La peinture pour enseigner et apprendre “ Le temps des rois ” en classe de CM1

Théo Taudière

▶ **To cite this version:**

Théo Taudière. La peinture pour enseigner et apprendre “ Le temps des rois ” en classe de CM1. Education. 2021. dumas-03720773

HAL Id: dumas-03720773

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03720773

Submitted on 12 Jul 2022

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.

TAUDIERE Théo
M2 MEEF Premier degré
Site d'Angoulême

Directeur de mémoire :
Monsieur Hugues MARQUIS

Mémoire de recherche :

La peinture pour enseigner et apprendre *« Le temps des rois »* en classe de CM1

Cycle 3

Année universitaire : 2020/2021

Table des matières :

Introduction……1

1 Peinture, Histoire et Programme : 2

1.1 – Définition générale et typologie de la peinture : 2

1.2 – La peinture et les Historiens : 4

1.3 – La place de la peinture dans les manuels scolaires du Cycle 3 : 5

1.4 – La peinture dans le programme de Cycle 3 : 8

2 Le professeur des écoles et les élèves face à la peinture :10

2.1 – Le choix de la peinture par l'enseignant : *« Le temps des rois »* 10

2.2 – Quelles utilisations et études de la peinture dans sa séance d'Histoire ? 12

2.3 – Apprendre à analyser une peinture : Méthodologie et Outils 13

3 Contextualisation du mémoire : *« Le temps des rois »* 15

3.1 – Corpus documentaire sélectionné et justification pédagogique des choix : 15

3.2 – Exemple - Séquence : « Louis XIV, le roi Soleil à Versailles » : 24

3.2.1 – Séance n°2 : Comment Louis XIV gouvernait-il ? 25

3.2.2 – Séance n°4 : Quelle est la place du château de Versailles dans le règne du roi Soleil ? 26

3.2.3 – Séance n°5 : Comment est la société sous l'Ancien Régime ? 27

3.3 – Analyse de la mise pratique des séances sur *Louis XIV, le roi Soleil à Versailles* : 28

3.3.1 – Contextualisation - Cadre de la mise en œuvre de la séquence : 28

3.3.2 – Analyse de la mise en œuvre de la séquence et retour réflexif : 28

Conclusion …… 35

Bibliographie …… 37

Annexes .... …… 39

Résumé du mémoire :

Dans ce mémoire, nous tenterons de réfléchir quant à la place de la peinture dans l'enseignement et l'apprentissage du thème *« le temps des rois »*, deuxième thème du programme d'Histoire étudié en classe de CM1. En effet, il s'agit d'avoir une réflexion complète quant à l'utilisation de la peinture au sein de sa classe, afin d'identifier les enjeux pédagogiques et civiques de l'utilisation de la peinture comme document pour enseigner l'Histoire à l'École, et plus particulièrement ici *« le temps des rois »*.

Mots clés : *Peinture* ; *CM1* ; *Histoire* ; *Didactique* ; *Compétences*.

Remerciements :

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire.

En premier lieu, je voudrais remercier mon directeur de recherche : Monsieur Hugues MARQUIS. En effet, sa patience, sa disponibilité, mais aussi son soutien ponctuel et son attention, m'ont permis de travailler dans de bonnes conditions malgré la crise que nous traversons, en lien avec le COVID-19.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique de l'école de Brie la Prévôterie, en particulier son directeur, Monsieur Etienne LAÜGT, qui m'a permis d'enrichir mon expérience en tant qu'enseignant et qui m'a transmis de nombreuses compétences et de nombreux savoirs. Il a partagé ses connaissances et son expérience dans le métier, tout en m'accordant sa confiance et une grande indépendance dans mes choix pédagogiques et mes pratiques en classe.

Je remercie mes très chers parents, Jean-Philippe et Maryline, qui ont toujours été là pour moi. Je remercie ma sœur Sandrine et mes frères, Romain et Julien, pour leurs encouragements. Je remercie enfin ma compagne, Emmy, de m'avoir toujours soutenu.

La peinture pour enseigner et apprendre *« Le temps des rois »* en classe de CM1 :

À l'heure où les images nous submergent, il est pertinent d'étudier quelle est leur place à l'École primaire. Tout d'abord, une image se définit par la représentation visuelle d'une scène, d'un objet, d'une personne, etc. De même, dans le cadre de la typologie classique des documents historiques, l'image occupe une place centrale puisqu'elle regroupe une pluralité de documents-sources comme la peinture, la photographie, mais aussi la gravure ou encore la caricature. Ici, nous centrerons notre propos sur la peinture, sa place, mais aussi sur sa relation avec l'Histoire au Cycle 3. S'il est difficile de donner une définition claire de la peinture, celle-ci se définit simplement par une forme d'Art consistant à appliquer esthétiquement des fluides colorés sur une surface. Ce geste se traduit alors par "faire la peinture". Les peintres expriment une idée, une expression très personnelle ou représentent une scène. Néanmoins, la peinture n'a pas seulement une dimension d'objet d'Art. En effet, la peinture peut également prendre un autre sens et s'offrir comme un support documentaire, un document-source, pour enseigner et apprendre l'Histoire, notamment à l'École primaire. Les représentations des artistes permettent aux élèves d'étudier une multitude de sujets, de domaines et de périodes historiques. Nous nous centrerons cependant sur les peintures qui portent sur le thème *« Le temps des rois »* étudié en classe de CM1. Ce deuxième thème d'Histoire du programme de CM1 s'articule autour du règne de quatre rois de France : Louis IX, François Ier, Henri IV et enfin Louis XIV. Notons que le Moyen-âge et la période moderne offrent une extrême richesse de peintures et de thèmes abordés. Ainsi, les élèves de CM1 ont l'opportunité d'élargir leurs connaissances ainsi que de développer des compétences telles que la capacité à analyser une œuvre d'art, à l'interpréter et à la critiquer. Notons que le travail sur la peinture et son interprétation en Histoire sont clairement influencés par l'Histoire de l'Art et la Sémiologie dans la mesure où il ne peut pas y avoir une compréhension complète de l'œuvre sans connaissance de son contexte. Pourtant, l'utilisation de la peinture pour enseigner l'Histoire à l'École primaire a longtemps eu un rôle uniquement illustratif. L'intérêt de la peinture se résumait ainsi à éclaircir l'étude d'un sujet en donnant à voir aux élèves une image. Cela permettait en outre de se représenter un événement et de faciliter la compréhension de l'objet d'étude, mais pas forcément de l'œuvre en elle-même. Puis, à partir des années 1970, les historiens ont fait évoluer le statut de l'image en passant d'une considération d'"objet illustratif" à celui d'"objet d'étude". De la même manière, depuis 2009, le Bulletin Officiel ne cesse de réaffirmer la place de la peinture au Cycle 3 à travers l'Histoire des Arts. En effet, l'objectif est d'enseigner l'Histoire par l'œuvre d'art picturale. Celle-ci n'est donc plus seulement un support pour étudier une thématique : elle est désormais au cœur de l'analyse pour comprendre un fait historique. Autrement dit, le statut de la peinture et plus généralement de l'image a évolué pour dépasser son caractère illustratif afin d'atteindre le statut

de véritable document historique. Cette utilisation permet dès lors de développer le sens critique des élèves en se posant des questions, en formulant des hypothèses et en vérifiant ces dernières afin de comprendre le sens général d'un document. Il s'agit également de comprendre qu'un document iconographique exprime un point de vue et qu'il faut se méfier de la réalité qui y est représentée. Parallèlement, il est pertinent de noter que les manuels scolaires ont eux aussi fait évoluer la place de la peinture en transformant son caractère illustratif en véritable document d'analyse. Dans un tel contexte, il est nécessaire de repenser les modalités de l'enseignement de l'Histoire vis-à-vis de la peinture. En outre, il est pertinent d'installer la peinture au cœur de la démarche de l'enseignant tant cette dernière peut apporter aux élèves, aussi bien d'un point de vue des connaissances que des compétences. Dès lors, plusieurs questions peuvent naître de cette première réflexion : comment et pourquoi utiliser la peinture dans une classe lors de son enseignement ? ; est-elle une bonne source pour enseigner l'Histoire ? ; est-elle un moyen d'être plus attrayant dans son enseignement ? ; quelle analyse faire de la peinture ? comment la mener ? ; comment identifier les peintures sur lesquelles s'appuyer pour enseigner le temps des rois en classe de CM1 ? en quoi la lecture d'image permet-elle de développer l'esprit critique des élèves ? De ce fait, nous pouvons nous demander quels sont les enjeux pédagogiques et civiques de l'utilisation de la peinture comme document pour enseigner l'Histoire à l'École, et plus particulièrement *« le temps des rois »* en classe de CM1 ? Afin de répondre à cela, nous étudierons tout d'abord la relation entre Peinture, Histoire et Programme, afin de constater quelle est la place de la peinture dans l'Historiographie, ainsi que dans l'enseignement de l'Histoire au Cycle 3, puis, dans le cadre d'une réflexion plus didactique, nous étudierons comment enseigner et apprendre grâce à la peinture en classe de CM1, enfin, nous contextualiserons notre étude pour comprendre dans quelle mesure l'utilisation de la peinture favorise-t-elle concrètement la compréhension, la construction de savoirs et savoir-faire en Histoire au Cycle 3.

