son rôle de tuteur, de médiateur et prendre le temps d'observer, d'évaluer et de répondre aux attentes des besoins de chacun. De même, les élèves ayant de grandes facilités auront la liberté et l'autonomie d'approfondir leurs connaissances et savoir-faire. L'apprentissage entre pairs, que permet la mise en place de projets réalisés par groupe, permet à certains élèves de bénéficier d'une place qu'ils ne trouvent pas ailleurs, ce qui favorise également le climat de classe et la coopération. De plus, dans cette mise en place de projet, l'envie de l'élève peut être plus facilement prise en compte et respectée. D'autant plus en histoire des arts, lieu d'exacerbation des sensibilités, d'expression du ressenti,

¹⁶ *Feux croisés sur les pratiques en histoire des arts, la didactique de l'histoire et de la géographie au miroir de l'histoire des arts*, sous la direction d'Anne-sophie Molinié et Geneviève Di Rosa, Paris, l'Harmattan, 2017, p. 32.

¹⁷ Dumas Benoît & Leblond Mélanie (2002). *Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet*. Québec français, n° 126, p. 64–66.

où l'affect se dévoile. Il est bien connu que certains élèves refusent frontalement de dessiner ou de peindre. Utiliser sa sensibilité et la rendre visible, concrète n'est pas une tâche évidente pour certains (notamment pour les élèves intellectuellement précoces). Toutes ces composantes sont donc à évaluer scrupuleusement lors de la conception des groupes, des objectifs attribués à chacun et où la différenciation peut librement s'exercer tout en conservant une même ligne directrice, un même but, un même projet fédérateur pour la classe entière.

De plus, la démarche de projet donne aux élèves un but mais leur laisse le libre choix de la stratégie à employer et de sa planification, ce qui permet aux élèves d'adopter la méthode qui leur convient, le rythme qui leur est approprié. La différenciation s'opère ainsi naturellement puisque l'élève pourra aller librement vers ce qui lui correspond le mieux. Cette même liberté permet également la prise de confiance en soi, puisque les élèves ont chacun une responsabilité dans le projet, chaque élève compte et a une utilité. Un projet finalisé, après un long chemin parcouru, avec ses camarades de classe, lui donne confiance en lui et fierté dans son travail. Le projet, imposant l'interdisciplinarité, permet à l'élève de ne pas avoir l'obligation de s'appuyer sur une seule compétence, mais bien d'avoir la possibilité d'en utiliser d'autres à sa guise, qu'il maîtrise mieux et ainsi de prendre part au projet sans être stigmatisé par l'échec. La pédagogie de projet, lorsqu'elle est menée en respectant les critères mentionnés précédemment, place l'élève en situation de réussite et de bienveillance.

Ainsi, la démarche de projet semble être un vecteur d'espoir car elle construit chez l'élève des compétences pragmatiques qui lui servent au quotidien et lui seront demandées dans son parcours professionnel : travailler en équipe, prendre ses responsabilités, faire preuve d'autonomie et d'initiative. Cette pédagogie semble bien être la seule réellement adaptée à l'enseignement d'histoire des arts qui recouvrent de nombreuses disciplines et compétences.

Chapitre 2 : Complémentarité avec les arts plastiques

1. Le sensé et le sensible¹⁸

Si dans l'enseignement de l'histoire des arts, on parle souvent de la complémentarité avec le programme d'histoire (voire de français), il est une discipline dont on parle peu : les arts plastiques. Ceci se justifie notamment par le conflit présent depuis des décennies entre l'histoire de l'art et les arts plastiques qui s'opposent, la théorie contre la pratique, la raison/ la connaissance contre la sensibilité. Une résistance qui s'opère encore, notamment dans les classes. L'intellect et le sensible n'ont pas l'habitude de fonctionner ensemble et l'on se méfie de l'aspect sensible (ex : au lycée, dans les filières générales et technologiques, les disciplines artistiques disparaissent). De même en français, un enseignant demandera plutôt des écrits d'invention argumentative et beaucoup moins d'écrits littéraires. Comme le souligne Anne-Sophie Molinié et Geneviève Di Rosa : « c'est l'éducation de la raison qui prime sur celle du sensible. »¹⁹. Afin que l'histoire des arts soit un enseignement riche de sens, le dialogue doit être établi entre les historiens de l'art et les plasticiens. Seulement, en France, contrairement à l'Italie, l'absence de cet enseignement dans le système scolaire n'a pas permis d'établir et de développer une tradition didactique en histoire de l'art. L'art, a depuis longtemps intégré l'école en tant que pratique artistique et éveil de la créativité. Avec l'enseignement de l'histoire des arts, l'art a désormais intégré l'école en tant que « savoirs théoriques et historiques. »²⁰. L'histoire des arts donne à voir une vraie complémentarité des compétences, un lieu où « la théorie donne des compétences pratiques, et la pratique artistique ne se réduit pas à la création. »²¹. Un nouvel enseignement qui aurait pour ambition de dépasser le clivage théorie/pratique.

L'enseignement de l'histoire des arts serait ainsi le lieu de la réconciliation, où les différentes démarches s'articulent et se complètent : « L'acquisition d'une culture artistique par

¹⁸ *L'art et l'école Réconcilier le sensé et le sensible*, Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, Pire Jean-Michel, la documentation française, 2012

¹⁹ *Feux croisés sur les pratiques en histoire des arts, la didactique de l'histoire et de la géographie au miroir de l'histoire des arts*, sous la direction d'Anne-Sophie Molinié et Geneviève Di Rosa, Paris, l'Harmattan, 2017, p. 32.

²⁰ *L'art et l'école Réconcilier le sensé et le sensible*, Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, Pire Jean-Michel, la documentation française, 2012, p. 65.

²¹ *Idem*, p. 75.

les élèves ne peut nullement entraver leur créativité et leur sensibilité ; de même la maîtrise des techniques créatives peut constituer une voie nourrissant la curiosité pour l'histoire de l'art »²². L'histoire des arts nécessiterait pour les élèves de développer tout à la fois leur mémoire et leur faculté d'invention, leur raisonnement et leur imagination.

Gérard Génette va même plus loin en affirmant que l'acte esthétique serait plutôt de « penser en »²³ plutôt que de « penser que ». Penser en écoutant, en regardant, en ressentant, etc. La sensation, le ressenti faisant partie intégrante de la démarche de compréhension, de réflexion. Une éducation de la sensibilité ne pourrait donc être distincte d'une éducation de la pensée. Cette notion s'avère révolutionnaire pour une école française qui place au-delà de tout, les connaissances théoriques, de manière indépendante (il est bien connu qu'un élève qui ne s'investit pas et qui refuse le travail en arts plastiques ou en histoire des arts n'aura évidemment pas les mêmes ennuis que s'il s'agit d'un refus de travail en mathématiques). Et bien au-delà encore, selon Didier Lockwood, l'histoire des arts représente une nouvelle forme d'approche pédagogique qui permettrait à certains élèves de retrouver du sens dans les apprentissages : « En montrant que l'art peut permettre d'accéder au savoir, que les émotions et la créativité sont une part essentielle de la culture, nous permettons de réconcilier un grand nombre de jeunes avec l'école. Nous leur montrons que le monde scolaire et la vie future demeurent profondément liés par une même exigence : l'édification d'un individu autonome et responsable, capable de déployer sa créativité mais aussi de comprendre le monde dans lequel il évolue. L'art, en d'autres termes, contribue à réconcilier le sensé et le sensible. »²⁴

Cette approche sensible et concrète que les élèves ont avec les œuvres et d'autant plus nécessaire à l'école primaire où les élèves, encore d'un jeune âge, ont un besoin physiologique de voir, toucher, sentir pour s'appropriier de nouvelles connaissances. Sans parler de l'école maternelle où il est inenvisageable d'expérimenter cet enseignement sans utilisation du corps même. L'acte esthétique est un élément déclencheur et nécessaire au processus de réflexion : « L'émotion devient le sensible, constituant de la connaissance de l'œuvre d'art pour l'élève. Il va devenir une composante de son discours pour la compréhension et un ingrédient qui

²² *L'art et l'école Réconcilier le sensé et le sensible*, Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, Pire Jean-Michel, la documentation française, 2012, p. 66.

²³ *L'œuvre de l'art : la relation esthétique*, Gérard Génette, Paris, Seuil, 1997.

²⁴ *L'art et l'école Réconcilier le sensé et le sensible*, Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, Pire Jean-Michel, la documentation française, 2012, p. 82

contribue à la distance critique autour duquel, avec ses mots, l'élève peut construire un objet de savoir fait aussi d'intelligence sensible. »²⁵

L'enjeu de l'enseignement de l'histoire des arts dépasse ainsi un simple contenu didactique et l'on comprend mieux la difficulté de le mettre en place au sein d'une école encore figée dans un savoir savant : « la difficulté d'un tel projet est qu'il conjugue la formation d'une réflexion métacognitive et l'expérimentation d'actes esthétiques : pas d'histoire des arts sans épreuve du sensible, autrement dit sans éprouver par son corps, par ses sens et par son intellect les effets des œuvres de l'art. »²⁶.

2. Learning by doing

« Apprendre ? Certainement, mais vivre d'abord, et apprendre par la vie, dans la vie. » Par cette seule citation, la pédagogie de John Dewey peut être résumée. Spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie, ce philosophe est principalement connu pour sa célèbre école-laboratoire, appelée communément « l'école Dewey ». Il est un des principaux pédagogues du mouvement d'éducation nouvelle. Il s'inscrit dans le courant du pragmatisme où la connaissance ne vient ni de l'intuition ni de l'introspection, mais seulement de la relation qu'à l'élève au monde extérieur et de ses connaissances antérieures, ce que Dewey appelle « expérience ». Selon lui, la pensée doit être mise à l'épreuve de l'action pour devenir connaissance. C'est en faisant qu'on apprend (learning by doing) parce qu'on comprend la finalité de l'apprentissage. Il aborde également l'enseignement par l'axe psychologique : l'enfant est un être qui ne cessera d'évoluer et non pas une pâte que l'enseignant va modeler à sa guise. Ainsi, l'enseignant doit guider l'élève dans sa croissance naturelle en lui proposant des expériences et des pratiques qui lui permettront de remettre en question sa pensée et développer des compétences nouvelles de manière à ce qu'il soit apte à agir, ultérieurement, de manière consciente et autonome. Mais l'enseignement est également politique selon Dewey. Un élève, avant que d'être un individu avec des caractéristiques et des capacités individuelles, est un être en évolution au sein d'un

²⁵ Rémi Azémar, Valérie De La Forest et Mary-Eve Pénancier, « L'Histoire des Arts : le rêve pour apprendre », Tréma, 43 | 2015, mis en ligne le 25 juin 2015. <http://trema.revues.org/3334> ; DOI : 10.4000/trema.3334

²⁶ *Feux croisés sur les pratiques en histoire des arts, la didactique de l'histoire et de la géographie au miroir de l'histoire des arts*, sous la direction d'Anne-Sophie Molinié et Geneviève Di Rosa, Paris, l'Harmattan, 2017, p. 16.

groupe. Ce sont donc ses aptitudes relationnelles qui importent et que l'élève doit développer. Il existerait une continuité entre l'école et la société, l'établissement scolaire serait donc le premier lieu de démocratie sociale : « Ce qui frappe d'emblée à la lecture des textes de Dewey sur l'éducation, c'est que jamais la formation des citoyens qui en est la finalité explicite ne donne lieu à une éducation spécialisée en matière de législation publique, d'histoire nationale, de morale ou de civisme. La thèse centrale est celle-ci : une éducation qui instituerait que les élèves participent par l'expérience à l'élaboration de leur scolarité engendrerait par là même l'aptitude et la compétence à vivre librement en société. »²⁷. En mettant l'élève au cœur de ses apprentissages en tant qu'acteur et concepteur participe de la formation de sa citoyenneté, ce qui est un des enjeux majeurs de l'école de la République Française.

