



HAL
open science

La transposition didactique de l'histoire des arts à l'école élémentaire

Charlotte Rabu

► **To cite this version:**

Charlotte Rabu. La transposition didactique de l'histoire des arts à l'école élémentaire. Education. 2017. dumas-02086378

HAL Id: dumas-02086378

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02086378>

Submitted on 1 Apr 2019

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

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

Master MEEF

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

Mention Premier Degré professorat des écoles

La Transposition Didactique de l'Histoire des arts à l'école élémentaire.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Charlotte Rabu
Le 22 Mai 2017

en présence de la commission de soutenance composée de :
Hervé Girault, directeur de mémoire
Max Le Baleur, membre de la commission.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné (e) Charlotte Rabu,
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un
document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation
des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer
toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :



Cet engagement de non plagiat doit être inséré en première page de tous les rapports, dossiers, mémoires.

Remerciements

Je souhaiterais remercier toutes les personnes qui m'ont permis de mener à bien ce travail de recherche universitaire.

Tout d'abord, Monsieur Hervé Girault, mon directeur de mémoire mais également enseignant et formateur à l'ESPE d'Angers, pour m'avoir guidé pendant toute la durée de cette recherche, et m'avoir fait découvrir nombres de ressources didactiques et pédagogiques au sujet de l'enseignement de l'Histoire des arts. Mais aussi pour m'avoir apporté de précieux conseils concernant ma propre pratique professionnelle, sans quoi ce travail de recherche n'aurait pas été aussi formateur.

Monsieur Monsieur Philippe Gemain, Monsieur Julien Denechère et Monsieur Mickaël Leray, Maîtres d'Accueil Temporaires, auprès desquels j'ai pu observer et pratiquer l'enseignement de l'Histoire des arts en classe.

Et enfin mes parents, présents à tous moments, qui ont sût répondre à mes questions, me soutenir et m'encourager et sans qui ce travail n'aurait pas été possible.

Table des matières

Remerciements.....	3
Introduction.....	6
Questionnements et Hypothèses.....	8
Méthodologie et démarche de recherche.....	9
I/ L'émergence d'un nouvel enseignement : l'Histoire des arts.....	11
1) Quelques éléments sur l'histoire de l'Éducation artistique et culturelle.....	11
a. La politique de Jules Ferry.....	11
b. Du patrimoine à la pratique artistique : d'André Malraux à Jack Lang.....	12
c. Le rapport Philippe Joutard.....	13
2) De l'Histoire de l'art vers l'Histoire des arts : un glissement en tension.....	14
a. Une résistance du schéma universitaire.....	14
b. De la vulgarisation vers la transposition.....	16
3) Les fondements d'un nouvel enseignement : les programmes officiels.....	18
a. La réforme de l'enseignement de l'histoire des arts : grands principes de 2008.....	18
b. Les injonctions du Ministère de l'Éducation Nationale : objectifs et mise en œuvre.....	20
c. Une évolution des programmes d'enseignements : confrontation 2008 - 2015.....	21
d. De nouveaux textes pour opérationnaliser l'enseignement de l'Histoire des arts.....	25
II/ La question de la trace écrite dans la transposition didactique de l'histoire des arts à l'école primaire.....	29
1) Approches de l'enseignement de l'histoire des arts.....	29
2) Découverte de l'œuvre d'art.....	32
a. La rencontre avec les œuvres.....	32
b. Les entrées.....	34
c. La mise en réseaux.....	36
3) La place essentielle de la trace écrite.....	37
4) Des outils à notre disposition : approche comparative.....	39
a. Le cahier personnel d'histoire des arts.....	39
b. Le carnet de bord.....	40
c. Le Musée Imaginaire.....	41
d. L'espace d'affichage.....	43
e. Les TICE, ressources et outils.....	43

III/ Une mise en pratique artistique effective : lier histoire des arts et pratiques artistiques.....	45
1) Une pratique artistique effective en histoire des arts.....	45
a. Les intérêts de la manipulation à l'école élémentaire : les démarches pédagogiques.....	45
b. Quelques éléments d'analyses sur les propositions faites par les Académies.....	48
c. Quelques élément d'analyses sur les propositions faites par les ouvrages didactiques.....	53
2) Étude comparative avec une mise en pratique observée : récits de stages.....	63
a. Classe de CMI – CM2, Stage n°1	63
b. Classe de CM2, Stage n°2	64
3) Pour ma future pratique professionnelle : des propositions efficaces.....	68
a. Un projet de classe : « Le Musée Imaginaire ».....	68
b. Le cahier personnel d'histoire des arts.....	70
c. Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle : application FOLIOS.....	73
d. Ce que je retiens : grille d'analyse des ressources documentaires et du terrain.....	76
Conclusion.....	78
Annexes.....	80
Bibliographie.....	115
Résumé.....	119

Introduction

Un des premiers rôles de l'école est celui de donner accès à la culture pour tous. L'école est une institution passeuse de culture et l'histoire des arts contribue à la construction d'une culture humaniste commune. L'enseignement de l'histoire des arts à l'école élémentaire est récent, et révèle de la reconnaissance tardive de certaines disciplines dans l'enceinte des écoles. Cette reconnaissance souligne le schisme encore très présent entre disciplines universitaires et monde de l'enseignement. La création de « l'histoire des arts » dans le primaire et le secondaire *a contrario* de « l'histoire de l'art » à l'université constitue donc un symbole fort. L'histoire des arts revendique aujourd'hui toute sa place dans l'enseignement scolaire français, à l'instar des systèmes éducatifs étrangers. Aujourd'hui, l'objectif premier de transversalité de l'histoire des arts dépasse le système d'enseignement par disciplines mis en place au XIX^{ème} siècle, au sein des lycées napoléoniens, et encore très présent à l'Université. L'histoire des arts s'inscrit ainsi dans la logique du socle commun de connaissances, compétences et de culture.

L'histoire des arts ne constitue donc pas une nouvelle discipline en soi, mais un nouvel enseignement de culture artistique partagée. Elle permet de former à la compréhension et au respect des valeurs de notre société. Elle constitue un moyen et un outil pour aider les élèves à construire leur propre rapport au monde. « Créer des connivences, est un objectif à atteindre pour garantir à chaque élève l'ouverture de ses propres expériences sensibles, pour le rendre à son tour capable d'envisager ses propres choix » souligne Joelle Tessier dans son ouvrage *Histoire des arts à l'école : des parcours artistiques et culturels pour le cycle 3* (2012).

Ainsi, dans un monde saturé d'images, la culture artistique et visuelle est essentielle. Elle permet d'initier nos élèves à la diversité du patrimoine et leur donner les clefs pour comprendre le monde des images. Mais également comprendre la richesse des civilisations passées et les enjeux de la création contemporaine, tout en participant au parcours d'éducation artistique et culturelle de chacun. L'histoire des arts joue un rôle décisif pour former l'esprit critique, permettre l'ouverture aux autres, et viser à réduire les inégalités sociales : premiers objectifs de l'École de la République. Cette discipline permet à l'élève d'entrer en contact avec les œuvres d'arts, se forger une culture personnelle, et ainsi former des « amateurs éclairés » qui accéderont progressivement aux lieux d'exposition et de création artistique.

Néanmoins, l'accès à cette culture commune et au domaine de l'histoire des arts, issue d'une tradition universitaire dominante, ne peut se faire sans adaptation au public et aux moyens mis en œuvres. La transposition didactique entre donc en jeu, afin de permettre la diffusion et la démocratisation de cet enseignement partagé, sa compréhension, son appropriation auprès d'un public non-expert : nos élèves ; sans pour autant baisser le niveau d'exigence constitutive de ce domaine.

La question de la transposition didactique est mise en exergue avec l'utilisation de la trace écrite en histoire des arts, conçue pour et avec nos élèves, permettant ainsi la construction d'une mémoire individuelle et la continuité des apprentissages entre les cycles.

C'est donc dans ce contexte que l'on peut se demander dans quelle mesure l'utilisation de traces et les supports écrits diversifiés peuvent avoir une influence sur la question de la transposition didactique des arts à l'école élémentaire.

Dans un premier temps il convient de s'intéresser à l'émergence de cette nouvelle discipline à l'école : l'histoire des arts, par le biais d'un retour sur l'histoire de l'éducation artistique et culturelle en France, puis dans un second temps nous étudierons la question et le rôle de la trace écrite dans le processus de transposition didactique de l'histoire des arts adapté à l'enseignement en élémentaire, enfin nous nous pencherons sur des exemples concrets mise en pratique en classe.

Questionnements et Hypothèses

Tout au long de ma recherche sur le sujet de la transposition didactique de l'Histoire des arts, je me suis appuyée sur divers ouvrages pédagogiques et scientifiques traitant cette thématique. Ces ouvrages m'ont permis de renforcer les diverses observations réalisées en classe. Ainsi, à partir de mes premiers questionnements sur le sujet : « Comment enseigner l'Histoire des arts à l'école élémentaire ? », j'ai pu établir diverses hypothèses.

J'ai pu faire un premier constat sur l'existence d'une tension et opposition forte, entre milieux universitaires et primaires, entre discipline universitaire Histoire de l'art et enseignement Histoire des arts à l'école. Ma première hypothèse étant que la représentation de la transposition didactique ai été construite en tension : perçue comme un dispositif essentiel pour les didacticiens du premier degré, et dispositif susceptible de desservir la recherche scientifique et la création, pour les chercheurs universitaires.

J'ai pu également avancer pour seconde hypothèse, que l'apparition d'un premier glissement de la discipline vers l'enseignement s'est effectué sur le principe de vulgarisation, de translation. Caractérisée par une résistance du schéma d'enseignement universitaire de l'Histoire de l'art (étude des connaissances, contenus, savoirs scientifiques, analyse). Puis a évolué vers l'apparition du principe de transposition didactique, d'adaptation : non plus sur le principe d'accumulation des connaissances, mais bien sur celui de la contemplation des œuvres, de la manipulation comme exercice d'appropriation pour donner sens aux découvertes.

A ce constat s'ajoute la question de l'importance des dispositifs pédagogiques et didactiques mis en œuvre pour cette transposition . Une troisième hypothèse retenue est celle que la trace écrite constitue un de ces dispositifs, comme outil pour les apprentissages, présenté de façon permanente dans les textes officiels et documents ressources de références en Histoire des arts.

Par la suite, ont émergés de nouveaux questionnements au sujet des différents supports de traces écrites constituants des dispositifs influençant cette transposition. La quatrième hypothèse retenue est celle de la pratique artistique effective comme support de trace écrite. La pratique artistique constituant un outil d'apprentissage propice à l'appropriation, la mémorisation, et l'aide à l'analyse des œuvres.

Enfin, j'ai émis comme cinquième hypothèse que la trace, utilisée comme outil collectif à l'école, peut également être utilisée comme outil personnel « hors la classe », permettant de renforcer le sens des apprentissages en sortant du contrat didactique et devenir l'objet propre à l'élève.

Cependant, certaines questions et hypothèses évoquées restent encore en suspens, notamment au sujet du rôle que peut jouer ce support de trace personnelle, comme support susceptible d'engendrer des inégalités. Mais également au sujet de l'importance d'une liaison entre la mise en projet ou pédagogie de projet, sur laquelle se fonde l'enseignement de l'Histoire des arts et la pratique artistique effective. Enfin, la question de la place de l'enseignement de l'Histoire des arts à l'école et son inscription durable dans les apprentissages.

Méthodologie et démarche de recherche

Dans cette recherche je m'emploierai à montrer en quoi les diverses hypothèses énoncées ci-dessus reflètent le projet de formation actuelle en Histoire des arts.

Pour ce faire, je fonderai ma démarche de recherche sur une étude de documents : ressources documentaires, pédagogiques et scientifiques prenant en compte la question de la trace écrite comme dispositif constitutif d'une transposition de l'Histoire des arts (articles universitaires, conférences, ouvrages pédagogiques de références ou de vulgarisation, guides du maître, manuel de l'élève). Ces ressources me permettront de constituer un recueil de données.

En interrogeant ces documents à partir des hypothèses énoncées ci-dessus, l'objectif est d'opérationnaliser mes questions de recherches. Cette étude de documents itérative sur un corpus complet me permettra de réaliser par la suite une synthèse des résultats et une analyse critique de ceux-ci. Cette analyse critique s'appuiera sur une démarche d'analyse thématique, à partir d'une grille d'analyse prédéfinie¹, portant sur la question de la trace écrite et plus précisément de la pratique artistique effective comme support de trace écrite en Histoire des arts.

Mais ces ressources documentaires seront également liées à un travail d'observation sur le terrain. En effet, il semble nécessaire dans le cadre de ce mémoire professionnel de confronter recherches scientifiques et pratiques professionnelles. Ainsi, c'est en adéquation avec l'auteur et les ressources scientifiques et didactiques réalisées par des pédagogues, spécialistes, formateurs et conseillers pédagogiques que je pourrai questionner une réelle application en classe, sur le terrain.

1 Voir annexe n°1

C'est à partir de cette confrontation entre ressources pédagogiques et observation sur le terrain de la classe, que je pourrai envisager mon sujet de recherche et constituer un véritable répertoire de pratiques professionnelles. Cette recherche me permettra de démontrer en quoi mes hypothèses énoncées à partir de l'analyse de mon corpus documentaire sont en concordance avec le travail réel effectué sur le terrain.

Mon travail de recherche s'effectuera donc dans deux domaines :

- Recherches théoriques qui s'appuient sur des documents didactiques adressés aux professeurs des écoles concernant la pratique artistique, les arts visuels et l'histoire des arts. Elles reposent également sur la lecture des propositions faites par les différentes académies sur leurs sites officiels à partir d'une grille d'analyse.
- La seconde partie des recherches est plus empirique. Elle consiste en l'analyse de séances observées lors d'un stage, ainsi que d'une séance effectuée au cours d'un stage en responsabilité.

Afin de répondre à ces questionnements, il conviendra de faire le point sur l'historiographie de l'enseignement et l'éducation artistique à l'école jusqu'à nos jours, en se référant notamment aux instructions officielles et dispositifs mis en place pour favoriser cet enseignement, l'émergence de la culture artistique à l'école et sur ce qu'il en est aujourd'hui. Il faudra également se demander quels sont les intérêts de la manipulation et de l'utilisation de la trace écrite en classe, ce que cela apporte à l'élève en termes de motivation et d'apprentissage. Enfin, l'étude des prescriptions faites par différentes académies et ouvrages didactiques, permettra de répondre à la question de la nécessité de la pratique artistique dans l'apprentissage de l'histoire des arts comme support pour un usage cohérent et efficace d'une future pratique professionnelle en classe.

I/ L'émergence d'un nouvel enseignement : l'Histoire des arts

L'apparition d'un enseignement de l'histoire des arts au sein de l'école élémentaire est aujourd'hui possible grâce à un long processus d'évolutions des pratiques pédagogiques et des recherches sur la place de l'éducation artistique et culturelle au premier degré. Ce nouvel enseignement est l'héritier d'une discipline universitaire : l'Histoire de l'Art. Il convient donc de rappeler quelques éléments historiographiques afin de retracer cette transposition de l'éducation de l'Histoire de l'Art vers l'Histoire des Arts.

1) Quelques éléments sur l'histoire de l'Éducation artistique et culturelle

a. La politique de Jules Ferry

L'enseignement de l'Histoire de l'art a vu le jour en l'Allemagne à la fin du XVIIIème siècle. Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) est considéré comme le père de la discipline, et premier théoricien du genre. Il instaure en effet les principes méthodologiques de l'étude des œuvres d'art. L'Histoire de l'art apparaît au sein du système universitaire dès 1801, avec sa première chaire à Berlin. Puis, cette discipline se développe en France, durant la seconde moitié du XIXème. La première chaire française d' Histoire de l'art voit le jour à la Sorbonne en 1893. C'est également en cette même année que l'on peut observer la toute première réclamation, qui vise à introduire dans l'enseignement secondaire un enseignement d'Histoire de l'Art distinct de celui du dessin.

Les idées de développement des connaissances et des enseignements culturels sont déjà présentes sous Jules Ferry, dès la création de l'école obligatoire, gratuite et laïque en 1881-1882. En effet, l'objectif premier est de faire de la culture un outil pour créer le sentiment d'appartenance à une communauté propre à la nation. De créer une nation unie autour d'une culture commune. Jules Ferry développe notamment cette idée dans les années 1890 : « faire une nation par la culture ». L'histoire de l'art est le représentant par excellence de cette culture commune. Cette tendance ne fera que se renforcer par la suite.

C'est en effet après la seconde-guerre mondiale, qu'un historien de l'art, André Chastel, professeur d'Histoire de l'Art à la Sorbonne et éditorialiste au journal *Le Monde*, milite à son tour pour cette ouverture disciplinaire².

2 CHASTEL André, *Reflets et regards*, Le Monde, Recueil édition de Fallois, 1992

b. Du patrimoine à la pratique artistique : d'André Malraux à Jack Lang

En 1959 le général De Gaulle décide de créer un nouveau ministère, spécialement conçu pour André Malraux, écrivain français et homme de lettres, qu'il veut avoir à ses côtés pour fonder la Vème République. André Malraux devient donc le nouveau ministre des affaires culturelles. Celui-ci considère que la culture et l'enseignement sont deux domaines précis, qui se doivent d'être développés : «La culture ne s'hérite pas, elle se conquiert »³ affirme t-il alors. Il expose une vision moderne et s'oppose à l'idée d'héritage et de « don » de la culture, valorisant une éducation artistique et culturelle ayant comme finalité la démocratisation de l'art.

Mais pour certains, Malraux démontre ici la conviction qu'un contact direct avec les œuvres vaut tous les discours de l'art, qu'il faut passer par la sensibilité et non par la connaissance. On observe également, durant les premières années de la Vème République, la mise en place d'un Ministère des Affaires Culturelles et d'un Haut-commissariat à la Jeunesse et aux Sports, se traduisant par une séparation des deux secteurs. L'action culturelle et l'action d'éducation populaire se développent dans des établissements distincts, avec des objectifs et des modalités d'actions divergentes. Un schisme semble donc se dessiner entre les deux ministères de l'éducation et de la culture.

Le 17 Mars 1968, se réunissent à Amiens six cents éducateurs, chercheurs, intellectuels pour un colloque intitulé *Pour une École Nouvelle*. Il en ressort l'idée que, dans cette École Nouvelle, l'éducation artistique doit être complètement intégrée à l'enseignement général. On observe la création de deux camps opposés chez les spécialistes de la question. Celui d'André Chastel, représentant les historiens de l'art et celui des plasticiens, qui finissent par l'emporter.

Le gouvernement œuvre donc pour la création d'un CAPES d'Arts Plastiques, et l'histoire de l'art est intégrée à cette discipline, comme champ secondaire.

Cependant, cette année 1968 marque un véritable tournant dans l'enseignement de l'Histoire de l'art. On commence à réfléchir à l'instauration de premiers enseignements de l'histoire de l'art. En 1975, la publication de la loi Haby instaure le Collège Unique et préconise un équilibre entre les disciplines intellectuelles et les disciplines artistiques.

En 1981, François Mitterrand devient président de la République et développe l'éducation artistique à l'école. C'est le jeune ministre de la culture, Jack Lang, qui perpétue l'action de démocratisation culturelle engagée par André Malraux. Il met en place cette nouvelle politique. Les maîtres mots sont alors « de permettre à tous les Français de cultiver leur capacité d'inventer et de créer, d'exprimer librement leurs talents et de recevoir la formation artistique de leur choix »⁴.

3 MALRAUX André, *Oraison Funèbre*, édition Gallimard, 1971

4 POULOT Dominique, J.M. Pire et Alain Bonnet, *L'éducation artistique en France, des modèles académiques aux*

Jack Lang va conduire ce projet avec Alain Savary, alors ministre de l'Éducation Nationale. Le schisme jusqu'alors toujours présent entre le Ministère de la culture et de l'Éducation semble se résorber progressivement.

En 1988, une loi sur les enseignements artistiques leur donnent une importance nouvelle dans le système éducatif. Ceux-ci ne portent plus seulement sur la musique et le dessin, mais « ils portent sur l'histoire de l'art et sur la théorie et la pratique des disciplines artistiques ». Ainsi émerge l'idée d'un enseignement théorique de l'art qui passe par une initiation à la pratique d'un ou plusieurs arts, mais aussi par une réflexion sur les œuvres. La reconnaissance de l'apport éducatif des enseignements artistiques consacre le succès du colloque d'Amiens. On cherche à lier l'histoire de l'art et les idées de Malraux, l'école devient un lieu où l'on associe connaissance et sensibilité⁵.

c. Le rapport Philippe Joutard

En effet, dès 1989, Philippe Joutard publie un rapport sur l'éducation en Histoire, Géographie et l'Éducation Civique et Morale, intitulé *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*, aux éditions CRDP Besançon. Il semble inquiet au sujet de « l'inculture artistique des élèves »⁶. Mais l'éducation nationale refuse d'alourdir les programmes en créant une discipline nouvelle, celle de l'histoire de l'art, et propose donc l'introduction d'un enseignement nouveau intégré aux programmes d'histoire, sous le nom « d'Histoire des Arts ».

On peut alors s'interroger sur la question de la mise en œuvre de ce nouvel enseignement. Il n'est pas question de transposition didactique de l'Histoire de l'art vers l'Histoire des arts, mais de translation de l'Histoire de l'art sous forme d'enseignement intégré à la discipline Histoire. L'Histoire des arts est uniquement présenté comme domaine théorique de l'art, correspondant à une illustration de la grande Histoire.

Cet enseignement comme objet d'illustration permet-il de toucher véritablement tous les élèves ? De construire de façon réfléchie un enseignement de culture partagé ? Ou bien reste-on dans un schéma visant à diffuser des connaissances, cultiver la tradition de l'enseignement napoléonien d'un entre-soi ?

pratiques actuelles, PUF de Rennes, 2010, p.323-347.

5 En 1989, c'est la naissance des dispositifs de partenariat tels que « collège au cinéma », « école et cinéma », « lycéens au cinéma ». Une étape décisive guidée par les travaux de Philippe Joutard.

6 DUVIN-PARMENTIER Bénédicte, *Pour enseigner l'histoire des arts, regards interdisciplinaires*, édition CRDP Amiens, 2010.

La question de la transposition didactique de l'Histoire de l'art vers l'Histoire des arts constitue ainsi un objet de tensions entre domaine d'étude universitaire traditionnel, portant sur l'importance de l'apport de connaissances et savoir scientifiques dans le domaine des Beaux-Arts. Et sur son adaptation à l'enseignement des seconds et premiers degrés, portant sur la construction d'un véritable parcours d'éducation artistique personnel.

Ce rapport constitue néanmoins une étape essentielle dans l'enseignement et l'éducation artistique et culturelle à l'école. Il développe l'idée d'un enseignement de l'histoire des arts avec un apprentissage de tous les arts, de leurs pratiques sociales et de leurs répercussions.

2) De l'Histoire de l'art vers l'Histoire des arts : un glissement en tension.

a. Une résistance du schéma universitaire

C'est donc Philippe Joutard, qui le premier, utilisera ce terme d' "Histoire des Arts" lors de l'écriture de son rapport de 1989. L'ajout d'un simple "s" constitue un tournant dans l'évolution de l'enseignement Universitaire de l'Histoire de l'art.

Philippe Joutard explicite son propos dans son rapport, et dit : « Le pluriel signifie que l'on sortira largement de la monoculture jusqu'à présent induite par l'autorité envahissante de la peinture et des Beaux-Arts, afin d'étendre l'intérêt aux objets d'art, à l'espace. Le nouvel enseignement attentif aux conditions de la production n'est pas seulement une histoire des œuvres ou des chefs-d'œuvre ».

Une définition de « l'Histoire des arts » qui perpétue encore en 1989 un aspect très visuel et théorique correspondant à l'étude de l'Histoire de l'Art.

En 1997, se dessine dans les instructions officielles une définition plus précise des attendus de la discipline "histoire des arts" : « Situé au carrefour de différentes formes d'expression artistique, l'histoire des arts n'est pas un enseignement de pratiques artistiques mais de mise en perspective historique de l'ensemble de ces pratiques (...) c'est un enseignement de culture fondé sur une approche à la fois pluridisciplinaire et transversale des œuvres. Prenant appuis sur les acquis antérieurs des élèves, il porte sur les grandes formes d'expressions artistiques ».

Une définition aujourd'hui contestable, d'un enseignement ne touchant pas à la notion de « pratiques artistiques ». On observe donc une transition progressive et difficile entre discipline universitaire et nouvel enseignement de culture partagée, que constitue l'Histoire des arts, au sein même des instructions officielles.

En effet, l'étude de l'Histoire de l'art en tant que discipline universitaire se limite à l'étude exclusive du champ classique des Beaux-Arts (peinture, sculpture, l'architecture, dessin, gravure). C'est l'étude de l'histoire des œuvres, du contexte de création économique, social et politique de l'art. C'est la discipline des spécialistes, des universitaires.

Tandis que l'Histoire des arts à l'école, est définie plus récemment, prend en compte les expressions artistiques dans toutes leurs diversités (arts mineurs et arts actuels) et tant favoriser une approche sensible et approfondie des œuvres. Il fait référence à un projet pédagogique conjoint porté par tous les enseignants.

On observe une forte de résistance de l'enseignement de l'Histoire de art correspondant au schéma universitaire traditionnel transposé à l'Histoire des arts. En effet, le clivage existant entre transposition didactique de la discipline Histoire de l'art vers enseignement partagé de l'Histoire des arts se fonde sur un problème d'ordre pédagogique. La transposition de l'Histoire de l'art à l'école élémentaire semble desservir, du point de vue des enseignants chercheurs et des artistes, la recherche scientifique et la création au profit d'une vulgarisation de cet enseignement réalisée par des professeurs des écoles polyvalents.

Cette tension et opposition forte de ces milieux universitaires se fait sentir vis à vis de ce nouvel enseignement discipline de l'histoire des arts, suite à la publication des nouveaux programmes de 2008, à travers, par exemple, les écrits de Pierre Rosenberg dans *L'enseignement de l'histoire des arts à l'école au collège et au lycée*, Colloque à la Sorbonne (2009) ou bien encore avec la lettre au Président de la République en 2012 intitulée *Pour un enseignement de l'histoire de l'art*, signée par de grands noms (Roland Recht, Alain Resnais, Pierre Soulage, Pierre Boulez, Patrice Chéreau)⁷. Ils revendiquent la création d'un enseignement spécifique au collège et au lycée, avec la création d'un CAPES et d'une Agrégation d'Histoire de l'art. Tout en dénonçant certains extraits tirés du Bulletin Officiel : « Collaborer à l'enseignement de l'histoire des arts avec sa compétence propre. L'enseignant n'a pas besoin pour cela d'une formation spécifique. Il suivra ses goûts, se fondera sur sa propre culture ».

Cette nouvelle discipline parvient, néanmoins, et de façon progressive, à faire sa place dans le paysage éducatif français depuis cette réforme fondatrice. Une place qui reste à établir plus durablement pour la réforme de 2015. En effet, la présence de l'enseignement de l'Histoire des arts, notamment dans les cycle 1 et 2 reste discutable et pose question.

7 Lettre ouverte au Président de la République : *Pour un enseignement de l'histoire de l'art*, 12 Juillet 2012, Libération

Cette idée et ce mouvement issus de l'éducation nationale a cependant aujourd'hui tendance à influencer les milieux universitaires et muséaux. En effet, les étudiants de licence d'histoire de l'art ont tout le loisir aujourd'hui d'assister à des cours magistraux portant sur des sujets autrefois exclus des Beaux-Arts, au sens propre où l'entend l'Académie, tels que les arts décoratifs et le design, la photographie, la vidéo, les arts actuels, les arts premiers. Cette tendance est également présente dans les milieux de l'exposition. On peut l'observer aujourd'hui à Nantes notamment, avec le « Musée des Beaux-Arts de Nantes » qui devient en 2016 le « Musée d'Art ». La norme est donc favorable à la disparition du clivage Beaux-Arts et Arts mécaniques. La vulgarisation, en 1989, puis la transposition didactique de l'histoire de l'art à l'école, mise en place dès 2008, influence donc réellement tout le courant de pensée du XX^{ème} au début du XXI^{ème} siècle.

b. De la vulgarisation vers la transposition

En 2008, avec la réforme conduite pour l'enseignement de l'histoire des arts dans les nouveaux programmes, une nouvelle définition est établie dans le Bulletin Officiel n°32 pour *l'Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts : École, Collège, Lycée*. Il est indiqué que « l'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. [...] Cette formation artistique est fondée sur l'exercice d'une pratique effective, éclairée par la rencontre avec des œuvres, et associée à des apprentissages techniques⁸. »

Ainsi, ce nouvel enseignement de culture partagé doit être établi en lien avec une pratique artistique effective. L'enseignement doit passer par la création, la manipulation pour donner du sens au savoir. Cette définition rappelle également qu'il s'agit d'un enseignement de tous les arts, y compris les arts mineurs (arts premiers, photographie, cinéma, BD, arts du cirque, arts actuels...).

« Il n'entre pas dans la nature de cette option de se limiter à une approche, si riche soit-elle, de l'histoire de l'art » rappelle Bénédicte Duvin-Parmentier, en 2010. Elle rappelle, que suite à cette réforme touchant les premiers et seconds degrés, l'histoire des arts reste un « nouvel enseignement dont l'objet est à inventer »⁹. Il doit s'inscrire durablement dans l'enseignement scolaire français.

⁸ BULLETIN OFFICIEL n°32 du 28 août 2008, *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts : école, collège, lycée*, Ministère de l'éducation Nationale.

⁹ DUVIN-PARMENTIER Bénédicte, *Pour enseigner l'histoire des arts, regards interdisciplinaires*, édition CRDP Amiens, 2010.

Dans son ouvrage, Bénédicte Duvin-Parmentier, a choisi de mettre à disposition des enseignants un tableau récapitulatif sur les similitudes et les différences entre « Histoire de l'art » et « Histoire des arts », afin de mieux guider l'approche de ce nouvel enseignement en classe :

Histoire de l'art	Histoire des arts
Arts Majeurs : Beaux-Arts et Architecture	Tous les arts sont étudiés, y compris les arts mineurs et arts actuels
Démarche d'étude	
Approche transdisciplinaire des œuvres pour les Beaux-Arts et l'Architecture : - style, école, mouvement, corpus d'œuvres Objectif : analyser l'articulation qui existe entre les œuvres et les conditions de production - Interrogation du discours de l'art, théorie de l'art	Découpage historique, appui sur les périodes étudiés dans les niveaux : - étude interdisciplinaires des œuvres sous l'angle de plusieurs disciplines. - analyse d'œuvres dans son contexte de production
Mode d'enseignement	
-Universités, professeurs spécialisés dans les disciplines - Écoles supérieur d'art et architecture - Cours universitaire permet l'obtention d'une licence, master, doctorat en histoire de l'art.	- École primaires - Collèges et Lycées par des professeurs de différentes disciplines, particulièrement "culture humaniste".

Source : DUVIN-PARMENTIER Bénédicte, *Pour enseigner l'histoire des arts, regards interdisciplinaires*, édition CRDP Amiens, 2010, p.36

3) Les fondements d'un nouvel enseignement : les programmes officiels

a. La réforme de l'enseignement de l'histoire des arts : grands principes de 2008

C'est en 2008 que l'enseignement de l'histoire des arts est officiellement créé à l'école élémentaire et au collège, avec la réforme conduite par le ministre de l'éducation nationale : Luc Chatel. Le Bulletin Officiel n°32 du 28 août 2008 intègre l'enseignement de l'histoire des arts comme enseignement « continu, progressif et cohérent » qui jalonne toute la scolarité des élèves au sein des programmes de l'école, du collège et du lycée.