1 Peinture, Histoire et Programme :

1.1 - Définition générale et typologie de la peinture :

La peinture se définit d'abord comme un Art, consistant, par le biais d'une application de fluides colorés sur un support, à réaliser une œuvre, qualifiée "d'œuvre d'art", dans laquelle le peintre exprime une idée, une expression personnelle ou retrace un événement, un lieu, un paysage, etc. Dès lors, la peinture fait elle-même partie de la typologie des Arts, parmi lesquels nous retrouvons la sculpture ou encore la musique. Si nous nous recentrons sur la peinture en elle-même, André FELIBIEN, architecte et historiographe français, met en évidence en 1667,

dans une préface des Conférences de l'Académie royale de peinture et de sculpture[1], l'idée d'une typologie des genres en peinture. Si nous reprenons cette typologie, elle est organisée de façon hiérarchique et place en tête du classement en matière d'importance la *« peinture d'histoire »*, soit la peinture représentant l'Histoire de l'Homme, dont font partie la peinture sur la religion, la mythologie, ainsi que la peinture sur les grands événements de l'Histoire de l'humanité. À la deuxième place de cette hiérarchie, nous trouvons les *« Portraits »*, soit les peintures représentant une ou plusieurs personnes, car André FELIBIEN accorde une estime supplémentaire à ceux qui ont la possibilité de représenter l'Homme dans un tableau. Il compare ce talent à celui de Dieu. En troisième position, André FELIBIEN place les *« Paysages »* en raison des connaissances que cela exige. En quatrième place, nous trouvons les *« Peintures d'animaux »*, car il avance l'idée que la représentation des animaux est en mouvement, donc potentiellement difficile à réaliser. Enfin, André FELIBIEN accorde une cinquième place aux *« Natures mortes »* à l'image des peintures de fleurs, de fruits, de coquillages, soit les peintures dans lesquelles les éléments sont immobiles. Cette première typologie de la peinture à évoluer progressivement, et l'Académie ajouta ainsi au cours des XVIIe-XVIIIe siècles trois autres genres : tout d'abord la *« Bambochade »*, soit un petit tableau représentant la vie quotidienne du peuple dans une scène champêtre ou citadine, et souvent de façon caricaturale ; puis la *« Peinture de genre »*, c'est-à-dire des peintures dans lesquelles sont représentées des scènes à caractère anecdotique ou familier ; et enfin la *« Peinture de fêtes galantes »*, soit les peintures représentant les réunions aristocratiques en plein air, qui rencontrent un large succès au cours du XVIIIe siècle. Cependant, cette typologie ne fait pas qu'identifier et hiérarchiser les genres en peinture, elle hiérarchise également les peintres en fonction de ce qu'ils peignent. Par exemple, seuls les *« peintres d'histoire »* ont la possibilité de devenir professeur de peinture à l'Académie. La *« Peinture d'histoire »* est en effet considérée comme le genre le plus difficile dans la mesure, où, selon l'Académie, il demande le plus de compétences. En outre, la *« Peinture d'histoire »* est susceptible de contenir tous les autres genres qui lui sont inférieurs. Néanmoins, cette hiérarchie de la peinture est vivement critiquée au cours du siècle des Lumières à l'image de Diderot. Ainsi, au lendemain de la Révolution française de 1789, si la typologie reste en place dans le sens d'une "catégorisation des peintures", l'idée d'une hiérarchie s'ébranle. Aujourd'hui encore, l'idée d'une hiérarchie n'existe plus, mais les critères de l'Académie qui permettaient de formuler cette hiérarchisation servent toujours à la critique des peintures.

Parallèlement, la peinture peut également se définir comme un support-documentaire

[1] Felibien, A. (1668). « Préface », *Conférences de l'Académie royale de peinture et de sculpture, pendant l'année 1667*.

permettant d'enseigner, d'étudier et d'apprendre la discipline de l'Histoire. Dès lors, cela suggère une utilisation de la peinture qui est certes, reconnue comme une œuvre d'Art, mais qui a surtout vocation à être positionné en tant qu'objet d'Histoire, permettant à l'Homme d'étudier les sociétés passées à travers des scènes religieuses, des événements historiques, mais aussi des scènes de la vie quotidienne. Ainsi, il faut bien avoir à l'esprit que la peinture pour enseigner et apprendre l'Histoire, dans le sens d'un document-source, s'éloigne du genre *« Peinture d'histoire »*, car ce dernier en tant que genre pictural n'est pas forcément une peinture qui nous permet de faire de l'Histoire. Précisons également que la peinture en tant que support historique va s'appuyer sur l'ensemble de la typologie de l'Académie royale, à partir du moment où le genre en question contient des œuvres susceptibles d'apporter des connaissances sur l'Histoire. En résumé, la discipline de l'Histoire ne s'appuie donc pas uniquement sur la peinture d'histoire en tant que genre pour enseigner l'Histoire, et toutes les œuvres du genre *« Peinture d'histoire »* ne sont pas susceptible d'enseigner l'Histoire. Par conséquent, nous devons avoir en tête que ce mémoire traite de la peinture pour enseigner et apprendre l'Histoire. Le champ des représentations susceptibles de nous intéresser en peinture est donc bien plus large que celui des œuvres appartenant au genre *« Peinture d'histoire »*. Toute œuvre peut être pertinente à présenter aux élèves à partir du moment où elle a un intérêt historique.

1.2 - La peinture et les Historiens :

Après avoir défini clairement la peinture et surtout après avoir distingué l'idée de la peinture pour enseigner et apprendre l'Histoire et le genre pictural *« Peinture d'histoire »*, il convient d'étudier quelle relation entretient la peinture avec les historiens…

Dominique BRIAND, professeur agrégé d'Histoire-Géographie et docteur en Sciences de l'éducation, ainsi que Gérard PINSON, professeur agrégé d'Histoire et enseignant en didactique de l'Histoire, mettent en évidence[2] que pendant longtemps, les historiens ont entretenu une relation de méfiance vis-à-vis de l'image puisque celle-ci n'est qu'une représentation biaisée de la réalité... En ce sens, les historiens n'ont pas tort. Effectivement, l'image, et la peinture en fait partie, résulte d'une personne. Cette dernière a des sentiments, des émotions ou parfois, elle reçoit pour consigne de respecter tel ou tel critère lors de la réalisation d'une peinture. Ainsi, les représentations se veulent parfois être approximatives ou engagées, dans la mesure où elles expriment une idée, un point de vue. Par conséquent, cette vision de la part des historiens fait

[2] dans leur ouvrage : Briand, D., & Pinson G. (2008). *Enseigner l'Histoire avec des images : école, collège, lycée*, Hachette.

que l'image est reléguée au second rang, se traduisant par un rôle avant tout illustratif jusque vers la fin du XXe siècle. Néanmoins, nos deux auteurs constatent une évolution de cette vision, puisque depuis 1970, les historiens se sont repositionnés vis-à-vis de la place de l'image dans le cadre historique et celle-ci devient alors un véritable objet d'étude. En outre, certains historiens et surtout les historiens de l'art, ont poussé à une révision de la place de l'image en Histoire en mettant en évidence que l'image peut nous apporter des connaissances supplémentaires et qu'elle est un document-source ayant la même valeur qu'un document textuel, dans la mesure où ce dernier peut lui aussi exprimer une vision personnelle des choses. Les historiens de l'art ont par ailleurs instauré une démarche scientifique permettant d'analyser une image. Tout cela a donc permis à partir des années 1970, de réhabiliter la place de l'image et donc de la peinture en Histoire. Par ailleurs, l'historien Nicolas PIERROT, dans son article de la revue *Hypothèses*[3], ajoute que cette évolution du statut de l'image a permis un rapprochement entre historiens de l'art et historiens, particulièrement au cours des années 1980. Il précise également l'extrême richesse que peut apporter l'image au savoir historique, en insistant sur les *« fonctions »* [3] diverses de l'image : politique, économique, sociale ou purement idéologique. Effectivement, la multitude des genres en peinture rend compte de la diversité des sujets abordés.