En ce qui concerne l'histoire des arts, comment savoir identifier si la matière d'une toile est rugueuse ou lisse si on ne l'a pas soi-même expérimentée? Comment identifier une perspective si l'on n'a pas soi-même tenté d'en construire une ? Les arts plastiques sont un vecteur majeur de langages. Un élève peut avoir cerné dans son intégralité les caractéristiques du cubisme, du surréalisme ou de l'expressionnisme mais ne saura pas l'expliquer par des mots (d'ailleurs, est-il même possible de retranscrire verbalement toute la complexité, la beauté et l'émotion qui émanent d'une œuvre d'art ?). Selon Dewey, « la qualité esthétique est la manifestation d'une expérience commune et non un phénomène à part car toute expérience est le résultat d'un jeu réciproque de forces mises en mouvement entre un événement extérieur et une personne. Ce jeu n'est ni causal, ni désordonné. Il suit un processus avec un commencement et une fin. Lorsque ce processus se développe sans dissonances, alors il revêt par cela même une qualité esthétique ; à l'origine d'une émotion esthétique. L'œuvre d'art étant une œuvre d'expression doit pouvoir être communiquée aux autres. L'art tend donc essentiellement à mettre les hommes en rapport les uns avec les autres et à constituer entre eux, un lien d'expérience immédiate commune, moyen d'échapper à l'individualisme. »²⁸. Deux enjeux sont alors intrinsèquement liés à la création en arts plastiques : la communication (une œuvre est faite pour être vue par des spectateurs) et l'expérience commune (elle résulte de nombreuses influences et obstacles entremêlés). En effet, de même que dans le projet, plus que la production finale c'est bien le cheminement en arts plastiques qui requiert de l'importance. D'où l'intérêt avec les élèves de conserver toutes les traces du chemin parcouru et accorder autant

²⁷ Rozier, Emmanuelle. « John Dewey, une pédagogie de l'expérience », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 80-81, no. 2, 2010, pp. 23-30.

²⁸ *L'art comme expérience*, traduction Jean-Pierre Cometti et alii, Éditions Farrago/Université de Pau, 2005 et Gallimard, 2001.

d'importance aux doutes et erreurs qu'à la découverte de solutions. Tels des artistes de qui nous conservons la moindre étude, esquisse et qui apporte aujourd'hui tant d'informations sur leur démarche artistique, les élèves doivent apprendre à considérer leur parcours de recherche comme principal enjeu d'apprentissage.

Dewey nous montre que pratique artistique concrète et étude théorique sont loin d'être opposées, elles sont même indissociables : « L'art est donc une manière de s'approprier la substance du gâteau rationnel, tout en jouissant du plaisir sensible de le déguster. »²⁹. Il va même plus loin, en affirmant que l'art est le lieu de prédilection de l'expérience et de la relation à l'autre. Il compare l'artiste à la personne qui reçoit l'œuvre en admettant que ce dernier doit, pour comprendre l'œuvre, passer par les mêmes étapes, même si elles ne sont pas semblables, que celles de l'artiste lors de la création. « Avec la personne qui perçoit, comme avec l'artiste, il doit y avoir un agencement des éléments de l'ensemble qui est, dans sa forme générale mais pas dans le détail, identique au processus d'organisation expérimenté de manière consciente par le créateur de l'œuvre. L'artiste a sélectionné, simplifié, clarifié, abrégé et condensé en fonction de son intérêt. Le spectateur doit passer par toutes ces étapes en fonction de son point de vue et de son intérêt propre. Chez l'un et l'autre, il se produit un acte d'abstraction, c'est-à-dire d'extraction de la signification. Chez l'un et l'autre, il y a compréhension au sens littéral, c'est-à-dire regroupement de détails éparpillés physiquement visant à former un tout qui est vécu comme une expérience. La personne qui perçoit accomplit un certain travail tout comme l'artiste. Si elle est trop fainéante, indolente ou engluée dans les conventions pour faire ce travail, elle ne verra pas et n'entendra pas. Son « appréciation » de l'œuvre sera un mélange de bribes de savoirs et de réactions conformes à des normes d'admiration conventionnelle, additionné d'une excitation émotionnelle confuse même si elle est authentique »³⁰. Ce processus complexe pour élève, car inhabituel dans l'enseignement scolaire, peut davantage être envisageable si l'élève peut lui-même expérimenter, toucher, ressentir les doutes et le processus de création de l'artiste. Il sera ensuite plus à même de percevoir cela face à une œuvre d'art et devenir un « amateur éclairé » et autonome.

Expérimenter soi-même un procédé artistique pour l'appréhender et le comprendre paraît ainsi essentiel pour que les élèves voient un sens dans cet apprentissage. Comme le confirme Nadeije Laneyre-Dagen: « L'émotion peut ouvrir au savoir, et le savoir décupler l'émotion. », avant d'ajouter : « si on ne trouve pas dans les programmes et les enseignements

²⁹ Dewey John, *L'art comme expérience*, traduction Jean-Pierre Cometti, Gallimard, 2001.

³⁰ Idem.

que nous allons mettre en place cette dimension affective, qui fait que chaque élève a une bonne raison d'avoir envie d'aller au contact des œuvres, nous n'y parviendrons pas. »³¹. Ce que Jean-Gabriel Carasso ne fait que confirmer puisqu'il insiste sur le fait que si « l'on s'exonère d'envisager sérieusement le développement d'une pratique et d'une approche sensible personnelle de la dimension artistique et culturelle, par la réalisation de projets éducatifs divers » l'enseignement de l'histoire des arts ne pourra pas avoir lieu. Il ajoute à cela que « l'éducation « à » l'art ne saurait remplacer une éducation « par » l'art, c'est-à-dire une approche par l'activité individuelle et collective, une tentative maîtrisée d'expression, aussi modeste soit-elle, avec tous les effets bénéfiques bien connus que cela induit pour la personne et pour le groupe. ». Il termine son écrit en abordant la question de la formation des enseignants, bien trop souvent oubliée : « La question des temps et des espaces de ces pratiques reste donc posée, comme celle, récurrente, de la formation des enseignants et des artistes intervenants. L'éducation artistique et culturelle, dans sa triple dimension d'activité personnelle des enfants, de rapport aux œuvres et de réflexion collective reste à mettre en œuvre. »³²

³¹ *L'art et l'école Réconcilier le sensé et le sensible*, Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, Pire Jean-Michel, la documentation française, 2012, p. 100.

³² *Idem*, p. 48-49.

Chapitre 3 : Apport du numérique

1. Ressources pour les enseignants

Avant d'aborder ce point spécifique concernant le numérique et les ressources que cela procure aux enseignants, il est primordial de s'arrêter un instant sur la formation de ces derniers concernant l'histoire des arts. Non seulement parce que les chercheurs ont soulevé ce problème à de nombreuses reprises mais également parce que, comme avec les élèves, je me suis appuyée sur les dires des enseignants eux-mêmes en recueillant leurs propos via un questionnaire (annexe 2). La totalité disent ne pas avoir été formé et considère que le programme de cet enseignement n'est pas clair. La grande majorité d'entre eux affirme ne pas dispenser cet enseignement faute de connaissances et estime qu'ils devraient bénéficier de modules de formation. En effet, Véronique Vanier insiste sur ce point : « Comment faire analyser, contextualiser, apprécier une œuvre quand on n'a pas soi-même les clés de lecture nécessaires ? Quelle garantie de qualité de l'enseignement dispenser dans ces conditions ? »³³. Il semblerait que les programmes et autres textes officiels ont de grandes ambitions vis-à-vis de cet enseignement mais que les moyens nécessaires n'ont pas toujours été déployés. L'une de ces ambitions consiste, par exemple, à multiplier les partenariats avec les institutions artistiques et culturelles, mais tous les territoires ont-ils été envisagés ? « Les propositions de partenariat, qui soulèvent des questions sur la pratique pédagogique des enseignants et la place des intervenants extérieurs, ne peuvent se réaliser qu'en milieu urbain. De quelles ressources peuvent bénéficier les établissements situés en milieu rural ou semi-rural ? »³⁴. Visiblement cet enseignement est à repenser en termes de moyens, de formation et de connaissance des territoires et de leur possibilité.

Pourtant, tous les chercheurs et enseignants se retrouvent sur le fait que cet enseignement est primordial et qu'il apporte une méthodologie et un épanouissement riche de sa transdisciplinarité. Selon Alain Frugière, l'histoire des arts est : « une véritable méthodologie qui permet aux élèves de développer de nombreuses compétences essentielles à leur formation par des approches variées et pluridisciplinaires, comme le goût d'apprendre et de rentrer

³³ *Pour enseigner l'histoire des arts - Regards interdisciplinaires*, Bénédicte Duvin-Parmentier, CRDP d'Amiens et Cahiers pédagogiques, 2010, p. 31.

³⁴ *Idem.*

spontanément et sans aucune inhibition dans les activités proposées par les enseignants. L'histoire des arts, c'est aussi une exigence et une rigueur intellectuelle qui est, en soit, une formation de l'esprit humain. »³⁵. Il estime que « pour un élève, quel que soit son niveau de scolarisation, bénéficier d'un enseignement en histoire des arts n'est ni un luxe, ni un simple habillage. » et ajoute même concernant la formation des enseignants que « pour que cet enseignement soit opérationnel, il doit être un élément central de toute formation intellectuelle des enseignants du premier comme du second degré. ». Force est de constater que nous sommes bien loin de cet objectif.

Lors d'un colloque en avril 2011, où plusieurs pays européens se confrontaient au sujet de leur enseignement de l'histoire de l'art ou des arts, la présidente de l'ANISA (Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte) Clara Rech, affirmait que « la formation n'est plus seulement un droit, c'est aussi un devoir »³⁶ et rappelait que « tout enseignant est, à un niveau ou à un autre, un enseignant-chercheur »³⁷. C'est dans cette perspective où l'enseignant se formerait par lui-même, à défaut de recevoir une formation nécessaire à un déroulement efficace de son enseignement, que le numérique représente une mine de ressources. En effet, différentes ressources numériques institutionnelles ont été mises en place :

- Par le ministère de la culture et de la communication, avec un portail consacré à l'histoire des arts (<http://www.histoiredesarts.culture.fr/>) présentant un ensemble de fiches, de contenus, de cartes mentales concernant tous les domaines artistiques.