Ce nouvel enseignement est établi depuis 2008 autour de plusieurs grands principes :

- L'aspiration première de l'enseignement de l'histoire des arts est de transmettre à tous les élèves une **culture humaniste commune**, C'est l'objectif premier décrit par Bulletin Officiel n°32 du 28 août 2008 : « L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. [...] 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 ». L'enseignement des arts à l'école primaire constitue la première étape du parcours de l'éducation artistique et culturelle de tout citoyen (PEAC). Elle est la base d'un savoir partagé pour fonder une société cohérente et unie par ce sentiment d'appartenance à une culture commune : « L'enseignement de l'histoire des arts est là pour donner les clés, révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité des œuvres d'art de l'humanité ».
- Cet enseignement permettra également le développement d'une **culture artistique personnelle**, fondée sur des repères communs, et unique suivant chaque individu, comme base pour le développement d'un esprit critique et réflexif chez tous nos élèves. Cet élément de la culture humaniste permet de former l'enfant à la compréhension et au respect des valeurs de notre société. L'histoire des arts constitue donc un moyen, un outil pour aider les élèves à construire leur propre rapport au monde.
- La première approche de l'histoire des arts est celle de la **transversalité et de la pluridisciplinarité** des créations artistiques : « Il est porté par tous les enseignants ». Cet enseignement permet de renforcer les liens et les partenariats entre les disciplines, de favoriser la continuité entre les apprentissages. Il peut toucher à des compétences et objectifs globaux et transversaux (langage, débat, narration de recherches) : « Il comprend des notions élémentaires propres à chaque champs [...] L'histoire des arts entre en dialogue avec d'autres champs de savoir tels que la culture scientifique et technique, l'histoire des idées, des sociétés, des cultures ou le fait religieux. » rappelle le Bulletin Officiel n°32 du 28 août 2008.
- « L'enseignement de l'histoire des Arts s'appuie sur l'exercice d'une **pratique artistique effective** ». La pratique sensible constitue en effet une composante essentielle de ce nouvel enseignement de culture partagée. Une idée développée dans le Bulletin Officiel n°32 du 28 août 2008, mais une pratique correspondant également à l'un des trois piliers du Parcours d'Éducation Artistique et Culturel publié le 7 Juillet 2015 : « des pratiques individuelles et collectives dans des domaines artistiques diversifiés ».

- Le Bulletin Officiel définit clairement avec ce préambule l'idée de distinction entre Histoire de l'art et Histoire des arts : « Il convoque tous les arts ».
- Les Instructions Officielles insistent également sur l'idée de **l'expression de sa sensibilité, de ses émotions** face à l'étude d'une œuvre d'art : « L'Histoire des arts n'est pas une illustration d'un propos historique. C'est une expérience esthétique, émotionnelle et intellectuelle qui apporte des connaissances ». Il faut encourager les prises de risques par le biais des connaissances et compétences engagées tout le long de l'année. A l'issue de cette enseignement, les élèves parviendront ainsi à développer une véritable sensibilité aux langages artistiques, et seront appelés à devenir des « amateurs éclairés d'art ».
- Le Bulletin Officiel n°32 du 28 août 2008 préconise également l'idée du **partenariat** et de la rencontre des élèves avec les artistes et les œuvres en elles-même. Il faut valoriser la **sortie au musée** et dans tous les lieux culturels accessibles à la classe. L'histoire des arts permet de « renforcer le partenariat entre les milieux éducatifs et les milieux artistiques et culturels ».
- Il instaure enfin une idée nouvelle et essentielle qui doit porter l'enseignement de l'histoire des arts : **la notion de plaisir** que peut développer l'étude et la connaissance des œuvres d'art chez l'élève : « Elle est l'occasion, pour tous, de goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art. » rappelle le Bulletin Officiel n°32 du 28 août 2008.

b. Les injonctions du Ministère de l'Éducation Nationale : objectifs et mise en œuvre

Le Ministère de l'éducation nationale définit dans le Bulletin Officiel n°32 du 28 août 2008 les grands objectifs de la discipline Histoire des arts :

- Offrir à tous les élèves des situations de rencontres des œuvres relevant de différents domaines
- Construire une culture personnelle à valeur universelle fondée sur ces œuvres de référence
- Accéder au rang "d'amateurs éclairés" en maniant le vocabulaire sensible et maîtrisant les repères dans le temps et l'espace.
- Franchir spontanément les portes d'un musée ou d'une galerie, salle de concert, théâtre, opéra
- Connaître les métiers liés aux domaines des arts et de la culture.

Ce nouvel enseignement est également défini à partir de trois grands piliers :

- Les périodes historiques : de la Préhistoire à nos jours

L'établissement d'un lien entre histoire des arts et le programme d'histoire permet de placer la création et l'œuvre au cœur de la formation esthétique et culturelle des élèves, mais sans l'installer à la périphérie d'un enseignement historique, comme simple illustration d'une problématique historique. Il faut éclairer le contexte de création, pour comprendre comment l'œuvre a influencé son époque, et établir le dialogue entre histoire et actualité.

- Une approche pluridisciplinaire transversale des œuvres d'art en six domaines :

- Art de l'espace (architecture, urbanisme, jardin)
- Art du langage (littérature écrite et orale, calligraphie)
- Art du son (musique, instrument)
- Art du quotidien (arts appliqués, design, arts populaires)
- Art du spectacle (théâtre, musique, danse, mime)
- Art du visuel (photo, tableaux, vidéo, cinéma)

- Une liste d'œuvres de référence, non-exhaustive, mise à la disposition de l'enseignant.

Il est également précisé que le volume horaire consacré à l'enseignement de l'histoire des arts est de 20h au cycle 3.

Cet enseignement progressif, cohérent et connecté aux autres disciplines et qui jalonne toute la scolarité des élèves vise à :

- susciter la curiosité de l'élève, développer son désir d'apprendre, stimuler sa créativité, notamment en lien avec une pratique sensible.
- développer chez l'élève l'aptitude à voir, regarder, entendre, écouter, observer, décrire, comprendre
- enrichir sa mémoire de quelques exemples diversifiés et précis d'œuvres constituant autant de repères historiques.
- mettre en évidence l'importance des arts dans l'histoire de l'Europe.

c. Une évolution des programmes d'enseignements : confrontation 2008 - 2015

La question de la place de l'enseignement de l'Histoire des arts à l'école élémentaire est aujourd'hui essentielle, à l'heure de la réforme des institutions officielles de 2015. On observe, en effet, dans les programmes de 2008 une présence accrue des enseignements en Histoire des arts, avec une progression de l'éducation artistique et culturelle présente de la maternelle au cycle 3.

Les objectifs pédagogiques sont clairement établis ainsi que les critères pour son enseignement (six domaines, liste de références, périodes historiques).

En 2015, les programmes de la scolarité obligatoire reposent sur une conception nouvelle. Une plus grande liberté pédagogique est laissée aux enseignants, ce qui permet de développer « un nouveau rapport à la prescription. (...) Elle se veut moins contraignante dans le choix des temporalités pédagogiques et ouvre la voie à plus de responsabilité professionnelle, individuelle et collective, sur la conception et la mise en œuvre des contenus réellement enseignés »¹⁰.

Ainsi, l'enseignement de l'Histoire des arts n'est plus évoqué dans les programmes du 26 Novembre 2015 pour le cycle 1 et cycle 2, sous forme d'objectifs pédagogiques et compétences clairement définis : « durant les deux premières années, le professeur des écoles exerce sa polyvalence pour trouver les cadres et les moments propices à la construction de cet enseignement »¹¹. C'est seulement au cycle 3 que l'on retrouve une rubrique « Enseignements Artistiques : Histoire des Arts ».

Références officielles : Bulletin Officiel 2015 cycle 1 :

Le B.O du 26 Décembre 2015 présente, pour le cycle 1, 5 domaines de compétences que les élèves doivent acquérir au sortir de l'école Maternelle. Le troisième de ces domaines entre dans le champs de l'enseignement des arts, et s'intitule : « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » :

A l'école maternelle (cycle 1) il n'y a pas d'horaires aménagés pour la pratique de l'histoire des arts, mais l'on peut relever quelques mots clefs développés dans les programmes :

10 BULLETIN OFFICIEL n°11 du 26 Novembre 2015, *Programmes d'enseignements du cycle des apprentissages fondamentaux et apprentissages de consolidation*, Ministère de l'Éducation Nationale, p.85.

11 *Ressources d'accompagnement des programmes de l'école en 2015 : cycle 3 Histoire des arts*, site Eduscol.

- **Dans le domaine du « percevoir »**, les activités visuelles, tactiles, auditives et vocales permettent aux élèves de découvrir les différentes formes d'expression artistique.
- **Dans le domaine du « sentir »**, les activités donnent la possibilité aux élèves d'éprouver des émotions et d'élaborer des collections d'objet à valeur artistique et sentimentale.
- **Dans le domaine du « imaginer »**, les activités poussent les élèves à s'exprimer et stimulent l'imagination.
- **Dans le domaine du « créer »**, les activités plastiques encouragent la création des élèves, qui peuvent expérimenter (matières, instruments, gestes,...), découvrir des œuvres et réaliser des objets variés.

Il est absolument essentiel que cet apprentissage débute dès l'école maternelle. C'est notamment ce que souligne le Bulletin Officiel de Mars 2015 : « L'école maternelle joue un rôle décisif pour l'accès de tous les enfants à ces univers artistiques ; elle constitue la première étape du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle que chacun accomplit durant ses scolarités primaire et secondaire et qui vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs ».

On remarque ici, que les instructions officielles présentent les deux enjeux fondamentaux de Histoire des arts : la construction d'une culture partagée et la construction d'une culture artistique personnelle, comme complémentaires et en adéquation, qui s'étayent et se co-construisent. Elles répondent à une tension déjà présente à l'école : entre la formation de l'élève comme citoyen inscrit dans un groupe, respectueux des rythmes et règles collectives, mais également, comme un citoyen reconnu pour ses compétences propres et individuelles, guidé par la raison et par son esprit critique.

On introduit une première ouverture à l'art, qui constitue un premier témoignage de la pratique sensible et effective de l'élève. Celle-ci peut constituer, dès le cycle 1, un support de trace écrite en histoire des arts.

Références officielles : Bulletin Officiel 2015 cycle 2 :

Il n'est pas fait explicitement mention de l'Histoire des arts pour le Bulletin Officiel au cycle 2 en 2015, en effet, les œuvres sont généralement choisies de manière « buissonnières » par les enseignants, afin de prolonger et éclairer des enseignements fondamentaux. Néanmoins, cet enseignement peut apparaître en filigrane dans la rubrique « Enseignements Artistiques » lorsqu'il est fait mention du « développement d'un regard curieux et informé sur l'art, dans sa diversité qui

contribue à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen (...) procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale. »

Ainsi que la mention d'une étude de nombreux « domaines artistiques, tels que l'architecture, le cinéma, la danse, le théâtre » et d'un « travail concerté avec les structures et partenaires culturels. Ils sont ainsi le fondement, au sein de l'école, du parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève. »

Références officielles : Bulletin Officiel 2015 cycle 3 :

Le B.O du 26 Novembre 2015 indique que l'enseignement de l'histoire des arts reste un enseignement pluridisciplinaire et transversal qui « s'enrichit de pratiques artistiques de tous ordres ». Le pratique artistique sensible reste donc essentielle dans ce nouvel enseignement de culture partagée.

Pour le cycle 3, les objectifs généraux sont regroupés autour de trois grands champs, que les élèves doivent acquérir au sortir de l'école primaire :

- **Des objectifs d'ordre esthétique** : relevant d'une éducation de la sensibilité et qui passent par la fréquentation des œuvres dans des lieux artistiques et patrimoniaux.
- **Des objectifs d'ordre méthodologique** : qui relèvent de la compréhension de l'œuvre d'art, de sa technique et de son langage formel et symbolique.
- **Des objectifs de connaissance** : destinés à donner à l'élève les repères qui construiront son autonomie d'amateur éclairé.

On compte également 3 domaines de compétences travaillées en histoire des arts, mis en lien avec les 5 domaines du socle :

- **Identifier** : Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art.
- **Analyser** : Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles.
- **Se repérer** : dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial.

La classification de l'enseignement en six domaines artistique en 2008 laissent placent en 2015 à un enseignement qui couvre¹² :

- Le champ classique des Beaux-Arts : architecture, sculpture, peinture, dessin, gravure.
- La musique, le théâtre, l'opéra, la danse, le cirque et les marionnettes
- La photographie et le cinéma
- Les arts décoratifs et appliqués
- La poésie, la littérature
- Les genres hybrides et éphémères apparus et développés aux XX et XXIème siècles

A la fin du cycle 3, les attendus décrit par le Bulletin Officiel n°32 de 2008 étaient les suivants :

- Des connaissances :

- des formes d'expression, matériaux, techniques et outils, un premier vocabulaire spécifique
- des œuvres d'art appartenant aux différents domaines artistiques
- des grands repères historiques

- Des capacités :

- de mobiliser ses connaissances pour parler de façon sensible d'œuvres d'art
- d'utiliser des critères simples pour aborder ces œuvres, avec l'aide des enseignants
- identifier des œuvres étudiées par leur titre, le nom de l'auteur, l'époque à laquelle cette œuvre a été créée
- d'échanger des impressions dans un esprit de dialogue

- Des attitudes :

- curiosité et créativité artistiques
- initiation au dialogue et à l'échange
- une première découverte de la diversité culturelle des arts et des hommes

A la fin du cycle 3, les attendus décrit par le Bulletin Officiel n°11 de 2015 sont les suivants :

- Décrire une œuvre en identifiant ses principales caractéristiques à l'aide d'un lexique simple et adapté.
- Émettre une proposition argumentée sur quelques grandes caractéristiques d'une œuvre pour situer celle-ci dans une période.

¹² *Ressources d'accompagnement des programmes de l'école en 2015 : cycle 3 Histoire des arts*, site Eduscol.

- Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse.
- Se repérer dans un musée ou centre d'art, adapter son comportement au lieu.
- Identifier les marques des arts du passé et du présent dans son environnement.

Le Bulletin Officiel fait également le lien avec l'idée de continuité des apprentissages collège, à l'image de la réforme des cycles réalisée par la ministre de l'éducation Madame Najat-Vallaut Belkacem : « À partir de la classe de sixième, il associe des professeurs de plusieurs disciplines ».

Le Bulletin Officiel rappelle également l'intérêt et le positionnement propre à la discipline d'histoire des arts, à savoir, dépasser l'étude stricte des Beaux-Arts : « Constitutif du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève, il associe la fréquentation des œuvres et l'appropriation de connaissances sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des beaux-arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma ».

d. De nouveaux textes pour opérationnaliser l'enseignement de l'Histoire des arts

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 Juillet 2013 reconnaît l'éducation artistique et culturelle comme une « composante de la formation générale dispensée à tous les élèves ». Elle rappelle que l'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture.

Elle joue un rôle décisif dans la lutte contre les inégalités en favorisant un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture. Mais assure également la progressivité et la continuité des expériences et apprentissages, notamment entre le premier et le second degré. Pour ce faire, la loi d'orientation prévoit 25 mesures clefs qui opérationnalisent cette refondation par l'évolution de contenu d'enseignement. Comme on a pu le voir ci-dessus, avec la publication des nouveaux programmes 2015, mais également par la redéfinition du socle commun ainsi que la mise en place d'un parcours d'éducation artistique et culturelle.

Le Socle Commun de Compétences de Connaissances et de Culture publié le 23 avril 2015 remplace le Socle Commun de Compétences de Connaissances et opérationnalise la loi d'orientation et de refondation de l'école républicaine du 8 juillet 2013. L'ajout du terme "culture" permet de donner une place plus importante pour l'acquisition par les élèves de compétences transversales de la culture humaniste, et donc, par extension, de l'histoire des arts. En effet, le parcours d'éducation artistique et culturel est inscrit dans le projet global de formation de l'élève

défini par le socle et opérationnalisé par les programmes de cycle. Ce nouveau socle composé de 5 domaines transversaux remplace les 7 compétences du cadre européen permet de développer l'idée du lien constant entre disciplines et programmes, de faire le "pont" entre ces deux éléments, et d'encourager au développement d'un enseignement transversal.

L'histoire des arts peut en effet être incluse dans les 5 domaines du socle :

- **Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer** : L'élève est sensibilisé aux démarches artistiques, il apprend à communiquer et à s'exprimer par le biais des arts. Il étaye son propos sur des analyses d'œuvres.

- **Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre** : L'élève travaille en équipe pour gérer un projet, utilise les médias et les TICE. Il développe des démarches de recherche et traitement de l'information : il comprend les modes de production et rôle de l'image.

- **Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen** : L'élèves développe l'expression de sa sensibilité et ses opinions, respect des autres : élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. Il parvient à la description d'une œuvre d'art, toile, objet décoratif.

- **Domaine 4 : Les systèmes naturels et techniques** : Il met en œuvre ses capacités d'observation, d'imagination, son sens de l'esthétique

- **Domaine 5 : La représentation du monde et activité humaine** : L'élèves mobilise des connaissances sur les expressions artistiques, œuvres, pratiques culturelles de différentes sociétés.

Enfin, la loi d'orientation 2013 a permis d'enrichir l'enseignement de l'Histoire des arts, par le biais de nouveaux dispositifs, l'un d'entre-eux correspond au Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC). En effet, de l'école au lycée, le PEAC a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art, à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle, auquel participe très largement l'histoire des arts et sa transposition didactique à l'école primaire, comme approche pluridisciplinaire et transversale. Ce parcours est rendu obligatoire par la circulaire du 9 Mai 2013, et tous les enseignants du premier degré se doivent de mettre en place ce dispositif dans leur classe.

Le ministère de l'éducation nationale publie un *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle*, qui fixe les objectifs de formation et les repères de progression à la mise en œuvre de ce parcours.

Celui-ci repose sur trois piliers :

- des rencontres : directes ou indirectes avec des objets patrimoniaux et artisans
- des pratiques : individuelles ou collectives
- des connaissances : repères, appropriation du lexique, expressions émotions et sensibilité esthétique, contextualiser et analyser une œuvre d'art.

Le Guide pour la mise en œuvre du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC) rappelle les enjeux de l'enseignement des arts. L'éducation artistique et culturelle contribue à :

- la réussite et à l'épanouissement des élèves
- le développement de l'autonomie et de la créativité
- la diversification des moyens d'expression
- l'appropriation de savoirs, de compétences et de valeurs.

Conclusion :

Les résultats de ces premières recherches scientifiques sur la question de l'enseignement de l'Histoire des arts à l'école élémentaire peuvent être confrontées aux premières hypothèses émises sur l'état de la question.

En effet, ma première hypothèse portant sur la représentation de la transposition didactique perçue comme un dispositif essentiel pour les didacticiens du premier degré, et dispositif susceptible de desservir la recherche scientifique et la création, pour les chercheurs universitaires pose encore question. En effet, au regard des recherches effectuées, il est vrai que le principe transposition didactique de l'Histoire de l'art vers l'Histoire des arts constitue un objet de questionnement majeur dans la construction de séance et séquences pédagogiques des didacticiens et professeurs du premier degré. Cette intérêt de la transposition correspondrait à la nécessité même pour les professeurs des écoles de répondre à la question : « Comment enseigner l'Histoire des arts ? ». Cependant, l'idée selon laquelle les chercheurs universitaires et les artistes considéreraient la transposition comme susceptible de desservir la recherche et la discipline Histoire de l'art semble imprécise. En effet, le principe même de transposition d'une discipline ou sujet de recherche universitaire permettrait de démocratiser et valoriser la discipline tout en enrichissant les recherches précédemment effectuées par les enseignants chercheurs et les artistes. Cependant, nombre de ces enseignants considèrent une telle transposition comme une perte qualitative d'un enseignement et d'un savoir scientifique ayant pour conséquence la baisse du niveau d'exigence constitutive de cette discipline. De plus, le passage d'une discipline à part entière vers un enseignement transversal serait susceptible d'appauvrir le

domaine de recherches. On observe pourtant la multiplication des échanges et partenariats, par tradition absents entre l'université et l'élémentaire, entre enseignants du supérieur et enseignants du primaire et du secondaire, visant à développer une transposition didactique efficace et correspondant aux compétences de tous niveaux. Cette hypothèse ne peut donc pas être pleinement validée suivant l'état de la question.

Pour ce qui est de ma seconde hypothèse, la question de l'apparition d'un premier glissement en tension de la discipline universitaire Histoire de l'art vers l'enseignement scolaire Histoire des arts, semble quant à elle valide. En effet, on a pu observer une forme de résistance de l'enseignement de l'Histoire de l'art comme discipline universitaire dans l'introduction même de l'Histoire des arts à l'école élémentaire. Ce qui a notamment été mis en évidence avec le rapport Joutard en 1989, qui signe le début d'une transition progressive et difficile jusqu'à la publication des programmes de 2008, encourageant la construction d'un enseignement de l'Histoire des arts par transposition didactique effective. Ainsi, le principe de transposition didactique construit par glissement en tension devient systématique au regard des instructions officielles de 2015. Néanmoins, cette construction en tension ne peut être pleinement valide sans l'étude efficiente des ressources documentaires et ouvrages didactiques, ainsi que l'analyse des applications de la transposition sur le terrain.

II/ La question de la trace écrite dans la transposition didactique de l'histoire des arts à l'école primaire

1) Approches de l'enseignement de l'histoire des arts

La première approche de l'enseignement de l'Histoire des arts correspond à celle envisagée dès 1989 et présentée par le rapport Joutard. Celle de la translation d'un contenu scientifique d'une discipline universitaire vers un enseignement primaire, plutôt que d'une transposition didactique comme adaptation pédagogique au public visé.

La tension présente par la transposition didactique entre discipline et enseignement partagé est révélatrice d'un certain état de la question, qui demeure toujours source de discorde dans le corps enseignant aujourd'hui : Comment enseigner l'histoire des arts ?¹³

L'accès à une éducation artistique et culturelle, et de ce fait, à l'enseignement de l'Histoire des arts, a d'abord été envisagé comme support pour l'accès à des connaissances, à un répertoire d'œuvres, à une approche de méthodologie d'analyse afin d'accéder à la compréhension de l'art. Une idée perpétuée, par exemple, chez Pierre Bourdieu quand il affirme dans ses travaux de sociologie de l'art : « Quelqu'un qui n'a pas vécu l'intimité des chefs-d'œuvre ne peut les comprendre »¹⁴.

Ainsi, les politiques culturelles en France se fondent sur cette conception de l'accès à l'éducation artistique. C'est notamment ce que rappelle Marie Lavin dans son ouvrage *L'Histoire des arts : émergence d'un enseignement* (1998) lorsqu'elle fait référence à la publication du décret du 3 février 1959 par André Malraux : « Le ministre d'État a pour mission de rendre accessible les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français, d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel et de favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit qui l'enrichissent ».

Il est alors question de « rendre accessible les œuvres capitales de l'humanité » et « d'assurer la plus vaste audience au patrimoine culturel », et se faisant, par la multiplication de structures et d'institutions telles que les Maisons de la Culture, développées partout en France pour encourager l'accès à l'art. Cependant, cette accumulation de structures ne permet en définitive que de toucher le public possédant déjà les codes des milieux culturels préexistants. Pour les autres, ces structures ne

13 LE NORMAND-ROMAIN Antoinette, *L'histoire de l'art, de l'Université à l'École : des fronts de la recherche aux études primaires et secondaires*, Avril 2008, site officiel Institut National de l'histoire de l'art (INHA)

14 BOURDIEU Pierre, *Le Musée*, 1971, réalisateurs Paul SEBAN et Bernard ROTHSTEIN.

permettent pas de donner plus de sens aux œuvres présentées, on reste dans la question de la transmissions et l'accumulation de connaissances.

Philippe Meirieu, dans *L'éducation artistique et culturelle, la pédagogie de l'ébranlement* (2014), s'inscrit dans la continuité des travaux de Marie Lavin. Il explique que pour démocratiser véritablement les arts et la culture, il ne suffit pas de multiplier les offres, les structures et les institutions, mais bien développer une réelle « éducation à » et créer du sens : « Il faut encourager la démocratisation à l'art et par l'art, c'est à dire par la pratique, en se fondant sur le principe d'égalité des chances prôné par l'école de la République. »

Ainsi, une véritable éducation artistique et culturelle pour tous, permettant de faire sens, se développe progressivement, et ce, dès 1968 suite au Colloque d'Amiens du 10 Mai prévoyant « de permettre à tous les Français de cultiver leur capacité à inventer, créer et recevoir la formation artistique de leur choix ». Une idée réaffirmée avec la Loi Haby de 1975 et la création du collègue unique. L'enseignement pluridisciplinaire et transversal que constitue l'Histoire des arts interdit alors la juxtaposition des discours de spécialistes et universitaires pour exiger des discours pluriels et complémentaires autours des œuvres. Cette pratique développe donc des projets novateurs.

La question d'un enseignement de l'Histoire des arts permettant de faire sens pour l'élève a été abordée par plusieurs enseignants et pédagogues depuis la réforme des programmes de 2008. L'un d'entre-eux à notamment proposé une approche très complète et dans ses ouvrages *Histoire des Arts en pratiques et Répertoires d'œuvres*. Patrick Straub, conseiller pédagogique en Arts Visuels dans l'Académie de Strasbourg, s'intéresse essentiellement à la question de la pratique artistique. Patrick Straub souligne que, par le biais de la pratique artistique, « des notions théoriques inabordables deviennent accessibles par l'ancrage de l'apprentissage dans l'action ». Pour aborder la discipline transversale de l'histoire des arts, il faut donc parler d'une œuvre et l'étudier sous toutes ses composantes, c'est à dire, la forme, les techniques employées, sa signification, son usage. Donner à l'œuvre un rôle essentiel dans l'Histoire de l'Homme, mais également apporter des connaissances qui font sens pour l'élève : « donner aux peintres un langage, aux sculptures de vraies formes et aux objets de vraies vies. ». La manipulation est préconisée pour une approche plus concrète et plus complète de l'histoire des arts.

La rencontre de l'œuvre devient ainsi la rencontre de l'Homme et son Histoire. L'enseignement de l'histoire des arts a pour but d'étudier et de « comprendre les démarches des artistes, leurs valeurs humanistes, et leurs époques. Il est donc essentiel de côtoyer l'art, les œuvres originales, vivantes, historiques et de se les approprier pour y trouver du sens et développer sa propre perception esthétique » souligne Joelle Tessier¹⁵.

Ainsi, pour faciliter chez nos élèves la connaissance et la compréhension des œuvres présentées par l'enseignant, il convient de mettre en place, en plus d'une pratique artistique effective, une mise en réseaux des œuvres, de différentes époques, formes, champs artistiques. En effet, c'est par la comparaison, la confrontation, la catégorisation peut permettre de faciliter la compréhension des œuvres d'arts. On construit ainsi une carte mentale et un réseaux de concepts intrinsèques à l'art. Cela permet de « sortir d'une logique d'imitation pour entrer dans ne logique d'apprentissage » ajoute Patrick Straub.

Une idée en accord avec les travaux de Philippe Meirieu qui souligne : « Il faut que l'élève s'attache à comprendre sa vie, comprendre son temps, la situer dans l'histoire du monde et de l'homme. (...) Le pari est de provoquer chez l'élève une approche du savoir résolument culturelle, une identification à l'humaine condition qui relie chaque élève à l'histoire dont il est l'héritier. »¹⁶.

Il faut donc s'attacher à manipuler, produire pour ensuite questionner l'œuvre, la démarche de son auteur, lui trouver du sens et expliciter le travail qui a été fourni pour la produire. Créer les premiers repères des élèves dans l'univers de la création, sans transformer la leçon en accumulations de connaissances encyclopédiques. L'œuvre d'art aiguïsera toujours la curiosité des élèves si elle est rattachée au contexte historique ou à son contexte de création. Ainsi, faire participer les élèves aux grands questionnements de la condition humaine. Ils auront la possibilité, par le biais de l'art, de laisser, aussi infimes soit-elles, leurs empreintes dans la longue histoire de l'Homme.

15 TESSIER Joelle, *Histoire des arts à l'école : des parcours artistiques et culturels pour le cycle 3*, CRDP Académie de Nantes, 2012.

16 MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe*, édition ESF, 2015

2) Découverte de l'œuvre d'art

a. La rencontre avec les œuvres

La question de la transposition didactique est encore présente lorsqu'ils s'agit de développer une première approche et rencontre avec les œuvres. On remarque un clivage toujours présent chez les enseignements dans le choix de la rencontre, soit par l'approche sensible et pratique, qui débute généralement la manipulation, la production et la création pour ensuite questionner l'œuvre et réaliser l'étude de celle-ci. Construire un enseignement progressif et réfléchi qui permet de faire sens pour l'élève. La rencontre est à la fois sensible et analytique. Ou bien une rencontre qui débute directement par la description et l'analyse, révélateur de la résistance du schéma d'enseignement universitaire, pour éventuellement évoluer vers la production « à la manière de ».

Dans les deux cas, l'histoire des arts doit développer chez l'élève l'aptitude à voir, regarder, observer, décrire et comprendre. Le Bulletin Officiel n°32 du 28 août 2008 rappelle comment l'histoire des arts doit être fondée sur l'étude des œuvres clefs de l'humanité. Elles sont au cœur de cette discipline. Cette étude peut être effectuée sur une œuvre unique ou bien sur un ensemble d'œuvres définies selon des critères communs. Celles-ci sont analysées par les élèves par le biais de quatre critères :

- la forme : catégorie, type, genre, style, composition, structure
- les techniques : matériaux, outils, supports, méthodes, techniques
- les significations : message, sens, code, signe
- les usages : fonction, rôle, emploi, destination, utilisation

Il ne s'agit pas de réaliser une liste exhaustive de questions à appliquer systématiquement, mais bien de choisir les plus pertinentes, ainsi, ces quatre critères et leurs aspects formels ne doivent pas être nécessairement tous abordés selon l'œuvre étudiée.

Le site Académique de Rouen propose par exemple une procédure didactique pour l'analyse¹⁷, sur laquelle je me suis appuyée pour ma propre pratique professionnelle en classe.

¹⁷ Voir annexe n° 2

Cette analyse doit conserver en filigrane ces quatre critères et doit être conduite par l'enseignant en respectant plusieurs étapes d'études :

- Ce que je ressens
- Ce que je vois (et non pas ce que je pense)
- Ce que je comprends
- Ce que j'apprends

Elle débute par un moment de contemplation. Il est important de laisser chaque enfant s'approprier l'œuvre. On prévoit un temps de silence, après avoir dévoilé l'image. On regarde sans rien dire : ce que je ressens. Puis on réalise l'inventaire descriptif de l'œuvre, on identifie les éléments qui la constitue, mais uniquement les éléments identifiables : ce que je vois (et non pas ce que je pense). En effet, les élèves doivent s'attacher à l'étude des éléments visibles d'une œuvre : lumière, espace, composition, matériaux plastiques. L'objectif n'est en aucun cas de donner des impressions personnelles et subjectives sur le sujet d'étude. L'élève ne décrit ce qu'il croit savoir, ou se qu'il croit voir : ce qu'il pense. Il observe et réalise une description objective. On inventorie les moyens plastiques mis en œuvres (composition, couleurs, cadrage, angle de vue, lumière).

Ensuite, on entre dans l'interprétation des éléments repérés : ce que je comprends. On analyse le lien entre moyens plastiques mis en œuvres, les intentions de l'artiste et les effets produits sur le spectateur, le sens qui s'en dégage.

Enfin, on utilise la trace écrite comme support à l'analyse et à l'étude faite précédemment. On garde en mémoire notre travail, on place notre œuvre sur un repère chronologique : ce que j'ai appris.

Il est également possible de faire un retour sur les ressentis en fin de séance, pour comparer avec ceux qui ont été énoncés avant l'étude de l'œuvre.

La mise en pratique effective, proposée notamment par Patrick Straub sous le terme de « pratique éclairante »¹⁸ constitue un prolongement essentiel de l'analyse d'œuvre. C'est elle qui permet d'éclairer l'analyse et d'assurer la pérennité des apprentissages. Elle constitue un feed-back ou réinvestissement efficace, en se détachant des activités « à la manière de ». L'élève est conscient de ce qu'il a appris, les apprentissages font sens pour lui.

18 STRAUB Patrick, *Histoire des arts en pratique*, éditions Accès 2009

b. Les entrées

Le Ministère de l'Éducation nationale propose, par le biais des instructions officielles de 2008 et 2015 plusieurs entrées dans l'enseignement de l'histoire des arts. Elles se font, dans un premier temps, par l'un des 6 grands domaines artistiques (arts visuels, arts du son, arts de l'espace, arts du quotidien, arts du spectacle). Mais également par le biais d'un domaine historique, un thème, un événement, une œuvre phare, un croisement disciplinaire.

Il convient alors de proposer une programmation et progression en lien avec ses 6 domaines, afin d'éviter les télescopages d'une classe à l'autre, sans cohérence entre les différentes connaissances apportées dans ces domaines. C'est dans cet objectif que le PEAC propose la mise en place du « FOLIOS », dont nous détaillerons l'utilisation dans une troisième partie.

Les entrées relèvent donc du choix pédagogique de chaque enseignant, répondant à la question fondamentale : Qu'est-ce que je souhaite qu'ils apprennent ? Et pourquoi cela ?

Ce choix constitue donc une nouvelle étape dans la transposition didactique de l'Histoire de l'art vers l'Histoire des arts.