Aujourd'hui, la peinture et plus largement l'image, occupe donc une place à part entière en tant que document-source chez les historiens. Cette évolution a par ailleurs permis l'affirmation d'une discipline étroitement liée à l'Histoire et aux historiens : l'Histoire de l'art. Les historiens et historiens de l'art se sont effectivement rapprochés à la fin du XXe siècle, afin de lier leurs compétences et leurs connaissances, dans le but de découvrir davantage de choses d'un point de vue historique. Naturellement, cette émancipation de l'image dans la discipline de l'Histoire a engagé une évolution de l'enseignement et de l'apprentissage de cette dernière.

1.3 - La place de la peinture dans les manuels scolaires du Cycle 3 :

Lorsque nous parlons de l'enseignement et de l'apprentissage de l'Histoire à l'École primaire, nous pensons forcément aux manuels qui accompagnent les élèves dans leurs apprentissages. Comme nous l'avons vu, l'évolution de la vision des historiens vis-à-vis de l'image, et notamment de la peinture, a permis de redorer sa place au sein de l'Histoire. Dès lors, les manuels scolaires ont eux aussi traduit cette évolution en reconnaissant l'image comme véritable document d'étude, et non plus comme une simple illustration visant à éclairer, faciliter, la compréhension d'un document textuel. Ainsi, les manuels scolaires ont fait évoluer le statut de l'image en la plaçant désormais au cœur de l'analyse. Dominique BRIAND et Gérard

[3] Pierrot, N. (2002). « Histoire et images. Introduction : les fonctions de l'image », *Hypothèses*, vol. 5, no. 1, p. 79-88.

PINSON affirment ainsi : *« avant les années 1970, l'image complétait le texte. Aujourd'hui, c'est l'inverse : le texte complète l'image. »*[2]. Pour rendre compte de cette évolution, étudions directement la place de la peinture au sein des manuels scolaires à différentes périodes.

Premièrement, le manuel de 1952 : « *Histoire documentaire : de l'Antiquité à nos jours »*, édité par Belin et permettant aux élèves de préparer le Certificat d'Études Primaires, est l'exemple même de la mentalité des historiens avant 1970. En effet, si nous prenons l'exemple de la double page du chapitre XXI : *« Le siècle de Louis XIV, l'activité intellectuelle »* (Voir ANNEXE 1), l'image et plus précisément dans ce cas la peinture, est reléguée au second plan, soit à un rôle purement illustratif. Le portrait de l'auteur de tragédies : Corneille, à la page 169, vise ainsi à illustrer la séance d'Histoire et à présenter physiquement ce personnage historique, mais en aucun cas l'image n'est sujette à une étude de la part des élèves. De la même manière, le tableau de Hyacinthe Rigaud : *« Portrait de Louis XIV »*, à la page 170, n'est pas un support d'étude pour les élèves alors qu'il est une source importante de connaissances sur ce roi, son règne et sa façon de gouverner. Il s'agit une nouvelle fois d'utiliser la peinture pour "concrétiser" la séance d'Histoire, à savoir l'idée que *« Louis XIV se fait grand protecteur des arts et des lettres »*. Enfin, de manière générale, ce manuel ne se centre que sur ce que les élèves doivent apprendre. Il n'y a que des questions en fin de *« leçon »* permettant à l'enseignant de vérifier la compréhension des élèves, mais il n'y a aucun temps d'étude de document. Deuxièmement, le manuel pour les CM1-CM2 *« Pour connaître la France »* (Voir ANNEXE 2), datant de 1985 et édité par Hachette, met en évidence une évolution de la place de l'image dans les manuels d'Histoire. En effet, la peinture utilisée (doc. 1) : *« Une famille riche sous l'Ancien Régime (Le Goût par Abraham Bosse) »* fait l'objet de l'étude de la question 1 : *« Quels éléments du doc.1 montrent la richesse de cette famille ? Comment sont habillés les différents personnages ? Que se prépare-t-on à manger ? »*. Ainsi, cette première question place la peinture au cœur de l'étude historique et permet aux élèves d'analyser l'œuvre dans son ensemble : les décors, le mobilier, les personnages, leurs vêtements et la nourriture. La seconde question : *« Comment le paysan est-il habillé sur le doc. 2 ? Qu'apporte-t-il au seigneur ? Pourquoi ? »*, qui se centre sur le doc. 2 : *« Le paysan accablé »*, se base sur le même principe. Les élèves sont amenés à étudier cette gravure, à la décrire, la comprendre et à l'interpréter. Une possibilité pour l'enseignant par la suite serait notamment de comparer ces deux documents pour rendre compte de la société inégalitaire des XVII-XVIIIe siècles. L'image est donc au cœur de l'apprentissage des élèves. Notons par ailleurs l'organisation du manuel en deux-tiers et un tiers, soit deux tiers de documents de la double page qui sont consacrés à un temps de recherche des élèves, et seulement un tiers de la double page est donc consacré à l'institutionnalisation. Cette organisation du manuel correspond à *« la méthodologie des*

activités d'éveil »[4] qui émerge au début des années 1970 et qui domine au cours des années 1980. Cette pédagogie accorde une place très importante à l'étude des documents (en général) par les élèves (deux-tiers), et une place réduite au cours magistral de l'enseignant (un tiers). À partir des années 1990, les manuels se rééquilibrent davantage. Troisièmement, le manuel Odyssée pour CM1 : *« Histoire-Géographie, Histoire des Arts »* (Voir ANNEXE 3), édité par Belin et correspondant aux programmes de 2016, montre lui aussi que l'image est un véritable support d'étude. Ainsi, à la page 52, la miniature représentant *« Saint Louis rendant visite aux pauvres »* est accompagnée d'un texte qui, comme l'ont souligné Dominique BRIAND et Gérard PINSON, éclaire l'image. Les élèves sont aussi invités à étudier la miniature par le biais de questions qui visent à faire comprendre à l'élève le document, ainsi que son message : l'importance de la religion chrétienne pour Louis IX et son attachement aux valeurs de cette religion à l'image de l'aumône aux pauvres. De la même manière, le document 4 à la page 53, qui est également une miniature, est un véritable support-documentaire pour les élèves. En outre, les deux questions amènent les élèves à analyser la miniature et à l'interpréter, en comprenant que Louis IX impose sa souveraineté sur son royaume et que son autorité s'impose sur tous ses sujets, à l'image de l'ordonnance qu'il fait rédiger par l'homme assis. Notons par la même occasion l'organisation du manuel qui se veut être plus équilibrée que le manuel précédent avec des explications très ponctuelles (texte sur fond blanc), ainsi qu'un petit résumé (institutionnalisation) de ce qu'il faut retenir (séance/vocabulaire spécifique) en bas de page. Le format du manuel se veut ainsi plus équilibré entre temps de recherche et temps d'institutionnalisation. Le guide pédagogique de ce manuel précise aussi l'intérêt de l'étude d'un document, donc potentiellement d'une image, en plus d'apporter des connaissances : *« Pour chaque document, un questionnement tourné vers les compétences à acquérir dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture est proposé. Il est riche et varié, et permet à la fois d'affiner la compréhension d'un document et de conduire l'élève à s'interroger, à prendre de la distance par rapport à l'information qu'il découvre. Ce questionnement est essentiel car il pousse à vérifier la validité d'un document, à en identifier la source, à l'interpréter en le resituant dans un contexte précis »*[5]. Il s'agit donc de développer chez les élèves de développer en plus des connaissances des compétences, notamment civiques à l'image de l'esprit critique.

Par conséquent, la place de la peinture et plus généralement de l'image a considérablement évolué au fil du temps. En effet, avant les années 1970, la méfiance des historiens vis-à-vis de l'image se retrouvait dans les manuels avec un rôle purement et

[4] *Horaires, objectifs et programmes, cycle moyen*. (1980). p.47.
[5] Chapier-Legal, G., Goasdoue, Y., & Lestonnat, H. (2016). *Histoire-Géographie, Histoire des Arts, Guide pédagogique*, Odyssée, Cycle 3 CM1, Belin, p.2.

uniquement illustratif de cette dernière. Par la suite, la pédagogie d'éveil, ainsi que l'évolution de la vision des historiens vis-à-vis de l'image a permis de réhabiliter celle-ci dans les manuels. Néanmoins, le temps de recherche sur les documents devient très important face au temps magistral qui se réduit. À partir des années 1990, cette tendance s'affaiblit et un équilibre entre temps de recherche et temps d'institutionnalisation se met en place. Aujourd'hui, les manuels accordent eux aussi une place à l'étude de document et notamment à la peinture. Cette dernière est au cœur de l'étude et elle est reconnue par les manuels comme une source de savoir et d'apprentissage pour les élèves, mais aussi comme un moyen de développer des compétences chez ces derniers. Étudions maintenant la place de la peinture dans le programme de Cycle 3 pour voir ce qu'il en est…

1.4 - La peinture dans le programme de Cycle 3 :