- Par le ministère de l'éducation nationale, avec un portail national de ressources via eduscol (<http://eduscol.education.fr/histoire-des-arts/>) qui présente l'ensemble des textes officiels détaillant cet enseignement. Des liens de différentes ressources (émission de radio, site de l'INA, expositions en cours, etc.) sont disponibles. Le site Eduthèque met également en ligne des ressources pédagogiques, culturelles et scientifiques pour les enseignants (<http://www.edutheque.fr/accueil.html>) qui accentue l'aspect transdisciplinaire de cet enseignement. Par ailleurs, le réseau Canopé (<http://www.cndp.fr/crdp-paris/-Des-ressources-pour-l-enseignement->) présente des documents en vente ou en prêt, des animations, une liste de sites ressources.

³⁵ *Feux croisés sur les pratiques en histoire des art, la didactique de l'histoire et de la géographie au miroir de l'histoire des arts*, sous la direction d'Anne-Sophie Molinié et Geneviève Di Rosa, Paris, l'Harmattan, 2017, p. 13.

³⁶ *L'histoire des arts et les maîtres... de l'école primaire*, Philippe Claus, Françoise Claus, Henri Rohan-Csermak de, CRPD de Midi-Pyrénées, collection Agir, 2011, p. 7.

³⁷ Idem.

- Au niveau académique, un portail d'histoire des arts est consacré à chaque académie. (exemple pour l'académie de Paris : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_460191/disciplines-histoire-des-arts-portail).

L'ensemble de ces sites rend disponible un très grand nombre de documents pour les enseignants mais plusieurs points posent problème. Le premier est que certains de ces sites (notamment le portail national de ressources) ne sont pas mis à jour ou très peu alimentés. Le second est que la grande majorité des ressources et mises en place sont à destination du collège et lycée. Ce qui est à l'image du nombre d'ouvrages destinés à l'enseignement d'histoire des arts au collège et lycée et au lien que les professeurs des différentes disciplines doivent créer pour la mise en place de projet. Mais qu'en est-il de l'histoire des arts à l'école primaire ? Là où, au lieu de collaboration entre professeurs, il y a la polyvalence de l'enseignant. Comme l'indique Alain Frugière : « l'enseignement de l'histoire des arts est non seulement nécessaire, mais indispensable dans la scolarisation des élèves. ». On peut ainsi s'interroger sur le paradoxe dont est victime cet enseignement. Tout le monde scientifique et éducatif reconnaît son apport, sa nécessité, sa richesse, au point de vue des contenus comme au point de vue des apports relationnels, méthodologiques, intellectuels, mais les moyens mis en place ne sont pas développés suffisamment. Les enseignants se sentent démunis. Même les enseignants, tout juste sortis de l'ESPE, confessent ne pas enseigner d'histoire des arts (bien que ce soit au programme), faute de temps, faute de clarté des programmes, mais surtout faute de formation. « Les professeurs ne disposent pas d'une formation spécifique, ni d'un volume horaire imparti, et les projets entrepris dépendent beaucoup de leur investissement personnel pris sur leur temps propre. »³⁸

Puisque cet enseignement ne doit compter que sur l'investissement personnel et le temps propre des enseignants (ce qui reste bien mince pour un enseignement reconnu comme étant indispensable), autant se tourner vers les ressources que nous offrent de nombreux musées et autres institutions culturelles qui ont développés, depuis quelques décennies déjà, un secteur pédagogique riche à destination du jeune public et particulièrement des scolaires. Ce qui est un peu plus récent, c'est que ces mêmes institutions mettent désormais à disposition des enseignants des dossiers complets leur permettant d'avoir les ressources nécessaires à la préparation d'une visite et à l'enseignement en classe de certaines notions. Le travail de

³⁸ Feux croisés sur les pratiques en histoire des art , la didactique de l'histoire et de la géographie au miroir de l'histoire des arts, sous la direction d'Anne-Sophie Molinié et Geneviève Di Rosa, Paris, l'Harmattan, 2017, p. 19.

l'enseignant consiste alors à effectuer un tri entre ce qui lui semble accessible et utile pour ses élèves de ce qui reste du domaine du savoir non didactisé.

2. Ressources et traces pour les élèves.

Commençons par citer quelques partenaires qui ont développé de nombreuses ressources numériques à destination des élèves (Centre Pompidou, Louvre, BNF) sous forme de sites mais également sous forme d'applications (Palais de Tokyo, Grand Palais), et que les grandes expositions commencent même à investir (le MOOC Impressionnisme, le MOOC Picasso). Toutes ses ressources sont des outils pour l'enseignant mais également, pour certaines d'entre elles, des outils de recherche pour les élèves. Il développe ainsi des compétences concernant l'utilisation du numérique et dans le même temps, effectue les recherches nécessaires au projet. Par ailleurs, concernant les problématiques de territoire culturellement désertés ou encore d'écoles manquant de financement pour permettre aux élèves de faire des sorties, le numérique offre la possibilité de visiter un musée ou une exposition virtuellement et d'avoir accès à de nombreuses collections du monde entier. Bien entendu, la rencontre directe avec les œuvres sera toujours favorisée lorsqu'elle est possible. Mais si la rencontre est impossible pour des raisons diverses, le numérique offre la possibilité de combler ce manque, et par cela, de limiter le fossé que crée l'inégalité des possibles.

Mais l'une des grandes questions concernant le travail de l'élève en histoire des arts reste celle de la trace laissée de toutes ces recherches, de tout ce parcours. En effet, pour matérialiser et conserver ses traces dans un souci de continuité, une application a été créée : Folios. Un outil numérique au service des élèves et des équipes éducatives qui a pour objectif de favoriser la mise en œuvre des parcours éducatifs en proposant un support structurant pour valoriser les expériences et compétences scolaires et extrascolaires des élèves. Cette application a été initiée par la loi d'orientation et de programmation de juillet 2013 et fut annoncée comme étant accessible du primaire au lycée, bien que les établissements du secondaire eurent accès en premier à celle-ci. Seulement, nous sommes aujourd'hui en 2018, et qu'en est-il de Folios à l'école primaire ? Après avoir interrogé la délégation régionale de l'Onisep Île-de-France, la réponse suivante m'a été apportée : « L'accès à l'application Folios dans le 1er degré est actuellement en discussion. Pour le moment, il n'y a pas d'accès. ». La trace, si importante pour la mémoire du travail de l'élève et sa valorisation, est donc visiblement laissée à l'abandon. Comment établir cette continuité voulue par

les programmes entre primaire et secondaire si les traces ne sont pas numérisées et accessibles aussi bien par l'élève que par les enseignants ?

Dans les parcours éducatifs mis en place dans les nouveaux programmes afin de renforcer la continuité entre les cycles, un parcours est particulièrement lié à l'enseignement de l'histoire des arts : le parcours d'éducation artistique et culturelle. Il a été construit pour mettre en cohérence la formation des élèves du primaire au secondaire, et sur l'ensemble des temps éducatifs : scolaire, périscolaire et extra-scolaire. Éducation à l'art et par l'art, le PEAC s'appuie sur trois piliers : les enseignements artistiques, les rencontres avec les artistes et les oeuvres, et les pratiques artistiques. Comment nourrir ce parcours sans enseignement d'histoire des arts ? Au vu de la faiblesse de cet enseignement, on peut très facilement en déduire que ce parcours n'est donc que factice puisque le contenu est faible, voire inexistant, qu'il n'y a pas de traces et donc pas de continuité. Pourtant, le numérique offre aujourd'hui toutes les possibilités pour les élèves de chercher, réfléchir et conserver. Pourquoi ces outils ne sont-ils pas mis à disposition des élèves et des enseignants ? Une fois de plus, concernant cet enseignement, on perçoit ici une contradiction entre les programmes et les moyens mis en place pour y parvenir. Mais au-delà de servir de ressources documentaires, les applications offrent la possibilité aux élèves de devenir non plus des chercheurs mais également des concepteurs de productions numériques.

3. Outil de création

Les pratiques artistiques, nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, font partie intégrante de l'enseignement de l'histoire des arts. Mais il est bien moins fréquent d'utiliser le numérique en termes de pratiques artistiques. Pourtant, internet regorge de sites et applications destinés aux élèves afin de réaliser (et donc d'appréhender, de penser, de comprendre) leur propre objet artistique numérique. Dessiner à la manière de Picasso, réaliser une caricature, produire une création sonore, créer une bande dessinée, un montage vidéo sont autant de possibilités grâce au numérique. Et plus encore que les réaliser, le numérique permet de présenter ses productions et de les diffuser. De nombreux outils permettent aux élèves de créer leur propre exposition présentant leurs propres productions afin que celles-ci soient diffusées, partagées. Le projet d'enseignement est donc ici valorisé puisqu'il a un but concret, réel. Si l'on demande à l'élève de créer une production sans que celle-ci ne soit exposée ou présentée, sans qu'elle n'ait de but, comment demander à l'élève de s'investir ? Après avoir démontré que l'œuvre était un moyen

de communication, où se trouve la dimension sociale s'il n'y a pas un public récepteur de ces œuvres ? Comment l'élève peut-il y trouver de la cohérence ?

Le numérique est ainsi aussi bien support de diffusion qu'objet de création et selon Jean-Yves Capul : « l'éducation artistique et culturelle, ainsi que l'éducation au numérique, connaissent des situations assez voisines au sein des parcours scolaires. »³⁹ Il explique que le numérique, comme l'histoire des arts, ont dû mal à être introduits dans les apprentissages alors qu'ils favorisent tous deux l'égalité des chances. En somme, seuls les enseignants volontaires s'emparent du numérique comme de l'histoire des arts. Par ailleurs, il y a des écueils à éviter. Une masse d'œuvres visualisées sur internet ne résume pas un cours d'histoire des arts. Les fausses informations, à filtrer, de la part des enseignants et des élèves demande un apprentissage particulier.

Alors que la numérisation du patrimoine culturelle est plus que jamais engagée et que les opérateurs culturels et scolaires sont particulièrement investis sur le terrain, il est peut-être temps de tirer profit de cette mouvance pour repenser cet enseignement et utiliser enfin les deux biais, que sont le numérique et l'histoire des arts, à bon escient, de manière réfléchie et de renforcer une logique de partenariat pour un épanouissement responsable et autonome des élèves.

³⁹ *L'art et l'école, Réconcilier le sensé et le sensible*, Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, Pire Jean-Michel, la documentation française, 2012, p. 128.