Patrick Straub distingue en ce sens plusieurs entrées possible pour la rencontre d'une œuvre d'art :

- Rencontre des œuvres originales : au musée
- Études à partir de reproductions : en classe
- Présenter et découvrir l'œuvre : avec une présentation frontale
- Apprendre à voir et à regarder : avec une approche dénotative
- Découvrir l'œuvre de manière sensible : par la pratique artistique effective, en arts visuels
- La rencontre par l'expression de ses émotions : « ce que je ressens »
- Interroger librement l'œuvre : grâce un à jeu de questions

Joelle Tessier dans son ouvrage présente également différentes entrées possibles dans l'étude des œuvres d'art en histoire des arts, en voici un aperçu :

<p>I/ Autour d'une œuvre phare :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Œuvre - Approche littéraire - Rencontre artistique - Découverte d'un mouvement artistique/esthétique - Prolongements/ réseaux - Prolongements/ création 	<p>II/ Autour d'un thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thème - Musique - Esthétique - programme - espace
<p>III/ Autour d'un événement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Événement - Littérature - Art Visuels - Rencontre artistique - Prolongements - Thématique (art du spectacle/ quotidien/ visuel/ espace) 	<p>IV/ Une croisement de disciplines</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparaison des deux œuvres (littérature/ art visuel) - Découvrir, analyser, comparer, vérifier, confirmer, comprendre

Différentes entrées dans l'enseignement de l'histoire des arts

Source : TESSIER Joelle, *Histoire des arts à l'école : des parcours artistiques et culturels pour le cycle 3*, CRDP Académie de Nantes, 2012

Ces différentes entrées présentées par Joelle Tessier ne constituent néanmoins pas une liste exhaustive des choix pédagogiques possibles de l'enseignant. Ceux-ci ne font pas consensus et peuvent être discutés. Il s'agit ici de choix d'entrées précises sur les œuvres étudiées en classe, laissant par exemple peu de place l'interrogation libre des productions par l'élève, basé sur un jeu de questions. Imposer un schéma type d'étude peut en effet aboutir à une réflexion stérile. Le choix appartient à l'enseignant et à la transposition didactique qu'il souhaite mettre en place.

c. La mise en réseaux

La réforme de 2008 donne une place essentielle à l'approche pluridisciplinaire et transversale. L'objectif étant de créer une cohérences entre les connaissances, une progression, et éviter à tout pris le puzzle et des approches morcelées. Enseigner l'histoire des arts à l'école, c'est faire le lien entre arts visuels, arts du son, arts du spectacle et toute les disciplines (EPS, Français, Langues, Mathématiques). En effet, un travail établit uniquement par séparation des disciplines ne

correspond pas à l'approche première que font les enfants et les élèves lors de la découverte d'une connaissance, d'un savoir. Ce découpage universitaire correspond, selon Michel Develay à un « bricolage conceptuel ayant une fonction avant tout anthropologique »¹⁹. Tandis que la mise en place d'une approche pluridisciplinaire et transversale apporte à l'élève la possibilité de faire le lien entre ces savoirs et ses connaissances et leur donner du sens. La mise en réseaux des œuvres et des connaissances permet en définitive pour l'élève de donner plus de sens à l'école.

La mise en réseaux entre les disciplines et entre les œuvres participe à cette notion de pluridisciplinarité. Cette mise en réseaux permet de faire le lien entre arts passés et présents, actualiser la pensée esthétique, questionner les élèves sur la compréhension de leur époque.

Mais on peut se poser la question du rôle pédagogique de l'approche de l'histoire des arts par la mise en réseaux des œuvres.

Dans un premier temps, la mise en réseaux facilite l'interrogation des œuvres. Celle-ci permet une approche plus concrète de l'analyse d'œuvre. L'analyse comparative permet en effet de faire émerger spontanément des questions relatives aux critères d'analyse précédemment cités : forme, technique, usage, sens. Cette mise en réseaux se construit donc tout le long de la séance avec et pour les élèves. On met en place des activités de regroupement des œuvres et l'on oriente alors le regard de nos élèves.

Ces regroupements créent donc des liens entre des œuvres de culture et d'époque différentes. Ces rapprochements peuvent parfois être réalisés de façon décalés, et permettent alors d'inclure des prolongements avec des débats à visées interprétatifs, compétence à développer chez nos élèves de cycle 3. Ceux-ci permettent en effet d'éclairer les processus de création et d'élargir l'horizon culturel de nos élèves.

Ainsi, pour la construction de ce réseaux d'œuvres et de cette culture partagée, le rôle de la trace écrite s'avère essentiel. Elle sert de trace mémoire, pour l'élève comme pour l'enseignant. Elle constitue un outil au service du réinvestissement dans un parcours d'histoire des arts continu.

3) La place essentielle de la trace écrite

Il convient, avant de s'intéresser au rôle de la trace écrite dans la transposition didactique de l'histoire des arts, de définir la notion même de « trace ».

19 DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, édition ESF, 2012

Le Dictionnaire Larousse²⁰ présente, par exemple, la définition de « trace » comme une marque, une empreinte laissée par un objet ou une personne. La trace correspond à un outil permettant de garder en mémoire un événement passé. Elle se substitue à quelque chose de passé. Une trace est une preuve matérielle qui témoigne d'une existence. Le Lexis²¹ fait également référence à la « trace » par analogie avec la marque, l'empreinte, ou encore le vestige en histoire des arts. Elle correspond à un dispositif permettant de « garder ou laisser en mémoire, d'identifier un agent, de dater un objet ». La « trace » constitue donc une marque comme outil, dispositif ayant pour dessein de laisser ou garder en mémoire, de transmettre. La « trace écrite » semble alors essentielle dans l'enseignement de l'histoire des arts, permettant une transposition didactique de la discipline plus efficace.

Le Bulletin Officiel n° 32 du 28 août 2008 donne des indications sur la façon dont l'enseignant peut traiter cette question de trace écrite : « À chacun des trois niveaux (École, Collège, Lycée), l'élève garde mémoire de son parcours dans un “cahier personnel d'histoire des arts”. A cette occasion, il met en œuvre ses compétences dans le domaine des TICE, utilise diverses technologies numériques et consulte les nombreux sites consacrés aux arts. Illustré, annoté et commenté par lui, ce cahier personnel est visé par le (ou les) professeur(s) ayant assuré l'enseignement de l'histoire des arts. Il permet le dialogue entre l'élève et les enseignants et les différents enseignants eux-mêmes. Pour l'élève, il matérialise de façon claire, continue et personnelle, le parcours suivi en histoire des arts tout au long de la scolarité ».

Le Bulletin Officiel n° 11 du 26 Novembre 2015 fait quant à lui référence à cet outil de transposition pédagogique en faisant allusion à la trace écrite que constituent les « supports numériques constitutifs du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève ».

Les supports de trace écrite sont multiples, il en existe autant que d'enseignants qui font le choix de développer cette discipline. Ils doivent cependant respecter un projet commun : la formation esthétique et culturelle des élèves. Ils ont pour finalité de réduire les inégalités et favoriser un égal accès à l'art et à la culture. C'est dans ce contexte que l'on peut se demander quelles sont les traces que l'on peut conserver pour accompagner les parcours culturels des élèves et développer une vulgarisation de l'histoire des arts plus efficace ? Sur quel supports ?

Cependant, en absence de directives précises et au nom de la liberté pédagogique, la question de la trace en histoire des arts reste ouverte. Les enseignants possèdent ici un espace de liberté quant au choix du support.

20 Grand Larousse illustré, édition Larousse, 2015.

21 Lexis, dictionnaire érudit de la langue française, édition Larousse, 2014.

Il prendra en compte le parcours déjà réalisé par les élèves les années précédentes. Il peut contenir des textes, des images, du lexique, des repères chronologiques, des cartels d'œuvres, des fiches d'identités des artistes, des synthèses d'études et/ou d'analyses.

Il répond aux attentes et il permet :

- la mémorisation des œuvres, la possibilité de les situer dans le temps et sur une frise chronologique
- d'acquérir la connaissance des auteurs, techniques, contextes de créations
- de distinguer les grandes catégories de la création artistiques (six domaines)
- l'utilisation d'un vocabulaire spécifique
- de conforter les fondamentaux « Dire, Lire, Écrire »
- de suivre l'élève sur plusieurs années
- de mettre les œuvres en réseaux

Il permet à l'élève :

- d'organiser et fixer les connaissances
- de situer dans le temps et dans l'espace les œuvres découvertes et étudiées
- d'identifier les domaines artistiques dont elles relèvent
- d'en détailler certains éléments constitutifs, en utilisant quelques termes de vocabulaire spécifique
- d'exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art en utilisant ses connaissances.

Il permet aux enseignants :

- de mettre en place un outil évolutif appelé à être complété et enrichi, chaque année, en fonction des programmations établies.

Il est par conséquent intéressant et important que ce « cahier personnel d'histoire des arts » soit envisagé en commun par les équipes pédagogiques de chaque cycle. Il est également important que l'enseignant encourage par ce biais le dialogue entre les différents niveaux d'enseignements, en utilisant cette trace écrite comme un outil renforçant la liaison école-collège, inter-cycles et inter-degrés. Ce qui permettra, par exemple, de faire le lien entre l'enseignement de l'histoire des arts à l'école et l'épreuve du Brevet des Collèges.

Il est donc nécessaire de l'utiliser comme remédiation ou réinvestissement afin de le faire vivre et évoluer. En autorisant, incitant l'élève à enrichir son cahier de façon personnelle, de notes et de visites en dehors des temps de classe, à l'image d'un « Carnet de Bord » (informations et commentaires supplémentaires, reproductions d'œuvres et/ou portraits d'artistes sous des formes

variées). Il faut enfin permettre à l'élève de montrer, présenter et commenter son cahier à ses camarades, aux enfants des autres classes, aux parents. Ce dispositif ne doit néanmoins pas encourager l'inégalité entre les élèves ou encourager le développement d'une culture stéréotypée. L'objectif est la mutualisation en classe des découvertes faites « hors la classe », grâce à un dispositif que je présenterais dans une troisième partie : le « Musée Imaginaire ».

La question de la trace est donc essentielle pour parvenir à la réussite d'une éducation artistique et culturelle à l'école. Elle est le support qui fait le lien entre savoir cognitif et savoir sensible. Grâce à elle, l'élève peut facilement revenir au savoir et le réinvestir une fois le temps de la leçon terminée.

4) Des outils à notre disposition : approche comparative

a. Le cahier personnel d'histoire des arts

Un des supports les plus utilisés à l'école primaire et demandé par l'Éducation Nationale comme trace écrite est le cahier d'histoire de l'art, plus particulièrement utilisé en cycle 3. L'objectif principal est d'envisager la construction de ce cahier comme un espace de structuration des apprentissages menés et comme un espace de recherche et de réinvestissement personnel. Le contenu du cahier personnel d'histoire des arts doit être étroitement lié à la pratique artistique. Cette pratique artistique, véritable situation de recherche, doit aboutir à une mise en commun et à une finalisation établissant clairement les notions à retenir (vocabulaire spécifique : actions mises en œuvre, outils et techniques utilisés, formes d'expressions plastiques envisagées, réponses apportées). La découverte d'une œuvre ou du travail d'un artiste vient asseoir l'ensemble des acquisitions. L'avantage de la trace écrite présente dans le cahier d'Histoire des arts est qu'elle permet de synthétiser tous les savoirs acquis ainsi que leurs prolongements culturels. Cette trace écrite est élaborée avec tous les élèves. De plus, avec un formulaire « type » à remplir pour chaque œuvre rencontrée, le processus devient rapide et connu des élèves. L'inconvénient est que cette méthode laisse peu de choix à l'élève pour ce qui est de la présentation de l'œuvre : elle est normative.

Cycle 1 :

Ce cahier doit être mis en place en vue de développer une première sensibilisation artistique, et notamment par le biais d'activités visuelles, tactiles, vocales et auditives. Il faut développer l'imaginaire de l'élève et ses capacités d'expression, de concentration, d'attention. La trace écrite sera donc développée en fonction de 4 critères : création, expression du goût, premiers repères, et

vocabulaire, en adéquation avec les 5 domaines d'apprentissages présentés par les programmes officiels. Ce cahier peut être directement intégré au cahier de réussite proposé en maternelle, permettant le suivi des apprentissages et les progrès de l'élève, pour une première approche effectuée par l'éducation artistique et culturelle et l'Histoire des arts.

Cycle 2 :

Le cahier est en lien étroit avec les activités plastiques. L'accent mis sur les actions réalisées, les outils utilisés et les notions abordées, et les 6 domaines artistiques concernés La priorité donnée à la trace visuelle : images d'œuvres et quelques mots clés. La page de gauche du cahier pourrait servir de trace élaborée de façon collective par la classe, la page de droite pour la trace personnelle en écho à la page de gauche.

Cycle 3 :

On peut mettre en place un classeur de cycle qui s'élabore au fur et à mesure. Il est agrémenté de repères historiques : une frise générale et une frise détaillée pour chaque période historique, l'ensemble organisé en 5 intercalaires. La priorité donnée à la trace visuelle : images d'œuvres, présentation d'artistes, vocabulaire spécifique et synthèse de commentaires. On laisse place aux avis personnels de l'élèves et à la mise en réseaux des œuvres.

b. Le carnet de bord

Un second support possible est celui de l'outil individuel et personnel pour garder en mémoire des projets, des visites, des rencontres, des travaux. Les élèves du cycle 2 et 3 n'auront aucun mal à le mettre en place. Il peut prendre la forme d'un cahier ou d'un carnet libre et choisit par l'élève. Ce support, que nous appellerons "Carnet de Bord" constitue la véritable création de l'élève. Ce carnet est son petit musée, sa collection privée qui l'aide à construire sa propre Histoire des arts. L'élèves s'approprie totalement cet espace individuel de mémoire, par le biais de collages, dessins, photographies, productions personnelles, textes explicatifs... L'enseignant encourage des traces personnelles. Ce Carnet de Bord permet de structurer les savoirs et rassembler des références. Il a pour avantages de constituer véritablement la création personnelle de l'élève, objet et support de mise en pratique effective, objet d'art total : allant du choix du support jusqu'à la sélection d'œuvres qui le compose, étudiées en classe où rencontrées hors du cadre scolaire. C'est un support très intime. La rencontre avec l'art, dans un premier temps, portée par l'enseignant devient l'initiative de l'élève. Seul inconvénient, le choix de l'élève une fois la page réalisée, il est difficile d'ajouter de nouveaux éléments de connaissances, de compléter ultérieurement.

c. Le Musée Imaginaire

Ce sont dès les premiers paragraphes de son essai intitulé *Le Musée Imaginaire* (1965), que l'écrivain, romancier et ministre des affaires culturelles, André Malraux expose une idée fondatrice qui marquera durablement l'histoire de l'art : Le rôle essentiel du musée pour l'éducation artistique et culturelle ne peut être remis en cause. Néanmoins, la possibilité de création des artistes est telle qu'aucun musée au monde ne pourra rendre compte de tout le savoir de l'humanité. Il dit : « Le musée est un des lieux qui donne la plus haute idée de l'homme. Mais nos connaissances sont plus étendues que nos musées. [...] Nous disposons de plus d'œuvres significatives, pour suppléer aux défaillances de notre mémoire, que n'en pourrait contenir le plus grand musée. Car un Musée Imaginaire s'est ouvert, qui va pousser à l'extrême l'incomplète confrontation imposée par les vrais musées ».

Ainsi, l'objectif d'André Malraux est de construire pour chacun et par chacun son propre musée, son "Musée Imaginaire". Une forme de collection personnelle et intellectuelle d'œuvres et de production d'art, afin de se constituer un bagage culturel et répertoire d'œuvre visant la compréhension de l'histoire des arts. Cependant, la conception du « Musée Imaginaire » de Malraux perpétue ici encore le schéma universitaire traditionnel de l'étude des œuvres portant sur l'accumulation d'un répertoire d'œuvres, de contenus scientifiques et connaissances théoriques. La question de la tension entre translation et transposition didactique est encore présente à travers ce modèle de trace écrite.

Ainsi, c'est suivant le propos d'André Malraux que l'on peut se questionner sur l'idée de trace écrite comme dispositif dans la transposition didactique de l'histoire des arts à l'école primaire. Il serait en effet possible de construire avec les élèves ce « Musée Imaginaire », mais en se basant, non pas sur l'importance de la compréhension par l'accumulation de connaissances, mais bien sur la nécessité d'appropriation des œuvres vues en classe et l'exigence de donner plus de sens à cet enseignement pour tous les élèves. Ces deux approches, mises en tension entre translation et transposition restent néanmoins complémentaires dans la construction de l'enseignement de l'Histoire des arts à l'école élémentaire. En effet, il semblerait peut-être judicieux de préférer une première approche au détriment de la seconde.

C'est notamment ce que présente Daniel Lagoutte dans son ouvrage *Enseigner les arts visuels à l'école primaire* (2002), où la question de la trace permet de constituer pour l'élève un véritable « musée personnel ». Tous les enfants affectionnent particulièrement certains objets car ils ont un lien direct avec leur vécu, leur quotidien : « Il est par nature collectionneur » souligne Daniel Lagoutte. C'est pourquoi l'établissement d'un musée personnel, et donc de la trace de l'œuvre étudiée, constitue un moyen privilégié pour établir cette relation entre centres d'intérêts de l'élève et pratique en classe. « Il construit sa propre culture et rassemble ses trésors », un support personnel qui s'enrichira tout le long des cycles de sa scolarité, et au-delà.

Daniel Lagoutte distingue plusieurs types de musées personnels :

- **Le musée sentimental** : l'élève s'entoure naturellement d'objets se rattachant à son passé, il cultive son jardin secret. En encourageant cette liaison entre vie personnelle et monde extérieur apporté par l'école, l'élève donne sens aux apprentissages.
- **Le musée imaginaire**²² : un groupement de reproductions d'œuvres d'arts, qui encourage à regrouper les productions, les classer, trier et se familiariser avec l'art. Donner une conscience de l'art, le sens dont l'œuvre est porteuse est alors mis en exergue, *a contrario* de sa matérialité.
- **Le magasin de curiosité** : pour l'élève comme pour l'homme du XVIème siècle et ses « cabinets de curiosités », les œuvres permettent d'expliquer les questions existentielles de l'humanité et les mystères du monde. Ce magasin d'œuvres choisies seront destinées à être montrées et exploitées.

Ainsi, la construction d'un « musée personnel » reste ouverte, et son support constitue le choix de l'enseignant et des élèves. Il doit être mis en place de façon progressive, tout le long de l'année scolaire. L'élève doit choisir, rassembler, reconstituer de façon personnelle son « musée » grâce aux œuvres étudiées en classe et devenir un véritable « amateur éclairé » d'art.

d. L'espace d'affichage

La mise en place d'un espace d'affichage comprenant des reproductions artistiques où des affichages en lien avec les cours d'histoire des arts semble également essentiel pour cet objectif de transposition. L'affichage est dans la classe un espace et lieu évolutif et temporaire. Il est installé par et pour les élèves, progressivement tout au long de l'année. Il illustre ce qui a été fait, permet d'informer les parents comme les élèves. L'affichage est un outil d'apprentissage essentiel. Il constitue une réelle aide, un "mémo" pour l'élève.

22 MALRAUX André, *Le Musée Imaginaire*, édition Gallimard, 1965
VEYNE Paul, *Mon Musée Imaginaire*, édition Albin Michel, 2010

Le groupe-classe peut donc mettre en place dans cet espace une synthèse des rencontres culturelles déjà réalisées, par le biais des leçons de l'enseignant, mais également de rencontres d'artistes, d'intervenants, de sorties culturelles multiples : c'est le "Mémo Art".

L'avantage de ce travail est qu'il constitue un travail collectif :

- affichage collectif agit comme un agent d'acculturation
- documents restent visibles, ce qui permet à l'enseignant d'interroger les œuvres et les élèves de manière régulière.

Il a pour avantage de permettre de récapituler et réinvestir les connaissances. Ainsi, un exemplaire plus petit peut être glissé dans le cahier personnel d'histoire des arts. Le seul inconvénient est qu'il ne permet pas de réelle personnalisation des découvertes réalisées.

e. Les TICE, ressources et outils

L'usage des TICE comme trace pour l'enseignement de l'histoire des arts est également un moyen très attrayant pour les élèves de conserver en mémoire les enseignements apportés en classe. L'enseignant peut mettre à la disposition des élèves des ressources en ligne en histoire des arts, ou bien les encourager à réaliser des recherches autonomes.

Les deux exemples les plus courants de supports numériques en histoire des arts sont : le cahier numérique et la frise numérique. L'académie de Versailles a par exemple mis en ligne un document de démonstration pour l'enseignant au sujet de la trace de la frise numérique : <http://www.dida91.ac-versailles.fr/frise/livre2/index.html>.

Les instructions officielles insistent sur l'utilisation des TICE de façon transversale à l'école, permettant ainsi de valider des compétences du B2i. Les avantages de ce support sont la possibilité de l'utiliser en classe comme à la maison, mais également la possibilité pour les enseignants d'avoir un regard sur ce qui est publié. Cependant, cette utilisation est aussi le sujet de nombreux inconvénients, tels que la réalisation chronophage pour les élèves et l'enseignant, ou encore une réalisation assez similaire pour l'ensemble des élèves de la classe. Il n'y a pas ou peu de personnalisation possible.

Les élèves peuvent également être amenés à utiliser dans le cadre scolaire et par la suite chez eux, des supports accessibles sur internet tel que *Google Art Project* ou *Art.rmgp*. Ces bases de données permettent de réaliser toutes les recherches possibles d'œuvres artistiques et de documents concernant l'histoire des arts. Un support intéressant qui constitue une trace numérique en dehors du cadre scolaire, permettant ainsi à l'élève de se constituer une collection personnelle, en lien avec le "Musée Imaginaire".

L'enseignant peut également envisager l'adoption d'une entrée singulière dans la discipline histoire des arts avec le canal éducatif à la demande, rubrique "Histoire des arts"²³. *Canal éducatif* est une association loi 1901, fondée en partenariat avec l'Éducation Nationale et l'École du Louvre, destinée plus particulièrement au public des enseignants et des élèves de l'enseignement primaire et secondaire. Canal éducatif produit des vidéos éducatives qui peuvent être par la suite utilisées par les enseignants. Ces vidéos ayant généralement pour thème une œuvre phrase de l'histoire de l'art peuvent être utilisées par l'enseignant comme trace destinée aux élèves.

Conclusion :

Au regard de mes recherches scientifiques complémentaires au sujet de la trace écrite dans la transposition didactique de l'histoire des arts à l'école élémentaire, celles-ci peuvent être confrontées avec mes premières hypothèses émises.

Ma troisième hypothèse sur la trace écrite correspondante à un dispositif pédagogique favorisant la transposition semble être valide. En effet, on a pu observer que la trace écrite est mise en exergue et présentée de façon permanente dans les textes officiels et documents ressources de références en Histoire des arts. Elle est présentée comme un outil au service des apprentissages, comme support de d'aide à la compréhension, à la mémorisation, d'appropriation et d'aide à l'analyse. La trace écrite reste cependant constitutive de supports multiples en adéquation avec le principe de liberté pédagogique de l'enseignant. Cependant, bien que présentée de façon systématique dans les textes et les ouvrages didactiques, l'hypothèse de la trace écrite comme dispositif pour la transposition ne peut être pleinement validée sans une étude de l'utilisation concrète qui en est faite par les enseignants.

23 <http://www.canal-educatif.fr/art>.

III/ Une mise en pratique artistique effective : lier histoire des arts et pratiques artistiques.

La trace écrite constitue un dispositif permettant une transposition didactique de l'histoire des arts à l'école élémentaire plus efficace. Les supports propices à cette trace restent multiples et leurs avantages variés. La pratique artistique sensible et effective des élèves en histoire des arts, produit une trace écrite comme trace de mémoire. En effet, une pratique artistique laisse une trace, une mémoire de l'ensemble des explorations des élèves autour d'une œuvre, d'un thème, d'un courant artistique, liant pratique sensible et théorie. Il convient donc de s'interroger sur l'importance de la mise en pratique de nos élèves au sein de ce nouvel enseignement de culture partagé.

1) Une pratique artistique effective en histoire des arts

Pour ce faire, j'ai fondé ma démarche de recherche sur une étude de sources documentaires, me permettant de constituer un premier recueil de données. Cette recherche me permettra de faire émerger le rôle et la part d'influence de la trace écrite, et de ce fait, de la pratique effective sur la transposition didactique en Histoire des arts. Il convient donc de rappeler les grands principes développés par les théoriciens de la démarche pédagogique socio-constructiviste, de laquelle découle la notion de manipulation et de mise en pratique dans l'enseignement de l'Histoire des arts.

a. Les intérêts de la manipulation à l'école élémentaire : les démarches pédagogiques

L'aspiration première de l'école est de permettre à l'ensemble des élèves de se sentir concernés par l'enseignement qui y leur est dispensé. Michel Develay rappelle que l'école doit correspondre simultanément à « un lieu d'instruction et à un lieu d'éducation permettant de donner sens à ses enseignements »²⁴. Il s'agit de développer en classe les projets les plus riches et les plus stimulants possibles.

C'est notamment par le biais de l'application des pédagogies socio-constructivistes et de la théorie du conflit socio-cognitif développée par Piaget, que l'enseignant peut parvenir à placer l'élève au cœur de ses apprentissages, et ainsi donner sens à l'école. L'importance donnée aux situations de manipulation, d'essai, d'échange avec les camarades, apparaît alors essentielle. Pour les socio-constructivistes, apprendre ne permet pas uniquement d'acquérir de nouveaux savoirs mais permet également de « questionner le monde, de réinvestir les connaissances et compétences acquises afin

24 DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, édition ESF, 2012

de répondre à un problème posé »²⁵. Le fait de confronter les élèves à une situation-problème leur permet de comprendre l'intérêt du nouveau savoir à acquérir, et de s'approprier l'énigme.

Jean-Pierre Astolfi, universitaire français et spécialiste en didactique des sciences a démontré l'importance de placer un élève dans une situation de recherche face à situation-problème, et donc de l'impliquer dans la manipulation et la mise en pratique effective ²⁶. Il explique que l'élève doit s'investir dans la tâche donnée, afin d'en comprendre ses finalités et donc de donner du sens aux apprentissages.

Il développe les caractéristiques de la situation-problème posée en classe :

La situation-problème doit, en effet, s'organiser autour d'un franchissement d'obstacles préalablement identifiés par la classe. Elle permet à l'élève de formuler des conjectures et des hypothèses claires. Les élèves doivent percevoir le problème qui leur ai posé comme une véritable énigme à résoudre, et s'y investir : « le problème de l'enseignant devient alors leur affaire » explique Jean-Pierre Astolfi. Ainsi, ils ne disposent pas, au départ, des moyens de la solution recherchée. La situation-problème doit apporter une certaine forme de « résistance » sans être cependant perçue comme hors d'atteinte. L'apport d'une situation-problème dans la séquence relève ainsi des règles du débat scientifique encouragé par les conflits sociaux-cognitifs. La validation ou invalidation des recherches vient de la confrontation des résultats des élèves, et non pas de l'enseignant qui serait garant de la connaissance, du savoir.

Suite à ce temps de recherche, l'enseignant doit encourager un retour réflexif sur l'ensemble du cheminement réalisé par les élèves. Jean-Pierre Astolfi utilise le terme de « conscientisation des stratégies mises en œuvre » afin de stabiliser les procédures mises en place.

C'est également la méthode qui met le plus l'élève dans une posture active. En effet, ce modèle d'apprentissage, en plus de s'appuyer sur les connaissances antérieures des élèves, les faits se confronter par le dialogue, mais aussi par l'action avec un système d'essais-erreurs. L'erreur fait alors partie intégrante de l'enseignement.

On retrouve avec l'exemple de la situation-problème la notion du « faire pour apprendre », et du passage par l'action, l'agir, la manipulation, le vivre pour apprendre et comprendre. On se détache alors des théories et modèles pédagogiques transmissifs et behavioristes, développant

25 BULLETIN OFFICIEL n° 2 du 26 Mars 2015, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Ministère de l'éducation Nationale.

26 ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, éditions ESF, 1992.

l'hypothèse de l'apprentissage de l'élève à partir de la *tabula rasa*. L'élève n'ayant alors aucune connaissances, et l'enseignant seul détenteur du savoir à transmettre.

Ainsi, Michel Develay souligne que « l'école sanctuaire doit céder le pas à une école du débat, au conflit intellectuel et à l'échange ». L'école aujourd'hui doit donc encourager l'élève à « apprendre à apprendre » mais également, et suivant les termes de Philippe Meirieu « apprendre à penser ». Ainsi l'on change de paradigme et l'on passe d'une école sanctuaire qui détient les savoirs à une école qui apprend à s'en servir. Et ceci, par le biais de questions ouvertes et de problèmes pour chercher. L'élève manipule, explore des pistes, développe une démarche d'essai-erreurs. On met en place un processus d'investigation scientifique dans toutes les disciplines et notamment en Histoire des Arts.

L'idée d'investigation scientifique est théorisée dès 1912, par le philosophe américain John Dewey, spécialisé en psychologie et en pédagogie. Il est en effet l'initiateur du « learning by doing » soit « l'apprentissage par l'action » ou la pédagogie de projet. Il expose l'importance de la manipulation et de la pratique effective chez l'élève comme facteur de réussites scolaires dans son ouvrage *Experience and education* (1938). Cette démarche d'investigation scientifique sera par la suite démocratisée avec les travaux de l'École Nouvelle (Célestin Freinet, Ovide Decroly, Maria Montessori).

Plusieurs disciplines de l'école élémentaire ont pris en compte les dernières recherches en termes de pédagogie et ont placé au cœur de leur enseignement la participation de l'élève, son action dans la construction même du savoir. C'est par exemple le cas des sciences, science de la vie et de la terre ou la sciences et technologies. L'objectif de ces enseignements est de développer une démarche investigation scientifique, c'est la méthode de « la main à la pâte ». L'élève est impliqué dans une phase de recherche suite à la mise en place d'un questionnement, d'une situation-problème, d'une énigme à résoudre. On privilégie la construction des connaissances par l'exploration, l'expérimentation et la discussion. Il ne s'agit pas d'un enseignement des sciences figé, dans lequel les connaissances sont données de façon brute aux élèves. C'est à eux de les construire par l'expérience, par des échanges collectifs. Là encore l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage. Cette démarche d'investigation est également transférable au nouvel enseignement de culture partagée que représente l'Histoire des arts à l'école élémentaire. Ces investigations peuvent prendre la forme, dans le cadre de cette étude, de pratiques artistiques effective. Ainsi, une fois la production de l'élève établie, celle-ci peut être accompagnée d'une comparaison une confrontation avec l'œuvre d'un artiste auquel elle renvoie. On insiste sur le fait que manipulation et raisonnement doivent être liés pour être efficaces. Les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent de

leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas. La manipulation se déroule en lien direct avec l'Histoire des arts. On lie théorie et pratique sensible artistique.

Nous allons donc voir comme cette démarche de l'apprentissage par l'action s'applique à l'enseignement de l'Histoire des arts, dans un premier temps, à travers l'étude scientifique de ressources documentaires proposées par les conseillers pédagogiques, didacticiens, formateurs et spécialistes. Puis dans un second temps, par confrontation entre ces ressources documentaires et observation faites de véritables pratiques professionnelles sur le terrain.

b. Quelques éléments d'analyses sur les propositions faites par les Académies.

Plusieurs académies ont mis en ligne des propositions de séquences ainsi que des outils pédagogiques et didactiques à destination des enseignants afin de les guider dans la construction de leurs séquences pédagogiques de ce nouvel enseignement de culture partagée.

Au sein des sites académiques, une rubrique « Histoire des arts » permet aux enseignants l'accès à des bibliographies de références, des mises en projets et séquences. Elles donnent également plusieurs indications sur les supports de trace écrite à mettre en place en classe, et notamment, sur la question de la pratique artistique effective en histoire des arts.