Le terme de *« peinture »* dans les volets d'enseignement suivants du B.O. de 2020 du Cycle 3 : *« Histoire des arts »* et *« Histoire et Géographie »* n'est pas forcément très présent, dans la mesure où le programme se veut assez large dans ses propos, permettant ainsi aux élèves d'explorer un rayon très large d'œuvres et de représentations artistiques. Ces termes d'*« œuvre »* et de *« représentation »* sont d'ailleurs utilisés plusieurs fois par le B.O. car ils restent assez généraux. Parallèlement, le programme se veut clair en ce qui concerne l'utilisation des Arts au Cycle 3. Du côté de l'Histoire des arts, *« [t]out au long du cycle 3, [elle] contribue à créer du lien entre les autres enseignements et met en valeur leur dimension culturelle. »*[6]. Le programme du Cycle 3 insiste également sur l'importance du P.E.A.C. (Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle) et sur les compétences des élèves lors de leur arrivée en classe de CM1, première année scolaire du Cycle 3 : *« [d]ans le cadre de son parcours d'éducation artistique et culturelle, et notamment grâce aux enseignements artistiques, l'élève a été amené au cours des cycles 1 et 2 à rencontrer des œuvres d'art ; à l'issue de ces cycles, il a développé une sensibilité aux langages artistiques. Il comprend des notions élémentaires propres à chaque champ d'expression artistique (par exemple : que l'architecture organise un espace ; que la peinture ou le théâtre peuvent représenter le réel ; que la musique peut chercher à exprimer un sentiment) ; il sait identifier et nommer quelques éléments constitutifs d'une œuvre d'art et, sur des bases simples, la comparer à d'autres. »*[6]. Ce travail effectué au cours des Cycles précédents doit se poursuivre au cours du Cycle 3 afin qu'à terme, les élèves soient en capacités, en fin de cycle, de *« décrire »*[6] une œuvre, de l'*« analyser »*[6] en identifiant ses caractéristiques et de la *« situer »*[6] historiquement en s'appuyant sur ces derniers. Pour ce qui est du volet d'enseignement Histoire et Géographie, le B.O. de 2020 met en évidence les compétences que

[6] *Bulletin Officiel de 2020. (2020).* Cycle 3, p.52-53

doivent développer les élèves. En lien avec la peinture, le B.O. cible pour compétences les idées de *« comprendre un document »*[7], à la fois d'un point de vue général, mais aussi le critiquer en sachant *« que le document exprime un point de vue »*[7]. En outre, le programme vise à développer le sens critique des élèves par le biais de l'Histoire en questionnant *« le sens implicite d'un document »*[7]. Cela est d'ailleurs un enjeu civique de l'École qui fait partie du Socle Commun à travers le domaine 5 : *« Les représentations du monde et de l'activité humaine »*. Les élèves sont formés pour devenir des citoyens conscients et éclairés, capables de critiquer toute chose. Ainsi, apprendre à comprendre les images du passé, c'est aussi apprendre à analyser celles d'aujourd'hui. La peinture est donc un support pertinent pour développer chez l'élève cette compétence.

Par conséquent, la peinture occupe au sein du programme du Cycle 3 une place qui n'est pas concrètement identifiable au premier abord. Néanmoins, le programme mobilise tout de même ce terme dans ses propos et la peinture s'offre parfaitement comme un support d'étude propice aux objectifs fixés par le B.O. de 2020. En effet, la peinture est un document permettant de travailler la description, l'analyse, la chronologie, mais aussi et surtout d'apprendre l'Histoire par le biais des informations qu'elle comporte. Elle est également l'occasion d'élargir ses connaissances culturelles autres, et notamment artistiques. La peinture est enfin pertinente car elle permet aux élèves de développer leur sens critique en questionnant ce qu'ils voient : est-ce possible ? est-ce vrai ? etc. La peinture est donc un support d'étude pertinent, car il oblige l'élève à l'étudier s'il veut la comprendre, l'interpréter et la critiquer. L'historien Denis WORONOFF explique notamment cela en mettant en évidence, dans son article publié dans la revue *Hypothèses*[8], l'idée que l'image a un caractère résistant. Autrement dit, les élèves doivent apprendre à se détacher de leur première vision d'une image, car *« l'image ne va pas de soi »*[8] : il faut suffisamment s'investir dans sa lecture pour y trouver son réel sens. Les élèves doivent donc entrer donc dans une démarche critique, et s'investir dans la lecture de la peinture pour appréhender l'ensemble de ses messages, de ses informations. Ce caractère résistant de l'image permet donc de respecter tous les attendus du programme de Cycle 3 et du Socle Commun. Notons par ailleurs que notre sujet d'étude s'inscrit dans le cadre du thème 2 d'Histoire en classe de CM1 : *« Le temps des rois »*. Ainsi, la peinture est une source omniprésente dans cette période. Les peintres étaient très actifs au Moyen-âge et durant l'époque moderne, ce qui laisse donc à l'enseignant un large choix quant aux représentations à choisir pour son enseignement…

Par conséquent, nous avons pu voir au sein de cette première partie qu'il était fondamental

[7] *Bulletin Officiel* de 2020. (2020). Cycle 3, p.69.
[8] Woronoff, D. (1998). « Les images, sources d'histoire », *Hypothèses*, vol. 1, no. 1, pp. 191-193.

de comprendre ce qu'était la peinture, et surtout de distinguer la peinture permettant d'enseigner et d'apprendre l'Histoire du genre pictural *« Peinture d'histoire »*. À partir de là, nous avons pu étudier l'évolution de la relation entre la peinture, plus largement l'image, et les historiens. Jusqu'au début des années 1970, cette relation est celle d'une méfiance des historiens envers l'image, qui préfèrent ainsi reléguer cette dernière à un rôle purement illustratif. Puis, à partir des années 1970, nous avons pu voir que les historiens, et plus particulièrement les historiens de l'art, ont permis de réhabiliter la place de l'image en Histoire. En outre, l'image devient un document-source, un support-documentaire à part entière. Les manuels scolaires ont eux aussi traduit cette évolution et nous retiendrons ainsi qu'après 1970, le texte complète l'image. Par ailleurs, le B.O. de 2020 met en évidence l'importance d'étudier des représentations par le biais de l'Histoire et l'Histoire de l'art. En outre, l'image est un moyen de développer des connaissances, mais aussi des compétences à l'image de l'esprit critique de l'élève qui est un enjeu civique de l'École. Dès lors, après nous être centré de façon théorique sur la peinture, sa place en Histoire, ainsi que sur sa place vis-à-vis du programme, étudions de façon plus concrète son utilisation au sein d'une classe, à la fois en observant les choix de l'enseignant et surtout en interrogeant la méthodologie d'analyse d'une peinture par les élèves, leur permettant ainsi de comprendre une œuvre dans son ensemble.

2 Le professeur des écoles et les élèves face à la peinture :

2.1 Le choix de la peinture par l'enseignant : *« Le temps des rois »*

Nous venons de le voir, la peinture est un document pertinent quant au développement des connaissances et des compétences des élèves en Histoire et Histoire des arts. En effet, le caractère résistant de ce type de document permet de répondre aux attentes du B.O. de 2020. Nous l'avons également évoqué, le thème 2 d'Histoire en classe de CM1 est marqué par une extrême richesse de peintures. L'enseignant dispose alors d'une profusion de représentations correspondant aux différents règnes abordés, à savoir : Louis IX, François Ier, Henri IV et Louis XIV. Se pose ainsi la question de comment l'enseignant doit-il choisir son œuvre…