Explicitation de la démarche

Avant même d'aborder le projet que les élèves ont mis en place. Il est important de s'arrêter un instant sur le type de démarche qui a été employée. Le but de cette recherche n'a pas été de centrer la réflexion sur des hypothèses que l'on aurait à valider ou non. Pour réfléchir les apprentissages et répondre à divers problèmes ressentis, la démarche compréhensive a été choisie. Le cheminement de la pensée est parti de l'expérience en classe, des problèmes rencontrés, de ce qui était perçu, puisque l'enseignant-chercheur fait partie intégrante de ce terrain. La posture employée n'est donc pas de s'en éloigner pour y réfléchir mais plutôt de rester en son cœur et d'observer pour mieux le repenser. L'enseignant-chercheur est situé perpétuellement à mi-chemin entre théorie et pratique. Il est dans l'implication bien plus que dans la déduction.

Le projet mis en place dans cette classe de CM1 a donc pris naissance d'une observation, d'une question, d'un problème auxquels a répondu l'instinct. La dualité de cette posture demande à l'enseignant-chercheur d'évoluer dans ce milieu, en ayant assez de recul, pour repenser ses apprentissages grâce aux apports théoriques de la recherche tout en restant au cœur de la classe, de manière à ne jamais quitter le ressenti de son pouls.

Partie 2 : Élaboration et mise en place du projet

Chapitre 1 – Phase de recherche documentaire

1. Choix des documents et du support utilisés

Avant de faire un point sur les choix des différents documents proposés aux élèves, voici le projet mené en classe en quelques mots.

Les élèves ont été répartis en six groupes, ces groupes représentant six mouvements artistiques de la fin du XIXe siècle et début du XXe siècle : les impressionnistes, les pointillistes, les fauves, les expressionnistes, les cubistes et les surréalistes. Le projet s'est effectué en deux phases (l'une de recherche, l'autre de réalisation). Chaque groupe devait, dans un premier temps, faire un maximum de recherches sur leur mouvement, afin de comprendre ce que ce mouvement défendait. De nombreuses œuvres ont été vues afin qu'ils s'imprègnent du style et puissent le réutiliser lors de la phase de réalisation d'une œuvre collective. Cette œuvre sera interactive et permettra au groupe de faire parler un personnage (via photospeak) qui devra défendre les idées du mouvement. Ces œuvres seront envoyées à une autre classe, d'une autre école, qui devra déterminer quel mouvement a été le plus convaincant. Entre la phase de recherche et la phase de réalisation, les élèves auront à présenter à la classe, par groupe, une œuvre représentative de leur mouvement, à la manière d'un guide conférencier, afin que tous les élèves aient un aperçu de chaque mouvement artistique.

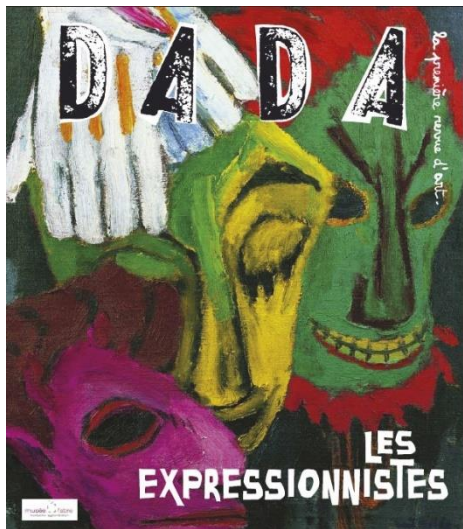
Avant d'aborder la réalisation plastique, il paraissait primordial que les élèves se mettent en situation de recherches et cela pour différentes raisons. Tout d'abord, pour qu'ils conservent leur place centrale au cœur du projet. Volontairement, pendant plusieurs séances, les élèves ont été laissés en autonomie, à la découverte de différents supports et différents documents qui étaient mis à leur disposition. Pour une fois, à l'école, il n'y avait pas de production à fournir à la fin de la séance, il n'y avait pas de but à atteindre, la seule consigne était de se laisser le temps de regarder, d'apprécier des œuvres, de découvrir différents supports pour les observer dans leur moindre détail. Prendre du plaisir à regarder. Pour cela, j'ai rassemblé un panel de documents à consulter. À commencer par des revues, dont voici quelques exemplaires (documents 1 à 4).



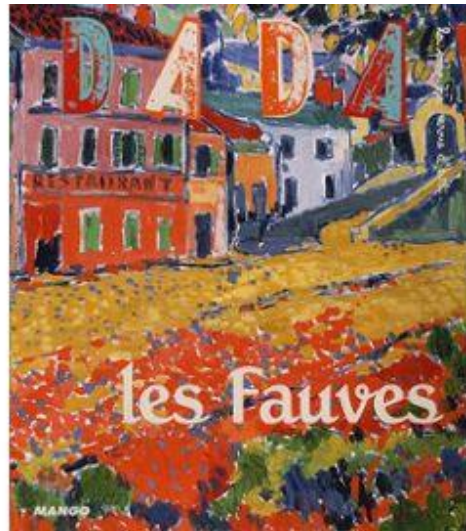
Document 1 : *Le Petit Léonard* n° 194
 Renoir - histoire des styles - Duchamp
 n° 194 - septembre 2014



Document 2 : *Le Petit Léonard* n° 183
 Georges Braque - les ordres grecs - le cubisme
 N° 183 - Septembre 2013



Document 3 : Les expressionnistes, Dada
 n° 144, février 2009.

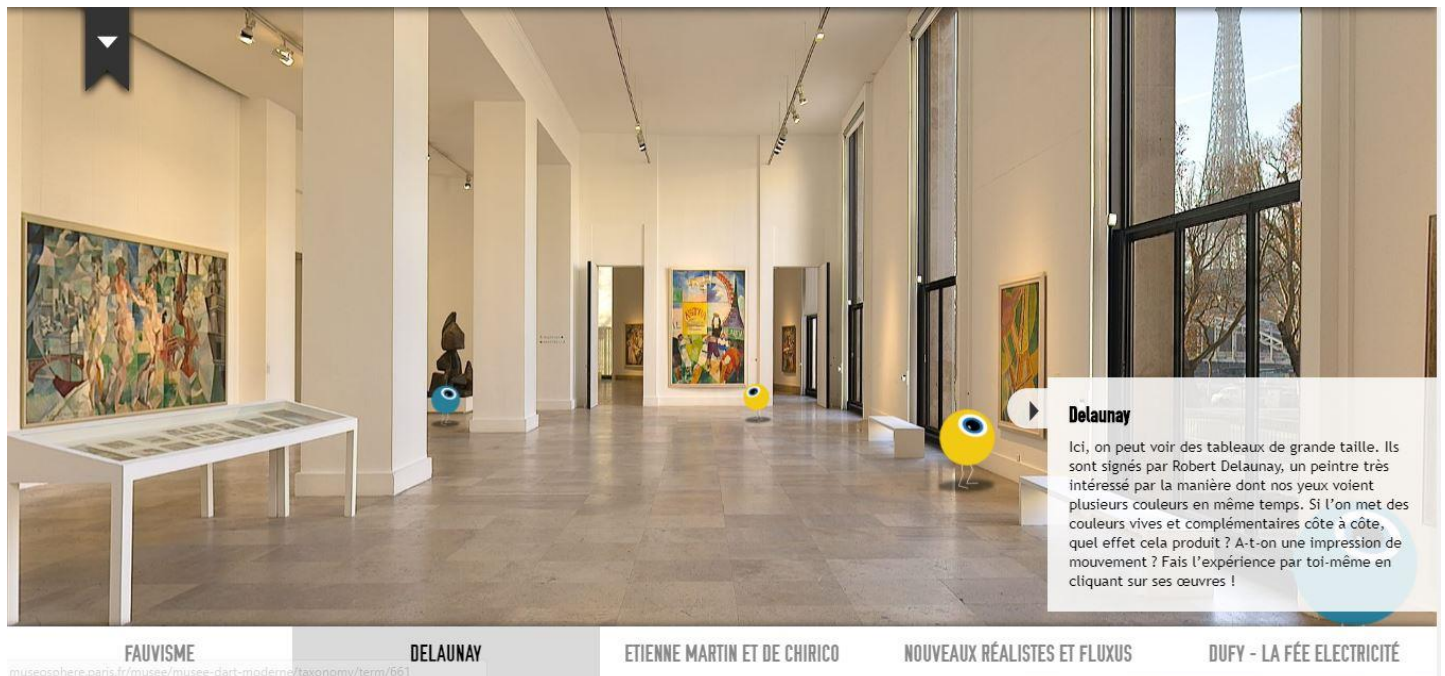


Document 4 : Les fauves, Dada n° 136,
 mars 2008.

Dans le même temps, les élèves avaient accès aux tablettes avec lesquelles ils pouvaient se rendre sur l'application Muséosphère (documents 5 et 6) et pouvaient ainsi visiter virtuellement les musées de la Ville de Paris (dont le musée d'art moderne de la Ville de Paris qui conserve de nombreuses œuvres appartenant à ces six mouvements).



Document 5 : Capture d'écran du site Muséosphère : (<http://museosphere.paris.fr/musee/musee-dart-moderne-0>)



Document 6 : Capture d'écran d'une salle du Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris sur le site Muséosphère (<http://museosphere.paris.fr/musee/musee-dart-moderne/delaunay>)

Ajouté à cela, les élèves apportaient spontanément et presque quotidiennement des livres d'art venant de chez eux et qui pouvaient servir soit à leur propre groupe, soit aux autres groupes de la classe, ce qui enrichissait leurs ressources documentaires.

Suite à cette navigation libre entre les différents documents, nous avons fait le bilan sur ce qu'ils avaient pu voir et exprimer leurs différentes impressions. Par ailleurs, c'est également à ce moment du projet que nous avons évoqué le fait de devoir s'organiser pour que les recherches soient désormais productives et efficaces afin de récolter du contenu pour la suite. Afin de les accompagner dans cette démarche, je leur ai proposé un document d'aide à la recherche (document 7) afin que celle-ci soit plus guidée.

Aide à la recherche documentaire

1) Quel est le nom de votre mouvement artistique ?

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

2) Pourquoi se nomme-t-il ainsi ?

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

3) En quelle année est-il apparu ?

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

4) Qui en faisait partie ?

5) Qu'a-t-il apporté de nouveau dans la manière de peindre une œuvre ?

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

6) Quelles sont les caractéristiques de son style ?