Le site officiel de l'Académie de Nantes donne accès à plusieurs rubriques, dont l'accès à des **thématiques phares des nouveaux programmes 2015**, à savoir le **Parcours d'Éducation Artistique et Culturel (PEAC)** ainsi que les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) pour l'enseignement secondaire.²⁷ L'objectif affiché étant de « rassembler dans un même espace tous les textes officiels nécessaires à l'appropriation des objectifs à tenir pour les nouveaux programmes et le renouveau du collège » ainsi que de « mettre à disposition de tous des ressources académiques complémentaires de celles qui sont ou seront produites au niveau national. »

Les enseignants peuvent se diriger par la suite vers des rubriques différenciées destinées au premier ou second degré. Pour le premier degré, les enseignants ont accès à de **nombreuses ressources de séances et séquences** classées par **domaines d'apprentissages**. Par exemple, la séance intitulée « Découverte d'une œuvre : *Le Tricheur à l'as de carreau* de Georges de La Tour, cycle 2 et 3 » est développée autour d'une **entrée thématique de l'œuvre**. La séance permet de faire **l'analyse de l'œuvre de façon théorique autour des éléments techniques, formels, d'usages et de sens**. Un

²⁷ Voir annexe n° 3

apport théorique est donné sur le peintre et la toile, bien que le ressenti des élèves soient évoqués. Cette ressource pédagogique ne prend place dans **aucune mise en projet à partir du questionnement des élèves**. La découverte est uniquement support d'une description formelle. La **trace écrite de cette découverte correspond à une fiche technique**²⁸ de l'œuvre, avec pour mise en pratique, ce qui semble être un exemple de croquis réalisé par un élève. On propose ici une **pratique d'application** « à la manière » de De La Tour, comme **simple « valeur ajoutée »** à l'exercice d'analyse. De plus, il n'est jamais question de confrontation ou de **mise en réseau** de l'œuvre de référence avec les pratiques effectives des élèves. Aucune rubrique ne donne accès, en dehors de ces séances « clefs en main », à une **bibliographie de référence ou un répertoire d'œuvres de référence suivant les différents domaines artistiques**. Il n'existe pas non plus de **supports d'aides à l'analyse et description d'œuvres**.

La question de la trace écrite est seulement abordée par une rubrique « information », qui renvoie le visiteur sur **le lien de l'application nationale FOLIOS**. Une application construite en **lien avec le PEAC**, mais également le Parcours Citoyen, le Parcours éducatif de santé, le Parcours Avenir pour le collège, dont nous présenterons les fonctionnalités dans une troisième partie. Les conseillers pédagogiques ne font allusion à **aucun autre outil support pour la trace écrite** pouvant être mis en place en Histoire des arts. Enfin, **aucune rubrique sur la question de la pratique artistique effective** n'est présente, en dehors du renvoi aux Bulletin Officiel 2015 à télécharger : « Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturel s'enrichit de pratiques artistiques de tous ordres ».

Le site de l'Académie de Grenoble propose également une rubrique « Histoire des Arts » ayant pour finalité de « communiquer autour des enseignements de l'Histoire des Arts : généralisation de cet enseignement à l'école, au collège et au lycée, options histoire des arts au lycée ».

Pour le premier degré, les enseignants peuvent **accéder aux documents et textes officiels de 2015**, ainsi qu'à des **ressources spécifiques, tel qu'un « Répertoire Muséal »** cataloguant toutes les œuvres du patrimoine local pouvant être étudié en classe. On trouve également de nombreuses ressources et documents pédagogiques construits par le Service des Publics des Musées d'Annecy, Chambéry, Grenoble. Un « **Répertoire d'œuvres** » est également mis en place, sous forme de liste de référence pour l'école élémentaire, le collège et le lycée dans tous les **domaines artistiques**.

Il n'existe cependant aucune mention **du Parcours d'Éducation Artistique et Culturel**.

28 Voir annexe n° 4

Une rubrique « Parcours Pédagogique » donne accès des exemples de parcours d'éducation artistique et culturelle mis en place ainsi qu'à un fichier « Comment concevoir un parcours ? » faisant allusion au suivi et à la trace de ce parcours d'élève. Les conseillers pédagogiques présentent les **outils des « cahier personnel d'histoire des arts », « cahier de voyage culturel » ou encore des « documents numériques TICE » à l'aide d'une rubrique « créer un carnet de suivit numérique »** détaillé. Des **supports d'aides à l'analyse et description d'œuvres** sont également mis à dispositions pour les enseignants et les élèves sous la forme de **fiches méthodes ou « fiches synthèses élèves en Histoire des arts »**.

Les enseignants ont également accès à des **séquences pédagogiques** où la **pratique artistique effective est présente**, mais ayant un **statut moindre vis à vis de l'analyse théorique**. Par exemple, la séance intitulée « Fresque collective : *Les grands plongeurs noirs* de Fernand Léger, cycle 2 » propose une première exploration du « ressenti individuel à partir de l'œuvre de l'artiste pour déboucher sur une argumentation collective menant à une production commune intégrant des contraintes de réalisation. » Le tableau de Fernand Léger est présenté au groupe-classe, puis il est proposé aux élèves de juxtaposer et entremêler les silhouettes sur papier canson de façon individuelle, puis par un travail collectif sur TBI, sous word. Cette **pratique effective d'application** comme support de trace écrite est ensuite imprimée et affichée dans l'espace classe.

Dans la progression de cette séance, les élèves ne sont mis en situations de pratique qu'après avoir étudié le contexte de création et réalisé une analyse formelle. On fait référence ici à une mise en pratique artistique d'application, on montre l'œuvre avant de mettre les élèves en activité. **La pratique constitue uniquement un support de mémorisation**, comme définition première d'une trace culturelle. Elle ne constitue pas une pratique artistique effective d'exploration : on réalise une création pour répondre à un questionnement, en amont de la découverte de l'œuvre de référence de l'artiste. L'intérêt de la pratique proposée est alors de permettre aux élèves de mieux aborder les éléments d'analyse de l'œuvre, en termes de notions et de fonction. La pratique n'est donc pas anodine, mais est mise en place pour que les notions soient mieux comprises par les élèves, et on peut supposer mieux retenues. Les conseillers pédagogiques mettent en effet en avant l'idée de compléter les séances d'histoire des arts par une pratique en lien avec la notion étudiée. L'idée est donc d'intégrer l'enseignement de l'histoire des arts aux séances de pratiques artistiques, quelles soient plastiques ou musicales. Ainsi, chaque proposition d'étude d'œuvre débouche sur la création.

Les entrées dans les séances et séquences proposées par l'Académie de Grenoble sont centrées sur la découverte du patrimoine local, mais ne font cependant **aucune référence** à la mise en place d'un enseignement de l'Histoire des arts **pluridisciplinaire et transversal par le biais d'une mise en**

projet, ou de la **mise en réseau** des œuvres du patrimoine. De plus, l'étude des œuvres ne sont pas construites sur une **démarche inductive** permettant une découverte raisonnée et réfléchie du patrimoine. **Les représentations initiales des élèves ne semblent pas être prises en compte.**

Enfin, la mise en pratique effective semble constituer une **simple « valeur ajoutée » à la pratique de l'analyse**, sans son appropriation efficiente par les élèves et **sans possibilité de prolongement hors du contrat didactique scolaire.**

Pour le site de l'Académie de Strasbourg, l'inspection met, quant à elle, **l'accent sur la question de la trace écrite** ainsi que sur les **pratiques artistiques effectives en amont de l'étude d'une œuvre et de son analyse formelle : une pratique d'exploration.** Les enseignants du premier degré sont renvoyés vers le site des Conseillers Pédagogiques Départementaux du Bas-Rhin (67), construit notamment par Patrick Straub, conseiller pédagogique départemental en arts plastiques²⁹. Ce site permettant l'accès à des ressources multiples, tels que les **textes de références et programmes officiels de 2015**, ainsi qu'au **PEAC** et au Socle Commun de Connaissances Compétences et Culture. Une rubrique intitulée « **Réflexions pluridisciplinaires** » est également mise à la disposition des enseignants, bien que l'auteur fasse référence aux instructions de 2008.

De plus, de multiples ressources au sujet de la trace écrite (**affichage de frises chronologiques, cahier personnel d'histoire des arts**) sont accessibles. Celles-ci sont complétées par des **outils de supports d'aide à la description d'œuvre, qui distinguent les éléments techniques, formels, les indicateurs d'usages et les indicateurs de sens**, construites en collaboration par Patrick Straub, Fabienne Py et Isabelle Grosrey.

L'accent est mis sur la mise en pratique artistique dite « éclairante ». Patrick Straub privilégie une entrée dans l'étude des œuvres autant par l'action que l'observation : « Une place primordiale est accordées aux pratiques éclairantes, seules garantes d'une **réelle appropriation** des œuvres. » Cette entrée par l'observation se traduit par la mise en place d'un **projet pédagogique** et par la prise en compte de **représentations initiales des élèves et par une réelle rupture épistémologique.** Cette démarche se traduit par le développement de compétences **d'ordre méthodologiques, esthétiques et de connaissances** propres aux œuvres. Une rubrique « Ressources muséales et patrimoniales » permet également aux élèves de s'approprier un véritable **répertoire d'œuvres de référence, classé par domaines artistiques.** Ce répertoire d'œuvres présenté par Patrick Straub est un support efficace pour la constitution d'un « **Musée de classe** » **comme trace collective.**

²⁹ Voir annexe n° 5

On trouve également différents types **d'entrées** et approches des œuvres et séquences mises à disposition, suivant **les domaines artistiques**. Par exemple, la séance intitulée « Les XIXème et XXème siècles : Les sentiments de l'artiste, *Le Radeau de la Méduse* de Théodore Géricault, cycle 3 » présente une mise en pratique éclairante³⁰. L'enseignant fait la lecture de journal d'un naufragé afin de mettre les élèves en situation et **encourager l'imagination par l'expression de sentiments, des émotions**. Cette mise en pratique permet de décrire ensuite les productions des élèves, de les confronter avec l'œuvre de référence et prendre conscience de l'importance des choix de l'artiste en vue d'une analyse formelle en groupe-classe. Cette mise en pratique permet de **s'approprier l'œuvre par le vécu de la création** dans des conditions similaires à l'artiste, d'apporter des éléments d'analyse qui dépassent la simple description, et donc de donner plus de sens aux apprentissages. On dépasse la mise en pratique comme **simple « valeur ajoutée »** pour atteindre l'usage de la **trace nécessaire comme support d'aide à l'analyse, la mémorisation, la compréhension et l'appropriation de l'œuvre**. Ces **misés en pratiques de tous ordres** prennent la forme d'un journal de bord illustré et dessiné par les élèves à la craie grasse mais également de la production d'une maquette de bois et pâte à modeler. Elles permettent la **manipulation et modélisation de nombreuses formes artistiques** et nombreux matériaux.

Les séances sont prolongées de façon systématique par le biais d'une **mise en réseau raisonnée**. L'enseignant aborde avec ses élèves « les raisons de ce rapprochement », « les clefs de comparaison des œuvres » et « les convergences et divergences ». Patrick Straub indique que « les réseaux facilitent l'interrogation des œuvres en faisant émerger des clefs de comparaison relatives aux critères d'analyse de la technique, la forme, le sens et l'usage. Ils orientent le regard et créent des liens entre cultures et époques. » C'est le cas notamment pour *Le Radeau de la Méduse* de Théodore Géricault (1819), dont la toile est mise en réseau avec celle de William Turner intitulée *Tempête de neige en mer* (1842). Patrick Straub propose un tableau construit par clefs de comparaison de ces deux peintres d'énergie, concernant le « genre » de peinture, « ce qui est montré » et les « intentions de l'artiste ».

Au-delà des pratiques d'explorations, les « pratiques éclairantes » que propose Patrick Straub sont, quant à elles, des activités qui **mettent en lumière un aspect de l'œuvre, que ce soit son sens, la technique utilisée ou encore des notions particulières**. En amont de la découverte de l'œuvre, elle permet aux élèves de mieux appréhender les aspects plastiques de l'œuvre avant d'effectuer son analyse et sa description. Cette pratique artistique participant à l'exploration permet aux élèves

30 Voir annexe n° 6

de manipuler et s'essayent à la création avant de découvrir l'œuvre. La connaissance de l'œuvre et son appropriation est construite de façon progressive et réfléchie. Patrick Straub rappelle en effet que l'histoire des arts ne doit pas être « conçue sans une pratique qui fonde l'expérience comme lieu de connaissance ».

c. Quelques éléments d'analyses sur les propositions faites par les ouvrages didactiques

Les didacticiens et spécialistes de la question de l'enseignement de l'Histoire des Arts à l'école élémentaire ont publié, lors de la réforme des instructions officielles de 2008, de nombreux ouvrages didactiques. L'objectif étant de guider leurs collègues afin de mettre en place cet enseignement pluridisciplinaire et transversal. Néanmoins, l'on observe que ces ouvrages n'impliquent pas toujours l'utilisation de la trace écrite, d'une pratique artistique effective et d'une manipulation en classe pour encourager les apprentissages et compléter les connaissances théoriques de nos élèves en matière d'Histoire des Arts.

Pour certains ouvrages, la pratique artistique en classe est à peine abordée. C'est le cas notamment le cas des manuels pour l'élève et guide du maître de la collection Explorer de Nathan intitulés *Histoire des arts : cycle 3* (2008) et dirigés par Jacky Biville, conseiller en arts de la scène, et Hervé Thibon, professeur agrégé d'arts plastiques, formateur en IUFM. Les entrées dans l'enseignement de l'histoire des arts avec cet ouvrage didactique se font dans un premier temps suivant une **chronologie historique classique**, puis dans un second temps suivant les **six domaines artistiques** appartenant aux trois piliers de l'enseignement de l'histoire des arts en 2008.³¹ **Aucune référence aux instructions officielles n'est réalisée**, l'auteur indique uniquement que les six domaines artistiques seront indiqués tous au long du manuel, sans toutefois indiquer sa conformité avec les programmes. Cet ouvrage propose uniquement des études de documents (étude de textes et d'images), tous reliés à un questionnaire auquel l'élève doit répondre. On observe également pour chaque chapitre une rubrique « vocabulaire » afin de rappeler les définitions du lexique spécifique rencontré en histoire des arts.

On peut s'appuyer sur l'exemple de la séance développée avec les arts de l'espace et « L'architecture de la Renaissance Française ». On observe sur cette séance un chapeau historique introductif, suivi d'une photographie d'Azay-le-Rideau légendée et fléchée³². Un petit texte explicatif rappelle le contexte de construction du château ainsi que quelques éléments de vocabulaire. La rubrique

31 Voir Annexe n° 7

32 Voir Annexe n° 8

« Observe l'image » permet de développer un **questionnement très succinct** à partir des documents. **Aucune mise en réseaux n'est réalisée**, malgré la richesse architecturale de cette époque.

Ce type d'ouvrage ne permet de développer qu'une approche transmissive et déductive de cet enseignement, *a contrario* d'un enseignement **pluridisciplinaire et transversal permettant de développer une réelle mise en projet de l'élève, conformément aux attendus du PEAC**. L'élève n'est jamais acteur de son apprentissage, il se situe uniquement dans l'observation de productions artistiques notables. Dans le guide du maître ainsi que dans le manuel de l'élève, **aucune allusion à une pratique artistique effective n'est présente**, aucunes activités concrètes ne sont proposées. Il en va de même pour **la question de la trace écrite qui n'est jamais évoquée**.

Cet ouvrage pédagogique est davantage tourné vers l'étude de l'Histoire des arts en lien systématique avec l'Histoire, puisque découpé suivant la chronologie historique : De la préhistoire à l'antiquité, le Moyen-Age, les Temps Modernes, le XIXème siècle, les XXèmes et XXIèmes siècles. Il convient cependant de bien distinguer ces deux enseignements. En effet, l'histoire des arts ne constitue pas un objet ou outil d'illustration pour l'Histoire. On observe deux méthodologies d'études diverses. On peut noter également **l'absence dans cet ouvrage didactique de situation-problème ou énigme posée à l'élève au sujet des œuvres**, elles sont uniquement étudiées d'un point de vue historique, avec des documents « clefs en main ». On **ne questionne pas la technique, la forme, le sens, l'usage de l'œuvre**. Les séances ne permettent pas une compréhension de l'œuvre en termes plastiques, esthétiques.

D'autres manuels et ouvrages didactiques tentent cependant de relier connaissances théoriques et pratique artistique. Ces activités de mises en pratique sont présentes dans le Guide du maître mais peu ou pas du tout traitées dans le manuel pour l'élève. On pense par exemple à la collection Magellan de Hatier avec *Histoire des arts : cycle 3* (2013), dirigé par Sophie Le Callenec, professeur d'histoire-géographie.

Pour cet ouvrage didactique, **conforme aux programmes de cycles en vigueur en 2008**, on observe deux types de sommaires. Le premier un sommaire « linéaire » avec une entrée par la chronologie historique classique, le second, un sommaire « spiralaire » avec une entrée avec les **six domaines artistiques**. Le lecteur a donc un choix plus important concernant la question de l'entrée dans l'étude de l'histoire des arts³³.

33 Voir Annexe n° 9

Tout comme le Nathan, on observe un enseignement sous la forme d'étude de documents intitulés : « Découverte de l'œuvre » avec des images, textes, musiques, films. Mais on observe également une rubrique « Décrypter l'œuvre » par le biais de **questionnements encadrés à partir des documents**. Ils portent à la fois sur l'aspect historique et géographique d'une œuvre que sur son **contexte de production et sur les techniques plastiques employées pour la production**. On entre ainsi dans l'étude artistique et esthétique en elle-même. Cependant, l'on **ne questionne pas la techniques, la forme, le sens, l'usage de l'œuvre et aucun support d'aide à l'analyse n'est proposé pour l'élève**. De plus, cet ouvrage didactique ne permet pas de développer des ressources de **séances et séquences mises à dispositions de l'enseignant**. Aucune bibliographie et **aucun répertoire d'œuvre** n'a été conçu pour donner des repères aux élèves suivant les domaines artistiques étudiés. Il n'est fait référence à aucun moment d'un enseignement de l'Histoire des arts qui soit **pluridisciplinaire et transversal** et qui permette de mettre les élèves en position d'acteurs de leurs découvertes par le biais d'**une mise en projet**.

Une rubrique « Regards Croisés » est également présente dans cet ouvrage didactique, permettant de **mettre en réseaux les œuvres**, suivant des thèmes ou des domaines communs. Ce sont des pistes d'étude et de comparaisons d'œuvres, ainsi que de possibles lien pluridisciplinaires et transversaux. Cette rubrique reste cependant courte et **prend la forme d'un prolongement** sur la séance, ou d'une activité permettant une certaine forme de différenciation : « lorsque j'ai terminé mon travail, je peux m'intéresser à la rubrique Regards Croisés ». Cette rubrique n'est pas présentée comme une étape à part entière dans le travail de l'élève, elle est **facultative**.

Aucune allusion n'est faite dans le manuel de l'élève de **mise en activité concrète avec une pratique artistique effective, conformément aux attendus du PEAC**. Néanmoins, on trouve pour certains chapitres du Guide du maître des rubriques de « mise en activité ». C'est le cas par exemple pour la séance « Un château de la Loire : Le château de Chambord » où il est présenté une activité plastique consistant à transformer un château fort du Moyen-Age en palais de la Renaissance. Ou encore pour la séance « Un nouvel art des jardins : le jardins de Giverny » pour laquelle le guide du maître propose de peindre un jardin extraordinaire « **à la manière des Impressionnistes** ». Le guide du maître décrit toutes les étapes plastiques pour parvenir au résultat voulu.³⁴ Pour la plus grande partie des séances proposées dans le guide du maître l'on trouve une « mise en activité » correspondante. La **question de la trace écrite reste cependant absente de cet ouvrage**.

34 Voir Annexe n° 10

Certains ouvrages didactiques font le choix de lier histoire des arts et pratique artistique effective directement avec la discipline des Arts Visuels. **Il est alors question de pluridisciplinarité, non pas uniquement en Histoire**, mais également dans la pratique des arts plastiques comme préconisé par les **programmes officiels de 2008 et 2015**. C'est notamment le cas avec l'ouvrage d'Alain Saey intitulé *Histoire des arts et Arts Visuels : 40 exploitations pédagogiques*, aux éditions Retz, 2008.

Cet ouvrage didactique s'organise en lien avec les Arts Visuels et avec **la pratique artistique sensible effective**. Les **entrées sont chronologiques** sur des séances distinctes composées d'une double page Histoire des arts et une double page de **pratique artistique d'application**. Ces séances **ne sont pas abordées par rupture épistémologique et ne semblent pas intégrées à une mise en projet effective**, bien que ces ressources peuvent constituer un premier support propice à la construction par l'enseignant d'un tel projet. La question de la trace et de la pratique est donc **abordée comme « valeur ajoutée » au discours théorique**. L'œuvre en question est présentée par une première double page, où elle est replacée dans son contexte de création et les caractéristiques spécifique de l'œuvre. Une rubrique « Regard sur l'œuvre » permet de développer l'étude plastique de l'œuvre (**technique, forme, matériaux, composition**), **à l'instar d'une fiche technique**. Puis une seconde rubrique permet de préciser le **sens et usage** accordé à l'œuvre. Enfin, dans cette partie Histoire des arts, une rubrique « De plus près » présente un détail choisis de l'œuvre. Cet ouvrage didactique propose donc plusieurs piste d'analyses plastiques, mais également une possibilité de mise en réseaux avec **une rubrique de « Mise en réseaux »**. L'auteur propose par exemple à l'enseignant d'aborder avec ses élèves l'étude de plusieurs autres jardins à la française, tels que les jardins du château de Chantilly, les jardins du château de Veaux-le-Vicomte et enfin de Villandry. La seconde double page est destinée à la pratique artistique effective. Alain Saey justifie ce choix didactique : « Ce livre se propose de donner aux enseignants des clés pour initier les enfants à l'histoire des arts par une approche à la fois analytique et créative. (...) Il s'agit ainsi de découvrir de grandes œuvres d'art en articulant systématiquement **analyse et expression**, en permettant à l'enfant, par des activités valorisantes, de **s'approprier les œuvres** tout en les détournant (...) mieux observer et comprendre les œuvres plus finement. »

Cette exploitation plastique originale est donc mise en œuvre avec un récapitulatif des objectifs de l'activité. Puis la rubrique « Déroulement » permet de décrire les étapes à suivre suivant les diverses propositions de travaux plastiques, généralement deux. La rubrique « Remarque » permet un prolongement possible de l'activité, notamment pour ce qui est de la question des **sorties aux musées et sites patrimoniaux**. Enfin, la dernière double page est consacrée aux exemples de travaux plastiques mis en œuvres avec dessins et photographie des étapes de création et du résultat

final. C'est par exemple le cas de la séance des Temps Modernes sur « Les jardins à la Française », dans laquelle on peut observer les dessins de différentes étapes de création d'un jardin à la Française, sur le modèle mathématique de la symétrie, ainsi que la présentation de différents outils usuels pour y parvenir.³⁵

L'ouvrage didactique d'Alain Saye place donc au cœur de son étude la liaison essentielle qui doit être faite entre Histoire des arts et pratique artistique sensible, ainsi donc les Arts Visuel. La question de la trace écrite est donc traitée par le biais exploitations plastiques systématiques à par entières réalisée par les élèves, **comme support collectif réalisé en classe**. Cependant, l'auteur ne fait pas référence à l'inclusion de cette mise en pratique dans un **Parcours d'Éducatif Artistique et Culturel**, en effet, l'ouvrage ayant été publié en adéquation avec les injonctions des programmes de 2008.

Des ouvrages didactiques mis en place par les académies, qui proposent quant à eux une pratique artistique effective systématique mise en relation directe avec une autre forme de trace écrite. Comme pour l'ouvrage destiné aux enseignants de Joelle Tessier : *L'histoire des arts à l'école : des parcours artistiques et culturels pour le cycle 3*, édition du SCEREN CRDP de l'Académie de Nantes, 2012

Cet ouvrage didactique à destination des enseignants offre un **ressources de séquences aux entrées diversifiées** dans l'enseignement de l'histoire des arts à l'école élémentaire. On compte une entrée par « une œuvre phare », « autour d'un thème », « à partir d'un événement » ou encore « au croisement des disciplines »³⁶.

Le choix de ces entrées est laissé à la liberté pédagogique de l'enseignant, suivant l'œuvre étudiée et le niveau d'enseignement. Il n'y a aucune entrée par l'histoire, et Joelle Tessier précise ce choix : « Il s'agit de placer la création, les œuvres et les artistes au cœur même de la formation esthétique et culturelle des élèves, en refusant de les installer à la périphérie de l'enseignement pour en faire des illustrations de problématiques historiques. »

Joelle Tessier évoque également dans cet ouvrage didactique l'importance de « **la mémoire de la rencontre qui structure les apprentissages** », en lien avec les indications du PEAC. Une mémoire qui passe par une pratique artistique effective par le biais d'une « **mise en projet** » des élèves. Ils deviennent acteurs de leur apprentissage et s'approprient le savoir en expérimentant, en

35 Voir Annexe n° 11

36 Voir Annexe n° 12

manipulant, en créant. Elle souligne que « l'éducation artistique vise à offrir à tous les élèves l'accès à une première culture associée à une pratique encadrée », **d'après les principes institués par les programmes officiels de 2008 et de 2015.**

On peut par exemple retrouver cette **mise en projet** avec une séance intitulée « La Salle du Monde d'Oiron ». Le projet consiste en la découverte de l'œuvre contemporaine *La Salle du Monde d'Oiron* de Raoul Marek. Les élèves rencontrent l'artiste et découvrent l'œuvre et la démarche artistique du plasticien. Ils sont amenés à **interroger sa forme originale** : une installation et une galerie de portraits aménagée dans une salle à manger du château d'Oiron (Deux-Sèvres). Ils découvrent le procédé de fabrication : la porcelaine de Sèvres.

Enfin, ils s'approprient cette œuvre et cette découverte par la pratique. Ils sont amenés à « mettre en place une **pratique artistique effective d'application** qui résonne avec celle de l'artiste : créer une galerie de portraits des élèves en constituant une communauté de hasard de la classe »³⁷. L'enseignant met à disposition des élèves le matériel suivant : étiquettes avec les prénoms de la classe, une urne de tirage au sort, une boîte à chaussure pour chaque élève, du papier dessin, peinture, pastels. Les élèves tire au sort l'étiquette-prénom pour créer des binômes. Chacun est le modèle de l'autre et portraitiste lui-même. Consigne : « Faites le portrait de votre binôme en cherchant différentes façon de le réaliser. On ne montre pas tout, mais on doit reconnaître le camarade ». L'enseignant propose des pistes de mise en œuvre inspirées de Raoul Marek :

- empreintes de mains à la peinture
- dessin de fragment du visage à partir d'un point de vue particulier
- dessin d'un objet ou installation de l'objet dans la boîte
- signature du modèle dans la boîte

Les élèves font des choix d'assemblage et de présentation en fonction de leur intention ou de l'effet voulu. L'enseignant rassemble ensuite les boîtes dans **une galerie de portraits de la classe**, pour organiser une collection ou installation collective. Joelle Tessier ajoute que cette situation « implique des recherches plastiques qui favorisent le réinvestissement des connaissances. Les élèves sont capables de dépasser l'approche première et descriptive d'un objet pour s'interroger sur ce qu'a voulu raconter l'artiste. »

Enfin, Joelle Tessier propose de prolonger cette mise en pratique par le biais d'une **mise en réseau** de l'œuvre de Raoul Marek et du procédé artistique de la galerie des portraits. Cette mise en réseau s'effectue autour du thème du portrait, par exemple, avec des ouvrages littéraires : *Les derniers*

37 Voir Annexe n° 13

géants de François Place (1992) sur le portrait poétique des géants, *Les garçons et les filles* de Solotareff Grégoire (1997) sur les portraits humoristiques d'animaux.

Une mémoire qui passe également par la trace écrite, à laquelle participe la pratique artistique effective. L'auteure nous présente **divers support de mémoire, tel que le cahier d'histoire des arts**, comme **outil individuel** permettant de garder en mémoire les projets artistiques, les expériences, les références. Mais également **l'affichage en classe** comme lieu évolutif et temporaire, où l'on place des travaux de rencontre avec l'œuvre, des reproductions, des questionnements liés au projet. Enfin, l'exposition comme affichage en dehors de l'espace de la classe. Un outil pédagogique permettant d'exposer les réalisations de pratique artistique pour prendre du recul, le confronter à d'autres regards, **un outil permettant de « passer de l'individuel au collectif, de la classe à l'école. »** Néanmoins, **aucun support d'aide à l'analyse d'œuvre ou de cartels** ne sont développés dans les séquences.

Cet ouvrage rappelle également l'importance de la liaison avec les partenaires de l'école ainsi les visites aux musées et/ou lieux patrimoniaux. **La pluridisciplinarité est également présente** dans toutes les séances, où des liens pertinents sont fait avec les disciplines de Français, Anglais, Histoire, Sciences, Mathématiques...

Enfin, certains ouvrages didactiques ou manuels d'aide à la classe développent *a contrario* d'une grande partie de ses ressources précédemment citées, **une pratique concrète en classe**. C'est notamment le cas de Patrick Straub³⁸, évoqué précédemment, qui s'intéresse essentiellement à la question de la pratique artistique. Patrick Straub présente son ouvrage didactique *Histoires d'arts en pratiques : des pratiques éclairantes pour l'histoire des arts* (2009) comme privilégiant autant l'action que l'observation : « Une place primordiale est accordée aux pratiques éclairantes, seules garantes d'une **réelle appropriation** des œuvres. » Dans son avant-propos, Patrick Straub réalise le lien que peuvent avoir pratique artistique sensible et question de la trace écrite : « Dans la pratique, le cahier personnel d'histoire des arts constitue un élément de base fondamental qui matérialise de façon claire, continue et personnelle le suivi en histoire des arts tout le long de la scolarité. » Cet ouvrage didactique propose donc un enseignement de l'histoire des arts guidé par **une mise en projet** de pratique artistique effective et par une construction progressive de **traces écrites** constitutives de ce nouvel enseignement de culture partagé, **en adéquation avec les injonctions des**

38 Conseiller Pédagogique en Arts Visuels, Académie de Strasbourg.

Instructions Officielles 2015.³⁹

En effet, l'auteur place à la disposition des enseignants de nombreuses **ressources de séances et séquences**, mais également des **supports d'aide à l'analyse** ainsi qu'à la création d'une « cahier personnel d'histoire des arts », incluant des propositions d'exemples de **fiches techniques ou cartels**. Ceux-ci ayant pour objectif d'apporter des propositions « éclairantes » sur les œuvres étudiées. Patrick Straub encourage vivement « les enseignants à **inciter leurs élèves à s'approprier ce cahier et à l'enrichir par des pages supplémentaires** comportant d'autres traces issues de leurs propres découvertes et leur libre expression. »

Patrick Straub propose également des **misés en réseaux** systématique des œuvres, par la comparaison et la confrontation qui facilite également la compréhension de cette histoire des arts. Par exemple, dans une séance intitulée « Le Temple Grec », il propose la mise en réseau de l'œuvre de référence d'un temple constitué de colonnes à chapiteaux doriques avec les 260 colonnes de Buren présentées au Palais Royal en 1986. L'auteur parvient à confronter l'ancien et le moderne en ayant pour dessein de donner plus de sens aux œuvres étudiées.

Les **séances** s'articulent autour d'une présentation de l'œuvre :

- l'indication de la période historique
- la photo de l'œuvre support et cartel⁴⁰
- le contexte de création
- à propos de l'artiste
- à propos de l'œuvre
- **questionnement de sens, forme, techniques, usages**
- une frise chronologique
- dimension spacio-temporelle

Et d'une pratique artistique effective ou « pratique éclairante » :

- photographies des différentes étapes de création
- un mode opératoire
- la question de l'intérêt pédagogique
- une mise en réseaux

³⁹ Voir Annexe n° 14

⁴⁰ Voir Annexe n° 15

Nous pouvons ici nous appuyer sur l'exemple de la séance sur « L'architecture Gothique »⁴¹ pour observer la mise en place de ce dispositif. L'œuvre est dans un premier temps présentée : l'auteur indique dans un premier lieu la **période historique ainsi que son contexte, ainsi que son domaine artistique de création**. La rubrique « Question de lieu » permet d'indiquer quelques cathédrales gothiques que l'on peut encore voir aujourd'hui en France. La rubrique « Question de dénomination » définit du terme de « gothique ». La rubrique des « Repères formels » développe les caractéristiques de l'architecture gothique ainsi que ses éléments plastiques. La rubrique « Question de technique » souligne ce qu'il y a de remarquable dans le courant, c'est à dire, l'idée d'une véritable innovation technologique qui définit le gothique : l'élévation. La rubrique « Appropriation par comparaison » invite l'enseignant à initier l'élève à l'étude d'un édifice dans sa région et/ou sa ville, par comparaison avec le document ressource de la double page. Le glossaire visuel est utilisé comme document support d'un édifice gothique.

Patrick Straub encourage la « rencontre » avec l'œuvre **correspondant aux attendus du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle** : une meilleure appropriation par le vécu et une découverte du patrimoine local.

Enfin, une frise chronologique est proposée pour replacer l'édifice dans son contexte historique.

Ensuite, l'auteur présente une proposition de « Pratique éclairante » sur l'architecture gothique. On peut observer des photographies présentant des schémas d'églises gothiques en coupes, légendées et fléchées afin d'expliquer le système de répartition du poids de l'élévation sur les contreforts : une caractéristique du gothique.