Premièrement et de façon logique, l'enseignant doit se référer au programme et à ses objectifs. Il doit ainsi prendre en compte la place du thème dans le programme, ce qui le précède, à savoir le thème 1 : *« Et avant la France »*, ce qui le suit, soit le thème 3 : *« Le temps de la Révolution et de l'Empire »*, mais il doit également réfléchir sur le thème dans son ensemble, sa progression, et enfin développer une réflexion concernant chaque règne. Le thème 1 d'Histoire en classe de CM1 fait référence à l'héritage du royaume de France comme en témoigne le royaume franc constitué par Clovis et renforcé par Charlemagne, qui, avant d'être empereur, est avant tout roi des francs. Dès lors, il s'agit d'aborder avec notre thématique *« Le temps des rois »* la naissance de la France et ce qu'elle est à ce moment, soit un royaume qui se

construit sur un temps long, par le biais des différentes dynasties de rois de France qui se succèdent entre les Capétiens, les Valois et enfin les Bourbons. Ainsi, cette thématique à la chronologie relativement large amènera les élèves à étudier une période vaste entre le Moyen-âge et la période moderne. Mais plus précisément, le programme propose un découpage en quatre sous-thèmes permettant de faire quatre séquences. Ces dernières s'articulent autour du règne de quatre souverains : Louis IX, François Ier, Henri IV et Louis XIV. À chaque traitement de règne, les élèves analyseront la problématique du thème liée au pouvoir royal, mais ils étudieront également une problématique plus proche au roi étudié. En outre, pour Louis IX, les élèves étudieront quelle est la place de la religion dans l'exercice du pouvoir royal. Puis, pour François Ier, il s'agira d'étudier l'idée du prince mécène à l'image de la Renaissance et du mouvement Humaniste. Pour Henri IV, ce sera l'édit de Nantes avec les guerres de religion. Enfin, concernant Louis XIV, les élèves analyseront son lien avec Versailles sous l'œil de l'absolutisme. Par conséquent, il ne s'agit pas de faire une histoire linéaire, continue, de l'accession au trône des Capétiens jusqu'à Louis XIV en étudiant l'évolution du royaume de France. Il s'agit d'embrasser cette période chronologique grâce à des règnes "repères" de l'Histoire de France. En effet, ces règnes sont des moments-clés permettant de montrer l'évolution du royaume de France grâce à des règnes majeurs de son histoire. Les élèves découvrent ainsi le royaume de France en partant de la société féodo-vassalique du Moyen-âge pour arriver à la société d'Ancien Régime au XVIIIe siècle qui est une société inégalitaire, hiérarchisée, à l'image de sa division tripartite entre le Clergé, la Noblesse et le Tiers état. Néanmoins, la monarchie, qui est un édifice multiséculaire renforcé par Louis XIV, est balayée en quelques années par la Révolution française de 1789... C'est donc la fin d'un régime politique (Monarchie absolue) mais aussi d'un régime social (Société d'ordre). Notons que cet événement sera étudié à la suite de notre thématique et qu'il est donc essentiel pour l'enseignant d'avoir en perspective que le thème suivant est celui de la Révolution et de l'Empire, dernier thème d'Histoire de l'année scolaire de CM1.

À partir de là, soit à partir du moment où l'enseignant a étudié le thème abordé, ce qui le précède, ce qui le suit, ainsi que ce qui le compose et ses enjeux, celui-ci est capable de sélectionner les peintures les plus pertinentes pour l'étude de son sujet. Les manuels scolaires permettent eux aussi d'avoir une idée des œuvres pertinentes à sélectionner dans son corpus.

En parallèle, l'enseignant doit aussi discriminer les peintures à sélectionner en fonction de ses élèves. Autrement dit, l'enseignant doit être conscient des capacités de sa classe, de la diversité de ses élèves, et doit donc choisir des œuvres abordables pour ces derniers.

Enfin, l'enseignant doit être au clair quant à l'utilisation et aux intérêts de la peinture qu'il sélectionne : quelle fonction a-t-elle au sein de la séance (illustration, support d'étude …) ? que va-t-elle apprendre aux élèves ? quelles connaissances sont visées ? quelles compétences sont

mobilisées et travaillées ? Tout cela nécessite donc une réflexion de la part de l'enseignant. L'enseignant doit aussi avoir en perspective l'idée de faire évoluer les compétences de ses élèves en proposant au cours de la séquence des œuvres similaires. Les élèves pourront ainsi faire des inférences avec ce qui a été fait auparavant, et donc réinvestir ce qui a déjà été vu. Cela permettra également aux élèves d'identifier plus rapidement un genre en peinture, mais aussi d'automatiser l'analyse de ce genre. Par exemple et nous le verrons dans la troisième partie de ce mémoire, le thème *« Le temps des rois »* peut être ponctué, à chaque règne, par l'étude d'un portrait royal. Cela permettra de constater ce qui caractérise un portrait royal, mais aussi les éléments originaux de chaque portrait, et qui sont propres à chaque règne. Les élèves développeront ainsi leurs connaissances historiques tout en mobilisant et en développant leurs compétences telles que la description, l'analyse, l'interprétation, etc.

2.2 Quelles utilisations et études de la peinture dans sa séance d'Histoire ?

Une image et donc ici une peinture, est en Histoire, soit simplement un document illustratif ou bien elle peut véritablement être un document historique d'étude. Dans le cadre d'une utilisation de la peinture en tant que document illustratif, la peinture doit être mise en relation avec un autre objet d'étude, par exemple un document textuel. Celle-ci favorisera et facilitera la compréhension du texte en donnant à voir aux élèves une représentation qui est en lien avec ce qui est écrit. Nous le verrons dans la troisième partie de ce mémoire, cela peut être le cas d'une peinture de Louis IX qui peut illustrer une chronique. La didacticienne en Histoire Anne VEZIER le précise ainsi : *« l'image apporte le concret dans la classe, elle rend présent le passé »*[9]. Néanmoins, l'image en tant que support illustratif ne donne lieu qu'à une étude très réduite de l'œuvre, ce qui est regrettable. En effet, la représentation est lue à partir d'un autre document, elle est déconnectée de son contexte pour en intégrer un autre. Cependant, un rôle illustratif est tout à fait envisageable dans l'idée de concrétiser certaines choses pour les élèves. Cela est effectivement un bon moyen de faciliter et de favoriser la compréhension de ces derniers, car ils visualisent la chose. Néanmoins, l'utilisation de la peinture d'un point de vue illustratif doit tout de même rester minoritaire, car nous l'avons vu dans la partie un, la peinture est source d'apprentissage, tant d'un point de vue des connaissances que des compétences, et répond parfaitement aux objectifs du programme de Cycle 3. Pour ce qui est de l'utilisation de la peinture en tant que document historique étudié, il est préférable de proposer une étude de

[9] Vezier, A. (2007). « Image et interprétation à l'école primaire », Colloque international des didactiques de la géographie et de l'histoire *« théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation »*, Valenciennes, p.2.

l'œuvre collectivement à l'oral, et par la suite, les compétences progressivement acquises collectivement pourront faire l'objet d'un volet de l'évaluation sommative individuelle en fin de séquence. Anne VEZIER affirme en effet que l'utilisation de l'image comme support d'étude collectif rend la séance *« vivante »*[9]. En effet, les élèves sont au cœur de leurs apprentissages puisqu'ils en sont les acteurs principaux. De même, Éric BATTUT et Daniel BENSIMHON, tous deux anciens professeurs des écoles, rappellent[10] combien les images sont omniprésentes dans le quotidien des élèves, d'où l'intérêt de proposer une étude régulière de ces dernières, afin d'être en capacité de les analyser, de les comprendre, de les interpréter et de les critiquer. Néanmoins, ils insistent également sur le fait qu'un élève n'ayant pas appris à comprendre une image ne pourra pas saisir l'œuvre dans son intégralité. C'est pourquoi il faut donner du sens à l'image, afin que les élèves puissent véritablement en tirer quelque chose de pertinent. Pour ce faire, l'enseignant doit donner aux élèves des méthodes et outils pour étudier ces représentations…

2.3 Apprendre à analyser une peinture : Méthodologie et Outils

Nous l'avons vu, l'enseignant peut proposer aux élèves d'étudier une peinture sous deux axes. Le premier axe se veut illustratif, et a pour but d'éclairer un texte, une idée, etc. et donc de faciliter sa compréhension par la représentation. Néanmoins, la peinture ne dispose alors pas d'une analyse à part entière d'elle-même, elle est déconnectée de son contexte pour en intégrer un autre. Puis, nous avons pu observer un second axe dans lequel la peinture est au cœur de l'apprentissage. En outre, elle est le document central permettant aux élèves de développer des connaissances en Histoire (mais pas seulement), ainsi que des compétences quant à l'étude d'un document. Enfin, nous avons vu que l'étude d'une image par les élèves ne s'improvisait pas, qu'elle nécessitait des savoirs et des savoirs-faire permettant de comprendre une œuvre dans son ensemble. Dès lors, interrogeons-nous sur l'apprentissage de l'analyse d'une peinture par les élèves. Il est important de donner aux élèves une méthodologie et des outils pour mener une analyse complète d'une peinture, et plus globalement d'une image. Ce travail se fait par étapes. Naturellement, la méthodologie proposée réunie tous les objectifs fixés par le programme.

Tout d'abord, l'enseignant doit projeter au tableau la peinture étudiée. Il peut ou non donner aux élèves le cartel de cette œuvre, c'est-à-dire l'ensemble des informations qui concernent l'origine du tableau : l'auteur, le titre, la date, les dimensions, le médium utilisé, le lieu de conservation, la nature et enfin le domaine artistique. Ensuite, l'enseignant peut proposer aux

[10] dans leur ouvrage : BATTUT Éric, BENSIMHON Daniel, *Lire et comprendre les images à l'école*, Paris, Retz, 2001.