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

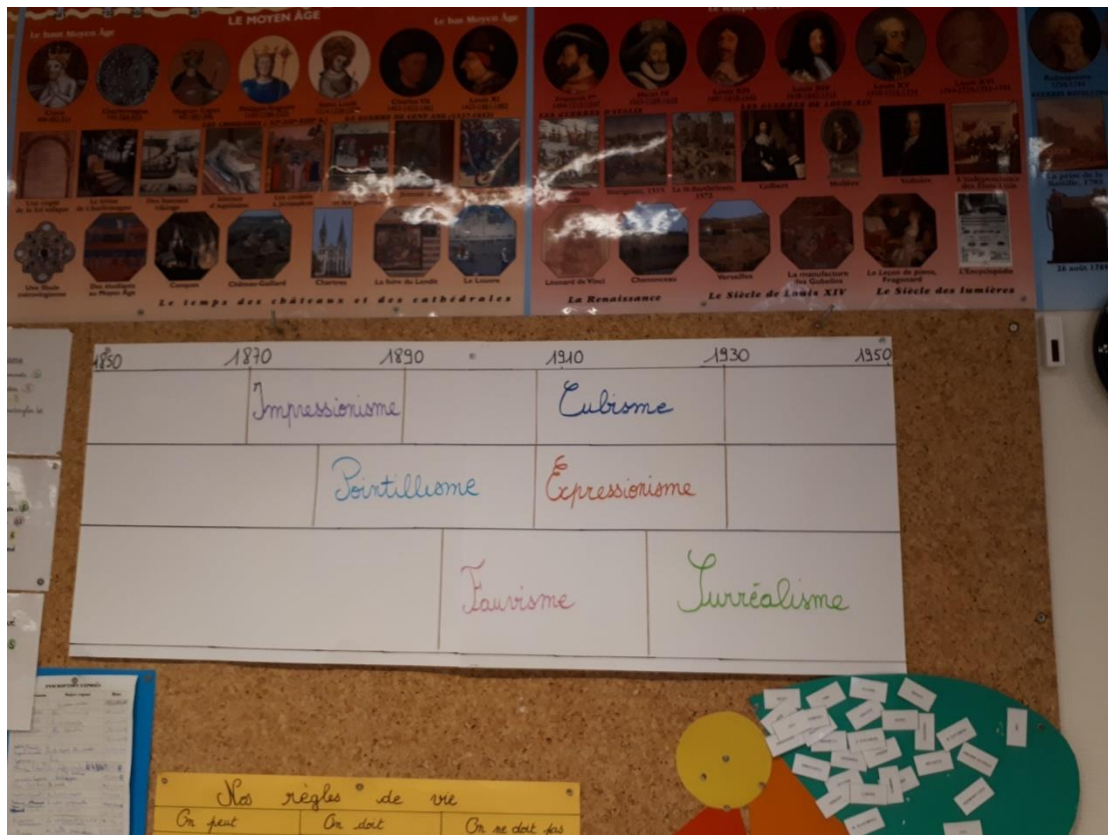
Document 7 : Fiche méthodologique d'aide à la recherche

De nouveaux documents leur ont également été proposés pour diversifier leurs recherches. Après les revues, les livres d'art, l'application Muséosphère, c'est un padlet (document 8) comportant différents liens concernant leur mouvement artistique qu'ils avaient à leur disposition. Entre la salle informatique et les dix tablettes à leur disposition, les élèves conservaient toute leur autonomie dans leurs recherches et pouvaient passer d'un support à l'autre sans problème, selon leur besoin et l'avancement de leurs recherches.



Document 8 : Capture d'écran du padlet consacré au projet en histoire des arts (https://padlet.com/longuet_sarah/tpzi8ygqdt)

Les élèves ont ainsi pris le temps d'explorer, via différents médias, les œuvres représentatives de leur mouvement et les artistes qui le représentaient. Pour matérialiser ces mouvements dans le temps, nous avons réalisé collectivement une frise chronologique (document 9) afin qu'ils prennent conscience que tous ces mouvements sont apparus en même temps à une période historique en pleine effusion artistique. Ceci leur a également permis de prendre conscience des différentes influences que les mouvements ont exercées les uns envers les autres car ils se sont chevauchés voire entremêlés et ceci était visuellement parlant sur la frise.



Document 9 : Photo prise en classe de la frise chronologique

Afin de partager avec la classe tout ce qu'ils avaient appris et découvert, les élèves ont choisi, avec l'étayage de l'enseignant, une œuvre pour la présenter à la classe tels des guides-conférenciers dans un musée. Ceci leur a permis d'appréhender une première approche méthodologique de la description d'une œuvre. Une fois encore, des supports, des fiches méthodes et du vocabulaire (document 10 et 11) leur a été apportés afin qu'ils aient tous les outils pour évoluer en autonomie.

Fiche méthode pour présenter et décrire une œuvre d'art.

1. Identifier

- L'auteur : nom et prénom date et lieu de naissance et de mort
- Le titre
- La date
- Les dimensions (préciser s'il s'agit d'un extrait)
- La localisation (musée ou collection)
- La technique et les matériaux, le support : peinture ou sculpture. (Ex : huile sur toile)
- Le genre auquel elle appartient : peinture d'histoire (avec comme sujets la mythologie, la religion, les scènes de bataille, les événements historiques), portrait/autoportrait, paysage, nature morte, scènes de genre.

2. Décrire

Il faut être le plus précis possible, comme s'il s'agissait de décrire l'œuvre à quelqu'un qui ne la voit pas

- **Composition de l'œuvre** : il faut énoncer les éléments qui composent la scène et désigner les personnages ou les objets (au premier plan, deuxième plan, arrière-plan).
- **Espace** : Quel est le cadrage ? Y a-t-il des lignes de force ? Y a-t-il de la perspective ? de la profondeur ?
- **Les couleurs** : quelles sont les couleurs dominantes ? Sont-elles chaudes ou froides ? Lumineuses ou sombres ?
- **La forme** : est-elle figurative ? Abstraite ? Réaliste ?

- **Matière** : est-elle lisse ? rugueuse ? la touche est-elle visible ?
- **Lumière** : est-elle naturelle ? artificielle ? Y a-t-il des ombres ?

3. Interpréter

A partir des observations faites, il s'agit de deviner ce que l'artiste a voulu exprimer.

- **Message de l'œuvre** : Ce que vous avez remarqué dans la description doit vous permettre de faire des hypothèses. Il est aussi possible de questionner le titre et son rapport avec l'œuvre.
- **L'œuvre dans la carrière de l'artiste et dans l'histoire des arts** : il s'agit de montrer que l'œuvre s'inscrit dans un contexte plus général et qu'elle nous amène à nous poser des questions. Quelles sont les idées de l'artiste ? Fait-il parti d'un courant artistique connu ? Y a-t-il d'autres œuvres qui parlent du même sujet ? Est-ce que l'œuvre peut être reliée à une thématique historique, sociale ou artistique importante ?

L'analyse doit être rédigée en paragraphes avec des phrases complètes

Document 10 : Fiche méthodologique pour présenter et décrire une œuvre d'art

FORME	COULEUR	MATIÈRE	LUMIÈRE	CORPS	ESPACE	TEMPS
FIGURATIVE NON FIGURATIVE ABSTRAITE IMAGINAIRE HYBRIDE ORGANIQUE ANTHROPOMORPHIQUE ZOOMORPHIQUE GÉOMÉTRIQUE ANGULEUSE COURBE ARABESQUE SERPENTINE LARGE ÉLANCÉE MOUVEMENTÉE OUVERTE SIMPLIFIÉE STYLISÉE	PRIMAIRE SECONDAIRE TERTIAIRE VIVE SATURÉE PALE ROMPUE CLAIRE FONCÉE LUMINEUSE SOMBRE UNIE APLAT NUANCE NUANCÉE POLYCHROMIE MONOCHROME HARMONIE DISSONANCE CONTRASTE CONTRASTE SIMULTANÉ DÉGRADÉ NATURELLE ARTIFICIELLE FROIDE	LIQUIDE PÂTEUSE FLUIDE ÉPAISSE EMPÂTEMENT RELIEF TRANSPARENT OPAQUE TRANSLUCIDE BRILLANTE MATE LUISSANTE	SOURCE DIRECTE INDIRECTE NATURELLE ARTIFICIELLE REFLET TRANSPARENCE OMBRE OMBRE PROPRE OMBRE PORTÉE SOMBRE CLAIR OBSCUR LUMINEUX PÉNOMBRE CONTREJOUR DEMI TEINTE CLAIR-OBSCUR CONTRASTE DÉGRADÉ	FIGURE ATTITUDE GESTUELLE GESTE EXPRESSION COSTUME ACCESSOIRE PROPORTIONS DISPROPORTION ANATOMIE TRACE TOUCHE AMPLE- LÉGÈRE- RAPIDE- NERVEUSE - MOUVEMENTÉE EMPREINTE	SURFACE PLAN PLANÉITÉ RELIEF MODELÉ VOLUME PROFONDEUR COMPOSITION CADRE MISE EN SCÈNE DÉCOR TABLEAU POINT DE VUE CHEMIN DE L'OEIL TROMPE L'OEIL PERSPECTIVE : PLANS (1) : 1 ^{er} , 2 ^{ème} , ... (arrière plan) CAVALIÈRE LINÉAIRE ATMOSPHERIQUE SUPERPOSITION DES PLANS DIMENSIONS TRIDIMENSIONNEL ÉCHELLE VIDE/PLEIN	POLYPTYQUE SÉQUENCE ÉPISE

Document 11 : Fiche de vocabulaire a utilisé lors de la description d'une oeuvre

Afin de détailler l'œuvre et de l'observer au plus près, ils ont pu utiliser *Google Art & Culture* (document 12 et 13) ce qui leur a permis de zoomer à un tel point qu'il pouvait voir précisément la touche du peintre et la matière. Voici un exemple avec l'œuvre que le groupe des impressionnistes ont choisi de présenter à la classe : *Le bal du moulin de la Galette* de Auguste Renoir.



Document 12 : Capture d'écran sur Google Art & Culture (<https://artsandculture.google.com/asset/dance-at-le-moulin-de-la-galette/rQEx7CtGiKE3yg>)



Document 13 : Capture d'écran du détail du pendentif du personnage féminin situé au premier plan sur Google Art & Culture (<https://artsandculture.google.com/asset/dance-at-le-moulin-de-la-galette/rQEx7CtGiKE3yg?ms=%7B%22x%22%3A0.48736896989978595%2C%22y%22%3A0.4990454712318519%2C%22z%22%3A15%2C%22size%22%3A%7B%22width%22%3A0.03300790330079033%2C%22height%22%3A0.01935547582211396%7D%7D>)

C'est à ce stade du projet que nous en sommes aujourd'hui. Les élèves ont terminé toute cette phase de recherches, de description d'œuvre et de présentation à la classe. La dernière période de l'année sera réservée au discours à concevoir et à la réalisation de l'œuvre.

Dans cette première phase de recherche, on retrouve bien toutes les caractéristiques de la démarche de projet identifiées par Philippe Perrenoud⁴⁰ et que nous avons évoquées en première partie : les élèves se sont inscrits dans une entreprise collective gérée par toute la classe ; Leur projet se finalise par une production concrète à réaliser ; Il s'est composé d'un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves ont pu s'impliquer et jouer un rôle actif et à nécessiter un apprentissage de gestion de projet car il a fallu décider, planifier, coordonner ; Et pour finir, le projet à mener les élèves à développer des compétences transversales. De plus, ils ont eu la possibilité de se donner le temps d'observer (en classe ou au sein des musées), et de vivre ainsi une réelle expérience esthétique qui reste fondamentale dans l'enseignement de l'histoire des arts. Mais cela ne suffit pas, pour que cette expérience soit inscrite réellement dans un projet commun il fallait qu'elle soit collective. Avant d'aborder le thème de la collectivité dans cette phase de recherche, arrêtons-nous quelques instants sur l'« élève-chercheur ».