Diverses proposition d'activités sont présentées avec les schéma en coupe, dans la rubrique « Explication des coupes » :

- 1) support d'apprentissage et évaluation des acquis
- 2) aide à l'observation par jeu de correspondances photographiques
- 3) Support d'aide pour visualiser, par exemple, les éléments architecturaux invisibles : articulation des différents éléments qui constituent l'église (nef, chœur, déambulatoire, chapelles rayonnantes, absidioles, bas-côtés, contreforts).

La mise en pratique est abordée avec la rubrique : « La croisée d'ogives : l'effet d'une bombe »

Patrick Straub propose la réalisation d'une maquette sur la structure de la cathédrale permettant de mieux visualiser les forces en jeu : le principe d'élévation.

41 Voir Annexe n° 16

Il présente des photographies de la maquette réalisée en classe, photographies fléchées et proposition d'exploitation, de manipulations et d'essais sur la réalisation pour prendre conscience de la répartition des forces du poids de la voûte : enfoncement et écartement des colonnes de façon manuelle, appuyer sur la clef de voûte avec un doigt, par exemple.

Il indique également la marche à suivre : « mode opératoire » ainsi que les « intérêts pédagogiques » de cette séance. Une rubrique efficace qui permet de guider l'enseignant dans la création de sa séance, en gardant toujours les objectifs pédagogiques en tête, afin de donner plus de sens aux apprentissages. **On dépasse l'utilisation de la pratique artistique effective « à la manière de »**. Elle devient un outil pour comprendre et manipuler, s'approprier un savoir.

Chaque séance est donc très complète, les propositions sont variées et les contenus pédagogiques ainsi que le rôle et la tâches de l'élève ne sont jamais perdus de vue. **La pratique artistique effective ou « pratique éclairante »** constitue le cœur des apprentissages, on apprend en manipulant, en créant.

Pour l'auteur de cet ouvrage, la pratique artistique est indissociable d'une analyse plastique requise en histoire des arts. La pratique a un rôle de guide dans la découverte des œuvres. C'est en s'investissant dans une activité liée à l'œuvre que les enfants peuvent savoir ce qu'il faut observer dans celle-ci, appréhender les œuvres de manière à se les approprier et à mémoriser quelques références. La question de la pratique comme support et trace constitutive de l'enseignement de l'Histoire des arts est donc essentielle. La trace écrite joue un rôle déterminant dans la transposition didactique de l'Histoire des arts dans son enseignement à l'école élémentaire. La pratique comme trace écrite permet l'appropriation, la mémorisation, l'aide à l'analyse et **ne constitue pas une simple « valeur ajoutée »**. Elle est nécessaire pour une réelle compréhension et appropriation des notions véhiculées.

2) Étude comparative avec une mise en pratique observée : récits de stages

a. Classe de CMI – CM2, Stage n°1

Lors d'un stage organisé durant ma formation à l'ESPE Angers, Académie de Nantes, j'ai pu observer une **séance d'Histoire des arts transversale**, incluant une **pratique artistique effective** en classe. C'est un Maître d'Accueil Temporaire, enseignant en classe de CM1-CM2 dans une école primaire de la commune d'Angers, qui a mis en place cette séance. Elle a été réalisée au cours d'un **projet de classe** avec le dispositif « Danse à l'école » en partenariat avec l'Opéra CND et Le Quai à Angers. En amont de cette séance, les élèves avaient visité le CND et assisté à un cours de danse en

compagnie de leur enseignant.

L'entrée dans la séance se faisait par un domaine artistique, ici celui de la danse. L'enseignant avait arrêté son choix sur l'artiste Alexander Calder et ses sculptures de danseurs réalisés en fils de fer. Les élèves de cette classe de CM1-CM2 reproduisaient au cours d'une séance d'Arts Visuels des sculptures en fil de fer « **à la manière de** » Calder, constituant une **pratique artistique effective d'application**. L'enseignant a développé dans un premier temps la pratique artistique effective chez les élèves, pour ensuite apporter des connaissances théoriques en Histoire des Arts. En effectuant **un rapprochement** entre la sculpture d'Alexander Calder intitulée *Joséphine Baker IV* (1918, Centre Pompidou Beaubourg) et **l'apport de ses connaissances théoriques** sur la danseuse des Folies Bergères, en illustrant sa leçon par une vidéo archive de l'INA. Ce qui a permis d'apporter également des connaissances plus approfondies sur Alexander Calder et ses mobiles.

La trace écrite en Histoire des Arts était utilisée par l'enseignant, sous la forme d'un **cahier personnel** utilisé durant tout le cycle 3, **suivant les injonctions des Instructions Officielles 2015**. Ce support de trace écrite conçue comme un support nécessaire pour **l'aide à la compréhension et à la mémorisation** des œuvres étudiées. L'objectif à terme étant le suivi des séances vues en classe, ainsi que la liaison entre les différents niveaux et la liaison école-collège. Ce cahier permettait de conserver la trace des différentes œuvres de références rencontrées lors du cycle, et d'en conserver **le cartel**. Néanmoins, l'enseignant ne semblait pas avoir construit avec la classe de **support d'aide à l'analyse d'œuvre** complémentaire de cette fiche technique ou cartel d'oeuvre.

Ce cahier permettait également de **répondre aux attentes formulées par le PEAC : construire un parcours d'éducation artistique et culturel à l'aide d'un support, à l'image du FOLIOS**. En plus d'un cahier personnel, les créations étaient affichées dans l'école comme trace des travaux des élèves, pour l'ensemble des élèves ainsi que pour les parents⁴². L'affichage à la manière d'un « **Musée Imaginaire** » qui permettait de sortir de l'espace classe classique. Cependant, la possibilité n'était pas donnée aux élèves de venir compléter ce Musée de classe par le biais de **découvertes personnelles effectuées hors de l'espace collectif de classe**.

42 Voir Annexe n° 17

b. Classe de CM2, Stage n°2

J'ai également pu observer en stage la mise en place de **séances incluant de façon transversale l'Histoire des arts** dans une école Angevine, en classe de CM2 de mon Maître d'Accueil Temporaire en stage de Master MEEF.

Au cours de l'année scolaire, l'enseignant proposait la mise en place avec ses élèves de **multiples projets**, développés à partir des **représentations initiales des élèves**, et permettant de rythmer les apprentissages tout au long des périodes scolaires⁴³. On compte par exemple des projets littérature autour du genre conte ou roman policier, des projets « École et Cinéma » en collaboration avec le Festival Premiers Plans. Ou encore un projet « Arts et Danse à l'école » avec l'EPSA, **concourants tous à la construction du PEAC**. Tous ses projets fonctionnent de façon **pluridisciplinaire et transversale, suivant les attendus des programmes de cycles 2015**. Ainsi, **l'entrée de chaque projet est réalisé par domaine disciplinaire**. Le projet est mis en lien avec une discipline scolaire et **mis en réseau avec une autre œuvre d'art** (littérature, cinéma ou création plastique). Par exemple, lors d'une séance observée en classe, l'enseignant proposait aux élèves de mettre en réseau et confronter le conte original de *Peau d'Âne* de Charles Perrault et son adaptation cinématographique réalisée par Jacques Demy en 1970. Une mise en réseau qui a permis de mettre en exergue les différentes propositions d'écritures du conte suivant les époques et donc une meilleure compréhension de celle-ci.

L'enseignant propose généralement une **séance de pratique artistique effective** permettant une **appropriation des apprentissages** en leur donnant toujours plus de sens⁴⁴. Cette pratique artistique effective correspond à une **pratique d'application**, en aval de la découverte des œuvre de références. Ce choix pédagogique permet aux élèves de confronter ce qu'ils ont vu avec ce qu'ils ont créer. Cependant l'enseignant s'exprime sur son choix d'une pratique d'application : « Je cherche toujours à lier théorie et mise en pratique, pas « à la manière de », mais plutôt comme une prise d'éléments de l'œuvre de référence, une inspiration et une confrontation ». Cette mise en pratique permettant de développer des étapes spécifiques destinées à la **manipulation et la découverte de différentes formes artistiques, à travers des objectifs plastiques et esthétiques**.

Enfin, ces éléments de pratique sont utilisés comme éléments de « **trace culturelle, un souvenir de l'activité, un outil pour la mémorisation de la notion** ». Les productions artistiques des élèves sont **affichées en classe de façon pérenne**, en liaison avec des **affichages d'œuvres de références** ainsi que la frise chronologique de classe utilisée également comme repère didactique en Histoire.

43 Voir Annexe n° 18

44 Voir Annexe n° 19

L'objectif de cet affichage étant de lier pratique artistique effective, histoire des arts et repères chronologiques historiques. Ce choix de trace écrite n'est cependant pas associé à la réalisation de **fiches techniques ou cartels personnels** des œuvres étudiées, ni de **support d'aide à la description**.

Cette frise chronologique permet ainsi de faire d'encourager l'interdisciplinarité et faire le lien entre toutes les œuvres vues au cours de l'année, par le biais des dispositifs comme « Danse à l'École », « École et Cinéma », « Littérature et Cinéma », visites de musées et découvertes « hors les murs ». ⁴⁵ Néanmoins, les traces constitutives des découvertes réalisées lors de la mise en place de ces projets sont toujours issues du contexte de classe, mais **ne sont pas complétées par des découvertes ou connaissances personnelles**.

Conclusion :

Au regard du résultat des recherches effectuées concernant la question d'un glissement en tension entre Histoire de l'art et Histoire des arts, ma seconde hypothèse semble valide. En effet, l'analyse et la confrontation des ressources didactiques et des observations sur le terrain ont bien montré une évolution des pratiques tant didactiques qu'effectives au sujet de l'enseignement de l'Histoire des arts. On peut observer un véritable glissement d'un enseignement intégré dans un premier temps à la discipline Histoire par translation (sommaire chronologique, chapitres historiques, illustrations d'événements historiques), puis dans un second temps la construction en tension d'un nouvel enseignement de culture partagée par transposition. Cette transposition se caractérise par l'utilisation systématique de dispositifs de trace écrite et d'une mise en pratique des élèves permettant d'aborder des sujets d'études tant plastiques qu'esthétiques, afin de donner toujours plus de sens aux apprentissages en favorisant la réussite de tous les élèves.

Les observations que j'ai pu faire en classe correspondent à des observations d'ordre indicatives et non pas exhaustives sur la pratiques de professeurs de écoles d'un enseignement de l'Histoire des arts. Celle-ci correspondent aux stages effectués au cours de ma formation de l'ESPE d'Angers, et aux enseignements développés par mes maîtres d'accueil temporaires constitutifs de l'inclusion transversale de l'Histoire des arts.

Je peux néanmoins m'appuyer sur ces observations de terrain pour faire ressortir quelques points essentiels me permettant de les confronter avec le recueil de données de ressources documentaires théoriques présenté précédemment. On peut, par exemple, mettre en avant l'importance d'une

⁴⁵ Voir Annexe n° 20

pratique pluridisciplinaire et transversale pratiquée en classe, comme indiqué dans les instructions officielles et documents et ressources pédagogiques. Cette pratique est généralement constituée autour de projets de classe, avec une présence systématique de la trace écrite comme support d'appropriation et de mémorisation : par exemple, le cahier personnel, le classeur, le « Musée Imaginaire », et la fiche technique ou cartel. Ma troisième hypothèse sur la trace écrite correspondante à un dispositif pédagogique favorisant la transposition semble donc être valide. En effet, la trace écrite sous toute ses formes est utilisée et construite en classe avec les élèves pour leur permettre de mieux comprendre, s'approprier, analyser et mémoriser l'œuvre de référence étudiée en classe. Elle constitue un dispositif de transposition didactique visant à donner plus de sens aux apprentissages et à toucher tous les élèves de la classe d'âge. Cette hypothèse est donc validée aux regards des résultats obtenus.

Cependant, la mise en pratique effective est davantage réalisée comme pratique d'application, suite à la présentation ou découverte d'œuvres de références. Ainsi, la pratique effective comme objet de trace écrite n'est pas synonyme d'outil ou dispositif mis à la disposition des élèves comme aide à l'analyse, la compréhension et le sens des œuvres étudiées. La pédagogie de la « main à la pâte » ou « l'apprentissage par l'action » permettant la mise en place d'une pratique artistique effective d'exploration est beaucoup moins mise en œuvre. Ainsi, ma quatrième hypothèse concernant la pratique artistique effective comme support de trace écrite efficace pose encore question.

On peut émettre des hypothèses sur des difficultés, de la part des enseignants, à développer une mise en pratique artistique exploratoire et non d'application. Par exemple, il semble difficile de concevoir une séquence pédagogique qui découle d'une démarche inductive. Elle se construit sur la réalisation d'une expérience, la mise en pratique permettant de répondre à une situation problème constituant une rupture épistémologique, construite à partir des questionnements et hypothèses de l'élève. Les élèves théorisent et formalisent par l'action, contrairement au schéma traditionnel d'une démarche déductive : l'enseignant montre la règle, les élèves l'appliquent.

L'enseignant peut donc éprouver une première difficulté à partir des représentations et pré-acquis de l'élève, placer l'élève comme moteur des enseignements menés en classe. L'enseignant doit ensuite posséder des connaissances très solides sur le sujet abordé, afin de guider les élèves vers une mise en projet. Il doit valoriser l'élève, aller vers lui et susciter des réponses, il pose question tout en donnant pas la solution. On observe également des difficultés dans la non-systématisation de l'inclusion de l'Histoire des arts dans un projet de classe ou pédagogie de projet.

Ainsi, si la pratique artistique effective comme objet de trace écrite paraît nécessaire pour donner du sens à l'enseignement de l'histoire des arts et aux œuvres étudiées en classe, elle doit toutefois faire l'objet d'une réflexion préalable. En effet, les pratiques effectives d'exploration paraissent plus performantes que celles d'application dans la mesure où l'élève ne reproduit pas quelque chose qu'il vient de voir, mais il réalise des expérimentations qui vont le guider lors de la découverte d'une œuvre. L'hypothèse concernant la mise pratique artistique effective comme support de trace écrite efficace est valide uniquement si cette pratique est exploratoire, ce qui n'est pas le cas dans la grande majorité des observations étudiées en classe. Cette hypothèse ne peut être pleinement validée au regards des résultats obtenus.

Mais les recherches sur la question ne doivent pas s'arrêter ici. Les pédagogues et didacticiens continuent de s'intéresser à ce domaine de l'enseignement, et proposent de nouvelles démarches, de nouvelles méthodes, de nouveaux dispositifs, qui permettront aux enfants d'appréhender toujours mieux l'histoire des arts.

Enfin, ma cinquième hypothèse concernant l'utilisation de trace écrite comme outil personnel « hors la classe » permettant de renforcer le sens des apprentissages au sortir du contrat didactique scolaire, et devenir l'objet propre à l'élève, pose encore question. En effet, l'utilisation d'un support personnel de traces écrites est encouragé par nombre de didacticiens et pédagogues spécialistes de la question et des dispositifs ont été mis en place pour favoriser l'appropriation de ce support afin de l'enrichir de découvertes personnelles. Cependant, un tel dispositif pourrait être susceptible de renforcer les inégalités au sein même de l'école de la République. L'enjeu étant de faire le lien entre le parcours artistique et culturel réalisé à l'école et le parcours culturel personnel en communiquant et partageant avec ses pairs les découvertes réalisées « hors les murs » de l'école. Néanmoins, la frontière semble encore imprécise entre l'apport de ce que « nul n'est censé ignorer et qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de sa scolarité », constitutif du Socle Commun de Connaissance Compétence et de Culture et de l'égalité des chances à l'école. Et *a contrario*, l'apport de connaissances personnelles effectuées en dehors du temps scolaire, constitutif des possibilités d'accès aux ressources et aux institutions culturelles des élèves. Ma cinquième hypothèse ne peut donc pas être validée et pose encore question.

3) Pour ma future pratique professionnelle : des propositions efficaces

Afin de construire ma propre pratique professionnelle en classe, je me suis appuyée sur un recueil choisi de trois démarches pédagogiques, incluant des outils et dispositifs observés en classe et/ou proposés par les sites académiques et ouvrages didactiques, intégrant la trace écrite et la mise en pratique effective comme support pour la transposition de l'Histoire des arts.

a. Un projet de classe : « Le Musée Imaginaire »

Le premier dispositif que j'ai retenu comme propice à l'utilisation de la trace écrite en histoire des arts, dont la pratique artistique effective fait partie intégrante correspond au « Musée de classe ». Le Musée de classe ou « Musée Imaginaire » constitue un objet de connaissance autant que de pratiques. Claude Reyt⁴⁶, a notamment mis en place cet outil dans sa classe depuis les années 1980. Elle présente ce dispositif comme un espace intermédiaire entre exposition d'œuvres d'élèves et d'œuvres de références : « Le Musée de classe est avant tout un outil qui ajoute aux pratiques artistiques des élèves une dimension culturelle et réflexive⁴⁷ ». Ce musée correspond à la fois à un lieu de recherche où l'on trie, sélectionne, conserve, mais également à un lieu où l'on donne à voir des œuvres, où l'on présente et se présente, s'explique et s'exprime.

J'ai donc choisi ce dispositif suite à la lecture de l'ouvrage Claude Reyt, détaillant la démarche permettant la mise en place du Musée en classe, et après l'avoir vu en application dans la classe de Philippe Gemain, à l'école Jules Spal de Thouarcé.

Ainsi, pour permettre la mise en place de ce « Musée de classe », je chercherai à partir de la pratique artistique effective des élèves pour les amener ensuite vers les œuvres. L'objectif étant de se détacher du système d'étude et de pratique « à la manière de » en Arts Visuels, afin que les œuvres étudiées prennent tout leur sens pour les élèves. Puis, une fois l'œuvre observée et étudiée, la mise en réseau sera possible. Celle-ci permet également d'instaurer un débat critique autour de la démarche propre à tous les artistes : créer, se détacher de son œuvre, la soumettre au jugement des autres, autrement dit la montrer. C'est ici qu'émerge l'idée d'un Musée de classe.

Mon Musée de classe s'organise autour de trois espaces : l'exposition, la consultation et la conservation. Le musée devient un lieu de recherche actif et stimulant. Différentes entrées dans ce musée sont possibles et peuvent être envisagées avec les élèves : thématique, artiste, courant, technique... Un travail, de collecte et d'enrichissement des collections, fondée sur la recherche de la

46 Agrégée en Arts Plastiques et docteur en Histoire de l'art.

47 REYT Claude, *Le Musée de classe, une ouverture sur l'imaginaire*, édition Arman Colin, 1988

classe s'appuie sur des contenus pluridisciplinaires et transversaux. Tous ces éléments de recherche doivent être conservés sous forme de trace écrite et permettre la création d'un fond du Musée de classe.

Ce musée de classe permet ainsi d'introduire des œuvres artistiques au cœur même des pratiques des élèves. Les mises en réseaux sont alors possibles, et les notions d'influence de référence et de rupture peuvent être abordées pour la compréhension de l'histoire des arts. Les élèves peuvent être confrontés à la question de l'exposition d'œuvres hors de leur contexte initial de création. Ils pourront se questionner sur leur fonction, la mise en valeur de ces œuvres, et leur « sacralisation ».

Par exemple, je développerai un travail avec mes élèves sur le thème des « œuvres d'arts *in-situ* » créées par et pour l'espace dans lequel elles sont exposées. En confrontant, les œuvres d'artistes qui cherchent à conquérir de nouveaux territoires de l'art, en dehors des ces espaces de consacrés, institutionnalisés. Par une mise en réseaux des œuvres de Ernest-Pignon Ernest, *Dessins dans les rues de Naples (1990)*, Christo et Jeanne-Claude, *Le Reichstag Empaqueté*, Berlin (1971-1995), Daniel Buren et Patrick Bouchain, *Les Anneaux (2007)*, ou encore Banksy, *Mur de Gaza (2005)*. Et *a contrario*, confronter les œuvres de ces mêmes artistes destinées à être exposées dans un espace définit, institutionnalisé, sacralisé correspondant aux musées, aux galeries, aux théâtres et aux diverses institutions culturelles. Nous nous interrogerons sur l'intention, le message de l'artiste *in-situ* et son évolution lorsque l'œuvre est déplacée dans un espace institutionnel. Confronter les rôles qu'elles peuvent jouer dans leur environnement et dans un espace d'exposition muséal. Daniel Buren nous rappelle, en effet, qu'à l'origine « ce n'est pas l'art qui sort du musée pour aller dans la rue, c'est l'art qui retourne dans l'espace urbain, d'où il est né et dont les institutions et les états l'on retiré pour le placer dans un espace consacré »⁴⁸

De plus, la création d'un musée de classe me permet de développer l'étude même des musées et lieux culturels, de leurs fonctionnements et de la compréhension de cet espace. Un tel dispositif me permet de répondre aux attentes des instructions officielles de 2015 et la compétence « se repérer dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial ». Les élèves sont sensibilisés aux premiers grands principes de l'organisation muséale ainsi qu'à quelques métiers du patrimoine et de la conservation. Ce dispositif peut également encourager aux échanges et aux partenariats avec des intervenants extérieurs du milieu patrimonial et culturel.

48 BUREN Daniel, *A force de descendre dans la rue, l'Art peut-il enfin y monter ?*, édition Sens et Tonka, 2014.

Ce dispositif me permet, enfin, de mettre en place une véritable trace écrite et une mise en mémoire de l'ensemble des explorations et travaux des élèves afin de mettre en place le musée. Ces traces écrites sont ainsi constituées de plusieurs supports :

- Les créations artistiques effectives des élèves, qui témoignent de leurs recherches plastiques.
- Les œuvres de références étudiées en classe en histoire des arts.
- Les traces des sorties dans les institutions patrimoniales ou muséales (partenariats).

Il constitue donc un support de trace écrite autant collectif que personnel, propice pour encourager l'égalité entre les élèves et le développement d'une culture non-stéréotypée. L'objectif étant la mutualisation en classe des découvertes faites « hors la classe », permettant de renforcer le sens des apprentissages en sortant du contrat didactique. Il devient l'objet propre à l'élève.

Le « Musée de classe » constitue ainsi un dispositif propice à la mise en place, pour ma future pratique professionnelle, d'une pédagogie de projet incluant théorie et pratique artistique effective. La pédagogie de projet instituée par Claude Reyt fait aujourd'hui écho au principe de pratique artistique effective structurée par la « mise en projet » de Joëlle Tessier.

b. Le cahier personnel d'histoire des arts

La seconde proposition efficace que j'ai choisie comme support propice à la transposition didactique de l'Histoire des arts correspond à la création d'un « cahier personnel d'histoire des arts ». En effet, afin de construire avec mes élèves un enseignement transposé de l'Histoire des arts, il me semble essentiel de mettre en place un outil personnel comme trace écrite de ce qui a été fait en classe. Pour ce faire, je me suis appuyée, lors de mes interventions en classe de cycle 3, principalement sur les ressources très complètes proposées par Patrick Straub dans son ouvrage didactique *Histoires d'arts en pratiques : des pratiques éclairantes pour l'histoire des arts* (2009).

Les ressources pédagogiques proposées par Patrick Straub sont très riches et il m'a semblé pertinent, de m'en emparer afin de construire une future pratique personnelle et professionnelle en classe.

Son ouvrage propose quelques éléments essentiels à construction de ce cahier personnel, présentant et explicitant, par le biais de diverses rubriques, ses recherches et son travail. Je me suis donc appuyée sur cet ouvrage pour construire les différentes étapes de mes séances. J'ai construit une fiche technique ou cartel à partir des ressources proposées incluant un « visuel », un « cartel d'identification », une frise chronologique avec « des repères historiques », « des mots et des

questions pour parler des œuvres »⁴⁹. De plus, je me suis appuyée sur un visuel d'une page de ce cahier personnel est présenté aux enseignants qui souhaiterait le mettre en place. Il donne à voir l'exemple d'une « fiche technique » ou cartel d'œuvre construit en classe Présenté sous la forme de cartel intitulé « Mémoire d'une rencontre », ma trace écrite permet a pour objectif de permettre à l'élève de faire des dessins, des esquisses ou peintures de l'œuvre rencontrée, pour ensuite réaliser son analyse formelle et garder en mémoire cette rencontre.

Cependant, lors de mes recherches personnelles, j'ai constaté que cet ouvrage pouvait être complété par de riches outils disponibles au format numérique sur son site web pédagogique : http://patrick.straub.pagespersoorange.fr/Histoire_des_arts_site_intro.htm.

Patrick Straub présente ce site pédagogique comme un espace de ressources mises à disposition complète des enseignants, comme complémentaire à son ouvrage *Histoire d'Arts en Pratiques*. Patrick Straub interroge la nécessité d'un tel espace « Pourquoi consacrer une nouvelle rubrique à cet enseignement ? » et affirme sa volonté de donner les clefs et les ressources en libre accès à tous les professeurs des écoles souhaitant construire en classe ce cahier. Son ambition est clairement affichée : transmettre sa passion pour la didactique de l'histoire des arts et des arts visuels, ainsi que l'utilisation de la « pratique éclairante » comme outil pédagogique.

Il présente dans la rubrique « le cahier personnel d'histoire des arts » un retour aux textes de 2008 qui affirme la nécessité de construire un tel outil. Une injonction renouvelée avec les nouveaux programmes de 2015. Il renvoi également le visiteur aux attendus de fin de cycle des programmes officiels avant de réaliser la description de construction de cet outil pédagogique.

Patrick Straub établit un lien entre attendus de fin de cycle et constitution d'un cahier personnel en Histoire des arts à l'aide du tableau suivant :

49 Voir annexe n° 21

Acquis attendus	Traces au niveau du cahier personnel
<i>L'élève doit être capable d'identifier les œuvres étudiées par leur titre, le nom de l'auteur et l'époque à laquelle cette œuvre a été créée</i>	Cartel d'identification de l'oeuvre
<i>L'élève doit connaître des oeuvres d'art appartenant aux différents domaines artistiques</i>	Identification du domaine à l'aide d'un logo
<i>L'élève doit connaître des formes d'expression</i>	Identification de la forme d'expression (il s'agit de la déclinaison des domaines) par exemple pour les arts du visuel nous avons la sculpture, le cinéma, la peinture, la photographie)
<i>L'élève doit connaître des grands repères historiques</i>	Situer l'oeuvre sur différentes frises : frise historique absolue, ou frise relative (avant, après) et pourquoi pas de manière facultative et raisonnable sur une frise des mouvements artistiques significatifs. (avec circonspection)

Source : http://patrick.straub.pagesperso-orange.fr/2010_le%20cahier%20personnel.htm

Comme on peut le voir dans le tableau ci-contre, plusieurs attendus de fin de cycle sont atteints par le biais du « cahier personnel », en adéquation avec les textes officiels. Je me suis donc appuyée sur ces attendus et sur la présentation par Patrick Straub, des grandes étapes à traiter dans une séance, pour formaliser ma propre construction d'un support de trace, à partir de 4 sous-ensembles : 1. Identification de l'œuvre 2. Relation sensible et personnelle à l'œuvre 3. Analyse d'œuvre 4. Pratiques éclairantes.

Patrick Straub propose par la suite de multiples exemples de pages et cartels de cahiers personnels sur des domaines et thématiques artistiques et historiques diverses. L'objectif étant de mettre à dispositions des ressources permettant l'appropriation, par l'enseignant, de la méthode de construction de son propre cahier d'histoire des arts en classe. Il laisse à disposition de nombreuses ressources téléchargeables, telles que des « formulaires élèves » des cartels d'œuvres à renseigner, les logos des différents domaines, des frises chronologiques sous diverses formes (cahier personnel ou affichage collectif en classe), des documents destinés à l'analyse formelles des œuvres⁵⁰. Ces documents ont été de véritables guides ressource pour créer mes séances pédagogiques, me permettant de construire une lecture des œuvres : en l'identifiant, en l'analysant et en la questionnant. Patrick Straub développe ce site pédagogique comme un espace collaboratif et réflexif sur la pédagogie et les choix pédagogiques effectués par les enseignants en Histoire des arts. Aucune ressource n'est définitive et tout est questionné. Il instaure des rubriques « Appels à expériences » dans un contexte participatif des productions, pose des questions sur des consignes à mettre en œuvre dans une analyse et sur la façon dont on peut tirer parti de cette analyse pour

⁵⁰ Voir annexe n° 22

l'inclure dans le cahier personnel.

Enfin, il fait référence aux « pratiques éclairantes » effectives en histoire des arts, en proposant divers exemples de productions en classe⁵¹. Les propositions de pratiques éclairantes sont toujours réalisées en lien avec l'analyse de l'œuvre. Elles ne sont pas de simples activités « à la manière de ». En effet, la réalisation de l'élève ne ressemble pas toujours à l'œuvre de référence dans la mesure où le travail proposé s'exerce sur la problématique plutôt que sur l'œuvre elle-même. Il semble essentiel que l'élève soit conscient de ce qu'il a appris sur l'œuvre et sur la problématique travaillée. De fait, cet apprentissage peut apparaître dans le cahier personnel de manière explicite ou sous forme « implicite restituable ».

Je me suis donc appuyée sur la construction d'une pratique artistique exploratoire, et, à l'image de ce que propose Patrick Straub, « éclairante ». L'enjeu de ma pratique professionnelle est donc de construire un enseignement où la pratique artistique soit indissociable d'une analyse plastique requise en histoire des arts. La pratique a, pour les élèves, un rôle de guide dans la découverte des œuvres. C'est en s'investissant dans une activité liée à l'œuvre que les enfants peuvent savoir ce qu'il faut observer dans celle-ci, appréhender les œuvres de manière à les comprendre et à mémoriser quelques références.

c. Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle : application FOLIOS

Enfin, le dernier dispositif que j'ai retenu comme propice à l'utilisation de la trace écrite en histoire des arts, et correspondant aux injonctions des instructions officielles correspond à l'application du FOLIOS, permettant de construire le PEAC.

A l'instar de ce qui a été présenté auparavant, le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC) a été mis en place par les 25 mesures clef de la Loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République le 8 Juillet 2013. Il est inscrit dans le projet global de la formation de l'élève défini par le socle et opérationnalisé par les programmes de cycle. Il a été rendu obligatoire par la circulaire du 9 mai 2013. Ce parcours a pour ambition de réduire les inégalités et favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art, à travers l'acquisition d'une culture artistique commune et personnelle.

51 Voir annexe n° 23

Le Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle (2013) permet de s'approprier ce parcours et d'en fixer les objectifs de formation et les repères de progression pour sa mise en œuvre. Mais on peut également se référer à la *Charte pour l'éducation artistique et culturelle* constituée de dix points incontournables⁵². Il semble donc essentiel de s'approprier ce dispositif pour une future pratique professionnelle en classe.

Le PEAC se fonde sur trois champs indissociables, trois piliers :

- des rencontres : directes ou indirectes avec des objets patrimoniaux et artisans
- des pratiques : individuelles ou collectives
- des connaissances : repères, appropriation du lexique, expressions émotions et sensibilité esthétique, contextualiser et analyser une œuvre d'art.

Il peut se construire au sein de différents cadres, tels que l'enseignement en classe, en histoire des arts notamment, pour la mise en place de projets, d'actions éducatives, mais aussi sur les temps scolaires, périscolaires, extrascolaires. Les objectifs étant de diversifier et élargir les domaines abordés à l'école, d'articuler les différents temps éducatifs et de donner du sens et de la cohérence à l'ensemble des activités et expériences.

Ainsi, on cherche à harmoniser et assembler les différentes expériences communes et/ou personnelles en matières d'éducation artistique et culturelle. Mais également à assurer la continuité et la cohérence de cette éducation artistique et culturelle à l'école.

Le PEAC peut-être mis en œuvre via des enseignements :

- obligatoires : culture humaniste, enseignements scientifiques et technologiques
- artistiques : arts plastiques, éducation musicale, histoire des arts

Mais également via des démarches de projets pour développer l'autonomie, et la prise de responsabilité, le respect entre élèves, le plaisir de travailler ensemble. Ou encore via partenaires instances culturelles, collectivités territoriales, associations.

Enfin, le PEAC ne peut se construire sans des outils mis à la disposition des élèves. Pour que le parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève soit lisible par l'élève, sa famille, les professionnels de l'éducation nationale, les différents partenaires, a été mis en place un outils de suivi pour garder en mémoire les expériences et pratiques expérimentées, les références acquises : le FOLIOS.

⁵² Voir annexe n° 24

Cet outil n'est pas un outil d'évaluation des acquis des élèves, mais de valorisation du parcours accompli. Il permet de « capitaliser les parcours éducatifs », c'est à dire permettre une continuité des apprentissages inter-cycles et inter-degrés tout au long du parcours scolaire de l'élève.