élèves un petit temps afin de regarder la peinture dans son ensemble. Les élèves peuvent écrire des choses sur cette peinture sur leur fiche (ANNEXE 4), et notamment présenter l'œuvre si le cartel est donné. Cela permet aux élèves d'apprendre à présenter une œuvre d'art. À partir de cette étape introductive, les élèves ont donc réalisé un premier inventaire de la représentation. Arrive ainsi la première étape concrète de l'étude de la peinture : « Ce que je vois ». En outre, l'enseignant interroge à l'oral la classe : « Que voyez-vous ? ». Les élèves, après l'étape introductive, sont normalement en capacité de décrire l'œuvre. L'enseignant note les idées principales au tableau. Puis, la deuxième étape consiste, après avoir décrit objectivement la peinture, à mettre cette dernière en contexte : « Qu'est-ce que je comprends de l'image ? ». Dans cette étape, les élèves sont invités à mettre en relation tout ce qu'ils ont décrit lors de la première étape pour essayer de comprendre l'œuvre en question. Les élèves devront ainsi se poser des questions du type : « Qu'est-ce qu'il se passe ? » ; « Est-ce que je connais des choses dans ce tableau ? » ; « Qu'est-ce que cette peinture m'apprend ? ». Les élèves peuvent avoir un nouveau temps de réflexion pour remplir leur fiche et par la suite, lors de la mise en commun, l'enseignant note une nouvelle fois les idées des élèves au tableau. Enfin, dans une troisième étape, les élèves doivent interpréter l'œuvre qu'ils rencontrent. En outre, ils doivent faire intervenir leur esprit critique et questionner la peinture : « Quels messages ce tableau veut-il transmettre ? » ; « Comment et pourquoi ? » ; « Ce qui est représenté et son message est-il vrai selon ce que je sais ? ». Un troisième temps de réflexion peut être proposé aux élèves, qui continuent alors de remplir leur fiche. La mise en commun permet d'interpréter le tableau et de résumer la situation d'apprentissage à l'oral avec les élèves. Autrement dit, les élèves résument ce qu'ils doivent retenir de cette peinture dans leur apprentissage.

Par conséquent, les élèves doivent suivre ce protocole de trois étapes pour être en capacité d'étudier une œuvre picturale dans son ensemble. L'idée est d'instaurer ce protocole d'analyse en début d'année scolaire afin d'automatiser progressivement celui-ci au fur et à mesure de l'année. En outre, la fiche distribuée en début d'année de CM1 est un outil dont les élèves doivent se servir. Mais, vers le milieu et la fin d'année scolaire, l'intérêt serait que les élèves se détachent progressivement de cette fiche pour opérer mentalement et donc directement ce protocole face à une image. Rappelons par ailleurs que cette méthodologie reprend les objectifs fixés par le programme, à savoir l'idée de développer chez l'élève de Cycle 3 la capacité à décrire une image, à la comprendre et à l'interpréter en utilisant son esprit critique. L'étape n°1 correspond à cette idée de description, l'étape n°2 à la compréhension de la représentation et enfin la troisième étape à l'interprétation de celle-ci en critiquant l'œuvre.

En résumé, nous avons pu voir dans cette deuxième partie que l'utilisation d'une peinture au sein d'une séance d'Histoire résultait de choix conscients de l'enseignant. En outre,

ce dernier met en place une réflexion qui englobe une multitude de facteurs. Ces derniers permettent alors de discriminer et de sélectionner parmi la profusion de peintures celles qui sont les plus adaptées aux connaissances et compétences visées, soit aux savoirs et aux savoirs-faire, mais aussi celles qui sont les plus adaptées à sa classe. Puis, après avoir sélectionné son corpus de peintures, nous avons pu voir que l'enseignant devait opérer de nouveaux choix quant à l'utilisation et à l'étude de celles-ci par ses élèves. Nous avons ainsi observé que l'enseignant pouvait proposer aux élèves une utilisation illustrative ou en tant que véritable support documentaire de la peinture, la première n'engageant qu'une étude très réduite, ce qui est regrettable, et la seconde une utilisation permettant de développer connaissances et compétences. Dès lors, nous en avons déduit qu'une utilisation illustrative de la peinture est tout à fait envisageable, car elle a ses intérêts comme concrétiser la séance d'Histoire et donc faciliter, favoriser, la compréhension d'une idée ou d'un texte, mais cette utilisation doit être limitée. Enfin, nous avons pu voir que la compréhension d'un document, plus particulièrement d'une peinture, n'était pas innée chez les élèves. L'enseignant visera alors à transmettre à ces derniers une méthodologie et des outils leur permettant de comprendre une peinture et plus largement une image. Nous avons ainsi élaboré un protocole d'analyse, accompagné d'une fiche outil, permettant aux élèves de CM1 de travailler progressivement et par étapes. L'idée d'une progression est présente avec pour but de se détacher progressivement de la fiche distribuée en début d'année pour opérer mentalement et directement le protocole d'analyse d'une image vers le milieu-fin d'année scolaire. Notons enfin que ce protocole a été pensé à partir des objectifs du programme de Cycle 3, et qu'il répond donc aux objectifs visés. Contextualisons maintenant toute notre réflexion à travers notre thème 2 d'Histoire en CM1 : *« Le temps des rois »*.

3 Contextualisation du mémoire : *« Le temps des rois »*

3.1 Corpus documentaire sélectionné et justification pédagogique des choix :

Louis IX (1226-1270) :

Commandée par Louis XVIII, cette huile sur toile (Voir ANNEXE 5) s'inspire de la célèbre histoire du chroniqueur Jean DE JOINVILLE, dans laquelle Louis IX rend justice sous un chêne à Vincennes. Ainsi, dans un même temps que la lecture du texte de Jean de Joinville ou en parallèle, les élèves peuvent observer ce tableau dans lequel nous retrouvons Louis IX sous son chêne. Les élèves peuvent remarquer des insignes royaux : la couronne, le sceptre, ainsi que son manteau à fleur de lys, symbole de la monarchie française. Le roi se distingue donc du reste du peuple. Les élèves pourront également noter que le roi a son index levé, ce qui signifie que c'est lui qui rend la justice : il se fait roi justicier par décision. Devant lui, un homme est à genoux et demande probablement justice au roi de France. Louis IX a le visage tourné au

trois-quarts, ainsi que le regard dirigé vers un homme à sa droite, probablement un juriste, pour lui demander de régler cette affaire. En arrière-plan, les élèves peuvent observer le peuple qui écoute le roi et attend son tour pour demander justice.

Ainsi, la citation du chroniqueur Jean DE JOINVILLE ainsi que ce tableau permettent aux élèves d'identifier la fonction de justicier qu'entreprend le roi de France. En effet, Louis IX affirme son pouvoir royal en voulant fonder son autorité sur la justice, à l'image de sa grande ordonnance de 1256. De cette manière, il affirme progressivement sa souveraineté sur l'ensemble du royaume.

François Ier (1515-1547) :

Ce portrait (Voir ANNEXE 5), réalisé par Jean CLOUET, est l'une des peintures les plus connues de François Ier comme en témoigne son omniprésence dans les divers manuels scolaires et sa large diffusion en modèle réduit à l'image des estampes et des gravures.

Une première caractéristique intéressante de ce portrait royal pour les élèves est que nous retrouvons (contrairement à Louis IX) très peu d'attributs de la royauté. En effet, François Ier ne revêt ni couronne, ni manteau de sacre ou main de justice. Les seuls éléments pouvant rappeler la royauté française sont d'une part l'épée, le collier d'orfèvrerie accompagné de son médaillon où est représenté l'archange Michel (patron de l'ordre de chevalerie qui porte son nom) et d'autre part les deux couronnes fleurdelisées sur la tapisserie en arrière-plan. Le souverain français assoit donc son autorité dans ce tableau non pas par les symboles, mais par sa carrure et son attitude. Ce portrait est également l'occasion pour les élèves d'étudier la mode vestimentaire du XVIe siècle, siècle de renouveau artistique, culturel et intellectuel. Effectivement, ces derniers doivent étudier la richesse des vêtements du roi. François Ier est ici représenté en tenue d'apparat, soit dans une tenue qui marque son éclat et son goût, celui-ci étant le goût de la mode italienne. La chamarre, c'est-à-dire le manteau à manches bouffantes occupe plus de la moitié du tableau. Les élèves peuvent ainsi apprécier le satin blanc et sa bande de velours noir brodé au fil d'or, le tout affiné par des pièces d'orfèvrerie. En dessous de ce manteau, le roi porte une saie, soit une tunique en pointe jusqu'à la ceinture, dépourvue de manches et se terminant en jupe. Enfin, son couvre-chef à plume d'autruche blanche vient finaliser cette tenue d'apparat. Ce couvre-chef à plume est notamment l'un des symboles qui caractérise ce roi de la Renaissance. Les élèves sont enfin invités à observer le visage du souverain français. Visage au trois-quarts, le regard du roi est fixé sur son spectateur. Pour le reste, François Ier est caractérisé par son long nez et par une barbe soignée, mode propre à la Cour italienne au XVIe siècle. Le port de la barbe est en effet au sein des Cours européennes un symbole de virilité, de bonne santé et de supériorité.