2. Apprentissage de l'élève « chercheur »

Comme indiqué précédemment, le choix a été fait de laisser les élèves en totale autonomie et liberté concernant le début des recherches afin qu'ils prennent conscience par eux-mêmes (et non de manière transmissive par l'enseignant) qu'entreprendre des recherches demande une grande préparation et organisation. Il a été constaté que les élèves n'avaient jamais vraiment été mis en situation de recherche autonome. Ils se sont vite aperçus qu'ils ne savaient pas quoi chercher, quoi écrire, en quelle quantité. Ceci a donc fait l'objet de différentes remédiations suite aux différentes discussions collectives en classe entière. Les élèves ont ainsi pris conscience de ce qu'ils allaient apprendre au sein de leurs recherches mais qu'ils allaient également apprendre à chercher. Ce processus fut long à mettre en place. Apprendre à effectuer des recherches efficaces et productives est une vaste entreprise mais qui m'apparaissait comme étant un apprentissage essentiel. Durant tout leur parcours scolaire, voire universitaire, ne va-t-

⁴⁰ Perrenoud Philippe (2002). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*. Éducateur, n° 14, décembre, p. 6-11

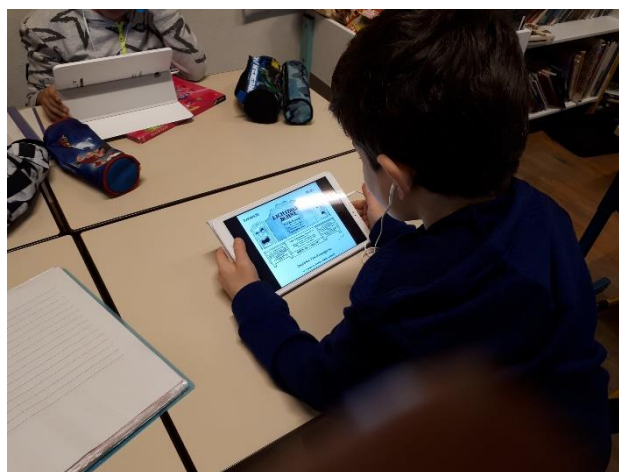
on pas en permanence demander à l'élève ou à l'étudiant de faire des recherches ? De s'instruire de manière autonome ? D'utiliser les outils qu'on met à sa disposition ? Mais comment celui-ci peut-il le faire de manière efficace et épanouissante si l'on ne lui a jamais appris ? L'autonomie s'acquiert, non pas par l'âge, mais grâce à un apprentissage quotidien de celle-ci. Tout comme l'enseignant qui doit conserver sa dualité d'enseignant-chercheur, l'élève doit apprendre à conserver une posture d'élève-chercheur si l'on souhaite qu'il devienne un citoyen disposant d'une pleine autonomie. Dans cette phase de recherche, une double difficulté a été présente puisque les élèves devaient apprendre à élaborer une stratégie de recherche mais ils devaient surtout le faire collectivement, et ceci est, une fois de plus, un apprentissage à part entière à appréhender.

3. Expérience de la collectivité dans la recherche

Les élèves de cette classe de CM1 n'avaient jamais appris à travailler en groupe. Ce qui fut décisif dans notre choix, dès le début de l'année, de placer les élèves par îlots et de concevoir des modalités d'apprentissage favorisant le travail de groupe. Les élèves ont, dès le départ, exprimé le fait que cela était difficile, qu'ils n'arrivaient pas à s'entendre, les sensibilités et affinités de chacun et chacune prenant le pas sur la priorité du travail à effectuer. Ce fut donc un travail de longue haleine, toujours en cours, et qui s'effectue quotidiennement au sein de toutes les matières y compris au sein de ce projet en Histoire des arts. Chaque groupe a donc élaboré sa stratégie propre. Certains ont décidé de répartir les recherches, afin que chacun puisse chercher individuellement, puis de les mettre en commun (documents 14 et 15).



Document 14 : Photo prise en classe des membres de l'îlot des

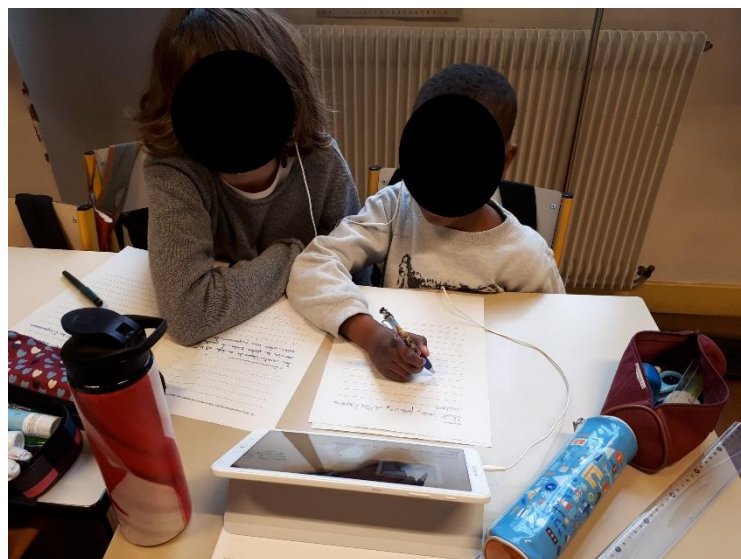


Document 15 : Photo prise en classe d'un membre de l'îlot des

Quand d'autres font le choix de réaliser ensemble toute la phase de recherche (documents 16 et 17).



Document 16 : Photo prise en classe de deux membres de l'îlot des fauves



Document 17 : Photo prise en classe de deux membres de l'îlot des impressionnistes

La stratégie de recherche étant aussi importante que les recherches elles-mêmes, il me paraissait indispensable de laisser les élèves choisir leur stratégie de travail de groupe sans leur imposer une manière de faire, qui correspondrait certainement à certains mais pas à tous. De plus, dans l'élaboration du travail de groupe, chacun y trouve sa place et les rôles traditionnels sont bien souvent inversés (les élèves ayant habituellement le plus de facilités se sont confrontés à cette nouvelle difficulté dont ils n'ont pas l'habitude, et au contraire, les élèves ayant le plus de difficultés concernant les apprentissages ont souvent présentés une grande aptitude à coopérer et à élaborer une stratégie de travail de groupe. Les rôles habituels ont ainsi été bouleversés. Il n'y avait plus de plus forts, de plus faibles, de premier, de dernier). Se sentant maîtres de leur organisation de travail, les élèves ont vite manifesté l'envie de poursuivre ce projet, réclamant chaque jour de continuer leurs recherches, frustrés d'avoir été interrompus par la récréation ou la fin de la journée. La classe s'apparentait ces jours-ci à un laboratoire d'idées, où je surpris des conversations entre membres de groupes différents se donner mutuellement des stratégies de recherches qu'ils pensaient plus efficaces. Le conflit socio-cognitif avait donc bien lieu et n'avait pas besoin de l'enseignant pour se mettre en marche.

Chapitre 2 – Conception de l'œuvre et du discours

1. Élaboration d'une stratégie de groupe

Une fois la phase de recherche et de présentation à la classe terminée, les élèves passeront à une étape de double réalisation : celle d'une œuvre et celle du discours qui l'accompagne. Afin que le projet puisse se réaliser correctement au sein du groupe, la collaboration ne suffit pas, il faut bien de la coopération, comme le souligne Catherine Reverdy : « Les projets sont le plus souvent réalisés en équipe, mais ce n'est pas pour autant que les élèves apprennent grâce à cette coopération. Il faut déjà qu'il y ait bien coopération, et non seulement collaboration »⁴¹. En effet, l'apprentissage de la coopération (un élément du programme d'EMC qui doit d'ailleurs être évalué en classe) ne doit pas être confondu avec une simple mise en place d'îlots ou autre modalité de travail de groupe. Les élèves doivent prendre conscience qu'ils ont à élaborer une véritable méthode de travail s'ils veulent apprendre efficacement en groupe et que chacun y porte une responsabilité, comme le préconise Slavin : « la réussite du groupe dépend des apprentissages individuels de chacun de ses membres »⁴². Et, il ajoute que l'apprentissage coopératif augmente les performances des élèves.

Avant de se lancer dans la création de l'œuvre, les élèves auront le temps nécessaire pour élaborer une méthode collective et l'explicitier au groupe classe afin que tous puissent s'inspirer des méthodes des autres. Ce qui ne fonctionne pas sera également souligné afin de cerner, peu à peu, ce qui est à reproduire de ce qui nuit au travail collectif. Mais ceci doit venir exclusivement des élèves pour que ces méthodes soient comprises et intégrées et non inconsciemment appliquées par injonction de l'enseignant. Tout ceci demande donc d'y consacrer du temps, du temps de réflexion, de parole, de maturation et de confiance mutuelle qui s'installe au sein du groupe. L'évaluateur et le médiateur (deux responsabilités présentes au sein de chaque groupe), auront tout leur rôle à jouer lorsque la remédiation aura lieu. Concernant l'élaboration de l'œuvre, les élèves devront reprendre les caractéristiques de leur mouvement

⁴¹ Reverdy Catherine, IFE, n°82 février 2013, dossier d'actualité veille et analyses, des projets pour mieux apprendre, p 20.

⁴² Slavin Robert, « L'apprentissage coopératif : pourquoi ça marche ? », Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (dir.). Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique, 2010, Paris, OCDE. P. 171–189.

et se les approprier afin de les réinvestir dans une œuvre collective, cela leur permettra d'éprouver l'expérience de l'art et non plus de l'observer.

C'est à cette phase du projet que les élèves pourront enfin apprendre et penser en faisant. Ce concept de John Dewey prend ici tout son sens. En effet, la phase de recherche n'aurait eu aucun intérêt, aucune finalité si le projet ne se terminait pas par la réalisation d'une production concrète, par l'expérience de la sensibilité. Comment mieux comprendre et assimiler la technique des pointillistes qu'en la réalisant soi-même ? Comment mieux ressentir la collectivité dans l'art prônait par les surréalistes qu'en faisant soi-même l'expérience de la réalisation artistique collective ? Ce projet nous démontre bien que le sensé et le sensible se nourrissent mutuellement et ne peuvent évoluer l'un sans l'autre. C'est dans cette phase de création que la sensibilité de chacun trouvera un espace d'expression et le langage, dans toutes ses dimensions, pourra s'exprimer.