Le FOLIOS prend la forme d'une application nationale en ligne⁵³, déployée dans toutes les académies pour les premiers et seconds degrés. Cette application permet, en effet, de capitaliser toutes les initiatives des élèves dans leurs parcours éducatifs, de renforcer l'estime de soi et de développer la prise de conscience de leur identité numérique. Cet outil propose la création de portfolios correspondant dans un premier temps aux découvertes et expérimentations artistiques et culturelles faites en classe. Néanmoins, la particularité de cet outil numérique est son accessibilité en dehors des temps de classe. Il devient un véritable outil personnel pour l'élève, où il peut ajouter ses propres expériences culturelles réalisées « hors les murs » de l'école. Ainsi, l'on fait le lien entre le parcours artistique et culturel réalisé à l'école et le parcours culturel personnel.

L'application FOLIOS constitue un outil interactif entre l'équipe éducative et l'élève permettant de travailler collectivement à l'échelle de la classe, d'interagir dans l'alimentation des ressources proposées. L'accès est partagé dans l'action éducative et se construit dans une démarche de co-éducation avec les parents. Une démarche possible, avec l'exemple de la construction d'un parcours artistique aussi bien à l'école qu'au cours de la vie personnelle et sociale de l'élève.

Je proposerai donc cet outil pour ma future pratique professionnelle, en lien avec l'utilisation de la trace écrite et la mise en pratique artistique. Les élèves pourront donc publier dans la rubrique « Mes documents » leurs documents ressources, les œuvres de références, les fiches techniques et les œuvres personnelles créées par la mise en pratique. Les documents de références pourront également être publiés dans la rubrique « Mes espaces » par l'enseignant et les élèves, dans cet espace collectif à la classe. Une publication pourra être réalisée de façon ritualisée à chaque fin de séance, accompagnée par l'enseignant veillant au partage des ressources sur l'espace collectif et l'archivage des documents personnels. Par soucis de temps, cette publication pourra également se faire par ordre de passage organisé dans la classe.

53 Voir annexe n° 25

Aujourd'hui, cette application reste cependant expérimentale et ouverte uniquement aux établissements secondaires pour certaines Académies (Paris, Caen, Lyon, Montpellier, Orléans-Tour...). Il conviendra donc de s'appuyer sur l'application nationale du FOLIOS comme trace des découvertes artistiques et culturelles de l'élève, pour une future pratique professionnelle incluant l'enseignement de l'Histoire des arts.

d. Ce que je retiens : grille d'analyse des ressources documentaires et du terrain

Suite à l'analyse et à la confrontation des supports scientifiques et des pratiques professionnelles observées, il me semble pertinent de prendre appui, pour ma future pratique professionnelle de classe, sur la grille que j'ai construite en fonction des supports étudiés. En effet, les différents points développés et confrontés sont conformes aux instructions officielles en vigueur, mais ils sont également révélateurs d'un réel projet de formation développé actuellement par les enseignants, pédagogues et conseillers pédagogiques spécialistes de la question de l'enseignement de l'Histoire des arts.

Ainsi, afin de construire des projets et des séquences en cohérence avec ces injonctions, j'ai sélectionné les points essentiels qui seraient susceptibles d'apparaître en filigrane dans mes séquences.

Dans un premier temps, le respect des références aux instructions officielles 2015, comme futur fonctionnaire de l'état et agent de la fonction publique. Mais également le développement d'un enseignement constitutif du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle.

Ainsi, je choisirai de développer un enseignement pluridisciplinaire et transversal, permettant de créer du lien avec les autres enseignements et de mettre en place une véritable pédagogie de projet.

Pour ce faire, je fonderais mes séquences sur une mise en pratique artistique effective d'exploration de tous ordres, pour permettre aux élèves de répondre à un problème posé constitutif d'une rupture avec leurs représentations initiales. Un choix pédagogique qui permettra la construction progressive et réfléchie d'un regard sur les œuvres, afin de toucher tous les élèves et donner plus de sens à leurs apprentissages. L'enjeu étant de leur permettre d'apprendre de façon empirique, par l'action et la manipulation de différentes formes artistiques.

Je donnerais mes séquences sur des objectifs à la fois d'ordre esthétiques, de connaissance et méthodologique. Pour ce faire, je développerais également la constructions avec les élèves de support d'aide à la description d'œuvre distinguant les éléments techniques, formels, indicateurs d'usages, indicateurs de sens. Enfin, pour encourager et faciliter la description et l'interrogation des œuvres par les élèves, je développerais des liens entre cultures et courants artistiques par le biais de la mise en réseau systématique des œuvres de références.

Enfin, je proposerais aux élèves la créations de supports de traces écrites diversifiées, choisies et construites par eux, comme support pour la compréhension, l'appropriation des œuvres et la mémorisation. De ce fait, ce support de trace écrite, dans un premier temps collectif et relatif aux découvertes réalisées en classe en Histoire des arts pourrait devenir un véritable objet personnel de l'élève, au sortir du contrat didactique scolaire. Cet objet personnel pourrait venir enrichir les découvertes réalisées en classe, notamment par la confrontation et l'échange avec ses pairs, mais également encourager l'élève à « apprendre à apprendre » et « apprendre à penser » et construire ses propres démarches de recherches.

Conclusion

Ainsi, l'enseignement de l'histoire des arts à l'école a été intégré de façon très récente dans les instructions officielles, bien que déjà étudiée de façon transversale par bon nombre de professeurs des écoles avant même la réforme de 2008. Mais son intégration fait encore l'objet de débats chez les universitaires comme chez les enseignants et formateurs de l'éducation nationale.

En effet, c'est un nouvel enseignement qui doit s'intégrer de façon transversale au sein de projets de classe et d'école, en se détachant des contenus universitaires pour aller vers les élèves. Il semble donc indispensable de mettre en place des outils et des supports destinés à la transposition didactique de ce nouvel enseignement, favorisant la démocratisation de l'accès aux œuvres patrimoine de l'humanité.

On a pu voir que ceux-ci sont multiples, dépendants des choix pédagogiques adoptés par les enseignants, en respectant toutefois les indications fournies par les instructions officielles sur ce sujet, ainsi que le projet commun de la formation esthétique et culturelle des élèves. La question de la trace est donc essentielle pour parvenir à la mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle à l'école : le PEAC. L'élève peut ainsi revenir sur les œuvres étudiées où rencontrées en classe et réinvestir plus facilement le savoir précédemment acquis. L'objectif étant à terme de prolonger et conforter les apprentissages réalisés.

La question de l'utilisation de traces écrites en histoire des arts semble donc fondamentale, et soulève l'importance de l'influence qu'elles peuvent avoir sur la transposition didactique de ses contenus à l'école élémentaire.

La question du choix de la trace écrite reste très ouverte et les supports très variés. Mais cette transposition se révèle d'autant plus efficace lorsque le support de trace écrite est constitutif d'une pratique artistique effective en classe. C'est par la pratique, la manipulation et l'apprentissage par l'action que l'élève s'approprie de façon pérenne les œuvres étudiées. La pratique effective constitue donc une trace à part entière dans le parcours d'éducation artistique de l'élève.

Actuellement, les méthodes actives sont préconisées afin que l'élève soit investi dans l'activité et donne du sens à ses apprentissages. Ces pratiques n'occupent cependant pas toutes le même statut. Certaines sont dites d'application : on montre l'œuvre avant de mettre les élèves en activité. D'autres sont qualifiées d'exploration : les élèves s'essaient à la création avant d'observer l'œuvre en question.

Si l'usage de la trace écrite et de la pratique artistique paraît nécessaire à la compréhension et donc à la transposition de l'histoire des arts pour donner du sens aux œuvres, elle ne doit toutefois pas se faire sans une réflexion préalable. En effet, les pratiques exploratoires paraissent plus performantes que celles d'application dans la mesure où l'élève ne reproduit pas quelque chose qu'il vient de voir, mais fait des expérimentations qui vont le guider lors de la découverte et dans l'analyse d'une œuvre.

Ainsi, les traces de ce parcours, incluses dans une mise en projet pluridisciplinaire et transversale efficace, constituent de véritables supports d'enseignement pédagogiques, renforçant la transposition de la discipline et sa mémorisation chez les élèves aux cours des cycles. Elles permettent le dialogue entre l'élève et les enseignants et les différents enseignants eux-mêmes. Pour l'élève, ces traces matérialisent de façon claire, continue et personnelle, le parcours suivi en histoire des arts tout au long de la scolarité. La trace écrite semble donc essentielle pour favoriser la continuité des apprentissages et renforcer cette procédure de transposition de la discipline universitaire « Histoire de l'art » vers la discipline scolaire « Histoire des arts ».

Annexes

Annexe n°1

Démarche de recherche sur corpus de documents : Grille d'analyse pour les propositions faites par les Académies

Grille d'analyse sur support des instructions officielles	Sur ce site Académique, cette caractéristique est :		
	Académie de Nantes	Académie de Grenoble	Académie de Strasbourg
Caractéristiques générales			
Référence aux instructions officielles 2015	présente	présente	présente
Présentation d'un enseignement pluridisciplinaire et transversal : créer du lien avec les autres enseignements	plutôt absente	absente	plutôt présente
Repères issus d'œuvres et de courants artistiques divers : entrées thématique par domaines artistiques	absente	plutôt présente	présente
Situation – Problème : construction progressive et réfléchie d'un regard sur les œuvres	absente	absente	présente
Accès aux ressources pédagogiques et didactiques			
Bibliographie de référence, répertoire d'œuvres de référence par domaines artistiques.	absente	présente	présente
Fichiers ressources de séances/ séquences.	présente	présente	présente
Support d'aide à la description d'œuvre qui distingue les éléments techniques, formels, indicateurs d'usages, indicateurs de sens.	absente	plutôt présente	présente
Étude des œuvres			
Objectifs d'ordre esthétique, méthodologique, de connaissances	plutôt présente	absente	présente
Description d'œuvre qui distingue les éléments : technique et matériaux, langage formel, indicateurs d'usages, indicateurs de sens.	plutôt présente	présente	présente
Mise en réseaux des œuvres de référence.	absente	absente	présente
Mise en œuvre			
Mise en projet interdisciplinaire : ateliers artistiques, classe à projet artistique et culturel, galeries d'établissements.	absente	absente	plutôt présente

Enseignement constitutif du PEAC	présente	absente	présente
Suivi et prolongements du parcours			
Proposition de dispositifs et d'outils visant à mettre en mémoire le parcours d'éducation artistique et culturelle suivi en Histoire des arts.	plutôt absente	présente	plutôt présente
Support traces écrites cahier, classeur, carnet de bord, affichage, pratique, TICE, FOLIOS.	plutôt présente	plutôt présente	présente
Constitution d'un premier « musée imaginaire » classé par époque.	absente	absente	présente
Fiche signalétique/ cartel pour identifier une œuvre d'art.	plutôt présente	présente	présente
Enseignement enrichi de pratiques artistiques effectives de tous ordres.	plutôt absente	plutôt absente	présente
Manipulation et modélisation des formes artistiques (picturales, architecturales, musicales, et matériaux).	absente	plutôt absente	présente
Usage du support de trace écrite			
Trace comme « valeur ajoutée » au discours théorique	présente	présente	absente
Trace nécessaire pour la compréhension, appropriation, mémorisation, aide à l'analyse.	absente	plutôt absente	présente
Pratique artistique effective d'exploration : amont	absente	absente	présente
Pratique artistique effective d'application : aval	plutôt absente	présente	présente
Trace écrite comme objet personnel de l'élève : au sortir du contrat didactique scolaire.	absente	absente	présente

Annexe n°1

Démarche de recherche sur corpus de documents :
Grille d'analyse pour les propositions faites par les ouvrages didactiques

Grille d'analyse sur support des instructions officielles	Dans cet ouvrage didactique, cette caractéristique est :				
Caractéristiques générales	Jacky Biville Nathan	Sophie Le Callenec Magellan	Alain Saye Retz	Joelle Tessier, SCEREN CRDP	Patrick Straub Accès Eds
Références aux instructions officielles 2015	absente	absente	plutôt présente	présente	présente
Présentation d'un enseignement pluridisciplinaire et transversal : créer du lien avec les autres enseignements	absente	absente	plutôt présente	présente	présente
Repères issus d'œuvres et de courants artistiques divers : entrées thématique par domaines artistiques	plutôt absente	présente	plutôt absente	présente	présente
Situation – Problème : construction progressive et réfléchie d'un regard sur les œuvres	absente	absente	plutôt absente	présente	présente
Accès aux ressources pédagogiques et didactiques					
Bibliographie de référence, répertoire d'œuvres de référence par domaines artistiques.	absente	absente	plutôt présente	présente	présente
Fichiers ressources de séances/ séquences.	plutôt présente	absente	présente	présente	présente
Support d'aide à la description d'œuvre qui distingue les éléments techniques, formels, indicateurs d'usages, indicateurs de sens.	absente	absente	présente	absente	présente
Étude des œuvres					
Objectifs d'ordre esthétique, méthodologique, de connaissances	absente	plutôt absente	plutôt présente	présente	présente
Description d'œuvre qui distingue les éléments : technique et matériaux, langage formel, indicateurs d'usages, indicateurs de sens.	absente	absente	présente	présente	présente
Mise en réseaux des œuvres de référence.	absente	plutôt absente	plutôt présente	présente	présente
Mise en œuvre					
Mise en projet interdisciplinaire : ateliers artistiques, classe à projet artistique et culturel, galeries d'établissements.	absente	absente	plutôt absente	présente	présente
Enseignement constitutif du PEAC	absente	absente	absente	présente	présente

Suivi et prolongements du parcours					
Proposition de dispositifs et d'outils visant à mettre en mémoire le parcours d'éducation artistique et culturelle suivi en Histoire des arts : support traces écrite cahier, classeur, carnet de bord, affichage, pratique, TICE, FOLIOS.	absente	absente	plutôt présente	présente	présente
Constitution d'un premier « musée imaginaire » classé par époque.	absente	absente	plutôt présente	plutôt présente	présente
Fiche signalétique/ cartel pour identifier une œuvre d'art.	absente	absente	plutôt présente	absente	présente
Enseignement enrichi de pratiques artistiques effectives de tous ordres.	absente	plutôt absente	présente	plutôt présente	présente
Manipulation et modélisation des formes artistiques (picturales, architecturales, musicales, et matériaux).	absente	absente	présente	plutôt présente	présente
Usage du support de trace écrite					
Trace comme « valeur ajoutée » au discours théorique	absente	absente	présente	absente	absente
Trace nécessaire pour la compréhension, appropriation, mémorisation, aide à l'analyse.	absente	absente	plutôt présente	présente	présente
Pratique artistique effective d'exploration : amont	absente	absente	absente	plutôt absente	plutôt présente
Pratique artistique effective d'application : aval	absente	plutôt absente	présente	présente	présente
Trace écrite comme objet personnel de l'élève : au sortir du contrat didactique scolaire.	absente	absente	plutôt absente	présente	présente

Annexe n°1

Démarche de recherche sur corpus de documents : Grille d'analyse pour les propositions faites par les professeurs des écoles sur le terrain.

Grille d'analyse sur support des instructions officielles	Dans cette classe, cette caractéristique est :	
	Stage École n°1, CM1-CM2	Stage École n°2, CM2
Caractéristiques générales		
Références aux instructions officielles 2015	présente	présente
Présentation d'un enseignement pluridisciplinaire et transversal : créer du lien avec les autres enseignements	présente	présente
Repères issus d'œuvres et de courants artistiques divers : entrées thématique par domaines artistiques	présente	présente
Situation – Problème : construction progressive et réfléchie d'un regard sur les œuvres	absente	présente
Accès aux ressources pédagogiques et didactiques		
Bibliographie de référence, répertoire d'œuvres de référence par domaines artistiques.	absente	présente
Fichiers ressources de séances/ séquences.	plutôt présente	plutôt absente
Support d'aide à la description d'œuvre qui distingue les éléments techniques, formels, indicateurs d'usages, indicateurs de sens.	absente	absente
Étude des œuvres		
Objectifs d'ordre esthétique, méthodologique, de connaissances	plutôt absente	plutôt présente
Description d'œuvre qui distingue les éléments : technique et matériaux, langage formel, indicateurs d'usages, indicateurs de sens.	absente	plutôt présente
Mise en réseaux des œuvres de référence.	plutôt présente	présente
Mise en œuvre		
Mise en projet interdisciplinaire : ateliers artistiques, classe à projet artistique et culturel, galeries d'établissements.	présente	présente

Enseignement constitutif du PEAC	présente	plutôt présente
Suivi et prolongements du parcours		
Proposition de dispositifs et d'outils visant à mettre en mémoire le parcours d'éducation artistique et culturelle suivi en Histoire des arts : support traces écrite cahier, classeur, carnet de bord, affichage, pratique, TICE, FOLIOS.	présente	présente
Constitution d'un premier « musée imaginaire » classé par époque.	présente	plutôt présente
Fiche signalétique/ cartel pour identifier une œuvre d'art.	plutôt présente	absente
Enseignement enrichi de pratiques artistiques effectives de tous ordres.	présente	présente
Manipulation et modélisation des formes artistiques (picturales, architecturales, musicales, et matériaux).	présente	présente
Usage du support de trace écrite		
Trace comme « valeur ajoutée » au discours théorique	absente	absente
Trace nécessaire pour la compréhension, appropriation, mémorisation, aide à l'analyse.	plutôt présente	présente
Pratique artistique effective d'exploration : amont	absente	absente
Pratique artistique effective d'application : aval	présente	présente
Trace écrite comme objet personnel de l'élève : au sortir du contrat didactique scolaire.	absente	absente

Démarche d'analyse d'une œuvre

Elle s'effectue en trois temps.

I/ LE MOMENT DE CONTEMPLATION

Il est important de laisser chaque enfant s'appropriier l'œuvre. Pour cela, prévoir un temps de silence après avoir dévoilé l'image (bien préciser s'il s'agit d'une reproduction, d'un original, d'une photo...)

On regarde sans rien dire.

II/ LES CERTITUDES

Faire un inventaire descriptif de l'œuvre. (= Identifier les éléments qui constituent une œuvre.)

Que voyez-vous ? (Les réponses vont fuser en vrac, le visible, les émotions à travers des débuts d'interprétations souvent contradictoires, d'où polémiques... aider à la verbalisation des émotions, les noter puis ...)

Ramener la lecture à ce que l'on voit, on verra après ce que l'on pense :

- **Nommer les éléments identifiables** (personnages, formes...)
- **Inventorier les moyens plastiques mis en œuvre** (composition, couleurs, cadrage, angle de vue, lumière) **Voir la fiche-outil n° 2 : Les éléments essentiels du langage plastique.**

III/ L'INTERPRÉTATION

Ensuite on passe à une interprétation des éléments repérés, elle se fait à partir de plusieurs éléments :

- **Analyser le lien entre les moyens plastiques mis en œuvre, les effets produits et le sens qui s'en dégage.** (= Construire le sens d'une œuvre à partir de ce qui la constitue, faire le lien entre les éléments repérés et le sens perçu.)
- Situer l'image dans ses **repères culturels** : image historique, allégorique, image symbolique... époque, cartel
- Petit à petit on s'approprie l'œuvre (ses ressentis de départ confrontés aux découvertes faites)

Source : http://ecoles.ac-rouen.fr/circvaldereuil/fichiers/pe_demarche_arts_visuels%5B1%5D.pdf

Annexe n° 3

Annexe n° 5

Membres de l'équipe de rédaction
 Isabelle GASS - Fabienne PY - Patrick STRAUB* : Conseillers pédagogiques en arts visuels
 Tania GRIMALDII - Magaly JUNGBLUTH - Philippe KAISER ** : Conseillers pédagogiques en éducation musicale



Le Tricheur à l'as de carreau



De laTour s'est inspiré du tableau Les tricheurs de Le Caravage..



Georges De laTour
1593-1602
Français
Peintre



Célèbre à son époque, Georges de La Tour est complètement oublié après sa mort. Depuis le début du XXe siècle, il sort lentement de la pénombre, un peu à l'image des personnages de sa peinture. Cette œuvre illustre bien deux caractéristiques du caravagisme. La première est que les personnages sont souvent cadrés à mi-corps. La seconde caractéristique est l'emploi d'une gamme de couleurs, qui privilégie les jaunes, les bruns et les rouges.

Le caravagisme : courant artistique qui s'inspire de l'œuvre du peintre Le Caravage.



Source : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/histoire-des-arts/enseignement/ecole/decouverte-d-une-uvre-le-tricheur-a-l-as-de-carreau-de-georges-de-la-tour-892158.kjsp?RH=1296031372118>

PRATIQUE ÉCLAIRANTE

Journal d'un naufragé

FAIRE UN JOURNAL DE BORD DESSINÉ RACONTANT LE NAUFRAGE DE LA MÉDUSE



MODE OPÉRATOIRE

- Récupérer sur Internet le récit détaillé du naufrage (voir lien sur le site de l'auteur <http://pagesperso-orange.fr/patrick.straub/HDA.htm>).
- Mettre les élèves en situation en leur proposant de réaliser une page de journal de bord racontant un des épisodes de ce drame.
- Découper l'histoire en « épisodes » : l'échouage, l'embarquement dans les canots, la construction du radeau, les canots qui tractent le radeau, l'abandon du radeau, les scènes d'horreur, la dérive... le sauvetage.

- Répartir le travail par groupes.
- Faire dessiner à l'encre de Chine sur du papier kraft ou sur des enveloppes brunes de récupération.
- Utiliser de la peinture blanche pour marquer l'écume ou les effets de lumière.

INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE

- Réalisation d'un carnet de bord : narration spécifique.
- Prise de conscience de l'importance du choix des différentes scènes.

PRATIQUE ÉCLAIRANTE

Le radeau en maquette

PROCÉDER COMME GÉRICAULT EN RECONSTITUANT LA SCÈNE À L'AIDE D'UNE MAQUETTE

MODE OPÉRATOIRE

- Coller de petites branches sur un morceau de carton.
- Enrouler de la ficelle aux extrémités pour simuler l'assemblage des éléments à l'aide de cordages.
- Planter un mât et accrocher une vergue.
- Réaliser des personnages en pâte à modeler.
- Faire des esquisses à partir de cette maquette comme l'artiste.



Sommaire

De la préhistoire à l'Antiquité

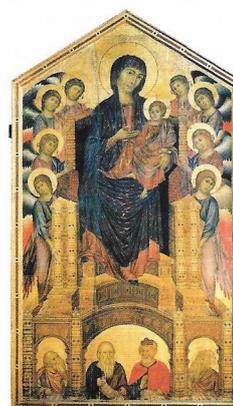


■ Premières sculptures	6
■ Premiers modelages	7
■ Premières peintures	8
■ Premiers objets	9
■ Premiers monuments	10
■ L'art du métal chez les Celtes	11
■ La naissance du théâtre	12
■ Les pièces de théâtre grecques et romaines	13
■ La littérature grecque	14
■ La musique chez les Grecs et les Romains	15
■ La céramique grecque	16
■ La sculpture grecque	17
■ L'architecture civile gallo-romaine	18
■ L'architecture religieuse gallo-romaine	19
■ L'habitat gallo-romain	20
■ Les mosaïques gallo-romaines	21

Le Moyen Âge



■ Les fortifications médiévales	24
■ L'architecture religieuse chrétienne : l'art roman	25
■ L'architecture religieuse chrétienne : l'art gothique	26
■ L'architecture religieuse musulmane	27
■ Les synagogues en Europe médiévale	28
■ La littérature au Moyen Âge : les romans	29
■ La littérature au Moyen Âge : fabliaux et poèmes	30
■ Les tapisseries	31
■ La musique médiévale	32-33
■ Les spectacles médiévaux	34
■ Le théâtre médiéval	35
■ La peinture et la sculpture gothiques	36
■ Les manuscrits enluminés	37



Les Temps modernes

■ La peinture et la sculpture au XV ^e siècle	40
■ La peinture et la sculpture au XVI ^e siècle	41
■ La poésie de la Renaissance	42
■ Objets d'art et costumes de la Renaissance	43
■ La musique de la Renaissance à l'âge classique	44-45
■ L'architecture de la Renaissance française	46
■ La littérature au XVII ^e siècle : fables et contes	47
■ Le théâtre au XVII ^e siècle	48
■ La peinture intimiste des XVII ^e et XVIII ^e siècles	49
■ L'art baroque	50
■ L'art classique	51
■ L'art des jardins aux XVII ^e et XVIII ^e siècles	52
■ Les places royales aux XVII ^e et XVIII ^e siècles	53



L'architecture de la Renaissance française

Au XVI^e siècle, les rois et les nobles construisent des châteaux. Ceux-ci perdent peu à peu le rôle de forteresse qu'ils avaient au Moyen Âge. Ils deviennent des demeures ouvertes où il fait bon vivre.

■ Château d'Azay-le-Rideau (Indre-et-Loire) - 1518-1524



Les sommets des toitures sont effilés et pointus.

Des sculptures ornent les parties hautes du monument.

De larges fenêtres sont ouvertes dans les pentes du toit. Ce sont les lucarnes.

Les fenêtres sont divisées en quatre parties par des **meneaux**.

Le château d'Azay-le-Rideau, construit sous François I^{er}, reprend des éléments du Moyen Âge : murs épais, tours d'angle, **douves**. Sa **modernité** consiste à favoriser le bien-être de la vie quotidienne par l'ouverture de grandes fenêtres à meneaux et de lucarnes, et la décoration par les sculptures ornementales. Les architectes de la Renaissance italienne ont influencé cette architecture avec leur goût de la symétrie et du décor.

Observe l'image.

1. Compare les formes de ce château avec la forteresse de Carcassonne (page 24).
Qu'est-ce qui est différent ? Identique ?
2. Selon toi, qu'est-ce qui montre que ce n'est pas une forteresse ?
3. Recherche les **axes de symétrie** de chaque façade du château.



VOCABULAIRE

un meneau → une pièce de bois qui divise une fenêtre en compartiments.

un axe de symétrie → une ligne droite qui sépare deux parties semblables, comme dans un miroir.

une douve → une fosse remplie d'eau entourant un château.

la modernité → ce qui est moderne ; **moderne** : qui tient compte de toutes les nouveautés de son époque.

Sommaire linéaire

- Les arts de l'espace
 - Les arts du langage
 - Les arts du quotidien
 - Les arts du son
 - Les arts du spectacle vivant
 - Les arts visuels
 - La rencontre entre l'art et le public



La préhistoire

- 1. Les peintures de la préhistoire: la salle des Taureaux à Lascaux 13
- 2. Les peintures de la préhistoire: la *Scène du puits* à Lascaux 15
- 3. La sculpture de la préhistoire: la Dame de Brassempouy 17
- 4. Un ensemble mégalithique préhistorique: le cairn de Gavrinis 19

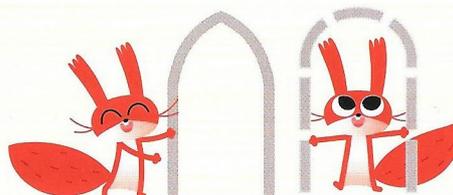
L'Antiquité

- 5. La sculpture antique: le *Discobole* 21
- 6. Un monument gallo-romain: le pont du Gard 23
- 7. La mosaïque gallo-romaine: Saint-Romain-en-Gal 25
- 8. Le théâtre durant l'Antiquité: les débuts de la comédie et de la tragédie 27

Le Moyen Âge

- 9. Une église romane: l'église de Saint-Nectaire 29
- 10. La fresque médiévale: Saint-Savin-sur-Gartempe 31
- 11. Une sculpture romane: le tympan de Sainte-Foy de Conques 33
- 12. Une abbaye: l'abbaye de Fontenay 35
- 13. Le chant grégorien (*Salve Regina* ton solennel) et la chanson de troubadour 37
- 14. Les manuscrits enluminés: *Les Très Riches Heures du duc de Berry* 39
- 15. Un château fort: le château de Foix 41
- 16. Un roman de chevalerie: *Yvain ou le Chevalier au lion* de Chrétien de Troyes 43
- 17. Une fête de la noblesse: le tournoi 45
- 18. Une tapisserie médiévale: *La Dame à la licorne* 47
- 19. Une cité fortifiée et ses maisons à colombages: Vannes 49
- 20. Une cathédrale gothique: la cathédrale de Reims 51
- 21. Un vitrail: *Vie de saint Martin* dans la cathédrale de Chartres 53
- 22. Une sculpture gothique: *L'Épiphanie* dans la cathédrale de Paris 55
- 23. Une mosquée: la Grande Mosquée de Kairouan 57
- 24. Un costume du Moyen Âge et les débuts de la mode 59
- 25. Une fête populaire: le carnaval (*Le Combat de Carnaval et de Carême* de Brueghel) 61

Sommaire spiralaire



■ Les arts de l'espace

L'architecture

- 4. Un ensemble mégalithique préhistorique: le cairn de Gavrinis
- 6. Un monument gallo-romain: le pont du Gard
- 94. Un ouvrage d'art: le viaduc de Millau
- 8. Le théâtre d'Orange
- 72. L'architecture industrielle: la gare d'Orsay à Paris
- 9. Une église romane: l'église de Saint-Nectaire
- 12. Une abbaye: l'abbaye de Fontenay
- 20. Une cathédrale gothique: la cathédrale de Reims
- 23. Une mosquée: la Grande Mosquée de Kairouan
- 15. Un château fort: le château de Foix
- 31. Un château de la Loire: le château de Chambord
- 35. L'architecture classique: le château de Versailles
- 19. Une cité fortifiée: la cité de Vannes
- 39. Une architecture militaire: la citadelle de Lille de Vauban
- 19. Les maisons à colombages: la cité de Vannes
- 45. L'architecture néoclassique: les maisons de la place Stanislas à Nancy
- 93. L'architecture contemporaine: *La Maison qui danse*

Les jardins

- 37. Un jardin « à la française »: le jardin de Vaux-le-Vicomte
- 66. Un nouvel art des jardins: le jardin de Giverny
- 101. Le land art
et le cloître d'une abbaye (12)

L'urbanisme

- 19. Une cité fortifiée et ses maisons à colombages: Vannes
- 45. Une place urbaine: la place Stanislas à Nancy
- 72. L'architecture industrielle: la gare d'Orsay à Paris
- 73. Le mobilier urbain: une « bouche » de métro



■ Les arts du langage

Le roman, le récit

- 16. Un roman de chevalerie: *Yvain ou le Chevalier au lion* de Chrétien de Troyes
- 40. Une fable de l'époque classique: *Le Lion et le Rat* de Jean de La Fontaine
- 41. Un conte de l'époque classique: *Le Petit Poucet* de Charles Perrault
- 55. La littérature romantique: *Les Misérables* de Victor Hugo
- 80. Un récit illustré du XX^e siècle: *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry
- 86. La bande dessinée: *Astérix*
- 102. Un récit, une chanson française du XXI^e siècle: *La Mécanique du cœur*

Le théâtre

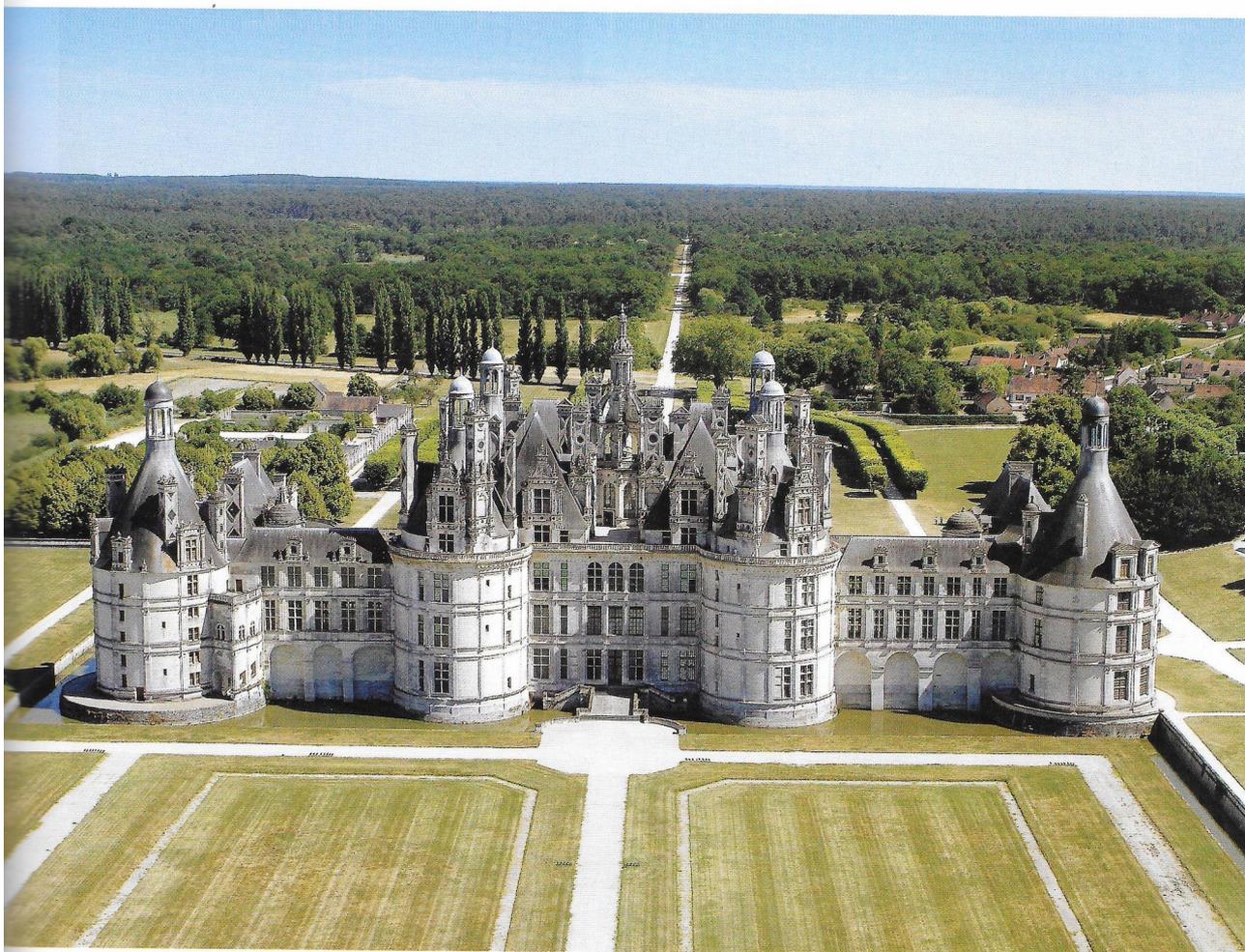
- 8. Le théâtre durant l'Antiquité
- 42. Le théâtre classique: *L'Avare* de Molière
- 57. Le théâtre au XIX^e siècle: *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand
- 91. Le théâtre contemporain: *La Trilogie des dragons* de Robert Lepage



31 Un château de la Loire

Le château de Chambord, XVI^e siècle

À la Renaissance, les guerres féodales achevées, les nobles ont construit des châteaux selon une **architecture** totalement nouvelle. Bâti à la demande du roi François I^{er}, en plein cœur d'une vaste forêt, le château de Chambord, élégant et luxueux, est le plus vaste château de la Loire.