Du côté de la peinture en elle-même, les méthodes utilisées illustrent elles aussi une influence italienne. En effet, les jeux de lumière permettent de rendre le tableau plus vivant à travers les plis des vêtements et les ombres.

En résumé, tous les éléments de cette peinture permettent aux élèves d'étudier l'influence de la Renaissance italienne au sein de la France du XVIe siècle. François Ier s'illustre comme un *« protecteur des Arts et des Lettres à la Renaissance »* (Fiche Éduscol). Effectivement, le XVIe siècle est marqué par une évolution sociétale, culturelle et religieuse, incarnée à la fois par la Renaissance italienne qui gagne l'ensemble de l'Europe, mais aussi par l'Humanisme ou encore par les querelles religieuses naissantes entre catholiques et protestants. François Ier fait ainsi intervenir des artistes de la Renaissance italienne en France à l'image de Léonard de Vinci. Ce premier point de l'influence de la Renaissance italienne doit être complété par l'idée d'un roi de France bâtisseur, qui impulse la modernisation de l'architecture comme en témoignent les châteaux de la Loire tel que Chambord et son escalier à double révolution.

Un autre tableau qui peut être proposé aux élèves lors de l'étude du règne de François Ier est celui d'Holbein le Jeune : *Les Ambassadeurs* (Voir ANNEXE 5). Réalisé en 1533, ce tableau est une représentation parfaite de la Renaissance. En effet, elle offre aux élèves l'étude d'un large panel d'éléments propres à cette période entre la mode vestimentaire, les objets, leurs significations, et les décors.

Après avoir lu le titre de ce tableau, les élèves sont normalement en capacité de déduire que ces deux hommes sont des ambassadeurs. Ainsi, ils peuvent tout d'abord centrer leur étude sur les deux personnages. À gauche, les élèves peuvent observer un personnage qui suit la mode vestimentaire italienne du XVIe siècle comme nous l'avons déjà vu auparavant. Il porte des vêtements de qualité et colorés, notamment une fourrure d'hermine (très chère) et une chemise rouge en soie. Il porte également un médaillon qui est celui de l'Ordre de Saint-Michel. Les hommes qui reçoivent ce médaillon sont des hommes de valeur, proches du roi (à cette époque François Ier). Le personnage a une barbe soignée, qui est comme nous l'avons vu précédemment une mode italienne, symbolisant supériorité, bonne santé et virilité. Il porte enfin un couvre-chef, élément important dans cette mode du XVIe siècle, ainsi qu'une longue-vue dans sa main droite et un poignard. Cet homme incarne donc tout ce que nous pouvons attendre d'un ambassadeur du XVIe siècle : un homme riche et cultivé, qui suit la mode de son temps. Cet homme est Jean DE DINTEVILLE. À droite, les élèves peuvent observer un homme qui est davantage vêtu de noir. Ils peuvent noter la présence d'un col blanc et en déduire qu'il est un personnage religieux. Plus précisément, cet homme est l'évêque Georges DE SELVE. Par ailleurs, les élèves peuvent observer de nombreux objets présents dans le tableau qui illustrent le renouveau intellectuel et culturel de la Renaissance. En effet, les deux personnages laissent

entrevoir des instruments de différentes natures. Nous retrouvons tout d'abord des objets en lien avec les mathématiques à l'image d'une équerre et d'un compas. Nous trouvons également des instruments de connaissances astronomiques avec à l'étagère supérieure du meuble un globe céleste, un cadrant de berger et deux quadrants, puis à l'étagère inférieure un globe terrestre. Des livres sont également présents, ainsi qu'un luth, ancêtre de la guitare sèche. Rappelons que Jean DE DINTEVILLE porte une longue-vue, symbole de navigation, d'astronomie et de découvertes. Ainsi, tous ces objets montrent à la fois la culture des deux hommes, mais ils montrent aussi l'ensemble des avancées intellectuelles et culturelles du XVIe siècle : siècle des grandes découvertes. Il serait donc intéressant d'amener les élèves à faire des inférences entre ces objets et ce qui a été vu dans les différentes séances pour que les élèves interprètent eux-mêmes la signification des différents objets. Les élèves doivent comprendre que toute représentation en peinture à un sens. Enfin, ce tableau met en avant une question omniprésente au XVIe siècle : la place de la mort. En effet, la mort fait peur aux sociétés du XVIe siècle. Elle est un sujet qui inquiète, car elle est un mystère pour tous. Ainsi, nous retrouvons en bas du tableau, au centre, l'image d'un crâne. Ce crâne ne nous apparaît pas en tant que tel en tant que spectateur. Ainsi, les élèves doivent se mettre dans une certaine position pour visualiser ce crâne. La mort est donc cachée au sein de ce tableau et nous la retrouvons partout. En effet, il faut analyser les vanités : les horloges et la corde cassée du luth montrent que le temps passe et le crucifix caché à gauche, derrière les rideaux, rappelle également la mort.

Du côté de la peinture en elle-même, la composition artistique d'Holbein fait appel aux sciences avec un principe de grille aux trois tiers verticaux et aux trois tiers horizontaux. La réalisation de la vanité (crâne) est également une construction géométrique qui montre l'avancée des savoirs à cette époque. Enfin, notons que le caractère double portrait de cette œuvre lui confère une grande originalité puisqu'elle est considérée comme pionnière dans ce genre pictural.

Par conséquent, cette œuvre apparaît au-delà d'une simple représentation de deux hommes comme un parfait résumé de la Renaissance, de son contexte et de ses enjeux. Par le biais de ce tableau, les élèves sont invités à explorer la mode vestimentaire du XVIe siècle, les avancées intellectuelles et culturelles de cette époque, mais aussi et surtout, à observer une crainte du XVIe siècle que nous retrouvons beaucoup dans les arts de cette période : la mort (vanité). Ainsi, cette œuvre peut susciter une grande curiosité de la part des élèves puisque si cette dernière peut paraître simple à étudier au premier abord, elle est en réalité d'une très grande richesse d'informations et demande un réel effort de réflexion pour pouvoir appréhender les messages portés par le tableau.

Henri IV (1589-1610) :

Le 24 août 1572, le jour de la Saint-Barthélemy, est sans nul doute le jour le plus sombre des guerres de religion entre catholiques et protestants. En effet, le XVIe siècle est marqué par une série de conflits entre protestants et catholiques. Auparavant, le 22 août 1572, l'amiral de Coligny, un protestant proche conseiller du roi, échappe à une tentative d'assassinat à Paris. Le roi promet justice contre le coupable de cet attentat, mais cela renforce les tensions entre catholiques et protestants. Le climat de la capitale est alors exécrable. Effectivement, la ville est majoritairement catholique et très hostile aux protestants. Pourtant, le contexte devrait être tout autre, car des milliers de protestants sont venus assister au mariage entre Henri de Navarre, protestant (et futur Henri IV) et Marguerite de Valois, catholique et sœur du roi, le 18 août 1572. Ce mariage était donc censé réconcilier les deux camps. Néanmoins, dans la nuit du 23 août 1572, l'entourage catholique du roi lance une première offensive : une dizaine de chefs protestants sont assassinés, dont l'amiral de Coligny. Pour éviter toute tentative de fuite, les catholiques avaient fermé les portes de Paris. Le lendemain, soit le 24 août 1572, c'est au tour du peuple parisien catholique de lancer une seconde offensive : animés par un fanatisme aveugle, tous les protestants de la ville sont traqués et massacrés. Il y aurait eu environ 3 000 protestants tués à Paris par les catholiques ce jour-là. Puis, ce premier massacre se répand dans le royaume de France et d'autres villes organisent un massacre similaire. Le 26 août 1572, le roi de France Charles IX met en évidence sa responsabilité dans le massacre de la Saint-Barthélemy et déclare devant le Parlement de Paris avoir tué les chefs protestants pour se défaire de toute tentative de rébellion.