2. Des langages pour penser et communiquer : l'œuvre plastique/ le discours

Cette étape de réalisation, aussi bien en amont avec l'élaboration de la méthode de travail que lors de la création de l'œuvre et du discours, se situe au cœur du langage. Les langages pour penser et communiquer figurent dans le domaine 1 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En effet, l'élève doit apprendre à communiquer et s'exprimer en utilisant correctement la langue française à l'oral comme à l'écrit : « L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. »⁴³. Mais dans ce projet, au-delà de la langue française, les élèves pourront également s'exprimer par le langage des arts : « Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres. »⁴⁴. Ce socle confirme bien que ce n'est pas tant le résultat qui importe mais bien la démarche. Tout au long de ce projet, c'est la démarche qui a été et continuera à être mise en avant afin que les élèves prennent conscience de leur travail

⁴³ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015.

⁴⁴ Idem.

et que celui-ci, qui consiste en l'élaboration de méthodes propres et adaptées, pourra être réutilisé dès lors qu'ils en éprouveront le besoin. L'école arme ainsi l'élève d'outils réutilisables à l'infini afin de construire son autonomie de citoyen éclairé. De plus, ce même texte officiel insiste sur le fait que les élèves auront « à s'exprimer et à communiquer par les arts, de manière individuelle et collective ». Hors, il me semble qu'il y ait bien peu de temps consacré aujourd'hui dans les classes à l'expression collective artistique, qui représente pourtant un outil de collaboration, de coopération, de confiance en soi et d'épanouissement important. Au lieu d'apprendre aux élèves à apprivoiser leur sensibilité (car ils ne pourront, de toutes les manières, jamais faire sans), elle est bien souvent étouffée et reléguée à la cour de récréation, lieu d'explosion de toutes ces sensibilités incontrôlées. C'est en cela que l'histoire des arts, sous forme de projets, représente un vivier important de ressources afin de mettre en place une pédagogie repensée où le sens redevient une priorité, pour l'élève comme pour l'enseignant. Pour que cet apprentissage soit efficace, l'élève doit comprendre que ces langages pour s'exprimer et communiquer vont lui servir tout au long de sa vie pour organiser et maîtriser sa pensée. L'école place au centre de ses apprentissages des pensées raisonnées, des règles de grammaire et de mathématiques, qui sont déjà, en soi, calibrées, contrôlées. Ces règles, les élèves n'ont aucune peine à les réciter par cœur, sans, bien souvent, rien n'y comprendre. Mais n'est-ce pas sa sensibilité, ses opinions que l'élève aura du mal à exprimer ? N'est-ce pas ce langage sensible qu'il ne parviendra pas à organiser, à maîtriser et qui le placera dans l'incompréhension vis-à-vis des autres ? Il me semble que les langages, et non pas le langage, ont bien tous leur rôle à jouer dans l'épanouissement social et relationnel de l'élève.

Dans cette expression collective de la sensibilité mêlée aux différentes recherches théoriques faites en amont par les élèves, l'œuvre finale mettra au jour toutes les formes de langage travaillées par les élèves. Le clivage théorie/ pratique évoquée en première partie est donc bien dépassé dans ce projet où le rapport de hiérarchie entre les différents langages n'existe plus et permet à chacun de s'exprimer selon sa sensibilité, selon ses choix.

3. Recontextualisation des savoirs

Le sujet de l'évaluation pose toujours question, de manière générale tout d'abord, mais plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'un projet. Inévitablement, l'évaluation de la démarche doit se faire de manière formative afin de pouvoir observer l'évolution de l'acquisition des différentes connaissances et la maîtrise des différents outils. Par ailleurs, la réalisation finale elle-même peut être un élément d'évaluation. Celle-ci peut être évaluée par l'enseignant aussi

bien que par les pairs de l'élève. L'un des inconvénients de ces travaux de groupe est bien que la réalisation finale reflétera le travail du groupe et non pas le travail et l'investissement réel de chacun. Pour cela, on peut imaginer différents supports qui pourront accompagner chaque élève tout au long du processus d'apprentissage, une sorte de carnet de bord où l'élève pourra à chaque étape prendre date et noter l'évolution de son travail.

Le réinvestissement a également lieu lors des différentes visites d'exposition que nous avons effectuées dernièrement. En effet, j'ai pu observer que les élèves réutilisaient le vocabulaire et les méthodes de description expérimentées en classe sur d'autres œuvres, c'est ainsi qu'ils ont pris conscience qu'ils avaient acquis non pas seulement des connaissances mais également des outils et des méthodes dont ils pouvaient se resservir. C'est dans ce réinvestissement que la conscience du travail effectué s'opère.

La question du destinataire de l'œuvre a également eu toute son importance. Dès le début du projet, les élèves savent qu'ils vont réaliser cette œuvre pour d'autres élèves et qu'il y a un enjeu : les convaincre. Leurs recherches documentaires et la réalisation de l'œuvre et du discours ont donc un sens et ne représentent pas une simple tâche scolaire à effectuer. Par ailleurs, cela alimente leur compréhension de ce qu'est une démarche artistique, la question du spectateur et de son regard étant centrale dans le rapport qu'entretient l'artiste avec son œuvre et sa présentation.

Chapitre 3 – Analyse critique du projet

1. Bilan et retour des élèves

Le projet n'étant pas encore totalement terminé, il n'est pas possible, pour le moment, de tirer un bilan général de ce projet. Néanmoins, nous pouvons dès à présent, aborder différents points. Tout d'abord, celui concernant la démarche de projet. Pour les raisons expliquées précédemment, l'expérience menée en classe s'est bien inscrite dans une démarche de projet. Par ailleurs, il a évolué tout au long de son déroulement en classe. En effet, il était prévu, au départ, que les élèves aient une totale liberté sur le choix des œuvres, des artistes, des mouvements. Cela a vite semblé inapproprié. Les élèves n'ayant aucun prérequis en histoire des arts, ils semblaient perdus et désorientés, il manquait un cadre plus resserré, un parcours plus guidé pour qu'ils soient mieux à même de comprendre le sens de cet apprentissage. C'est pourquoi, j'ai fait le choix d'instaurer six mouvements choisis selon certains critères (par exemple : s'assurer que leur compréhension soit bien dans la zone proximale de développement des élèves, qu'ils trouvent suffisamment de ressources afin qu'ils puissent évoluer en autonomie, que l'appropriation des critères stylistiques pour la réalisation de l'œuvre collective soit accessible.) En effet, comme nous le rappelait Catherine Reverdy en première partie « les élèves peuvent être découragés et frustrés si leurs connaissances et compétences ne sont pas à la hauteur du projet et ne leur permettent pas de sélectionner correctement l'information utile à la réalisation du projet, ou si les problèmes à résoudre sont trop compliqués pour eux »⁴⁵.

Outre le cadrage et l'étayage qui devaient être renforcés, la question des documents et supports s'est également posée. La création d'un padlet s'est vite imposée de manière à contrôler ce que les élèves consulteraient sur internet. De plus, les documents destinés à les aider dans la rédaction des différentes descriptions ou compte-rendu de recherche ont été élaborés au cours du parcours selon les besoins visibles sur le terrain. Ceux-ci leur ont servi d'appui mais également de traces à conserver dans leur classeur d'histoire des arts.

Le bilan général de ce projet mené en classe est en large majorité positif bien qu'il y ait, bien entendu, quelques réserves, à commencer par la répartition des groupes. Ces derniers ont été composés de manière hétérogène afin qu'il n'y ait pas d'inégalité de niveau entre les différents groupes. Comme chaque fois qu'un travail de groupe s'établit, il est difficile

⁴⁵ Reverdy Catherine, IFE, n°82 février 2013, dossier d'actualité veille et analyses, des projets pour mieux apprendre, p. 10

d'évaluer à quelle intensité chaque élève à travailler, nous ne pouvons en avoir qu'une vision globale. De plus, les élèves plutôt à l'aise à l'oral et dans l'organisation ont eu tendance à imposer leur planification et leur stratégie. Néanmoins, aucun élève ne fut passif (tout au moins jusqu'ici), chacun a pu faire des recherches, rédiger et s'exprimer. Mais le résultat le plus visible et le plus encourageant est l'entrain qui a animé cette classe durant ce projet. Si je reprends les questionnaires donnés en amont, 80% des élèves répondaient ne pas comprendre à quoi sert l'histoire des arts et trouvaient cela ennuyeux. Ces mêmes élèves sont ceux qui réclamaient quotidiennement de pouvoir continuer le projet en histoire des arts. En fin de période, le même questionnaire leur sera de nouveau donné afin d'avoir leur retour sur cette expérience. Par ailleurs, le fait d'avoir consacré totalement certaines demi-journées à la réalisation du projet leur a permis de s'impliquer pleinement, plutôt que de subir des séances qui s'enchaînent sans en comprendre le sens tout au long de la journée. Durant deux heures, les élèves étaient impliqués, concentrés, animés d'une envie de voir le projet se finaliser comme ils le souhaitaient. C'est ainsi que l'on prend conscience que lorsque les élèves se sentent maîtres de leur apprentissage, il n'y a plus aucune barrière de temps, de discipline.

Concernant le contenu des connaissances, les élèves ont ainsi découvert six mouvements artistiques représentatifs de l'art moderne. Chacun comportant des artistes, des œuvres, des concepts, un vocabulaire particulier. Ce même vocabulaire fut réutilisé à bon escient dans d'autres conditions et concernant d'autres œuvres, c'est ainsi que l'on peut observer que la notion a été réellement acquise. Sans cette démarche de projet, les élèves n'auraient pas pu s'impliquer de cette manière, l'ambition n'aurait pas été la même puisqu'ils n'auraient pas compris quel sens cet apprentissage prenait. C'est en répondant aux critères énoncés par Philippe Perrenoud et John Dewey en première partie, concernant la démarche de projet et le concept du *learning by doing*, que les élèves ont pu intégrer le projet et en devenir les maîtres et concepteurs. Cependant, certaines remédiations et continuités sont toujours envisageables.

2. Remédiations et continuités possibles

Concernant l'élaboration du projet : il serait envisageable par la suite, maintenant que les élèves ont fait l'expérience du projet en histoire des arts, de renforcer leur autonomie et responsabilité en leur demandant de concevoir eux-mêmes le projet, en choisissant le thème et l'enjeu (avec étayage de l'enseignant).

Au sujet de la répartition des groupes : il pourrait être intéressant de laisser les élèves choisir leur groupe et d'établir un contrat en amont, avec une grille de critères à respecter s'ils souhaitent conserver leur place dans ce groupe. Le but étant toujours de gagner en autonomie et en responsabilité plutôt que de contraindre les élèves à coup de règles incomprises.

Pour ce qui est de la médiation de l'œuvre : nous pourrions envisager le montage d'une exposition dans l'école afin que soit abordé concrètement le thème de la présentation d'une œuvre (les familles et les autres élèves de l'école pourraient ainsi venir visiter cette exposition. Les élèves/artistes de la classe pourraient à l'occasion, reprendre leur rôle de guide-conférenciers afin de renseigner les visiteurs sur les œuvres présentées.) Et si l'on souhaite davantage développer les possibilités du langage, les élèves auraient à rédiger l'article d'une critique d'art qui se rendrait à l'exposition.