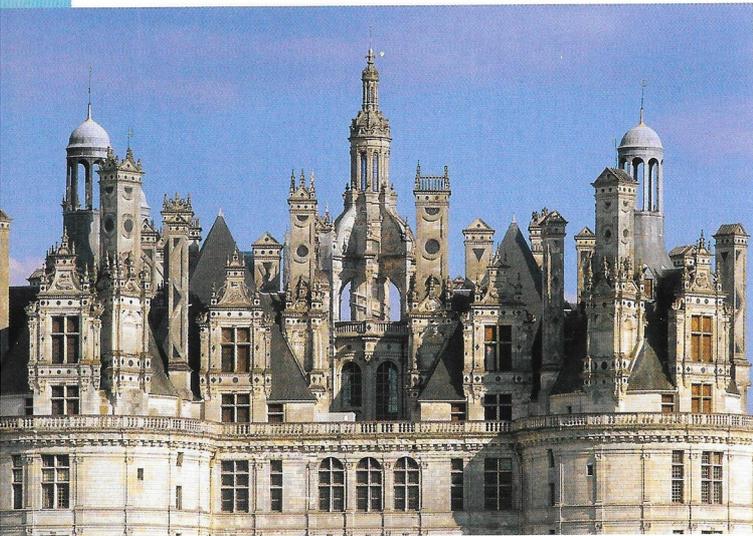
REGARDS CROISÉS

- Sur www.podibus.com, choisis le château de Chambord et visite la façade Nord puis la façade Sud.
- Compare ce château au château médiéval de Foix, page 41, et trouve au moins deux différences importantes.
- Fais des recherches et trouve le nom d'autres grands châteaux de la Renaissance situés au bord de la Loire.
- Connais-tu un autre grand château en France? Sinon, tu peux regarder la page 81.
- Sais-tu comment étaient les statues et les tableaux qui ornent les châteaux de la Renaissance? Pour répondre, tu peux regarder les pages 63, 65, 67 et 69.

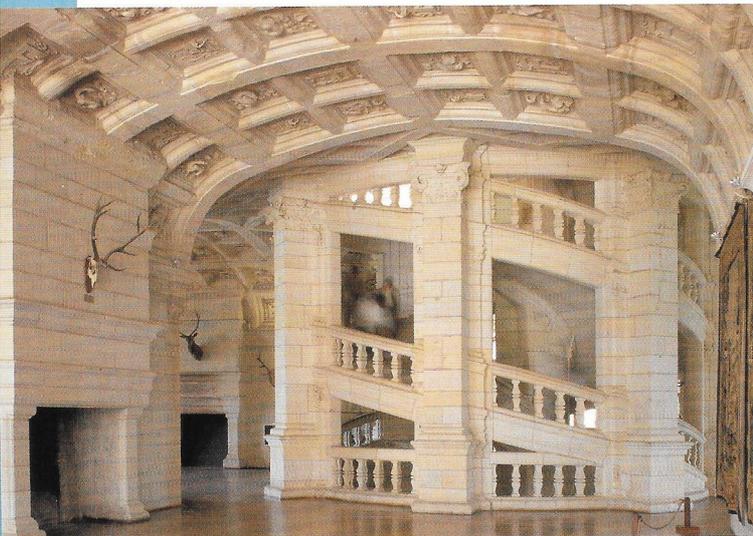
Décrypter l'œuvre...

Un château sans défense ?

1. Observe le château de la page de droite : quels éléments rappellent les châteaux forts du Moyen Âge ?
L'architecture du château de Chambord est encore celle d'une forteresse médiévale.
2. Le château se trouve-t-il dans un lieu protégé : sur une hauteur, dans la boucle d'une rivière... ?
3. Est-il entouré de remparts ? Le fossé rempli d'eau qui l'entoure semble-t-il facile à franchir ?
4. Comment sont les ouvertures dans la façade : étroites comme des meurtrières ou grandes comme des fenêtres ?
5. Que peux-tu en déduire sur la vie à l'époque de la construction de ce château ?



La décoration se concentre en haut du château : terrasses, tourelles, cheminées, lucarnes, et un lanternon coiffé d'une fleur de lys.



Le château compte 77 escaliers, dont ce Grand Escalier, au centre : en réalité, deux escaliers qui s'enroulent l'un sur l'autre sans se croiser.

Un château prestigieux

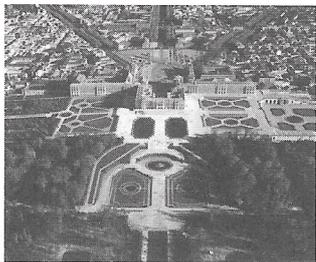
6. Ce château est-il grand ou petit ?
Trouve un repère pour justifier ta réponse.
7. Combien y a-t-il de tours ? Quelle est leur forme ? Comment sont-elles disposées ?
8. Combien y a-t-il d'étages ?
9. Le château comptait 400 chambres :
à qui étaient-elles destinées ?

Ce château a été construit pour que les rois de France y organisent des concerts, des banquets, des bals et, dans le vaste parc autour du château, de grandes parties de chasse. Ils pouvaient y inviter les nobles de France et de l'étranger pour les impressionner...

Un château confortable

10. Les fenêtres sont-elles nombreuses ?
Que peux-tu en déduire sur l'intérieur du château ?
11. Sur les toits, repères quelques-unes des 282 cheminées. Pourquoi y en a-t-il autant ? Qu'est-ce que leur présence t'apprend sur le confort dans ce château ?
12. À l'aide de la photographie à gauche en haut, décris la décoration sur les toits.
13. Décris l'intérieur du château en t'aidant de la photographie du bas.
14. Pour toi, quels adjectifs correspondent le mieux à ce château : élégant, magnifique, tarabiscoté, chaleureux, grandiose, fabuleux, majestueux, gigantesque...





Les jardins de Versailles (1662-1715)

Le Nôtre, Le Brun, Le Vau

À la même époque...

- 1643-1715 : règne de Louis XIV.
- Époque riche en créations, inventions et découvertes :
- René Descartes, philosophe français (1596-1650).
- La Fontaine, poète et moraliste français (1621-1695).
- Blaise Pascal, philosophe, mathématicien et physicien français (1623-1662).
- Isaac Newton, mathématicien, physicien et astronome britannique, à l'origine, entre autres, de la découverte de la gravitation universelle et du télescope (1642-1727).



Autres jardins à la française : château de Hautefort en Dordogne ; potager du château de la Roche-Guyon ; château de Chantilly ; jardin du Luxembourg à Paris ; parc de Saint-Cloud ; château de Saint-Germain-en-Laye ; château de Vaux-le-Vicomte ; château de Villandry ; jardin des Tuileries à Paris.

Le contexte

Louis XIV (1638-1715) devient roi à 5 ans, mais il ne prend réellement les rênes du pouvoir qu'en 1661. Par ses conquêtes, il repousse les limites du pays et augmente sa puissance en Europe. Il développe son pouvoir économique grâce à Colbert.

Le Roi-Soleil met en place un état centralisé et absolutiste. Il réduit le rôle des parlements, réprime les révoltes paysannes et retire la liberté de culte aux protestants en 1685. Il soutient et développe tous les arts.

Trois artistes pour un parc

André Le Nôtre, formé en peinture, en mathématiques et en architecture, fut le premier à concevoir tout à la fois la structure d'ensemble d'un parc ainsi que le détail des parterres et des ouvrages maçonnés. Peintre et sculpteur, premier peintre du roi en 1662, directeur de la manufacture des Gobelins, **Charles Le Brun** conçoit un grand nombre des fontaines et des sculptures du parc.

Nommé premier architecte du roi en 1654, **Louis Le Vau** rénove le château de Vincennes, aménage le palais des Tuileries et agrandit le Louvre. De 1661 à 1670, il agrandit le château de Versailles.

Avant Versailles, les trois artistes avaient collaboré à la conception des jardins du château de Nicolas Fouquet à Vaux-le-Vicomte.

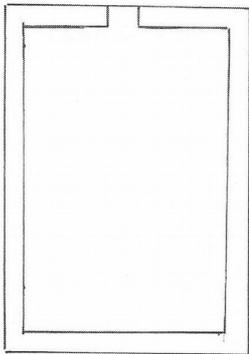
Versailles

C'est Vaux-le-Vicomte qui donne à Louis XIV l'envie de transformer le relais de chasse de Versailles en un vaste domaine symbolisant sa puissance, où il s'installe, avec la Cour et le gouvernement, dès 1682.

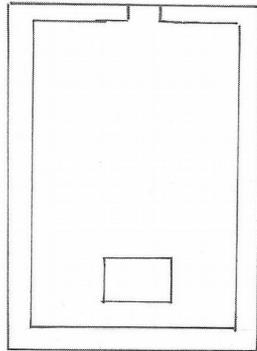
Le château reprend les règles du classicisme tout en intégrant des éléments baroques comme le goût de la perspective et du décor.

Pour aménager les abords du château et y installer des jardins « à la française », Le Nôtre engage des travaux titanesques. Certains parterres abritent des espaces où l'on peut donner des spectacles (le roi lui-même s'y produit). La promenade peut se prolonger par un voyage en barque sur les canaux du parc.

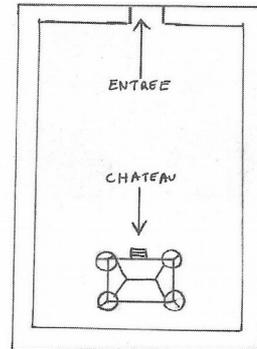
Aujourd'hui le parc, entièrement clos (815 hectares), compte également des zones de forêts et de cultures.



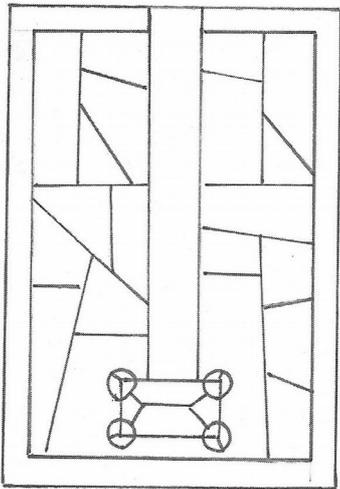
f. 1



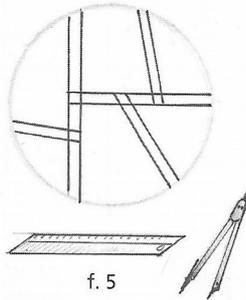
f. 2



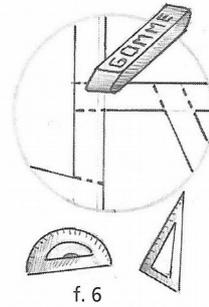
f. 3



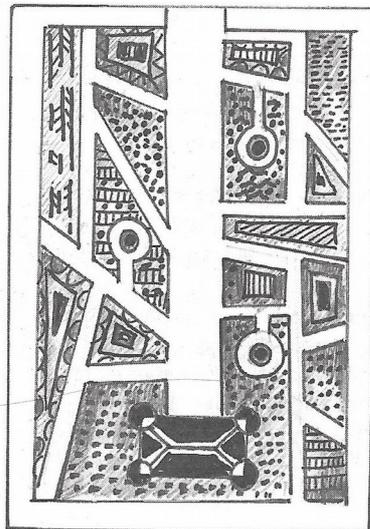
f. 4



f. 5



f. 6



f. 7

Sommaire

PRÉFACE	6
PARTIE 1 - QUELLE HISTOIRE DES ARTS À L'ÉCOLE ?	9
UNE HISTOIRE EN MARCHÉ...	11
1. L'enseignement de l'histoire des arts en 2013	11
2. De l'école primaire au lycée	13
3. Quel parcours culturel et artistique pour l'élève ?	13
UNE HISTOIRE À SUIVRE, UNE HISTOIRE À FAIRE...	17
1. Orientations, choix pédagogiques	17
2. Quels outils pour l'enseignement de l'histoire des arts ?	19
3. Mise en œuvre des projets	22
PARTIE 2 - AVEC UNE ŒUVRE « PHARE »	27
LE COLLECTIONNEUR D'INSTANTS	29
1. Repères	29
2. Présentation du projet	32
3. Mise en œuvre	33
NOS SENS EN POÉSIE	43
1. Repères	43
2. Présentation du projet	46
3. Mise en œuvre	47
PRÉHISTOIRE ET CINÉMA	59
1. Repères	59
2. Présentation du projet	62
3. Mise en œuvre	63
PARTIE 3 - AUTOUR D'UN THÈME	77
SOUS LE CHAPITEAU, LE CIRQUE TRADITIONNEL	79
1. Repères	79
2. Présentation du projet	82
3. Mise en œuvre	83
DE LA PISTE À LA SCÈNE, LE NOUVEAU CIRQUE	95
1. Repères	95
2. Présentation du projet	98
3. Mise en œuvre	99

TOUS À TABLE !	107
1. Repères	107
2. Présentation du projet	110
3. Mise en œuvre	111
PARTIE 4 - À PARTIR D'UN ÉVÈNEMENT	123
LA SAGA DES GÉANTS	125
1. Repères	125
2. Présentation du projet	128
3. Mise en œuvre	129
LA SALLE DU MONDE OIRON	143
1. Repères	143
2. Présentation du projet	146
3. Mise en œuvre	147
PARTIE 5 - AU CROISEMENT DES DISCIPLINES	157
COPIER N'EST PAS TRICHER !	159
1. Repères	159
2. Présentation du projet	162
3. Mise en œuvre	163
UN PHOTOGRAPHE CHEZ LES INDIENS	181
1. Repères	181
2. Présentation du projet	184
3. Mise en œuvre	185
BASQUIAT, DU GRAFF AU JAZZ	195
1. Repères	195
2. Présentation du projet	198
3. Mise en œuvre	199
CONCLUSION	209
BIBLIOGRAPHIE	212
CRÉDITS	213

2 - Présentation du projet

Mots clés

Portrait
Identité
Communauté

Partage
Rituel
Hasard

Porcelaine
Ligne
Signature

Objectifs

Avec la découverte d'une œuvre contemporaine multiforme, amener les élèves à :

- cerner la notion d'œuvre d'art ;
- comprendre comment la création d'un artiste s'inscrit dans la mémoire des habitants d'un lieu ;
- expérimenter une pratique artistique collective pour s'approprier une démarche.

Déroulement

Étape 1

Découvrir la salle à manger et les objets, œuvre de l'artiste Raoul Marek.
Distinguer la valeur d'usage de la valeur esthétique des objets.

Étape 2

Aider les élèves à :

- comprendre la participation active des villageois d'Oiron à l'œuvre de l'artiste ;
- concevoir qu'une œuvre dépasse la matérialité de l'objet.

Étape 3

Mettre en place une pratique artistique qui résonne avec celle de l'artiste : créer une galerie de portraits des élèves en constituant une communauté de hasard de la classe.

SOMMAIRE

- 12 **L'art des parois**
ART PARIÉTAL
- 18 **Les grandes pierres**
ART MÉGALITHIQUE
- 22 **Les poteries protohistoriques**
ART PROTOHISTORIQUE
- 26 **Le temple grec**
ART ANTIQUE
- 32 **D'une Vénus à l'autre**
ART ANTIQUE
- 38 **L'art de la mosaïque**
ART ANTIQUE
- 42 **L'architecture romane**
ART ROMAN
- 48 **Les enluminures**
ARTS ROMAN ET GOTHIQUE
- 52 **L'architecture gothique**
ART GOTHIQUE
- 58 **L'art du vitrail**
ARTS ROMAN ET GOTHIQUE
- 66 **Le portrait**
RENAISSANCE
- 74 **La peinture à l'huile**
RENAISSANCE
- 78 **La perspective**
RENAISSANCE
- 86 **L'effet sfumato**
RENAISSANCE
- 92 **Le non finito**
RENAISSANCE
- 96 **L'art de la gravure**
RENAISSANCE
- 104 **Les châteaux de plaisance**
RENAISSANCE
- 108 **La nouvelle manière**
MANIÉRISME
- 112 **Vanités et natures mortes**
CLASSICISME
- 116 **Le clair-obscur**
LUMINISME
- 120 **Le paysage classique**
CLASSICISME
- 124 **Un jardin à la française**
CLASSICISME
- 128 **Fêtes galantes**
ROCCO
- 132 **L'ordre et la raison**
NÉO-CLASSICISME
- 136 **Les sentiments de l'artiste**
ROMANTISME
- 144 **Tel quel**
RÉALISME
- 148 **Saisir l'éphémère**
IMPRESSIONNISME
- 154 **Les petits points**
NÉO-IMPRESSIONNISME
- 160 **Écriture de lumière**
- 164 **Des images qui bougent**
- 170 **La couleur pure**
FAUVISME
- 172 **L'éclatement des formes**
CUBISME
- 176 **Les lois du hasard**
DADAÏSME
- 180 **Abstraction**
ART ABSTRAIT
- 👁️ 🏛️ *Main négative (Chauvet)*
👁️ 🐎 *Cheval chinois (Lascaux)*
- 🌐 📍 *Alignements de Carnac*
- 👁️ 🏺 *Poteries en terre cuite*
- 👁️ 🏛️ *Le Parthénon*
- 👁️ 🍷 *Vénus d'Arles*
👁️ 🍷 *Vénus de Milo*
- 👁️ 🏛️ *Calendrier gallo-romain en mosaïque*
- 👁️ 🏛️ *Abbatiale de Surbourg*
- 👁️ 📖 *Grandes chroniques de France*
- 👁️ 🏛️ *Cathédrale de Strasbourg*
- 👁️ 🏛️ *Vitrail de la cathédrale de Bourges*
- 👁️ 🏛️ *Jean II Le Bon*
- 👁️ 🏛️ *Les Époux Arnolfini (Jan Van Eyck)*
- 👁️ 🏛️ *Flagellation du Christ (Della Francesca)*
- 👁️ 🏛️ *La Joconde (Léonard de Vinci)*
- 👁️ 🏛️ *Esclave rebelle (Michel-Ange)*
- 👁️ 🏛️ *Rhinocéros (Albrecht Dürer)*
- 👁️ 🏛️ *Château de Chambord*
- 👁️ 🏛️ *L'Homme-Potager (Giuseppe Arcimboldo)*
- 👁️ 🏛️ *Vanitas (David Bailly)*
- 👁️ 🏛️ *Saint Joseph charpentier (G. de La Tour)*
- 👁️ 🏛️ *Saint Matthieu et l'ange (Le Caravage)*
- 👁️ 🏛️ *David sacré roi par Samuel (Le Lorrain)*
- 👁️ 🏛️ *Parterre de l'Orangerie du Château de Versailles*
- 👁️ 🏛️ *Embarquement pour Cythère (Jean Antoine Watteau)*
- 👁️ 🏛️ *Le Serment des Horaces (Louis David)*
- 👁️ 🏛️ *Le Radeau de la Méduse (T.Géricault)*
- 👁️ 🏛️ *La vague (Gustave Courbet)*
- 👁️ 🏛️ *Impression, soleil levant (Claude Monet)*
- 👁️ 🏛️ *Le cirque (Georges Seurat)*
- 👁️ 🏛️ *Première photographie (Nicéphore Niépce)*
- 👁️ 🏛️ *Décomposition du mouvement (Eadweard Muybridge)*
- 👁️ 🏛️ *Le pont de Chatou (Maurice de Vlaminck)*
- 👁️ 🏛️ *Nature morte à la chaise cannée (Pablo Picasso)*
- 👁️ 🏛️ *Selon les lois du hasard (Jean Hans Arp)*
- 👁️ 🏛️ *Jaune-rouge-bleu (Vassily Kandinsky)*
- 👁️ 🏛️ *Baquettes décorées*
👁️ 🏛️ *Graffiti et tags*
- 👁️ 🏛️ *Juicy Salif (Philippe Starck)*
- 👁️ 🏛️ *Colonnes de Buren*
- 👁️ 🏛️ *Femme debout (Alberto Giacometti)*
- 👁️ 🏛️ *Mosquée de Kairouan*
- 👁️ 🏛️ *Enluminure turque*
- 👁️ 🏛️ *La tour de Babel (Bruegel l'Ancien)*
👁️ 🏛️ *Tribune tower de Chicago*
- 👁️ 🏛️ *Arc double face (Nam June Paik)*
- 👁️ 🏛️ *François I^{er}, roi de France (Jean Clouet)*
👁️ 🏛️ *Portrait de Marie-Thérèse (Pablo Picasso)*
👁️ 🏛️ *Autoportrait (Rembrandt)*
- 👁️ 🏛️ *La laitière (Jan Vermeer)*
- 👁️ 🏛️ *Vierge d'Ognissanti (Giotto)*
👁️ 🏛️ *Le Jugement dernier (Van der Weyden)*
- 👁️ 🏛️ *La Douleur (Auguste Rodin)*
- 👁️ 🏛️ *La vague (Hokusai)*
👁️ 🏛️ *Femme dans la nuit (E.L. Kirchner)*
- 👁️ 🏛️ *Cité de Carcassonne*
- 👁️ 🏛️ *La guenon et son petit (Pablo Picasso)*
- 👁️ 🏛️ *Tempête de neige en mer (William Turner)*
👁️ 🏛️ *Le voyageur au-dessus de la mer (C.D. Friedrich)*
👁️ 🏛️ *La liberté guidant le peuple (Eugène Delacroix)*
- 👁️ 🏛️ *L'Angéus (J.F. Millet)*
- 👁️ 🏛️ *Bal du Moulin de la galette (Auguste Renoir)*
👁️ 🏛️ *Fin d'arabesque (Edgar Degas)*
- 👁️ 🏛️ *Route avec cyprès et ciel étoilé (Vincent Van Gogh)*

UN EXEMPLE DE CAHIER PERSONNEL

LE VISUEL

Sa présence est indispensable. Elle permet de se rappeler de quelle œuvre il est question.

LE CARTEL D'IDENTIFICATION

Le cartel permet de consigner les caractéristiques essentielles de l'œuvre. Il peut également servir de trame de découverte. Toutes les informations nécessaires sont disponibles dans l'ouvrage ainsi qu'au verso des reproductions de **Histoires d'Arts en Pratiques Répertoire d'œuvres**. Nous attachons une importance particulière à la prise de conscience de la taille réelle de l'œuvre à travers une représentation relative.

LES REPÈRES HISTORIQUES ET ARTISTIQUES

La frise devra si nécessaire être enrichie par des dates et des repères supplémentaires. Les frises sont disponibles sur le site de l'auteur (<http://pagesperso-orange.fr/patrick.straub/HDA.htm>).

DES MOTS ET DES QUESTIONS POUR PARLER DES ŒUVRES

À propos de la forme donne des indications synthétiques qui doivent permettre à l'élève de développer une analyse formelle de l'œuvre.

Questions de sens rappelle les questions essentielles liées au sens de l'œuvre.

À propos de la technique donne des indications sur la technique elle-même ou sur son histoire.

À propos du style ou du mouvement relève les caractéristiques du mouvement auquel se rattache l'œuvre.

Ce que nous avons fait en arts visuels renseigne sur les applications pratiques associées à l'œuvre.

ET... D'AUTRES TRACES

Nous encourageons vivement les enseignants à inciter leurs élèves à s'approprier ce cahier et à l'enrichir par des pages supplémentaires comportant d'autres traces : esquisses, croquis, extraits ou photographies des travaux réalisés au cours des pratiques éclairantes, prospectus, libre expression... ●

Mémoire d'une rencontre

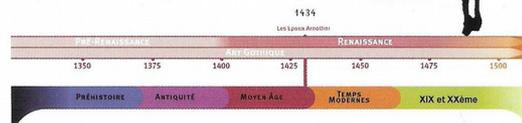
Cartel d'identification de l'œuvre



Auteur : Jan Van Eyck (1390 -1441)
Titre : Les époux Arnolfini
Date : 1434
Genre : Double portrait en pied
Dimension en cm : 82 X 60
Technique : Peinture à l'huile sur bois
Lieu de conservation : National Gallery de Londres.



Repères historiques et artistiques



Des mots et des questions pour parler des œuvres

À propos de la forme de l'œuvre

Composition : symétrie - **Couleurs :** complémentaires - **Traitement de l'espace :** perspective, miroir convexe - **Lignes de force :** Axe vertical induit par le lustre conduisant sur les mains jointes - **Lumière :** diffuse , fenêtre

Questions de sens

Que représente cette scène ? Probablement une scène de fiançailles. Comment l'artiste montre-t-il qu'il est le témoin de ce mariage ? Il se représente lui-même dans le miroir convexe situé au fond de la pièce. Il signe "Johannes de Eyck fuit hic" ce qui veut dire "Jan Van Eyck était ici".

Quelle est la valeur symbolique des objets présents dans la scène ? Le petit chien symbolise la fidélité, le chapelet accroché à côté du miroir rappelle aux dames qu'elles ne doivent pas oublier de prier et la bougie allumée témoigne de la présence de l'esprit saint.

À propos de la technique

On dit que c'est Jan Van Eyck qui a inventé la peinture à l'huile, mais en réalité il n'a fait qu'améliorer une technique existante.

À propos de la peinture flamande

La minutie et le souci du détail sont caractéristiques de la peinture des pays du Nord.

Ce que nous avons fait en arts visuels

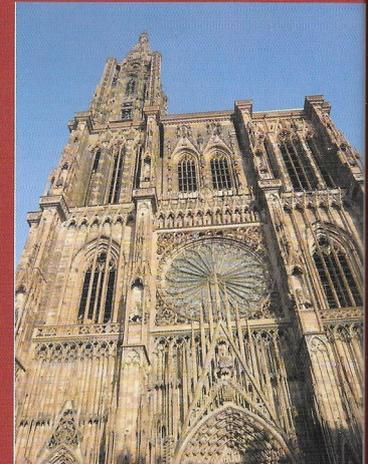
En arts plastiques nous avons fabriqué de la peinture à l'huile en mélangeant des pigments avec de l'huile de cuisine.

Nous avons fait des photos avec des reflets pour montrer indirectement notre présence

L'architecture gothique

CONTEXTE DE CRÉATION

Au XII^e siècle, les villes s'agrandissent et deviennent de véritables pôles de pouvoir économique, politique et religieux. Les évêques des villes du nord de la France se livrent une concurrence féroce : chacun veut élever la plus belle et la plus haute cathédrale pour montrer sa supériorité. Cette rivalité conduit les bâtisseurs à chercher de nouvelles solutions techniques. L'apparition d'une classe bourgeoise aisée prête à financer la construction de ces édifices favorise l'émergence d'un style plus grandiose et plus exubérant que le style roman qui l'a précédé. Mais le style gothique est bien plus qu'un style architectural et pictural. Il est le témoignage d'une société en évolution en quête d'élévation tant sociale que spirituelle. Ainsi naît le style gothique qui apparaît dans la région parisienne vers les années 1130-1150. De là, il se diffuse progressivement dans toute l'Europe.



Cathédrale Notre Dame (1176-1439)
Grès des Vosges
Architecture gothique
Strasbourg, France

QUESTION DE LIEU

OÙ PEUT-ON VOIR LES PREMIÈRES CATHÉDRALES GOTHIQUES ?

La cathédrale Saint-Étienne de Sens (1135-1164, début des travaux – consécration) et la basilique Saint-Denis de Saint-Denis (1135-1144) sont souvent considérées comme les premiers édifices gothiques.

QUESTION DE DÉNOMINATION

POURQUOI APPELLE-T-ON CE STYLE « GOTHIQUE » ?

Ce style nouveau d'abord appelé « art français » car né en France, s'est vu attribuer assez tardivement le qualificatif de « gothique » par les artistes de la renaissance italienne qui considéraient ce mouvement « barbare » avec mépris.

REPÈRES FORMELS

COMMENT RECONNAÎT-ON UN ÉDIFICE GOTHIQUE ?

D'un point de vue formel, le style gothique se reconnaît aux ouvertures en arcs brisés, à la hauteur des édifices, aux arcs-boutants, aux flèches souvent pointues et ciselées, à la forme élancée des nombreuses ouvertures, aux vitraux colorés et à la présence de rosaces qui s'inscrivent dans les façades richement sculptées. À l'intérieur, la croisée d'ogive en soutien de voûte est souvent un indice stylistique fort mais non déterminant car il existe des églises romanes dont la voûte est soutenue par cette même technique.

ATTENTION ! Un grand nombre d'édifices gothiques sont des extensions d'églises romanes. Il est donc assez fréquent de rencontrer des mélanges de styles.

QUESTION DE TECHNIQUE

QU'EST-CE QUI A PERMIS AUX ÉGLISES DE DEVENIR PLUS HAUTES ET PLUS GRACIEUSES ?

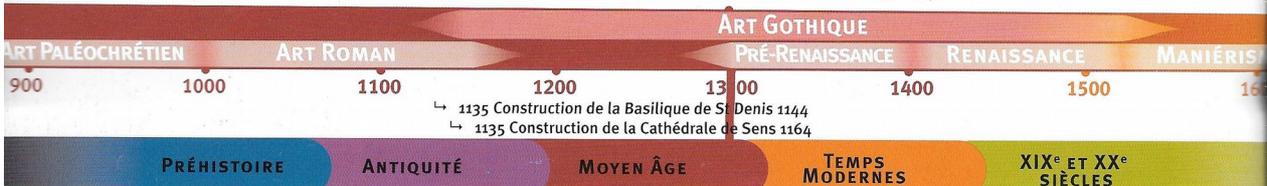
Toujours plus haut ! C'est un ensemble d'« innovations technologiques » qui va permettre d'atteindre cet objectif. Les croisées d'ogives répartissent la charge de la voûte sur un réseau de nervures et de colonnettes regroupées en faisceaux. L'ensemble est équilibré par des arcs-boutants. Ces dispositifs soulagent les murs de l'énorme pression à laquelle ils étaient soumis auparavant. Ce report de charge autorise la réalisation de larges ouvertures sans risque d'affaiblir la structure. De superbes vitraux vont y prendre place. La lumière qui traverse les vitraux symbolise la pénétration de l'Esprit Saint.

APPROPRIATION PAR COMPARAISON

- Utiliser le glossaire visuel pour repérer les points communs et les variations en comparant le schéma à un édifice gothique de proximité.
- Repérer tous les signes visibles qui caractérisent le style gothique.
- Repérer les variations et les différences : arc en plein cintre au-dessus des fenêtres (comme dans le style roman), ...

REMARQUE L'observation de l'image peut aussi se faire en comparaison avec un édifice roman.

↔ 1176 Construction de la Cathédrale de Strasbourg 1439 ↔

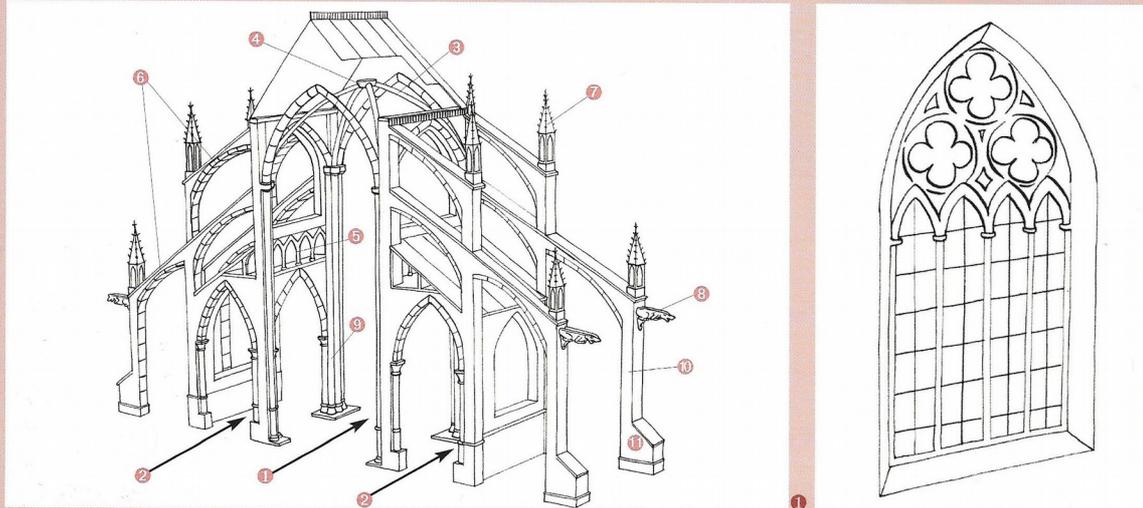


PRATIQUE ÉCLAIRANTE

Une travée en coupe

La nef des églises gothiques est constituée d'une suite de modules qu'on appelle travées. La coupe d'une travée permet d'observer les éléments constitutifs :

- | | | | | |
|-------------|--------------------|----------------------|------------------------|-----------------|
| ② Bas-côtés | ③ Croisée d'ogives | ④ Clé de voûte | ⑤ Triforium | ⑥ Nef centrale |
| ⑦ Pinnacle | ⑧ Gargouille | ⑨ Colonne fasciculée | ⑩ Culées d'arc-boutant | ⑪ Arcs-boutants |
| | | | | ⑫ Contreforts |



EXPLOITATION DES COUPES

Les dessins et les vues en coupe permettent de nombreuses activités.

SUPPORTS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION DES ACQUIS (vocabulaire spécifique)

- ① Photocopier les dessins et faire annoter les éléments désignés.
- ② **VARIANTE** Faire colorier les éléments nommés selon un code couleur.

AIDE À L'OBSERVATION

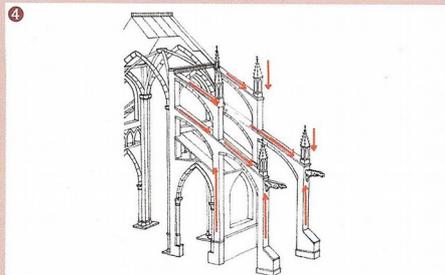
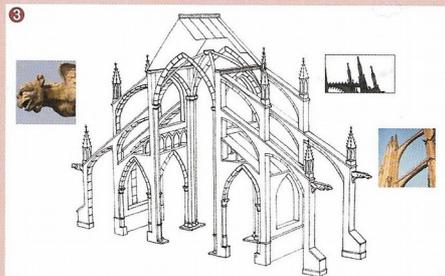
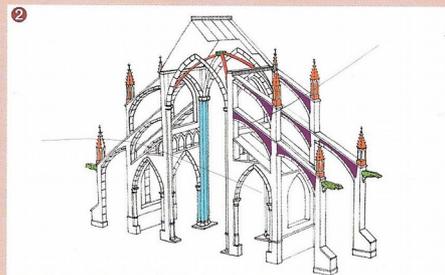
PAR UN JEU DE CORRESPONDANCES PHOTOGRAPHIQUES

- ③ Faire repérer les éléments désignés sur un édifice gothique de proximité, les photographier et créer une affiche montrant les correspondances.

SUPPORT D'AIDE POUR VISUALISER

CERTAINS ÉLÉMENTS ARCHITECTURAUX INVISIBLES

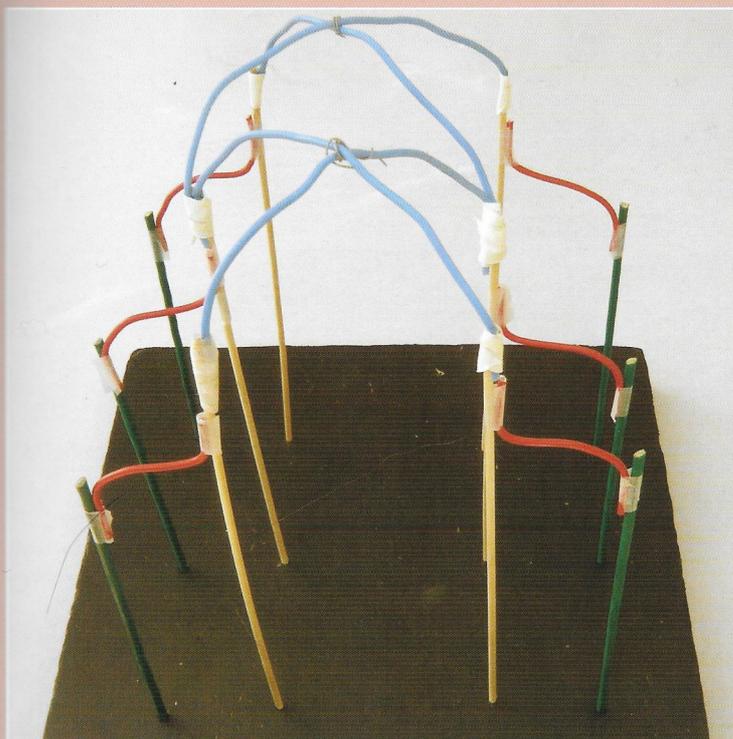
- ④ Les vues en coupes permettent de comprendre comment les différentes pièces s'appuient les unes sur les autres. Les reports de charges et les contrebutements peuvent également être visualisés.



PRATIQUE ÉCLAIRANTE

La croisée d'ogives : l'effet d'une bombe !

RÉALISER LA STRUCTURE D'UNE CATHÉDRALE
PERMETTANT DE VISUALISER LES FORCES EN JEU



MODE OPÉRATOIRE

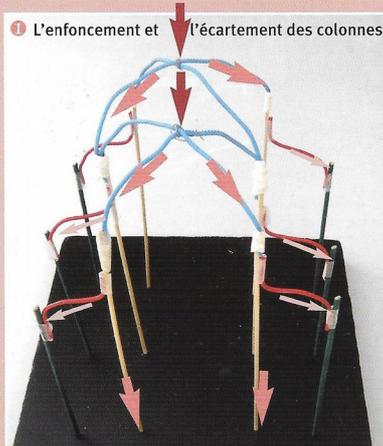
- Monter la structure à l'aide des matériaux suivants :
 - fil de cuivre (type électrique),
 - bandes collantes pour les liaisons,
 - plaque de polystyrène extrudé pour la base.

REMARQUE Afin de favoriser la créativité, autoriser toutes les solutions pour lier les éléments entre eux, même celles qui ne sont pas toujours esthétiques (cubes en polystyrène extrudé, enroulements en fil de fer).

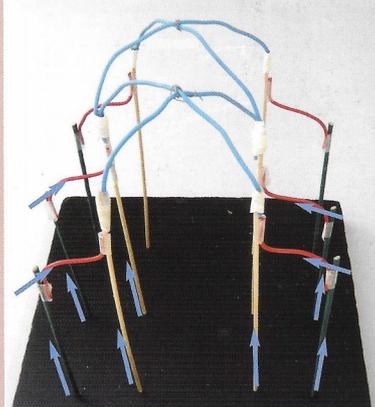
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE

- Assimilation d'un vocabulaire architectural spécifique à travers une activité de construction concrète : piliers de soutien, croisée d'ogives, arcs-boutants.
- Compréhension des possibilités offertes par cette structure architecturale qui tient pratiquement toute seule : les murs moins sollicités peuvent s'élever davantage et laisser la lumière entrer par de grandes baies sans mettre l'édifice en péril.
- L'expérience qui simule le poids de la voûte sur la structure permet aux élèves d'observer de manière très concrète les forces en jeu et de comprendre le rôle des arcs-boutants. L'observation de la répercussion des forces, tant au niveau de l'action que de la réaction, permet à l'élève d'approcher de manière intuitive des notions aussi complexes que les décompositions vectorielles.

EXPLOITER LA MAQUETTE
POUR PRENDRE CONSCIENCE
DE LA RÉPARTITION DES FORCES LIÉES AU
POIDS DE LA VOÛTE



2 L'effet de contrebutement des arcs-boutants



EXPÉRIENCE

Après avoir réalisé la maquette, on propose aux élèves d'appuyer sur les clés de voûte pour simuler le poids de cette dernière.

- 1 On observe alors très concrètement comment les piliers répercutent la charge en s'enfonçant et en s'écartant.
- 2 La réaction de la structure est également visible notamment au niveau des arcs-boutants qui sont fortement sollicités. Leur déformation en témoigne. On peut pousser l'expérience plus loin, supprimer les arcs-boutants et constater la rupture des piliers.

Annexe n° 17



Annexe n° 20



Annexe n° 18

Projets de la classe de CM2

2016/2017

Voici tous les projets auxquels tu vas participer cette année. Cette fiche te permet de te repérer dans les projets de l'année. Elle est personnelle et tu peux écrire des commentaires, des informations que tu souhaites garder.

Elle te permet aussi de garder une trace de ce que tu vas vivre en CM2.

Période 1 – Septembre / Octobre			
Projet	Domaine	Dates	Commentaires / Souvenirs
Le conte : écrire un conte détourné	Littérature	Septembre/ Octobre	J'ai adoré ces démons ça m'a plus lire me patience.
Galerie 5 – Exposition Hors séries	Arts plastiques	Jeudi 6 octobre	Les tableaux qu'on a vu était super surtout les scarabes
Activités nautiques au Lac de Maine	EPSA	6 séances Septembre/ octobre	C'était très musclature mais j'ai préféré le caïca
Projet Cinéma « Arrête ton cinéma »	Musique : le cake d'amour, les joies quotidiennes Littérature : Peau d'Âne de Jacques Demy	Septembre / Octobre	?

Période 2 – Novembre – Décembre			
Projet	Domaine	Dates	Commentaires / Souvenirs
Le roman policier : écrire une nouvelle policière	Littérature	Novembre/ Décembre	Il n'y avait pas assez de suspense dans une incroyable histoire.
Le Quai – Compagnie Tourneboulé « Les enfants c'est moi . »	Arts visuels : théâtre	Vendredi 4 novembre	C'était rigolo, j'aime quand c'est comique.
Projet cinéma « Arrête ton cinéma »	Arts visuels : Film : THE KID de Chaplin Au cinéma les 400 coups. Musique : Chansons : Littérature : Film : THE KID	Lundi 28 novembre	THE KID de Chaplin La ruée vers l'or Marie Antoinette de Lippold Marie Poppins De Disney Le Cinématographe de B. Vian Lettre écrite à Mme Audouin
Projet CM2/6 ^{ème} - Les Incorruptibles - Visite du collège	Littérature / Langage oral adoré	Jeudi 10 novembre Mardi 15 novembre	Les livres étaient bien et je me suis fais des camarades.
Projet Tissage et Métissage (Projet ARTS/DANSE avec toute l'école)	EPSA – Danse contemporaine adoré	Novembre/ Décembre	J'adore danser

Projets à venir ou qui se poursuivent en 2017 : Patinoire, Projet Cinéma, Projet théâtre, Projet Tissage et Métissage, Projet CM2/6^{ème}, CROSS, Vélo en ville...

Arts Plastiques - CM2
Oeuvres de référence : Magritte et Orsini
Contrainte : Créer l'intérieur de sa silhouette, par le dessin ou le collage, en référence à quelque chose que l'on aime, que l'on est, qui nous plaît...
+ B2i :: cadrer une image (IPAD)
• choisir/supprimer.
Septembre 2016



Arts visuels - CM2

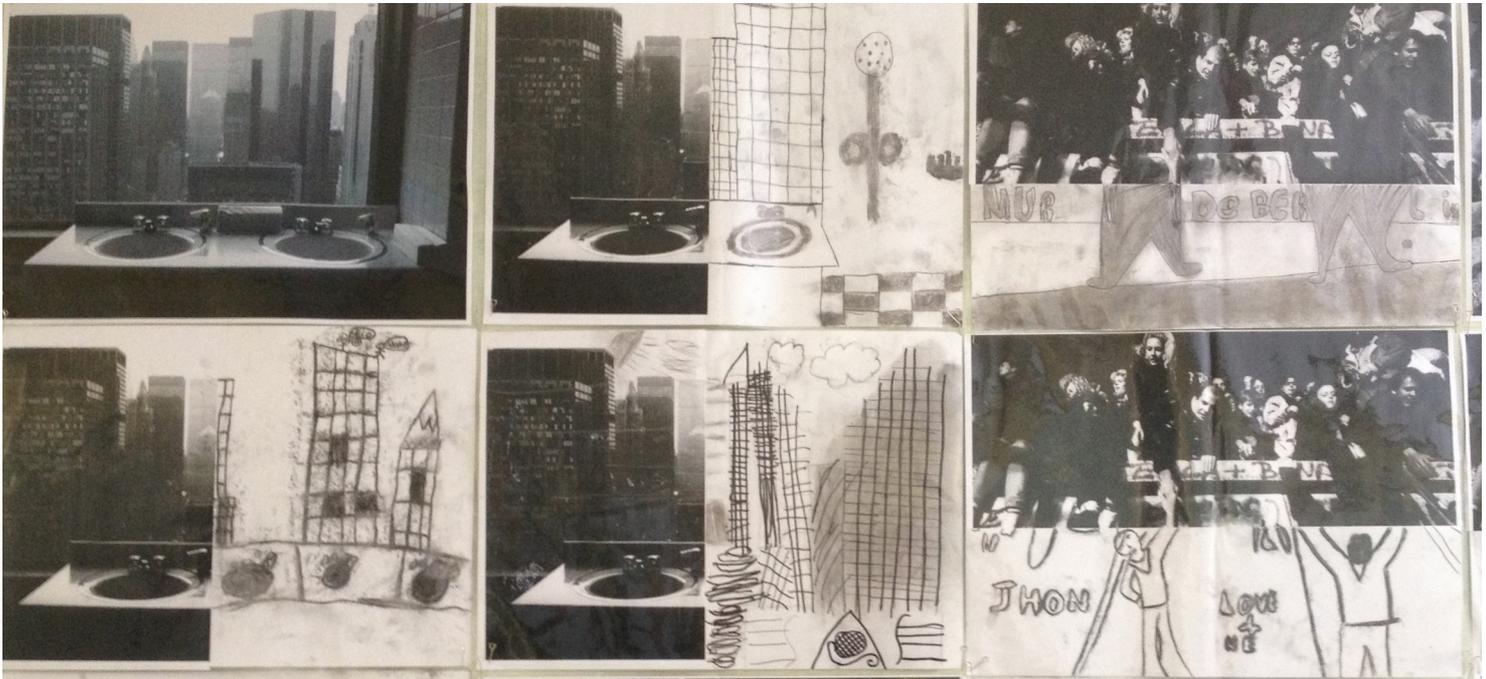
Oeuvres de référence : photographies
de Raymond Depardon

Le noir et blanc

objectif : reproduire une photographie par
le dessin après observation (suite possible)

- craie grasse
- feutre noir
- fusain

- Décembre 2016.



Mémoire d'une rencontre



Cartel d'identification de l'œuvre

Auteur :

Titre :

Date :

Genre :

Dimensions :

Courant artistique :

Lieu de conservation :



Annexe n° 22

Document de travail réalisé par Patrick STRAUB CPDAV du Bas-Rhin

La lumière

Questions générales
Comment la lumière révèle-t-elle sa présence ? (Ombres portées, propres, contrastes d'éclairage, reflets)
Quelle est la nature de la source de lumière? (naturelle, artificielle)
La source lumineuse est-elle directement visible dans l'image ?
De quel côté vient-elle ?
La lumière permet-elle de situer la scène dans le temps ? A quel moment de la journée se situe-t-elle ?

A. Questions pour éveiller le regard	B. Question de sens	C. Effet produit, intention de l'artiste
Comment peut-on qualifier la lumière ? (vive, violente, diffuse, douce)	Pourquoi l'artiste choisit-il tel ou tel type de lumière ?	Effet d'éblouissement, contrastes vifs, ambiance douce ... Pour modeler les volumes, pour produire une ambiance.
La lumière est-elle réaliste, suggestive, symbolique ou aléatoire ?	Quelle réalité l'artiste décrit-il ? Quelle ambiance se dégage de l'éclairage ? Quelle est la valeur symbolique de la lumière ?	Réalisme, pour décrire un lieu. La douceur, la brutalité, le côté dramatique, une ambiance onirique, irréaliste... Symbolisme religieux, allégorique... La lumière en tant que composante plastique indépendante .
Quels sont les éléments mis en valeur par la lumière ?	Pour quelle raison l'artiste met-il en relief ces éléments ?	Désignation du sujet principal, mise en évidence d'un accessoire symbolique, équilibre chromatique

Cahier personnel d'histoire des arts

Pratiques éclairantes

Pour comprendre comment les artistes donnent l'illusion de la profondeur en superposant les plans nous avons créé un "paysage" en papiers déchirés. Contrairement au dessin, les plans s'y superposent réellement : le ver de terre est réellement devant le champignon.



En réalisant une scène en 3 dimensions à partir d'un tableau nous avons appris à reconstituer l'espace suggéré par le peintre.



Château en carton

Boîte à chaussures Personnages en papier alu

Pratique éclairante autour du Serment des Horaces de J.L. David

Ce que j'ai appris :
La signification du tableau est modifiée lorsqu'on change la position des personnages. L'artiste est aussi un metteur en scène.




À L'INITIATIVE DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

CHARTRE POUR l'éducation artistique et culturelle

1

L'éducation artistique et culturelle **doit être accessible à tous**, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université.

2

L'éducation artistique et culturelle associe **la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances.**

3

L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales. C'est une **éducation à l'art.**

4

L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une **éducation par l'art.**

5

L'éducation artistique et culturelle prend en compte **tous les temps de vie des jeunes**, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant leur **environnement familial et amical.**

6

L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de **donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain.**

7

L'égal accès de tous les jeunes à l'éducation artistique et culturelle repose sur **l'engagement mutuel entre différents partenaires** : communauté éducative et monde culturel, secteur associatif et société civile, État et collectivités territoriales.

8

L'éducation artistique et culturelle relève d'une **dynamique de projets associant ces partenaires** (conception, évaluation, mise en œuvre).

9

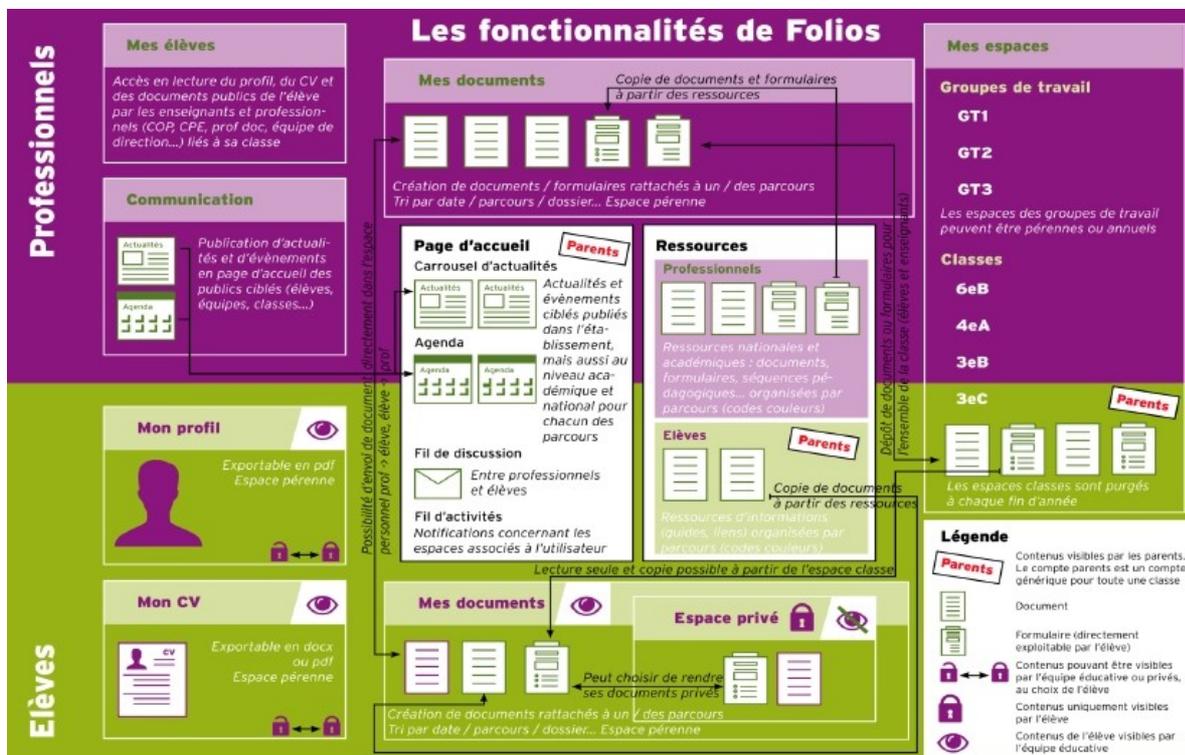
L'éducation artistique et culturelle nécessite une **formation des différents acteurs** favorisant leur connaissance mutuelle, l'acquisition et le partage de références communes.

10

Le développement de l'éducation artistique et culturelle doit faire l'objet de **travaux de recherche et d'évaluation** permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et d'encourager les démarches innovantes.



Annexe n° 25



Un outil interactif entre l'équipe éducative et l'élève permettant :

- d'interagir dans l'alimentation des ressources proposées aux élèves selon les parcours,
- de travailler collectivement (Mes espaces) à l'échelle de la classe ou de groupes de travail spécifiés

Bibliographie

Vidéos et Conférences :

- BOURDIEU Pierre, *Le Musée*, 1973, site officiel Institut National de l'Audio visuel (INA), Disponible sur : URL <http://www.ina.fr/video/CPF86656800> [12/11/2015]

- CHATEL Luc, *L'enseignement de l'histoire des arts à l'école au collège et au lycée*, Colloque, la Sorbonne, 15 et 16 septembre 2009, site Eduscol.Education, Disponible sur : URL <http://eduscol.education.fr/pid23656/colloque-histoire-des-arts.html> [3/10/2015]

- CLAUDIA Françoise, *L'histoire de l'art, un enseignement en devenir*, Juin 2013, 3ème édition festival Histoire de l'Art à Fontainebleau, site officiel Institut National de l'histoire de l'art (INHA), Disponible sur URL : https://www.canalu.tv/video/institut_national_de_l_histoire_de_l_art/l_histoire_des_arts_un_enseignement_en_devenir.13232 [17/09/2015]

- LE NORMAND-ROMAIN Antoinette, *L'histoire de l'art, de l'Université à l'École : des fronts de la recherche aux études primaires et secondaires*, Les programmes : pédagogie et didactique, Avril 2008, site officiel Institut National de l'histoire de l'art (INHA), Disponible sur URL : <http://www.diffusion.ens.fr/index.php?res=conf&idconf=2009> [17/09/2015]

- LE NORMAND-ROMAIN Antoinette, *L'histoire de l'art, de l'Université à l'École : les programmes : pédagogie et didactique*, La diversité des objets et des méthodes de l'histoire de l'art Avril 2008, site officiel Institut National de l'histoire de l'art (INHA), Disponible sur URL : <http://www.diffusion.ens.fr/index.php?res=conf&idconf=2010> [17/09/2015]

- ROSENBERG Pierre, *L'enseignement de l'histoire des arts à l'école au collège et au lycée*, Colloque, la Sorbonne, 15 et 16 septembre 2009, site Eduscol.Education, Disponible sur : URL <http://eduscol.education.fr/pid23656/colloque-histoire-des-arts.html> [17/09/2015]

Ouvrages :

- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, éditions ESF, 1992.
- ARASSE Daniel, *On n'y voit rien*, édition Gallimard, 2006.
- BARBE-GALL Françoise, *Comment parler d'art aux enfants*, édition Le Baron-Perche, 2012.
- BOURDIEU Pierre, DARBEL Alain, *L'amour de l'art : les musées d'art européens et leurs publics*, éditions de minuit, 1969.
- CHABANNE Jean-Charles, *La rencontre avec l'oeuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, édition l'Harmattan, 2012.
- CHASTEL André, *Reflets et regards*, Le Monde, Recueil édition de Fallois, 1992.
- CLAIR Jean, *Malaise dans les musées*, édition de minuit, 2007.
- CLAUS Françoise, *L'histoire des arts et les maîtres... de l'école primaire*, édition CRDP Midi-Pyrénées, 2011.
- DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, édition ESF, 2012, p.88-100.
- DEWEY John, *Expérience et éducation*, édition Armand Collin, 2010.
- DUVIN-PARMENTIER Bénédicte, *Pour enseigner l'histoire des arts, regards interdisciplinaires*, édition CRDP Amiens, 2010.
- GLORIEUX Guillaume, *L'histoire de l'art : Objet, sources et méthodes*, édition des Presses Universitaires de Rennes, 2015.
- GOMBRITCH Ernest, *Histoire de l'art*, édition Phaidon, 2001.
- JOUTARD Philippe, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*, CRDP académie de Besançon, 1989.
- LAVIN Marie, *L'histoire des arts, émergence d'un enseignement*, édition Hachette, 1998.
- MALRAUX André, *Le Musée Imaginaire*, édition Gallimard, 1965.
- MALRAUX André, *Oraison Funèbre*, édition Gallimard, 1971.
- MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe*, édition ESF, 2015.
- ORY Pascal, *La culture comme aventure*, édition Complexe Eds, 2008.
- POULOT Dominique, J.M. Pire et Alain Bonnet, *L'éducation artistique en France, des modèles académiques aux pratiques actuelles*, PUF de Rennes, 2010, p.323-347.
- RIBES Jean Michel, *Musée Haut Musée bas*, édition Babel, 2008.

- VEYNE Paul, *Mon Musée Imaginaire*, édition Albin Michel, 2010.
- ZAKHARTCHOUK, Jean Michel, *Transmettre une culture pour tous les élèves*, édition Scérén-CRDP Amiens, 2006.
- ZAKHARTCHOUK, Jean Michel, *Travail par compétences et socle commun*, édition Scérén-CRDP Amiens, 2009.

Instructions Officielles :

- BULLETIN OFFICIEL n°32 du 28 août 2008, *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts : école, collège, lycée*, Ministère de l'éducation Nationale.
- BULLETIN OFFICIEL n° 2 du 26 Mars 2015, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Ministère de l'éducation Nationale.
- BULLETIN OFFICIEL n°11 du 26 Novembre 2015, *Programme des enseignements du cycle des apprentissages fondamentaux et apprentissages de consolidation*, Ministère de l'éducation Nationale.
- BULLETIN OFFICIEL n° 17 du 23 Avril 2015, *Socle commun de connaissances, compétences et de culture*, Ministère de l'éducation Nationale.
- *Parcours d'éducation artistique et culturelle* du 7 Juillet 2015, Ministère de l'éducation Nationale.

Guides du maître :

- BIVILLE Jacky, *Histoire des arts : cycle 3*, édition Explorer de Nathan, 2008.
- LAGOUTTE Daniel et Werckmeister, *Comment enseigner au cycle 3 l'histoire des arts ?*, édition Hachette, 2008.
- LAGOUTTE Daniel, *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, édition Hachette éducation, p.204-209, 2002.
- LE CALLENEC Sophie, *Histoire des arts : cycle 3*, édition Hatier Magellan, 2013.
- SABOYA Marc, *Clés pour enseigner l'histoire des arts en cycle 3*, édition Scérén-CRD Aquitaine, 2010.
- SAYE Alain, *Histoire des arts et Arts Visuels : 40 exploitations pédagogiques*, éditions Retz, 2008.
- STRAUB Patrick, *L'Histoire des arts, répertoires d'œuvres*, édition Accès, 2009.
- STRAUB Patrick, *L'Histoire des arts en pratique*, édition Accès, 2009.
- TESSIER Joelle, *Histoire des arts à l'école : des parcours artistiques et culturels pour le cycle 3*, CRDP Académie de Nantes, 2012.

Revues :

- BUSSIENNE Élisabeth, *Les arts à l'école*, Revue Cahiers Pédagogiques N°464, Juin 2008.
- COJANNOT-LE BLANC, Histoire des arts, une méthode et des exemples, Revue La Documentation Française n° 8091, 2013.
- COLOMBANI Jean-Marie, *Libérer l'art*, Revue Le monde de l'éducation n°243, 1996.
- DUVIN-PARMENTIER Bénédicte, *Les arts, quelle histoire !*, Revue Cahiers Pédagogiques N°492, Novembre 2011.
- MERIEU Philippe, *Jean-Michel Zakhartouchouk : Transmettre une culture pour tous les élèves*, Revue Cahiers Pédagogique N°445, 2006.

Sites :

- CRDP de l'Académie de Nantes : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/histoire-des-arts> [en ligne, consulté le 10/10/2016].
- CRDP de l'Académie de Grenoble : <http://www.ac-grenoble.fr/action.culturelle/histoiredesarts/> [en ligne, consulté le 10/10/2016].
- CRDP de l'Académie de Bordeaux : http://crdp.ac-bordeaux.fr/arts_culture/index.asp?pole=7&id=11 [en ligne, consulté le 10/10/2016].
- CRDP de l'Académie de Strasbourg : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/histoiredesarts/> [en ligne, consulté le 10/11/2016] et <http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/HA/> [en ligne, consulté le 10/10/2016].

Résumé

Ce mémoire est consacré à l'étude de la transposition didactique de l'Histoire des arts à l'école élémentaire. L'étude réalisée porte sur les dispositifs de transposition didactique de l'Histoire de l'art, discipline universitaire, vers l'Histoire des arts, enseignement de culture partagée à l'école. De façon plus spécifique ce travail porte sur le dispositif constitutif de la trace écrite. Ainsi, on peut se demander dans quelle mesure l'utilisation de traces et de supports écrits diversifiés peuvent avoir une influence sur la question de la transposition didactique des arts à l'école élémentaire ?

Cette recherche présente l'évolution de l'enseignement de l'Histoire des arts depuis 1881 et la mise en tension entre translation et transposition didactique effective. L'étude réalisée par approches comparatives entre ressources documentaires, scientifiques et situations de classes rencontrées sur le terrain, permet de mettre en exergue l'utilisation systématique de la trace écrite ; cette dernière étant complémentaire d'une mise en pratique artistique effective des élèves. Cette mise en pratique des élèves n'est pas anodine et doit faire l'objet d'une réflexion préalable de la part des professeurs des écoles. L'analyse de propositions faites par les pédagogues et didacticiens permettent de mettre en lumière la diversité de ces mises en pratiques.

Mots clefs : Histoire des arts, Histoire de l'art, transposition didactique, trace écrite, pratique artistique.

This report is dedicated to the study of the didactic transposition of Art History into primary school. The study focuses on the devices of didactic transposition of Art history, an academic subject, to the history of arts, a culture education shared at school. More specifically, this work focusses on the constitutive device of the written trace. Therefore, we can wonder to what extent the use of diversified written traces and media may influence the question of the didactic transposition of arts in primary school.

This research presents the evolution of the teaching of the History of Arts since 1881 and the contrast between translation and real didactic transposition. The study performed by comparative approaches between documentary, scientific resources and situations faced up with in a classroom, brings up the systematic use of the written trace; this latter being additional to an actual artistic application of the pupils. This application is not insignificant and has to be the object of preliminary reflection from school teachers. The analysis of the proposals made by the educationalists and specialists in didactics enables to highlight the diversity of theses applications.

Keywords : History of arts, Art History , didactic transposition, written trace, artistic practice.