Concernant les intervenants extérieurs : il n'a malheureusement pas été possible, pour le moment, d'inviter un artiste en classe (ou mieux encore, de se rendre dans un atelier). Pourtant, il me semble être nécessaire, pour comprendre une démarche artistique, pour un élève de rencontrer lors de son parcours scolaire, un artiste qui explique son processus de création. On amène bien souvent les enfants au musée, mais combien d'entre eux ont pu voir ce qu'était un atelier, lieu d'origine de l'œuvre, lieu du chantier de la réflexion ? Un parcours pourrait être prévu sous le thème de « l'œuvre : de l'atelier au musée ».

Conclusion

L'enseignement de l'histoire des arts est, depuis son intégration aux programmes en 2013, source de questionnement et se place au cœur de multiples ambiguïtés : « Les interrogations soulevées par les textes et leur mise en œuvre apparaissent comme autant d'obstacles, face auxquels les enseignants se trouvent parfois démunis. Comment penser et enseigner une discipline qui n'en est pas une, sans formation, sans temps et sans moyens spécifiques ? Comment l'intégrer à sa discipline sans en faire un enseignement supplémentaire et dans une concordance didactique ? »⁴⁶. Cet article publié il y a cinq ans reste terriblement d'actualité. Aucune réponse, aucune piste de réflexion n'a été apportée aux professeurs des écoles qui ne savent toujours pas quand, comment et quoi enseigner en histoire des arts.

En élaborant ce projet en classe, quelques pistes de réponse me sont apparues. La première des priorités est l'origine du projet, l'élaboration d'une démarche, car « tant qu'on ne s'attache pas à créer des conditions obligeant l'enfant à participer activement à la construction personnalisée de ses propres problèmes et à concourir à la mise en œuvre des méthodes qui lui permettront de les résoudre (fût-ce au prix d'essais et d'erreurs multiples), l'esprit ne peut être réellement libéré »⁴⁷. Se sentant responsables de leur projet, les élèves ont totalement assumé leur rôle (s'appelant eux-mêmes « les impressionnistes », « les fauves » ou encore « les surréalistes », tels des acteurs incarnant leur personnage).

Le deuxième point fondateur de cette démarche est l'expérience sensible vécue et ressentie par le collectif. De jour en jour, la cohésion de chaque groupe s'est renforcée de manière significative en laissant à chacun une place bien définie car « dans un projet, à titre individuel ou comme membre du groupe, chacun est acteur et mesure qu'il a prise sur le monde et sur les autres, qu'il a un certain pouvoir et que ce pouvoir est fonction de son travail, de sa détermination, de sa conviction, de sa compétence. C'est une source majeure de confiance en soi et d'identité, qui sont à leur tour des ingrédients précieux du rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable. »⁴⁸. Cette prise conscience, par les élèves, d'une

⁴⁶ Jean-Marie Baldner, Alice Barbaza « Histoire des arts : de la notion à la discipline », *Le français aujourd'hui* 2013/3 (n°182), p. 3-9

⁴⁷ Dewey John, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, New-York, 1916.

⁴⁸ Perrenoud Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999.

forme d'intelligence collective a alimenté la dynamique du projet permettant de conserver une motivation de travail.

Pour qu'un projet en histoire des arts ait un sens pour les élèves, un troisième point est fondamental : la production finale. Il faut qu'il y ait un but vers lequel tendre, une production concrète à réaliser. Dans ce projet, c'est au sein de cette production que la complémentarité avec les arts plastiques s'est effectuée.

Désormais, il faut se tourner vers l'avenir et repenser les différents moyens qui permettraient à l'enseignement d'histoire des arts d'avoir réellement lieu en classe. Repenser la formation certes, mais également les partenariats, les liens à tisser avec le territoire et les différents acteurs de la culture. Repenser aussi et surtout les temps réservés à cet enseignement, voire même les locaux. Tout ceci pour que l'histoire des arts permettent, à son tour, de repenser la pédagogie en règle générale et d'en devenir un nouveau levier. Cela nous révèle ainsi que l'histoire des arts, tel qu'il devrait être enseigné, ne peut l'être au sein d'une pédagogie traditionnelle et transmissive. La vraie question est peut-être alors de se demander si aujourd'hui dans les classes du système éducatif français un enseignement, nécessitant fondamentalement un apprentissage par projet, a-t-il tous les moyens à sa disposition pour se mettre en place ?

Bibliographie

Ouvrages

Bordalo Isabelle et Ginestet Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Edition, 1993.

Claus Philippe, Claus Françoise, Rohan-Csermak (de) Henri, *L'histoire des arts et les maîtres... de l'école primaire*, CRPD de Midi-Pyrénées, collection Agir, 2011.

Dewey John, *L'art comme expérience*, traduction Jean-Pierre Cometti, Gallimard, 2001.

Duvin-Parmentier Bénédicte, *Pour enseigner l'histoire des arts - Regards interdisciplinaires*, CRDP d'Amiens et Cahiers pédagogiques, 2010.

Génette Gérard, *L'œuvre de l'art : la relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997.

Joutard Philippe, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*. CRDP de l'académie de Besançon, 1989.

Perrenoud Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999.

Proulx Jean, *Apprentissage par projet*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2004.

Reverdy Catherine, *L'apprentissage par projet : de la recherche*, IFE, 2013.

Rozier, Emmanuelle, *John Dewey, une pédagogie de l'expérience*, La lettre de l'enfance et de l'adolescence, vol. 80-81, no. 2, 2010.

Slavin Robert, *L'apprentissage coopératif : pourquoi ça marche ?*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (dir.). Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique, Paris, OCDE, 2010

Feux croisés sur les pratiques en histoire des arts, la didactique de l'histoire et de la géographie au miroir de l'histoire des arts, sous la direction d'Anne-Sophie Molinié et Geneviève Di Rosa, Paris, l'Harmattan, 2017.

L'art et l'école Réconcilier le sensé et le sensible, Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, Pire Jean-Michel, la documentation française, 2012.

Articles

Dumas Benoît et Leblond Mélanie, *Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet*. Québec français, n° 126, 2002.

Perrenoud Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, Éducateur, n° 14, décembre, 2002.

Rémi Azémar, Valérie De La Forest et Mary-Eve Pénancier, *L'Histoire des Arts : le rêve pour apprendre*, Tréma n°43, IUFM de l'Académie de Montpellier, 2015.

Reverdy Catherine, *Des projets pour mieux apprendre ?*, Dossier d'actualité Veille et Analyse, IFE, n° 92, février 2013.

Sites

- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compences_et_de_culture_415456.pdf
- Message de Robin Renucci au Haut Conseil pour l'éducation artistique et culturelle : <http://www.educationparlart.com/2017/07/message-de-robin-renucci-au-haut-conseil-pour-l-education-artistique-et-culturelle.html>
- Rapport sur « les territoires de l'éducation artistique et culturelle » de Sandrine Doucet: https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2017/01/170124_rapport_sandrine_doucet_-_les_territoires_de_leac.pdf
- Charte pour l'éducation artistique et culturelle : <http://www.education.gouv.fr/cid104753/charte-pour-l-education-artistique-et-culturelle.html&xtmc=educationartistiqueetculturelle&xtnp=1&xtr=14>

ANNEXES

Annexe 1 - Extraits tirés du questionnaire à destination des élèves.

As-tu déjà étudié cette matière ?

As-tu déjà étudié cette matière en CP, CE1, CE2 ?

Oui je n'ai pas étudié cette matière en CP, CE1, CE2

As-tu déjà étudié cette matière en CP, CE1, CE2 ?

Je n'ai pas, mais je ne me rappelle plus non

Selon toi, à quoi cela sert ?

Selon toi, à quoi cela sert ?

Ça ne sert à rien

Selon toi, à quoi cela sert ?

Je ne sais pas

Aimes-tu regarder des œuvres d'art ? Pourquoi ?

Aimes-tu regarder des œuvres d'art ? Pourquoi ?

Oui. Parce que ça me fait des sensations au sa provoque des humeurs, chez moi.

Aimes-tu regarder des œuvres d'art ? Pourquoi ?

Oui j'aime bien car j'aime bien la peinture

Aimes-tu regarder des œuvres d'art ? Pourquoi ?

Oui ça me détend de regarder des tableaux souvent les tableaux son jolies

Aimes-tu regarder des œuvres d'art ? Pourquoi ?

Oui car j'aime beaucoup écouter les histoires des œuvres

Enseignement d'histoire des arts au cycle 3

- Dans quel niveau de classe enseignez-vous ?
- Depuis combien d'années enseignez-vous ?
Vous a-t-on déjà proposé, au cours de votre formation continue, de participer à un module de formation concernant l'enseignement d'histoire des arts ?
- Dispensez-vous un enseignement d'histoire des arts dans votre classe ? Si oui, dans quelles conditions (combien de temps ? quelles modalités ? projet sur l'année ou séances occasionnelles illustrant le programme d'histoire ou de Français ? Quel exemple de mise en œuvre pourriez-vous donner ?)
- Les élèves expriment-ils de l'intérêt pour cet enseignement ?
- Aimez-vous l'enseigner ?
- Les attendus du programme envers cet enseignement vous semblent-ils suffisamment clairs ?
- Pensez-vous qu'une formation supplémentaire serait nécessaire aux enseignants pour dispenser ce cours ?
- Pensez-vous que cet enseignement devrait être obligatoire à partir du cycle 2 ? Pourquoi ?

Résumé

L'origine du projet en histoire des arts, présenté dans ce document, fut basée sur un constat : l'enseignement de l'histoire des arts, obligatoire depuis 2013 à l'école primaire, n'a pas lieu. Afin de répondre à la question suivante : Pourquoi et comment est-il possible de le mettre en place et quelle pédagogie adopter ? Un projet mis en œuvre dans une classe de CM1 sera présenté de manière à proposer quelques pistes de réflexions et d'élaborer certains critères qui semblent indispensables à cet enseignement tels qu'adopter une démarche de projet dont l'élève est acteur ou encore se donner le temps de l'expérience du sensible notamment par la complémentarité avec les arts plastiques. Enfin, une partie sera consacrée à l'apport particulier du numérique en histoire des arts (comme source documentaire et outil de création). Pour que cet enseignement, dont la nécessité n'est plus à prouver, puisse être mené au sein des classes et devenir le levier d'une pédagogie repensée.

The origin of the project in the history of arts, presented in this document, was based on an observation : the teaching of the history of arts, obligatory since 2013 at the primary school, does not take place. In order to answer the following question: Why and how is it possible to set it up and what pedagogy to adopt? A project implemented in a class of CM1 will be presented in order to propose some lines of thought and to elaborate some criteria that seem necessary to this teaching such as adopting a project approach of which the pupil is an actor or giving himself the time of the experience of the sensitive notably by the complementarity with the plastic arts. Finally, a part will be dedicated to particular contribution of numerical in history of arts (as documentary source and tool of creation). So that this education, necessity of which is not any more to prove, could be led within classes and become the lever of a rethought pedagogy.