Par conséquent, ce tableau de François DUBOIS (Voir ANNEXE 5) est une bonne accroche pour présenter le contexte du règne d'Henri IV. En effet, ce dernier succède à Henri III en 1589 et se voit faire face aux guerres de religion (auxquelles il mettra un terme en 1598 par l'Edit de Nantes). L'exemple de la Saint-Barthélemy et ce tableau sont donc sans nul doute le meilleur exemple à utiliser en classe. Effectivement, par le biais de ce tableau, les élèves peuvent visualiser la violence de la scène, et plus généralement des guerres de religion entre catholiques et protestants, le nombre de protagonistes présents, ainsi que de multiples détails, où nous pouvons par exemple observer Catherine de Médicis qui est présente à trois endroits du tableau, car elle est considérée par l'artiste François DUBOIS comme une des responsables de ce massacre. Charles IX est également représenté en train d'observer la scène depuis une fenêtre du Louvre. La mort de l'amiral de Coligny est par ailleurs représentée en trois temps : le corps est défenestré, puis le cadavre décapité et la tête brandie par un seigneur. Un autre personnage émascule le corps de l'amiral, puis ce dernier est traîné jusqu'au gibet de

Montfaucon, lieu des exécutions judiciaire. Le château du Louvre en arrière-plan laisse sortir de sa porte une armée de catholiques qui vient massacrer les protestants.

Si le tableau de François DUBOIS se veut parfois imprécis puisqu'il regroupe des éléments contextuels (assassinat des chefs protestants et le massacre des protestants le lendemain), ainsi qu'une topographie inexacte, l'auteur souhaite avant tout rassembler tous les éléments de ce massacre en une réalisation afin de dénoncer la violence de celui-ci. En effet, lui-même protestant, François DUBOIS peint un tableau mémorial afin de rappeler la violence que les protestants ont subie au cours de cette journée.

Naturellement, un autre tableau qui peut-être proposé aux élèves est celui de Frans POURBUS LE JEUNE : *Portrait d'Henri IV en armure*, réalisé vers 1610. Ce tableau de petit format représente le roi de France Henri IV. Pourtant, ce dernier ne revêt aucun élément qui puisse faire penser qu'il est alors roi de France à ce moment-là. Les élèves pourraient ainsi remarquer qu'en ce sens, ce tableau d'Henri IV se rapproche de celui de François Ier, déjà traité auparavant. Notons cependant que malgré l'absence d'insignes royaux, ce tableau se veut fédérateur, rassurant pour le peuple, par le biais d'un roi humain, portant un message de paix.

Les élèves peuvent tout d'abord observer le roi. Henri IV porte une cuirasse noire, rappelant la puissance militaire du roi. Le roi porte également une écharpe blanche, emblème du protestantisme lors des guerres de religion, symbolisant la pureté de cette foi. Enfin, Henri IV porte la médaille de l'Ordre du Saint-Esprit, ordre de chevalerie catholique formé par Henri III pendant les guerres de religion. Cela est donc l'occasion d'amener les élèves à comprendre qu'Henri IV porte sur lui deux symboles religieux différents : l'un protestant et l'autre catholique. Ce roi incarne ainsi l'équilibre et la paix entre les deux religions depuis l'Edit de Nantes de 1598. Il se veut pacificateur. Pour renforcer cette idée, Henri IV pose sa main droite sur son casque à panache blanc, signifiant que la guerre est terminée, et qu'il est temps de quitter son casque militaire pour ouvrir une période de paix. Sa main gauche est tout de même posée sur son épée afin de montrer que le roi est défenseur, guerrier et pacificateur.

Par la suite, les élèves peuvent étudier la posture du roi, ainsi que son visage. Pose en pied, légèrement de trois-quarts et le regard tourné vers ses spectateurs, les élèves pourront faire une inférence avec le tableau de François Ier représenté dans les mêmes conditions. L'armure apporte à la posture d'Henri IV force, robustesse et stabilité A cela s'ajoute le visage d'un roi qui s'offre comme un roi ouvert et humain, laissant paraître un léger sourire derrière sa barbe blanche soignée.

Ainsi, si ce tableau d'Henri IV ne présente aucun insigne royal, les élèves peuvent observer qu'il se veut porteur d'un message fort : celui d'un roi de France tolérant, qui assure par sa force et sa robustesse une paix entre catholiques et protestants. Notons que ce tableau

pourrait être un bon complément en parallèle de l'étude de l'Edit de Nantes de 1598 avec les élèves.

Louis XIV (1643-1715) :

À l'origine destiné à son petit-fils : Philippe V, devenu roi d'Espagne suite au testament de Charles II d'Espagne en 1700, ce portrait de Louis XIV en costume de sacre réalisé par Hyacinthe RIGAUD (Voir ANNEXE 5) a paru si beau à la Cour qu'il ne quitta finalement jamais la France. De la même manière, par son image majestueuse et ses caractéristiques, ce portrait de Louis XIV s'est finalement imposé comme le portrait officiel du roi Soleil. En effet, dans ce portrait, Louis XIV expose au monde sa grandeur, sa force, mais surtout l'idée d'un roi au pouvoir absolu, concentrant tous les pouvoirs entre ses mains.

Ainsi, les élèves peuvent découvrir par le biais de ce tableau un portrait de Louis XIV ayant un certain âge : soixante-trois ans précisément. Néanmoins, malgré ce visage d'un homme âgé, les élèves peuvent observer que le roi Soleil semble avoir le corps d'un jeune homme, comme en témoignent ses jambes fines, amorçant un pas de danse. Cela est notamment l'occasion de souligner que le roi était un grand amateur de danse. Tout autour de lui, les élèves peuvent étudier les insignes de la royauté française à l'image du sceptre (symbolise l'autorité du roi), de la couronne (symbolise le pouvoir politique du roi), de la main de justice (symbolise le pouvoir judiciaire du roi), ou encore de l'épée de Charlemagne (symbolise le pouvoir guerrier et protecteur du roi). Notons que le roi Soleil tient le sceptre à l'envers, ce qui illustre sa supériorité sans précédent. Il se trouve au-dessus de tout. Louis XIV revêt par ailleurs le manteau à fleur de lys symbolisant la monarchie française, ainsi que la fourrure d'hermine, symbole de pureté morale, mais également le collier de l'Ordre du Saint-Esprit autour de son cou, symbolisant que le roi est le grand-maître de cet ordre de chevalerie créé pendant les guerres de religion par Henri III, et rappelant son profond attachement à la religion catholique. En arrière-plan, les élèves peuvent observer un décor majestueux où nous pouvons distinguer le trône royal. L'analyse de cet arrière-plan est l'occasion d'amener les élèves vers l'étude du château de Versailles, qui est la parfaite incarnation du pouvoir rayonnant de Louis XIV à travers le monde.

En résumé, ce tableau de Louis XIV est l'incarnation parfaite de la monarchie absolue de droit divin instaurée par le roi Soleil. Les élèves peuvent par le biais de cette œuvre visualiser l'ensemble des symboles qui montrent cette concentration des pouvoirs entre les mains du souverain et en garder une trace écrite par le biais d'un schéma à remplir, retraçant l'ensemble des symboles présents.

Par ailleurs, il est pertinent, lors de l'étude de la société sous le règne de Louis XIV, de proposer aux élèves l'étude de tableaux qui rendent compte des conditions de vie des différents

ordres qui composent la société d'Ancien Régime. Les élèves identifieront ainsi mieux le caractère hiérarchisé et inégalitaire de cette dernière, en particulier les inégalités entre la Noblesse et le Tiers état…

Premièrement, le tableau *Famille de paysans dans un intérieur* (Voir ANNEXE 5), réalisé vers 1642 par Louis LE NAIN est une représentation très intéressante de la condition de la vie du Tiers état au cours des XVIIe-XVIIIe siècles. Ainsi, la société d'Ancien Régime, qui est une société hiérarchisée et inégalitaire, peut être visualisée par les élèves grâce à ce tableau.

Les élèves peuvent tout d'abord constater une famille nombreuse, composée de six enfants et de trois adultes. Ils sont tous rassemblés dans la salle commune de leur maison. Un chien et un chat sont également présents, ainsi qu'un feu chauffant la pièce en arrière-plan. Les élèves peuvent également observer que les couleurs utilisées par l'artiste sont très sombres, afin de montrer la pauvreté de cette famille, et plus généralement du Tiers état. En effet, les vêtements sont vieux, sales, parfois troués et rapiécés, symbolisant un travail difficile, probablement le travail de la terre. Les enfants ne portent pas de chaussures, sûrement dû à un manque d'argent. Enfin, les visages des deux plus vieux adultes sont également marqués et témoignent d'une vie laborieuse.

En dehors des personnages, les élèves peuvent s'interroger sur le moment de la scène. Autrement dit, les élèves peuvent formuler des hypothèses sur ce qu'il se passe. Une hypothèse pourrait être celle d'un repas. Cela amènerait les élèves à étudier le mobilier et aliments présents dans la scène. Les élèves constateront ainsi qu'il n'y a que très peu de mobilier avec seulement deux ou trois chaises, une table, une nappe, deux assiettes et quelques ustensiles de cuisine comme la marmite. Par ailleurs, les seuls aliments visibles sont la miche de pain que tient l'homme et du vin dans le verre de la femme à gauche, qui constituent la base de l'alimentation de l'époque pour le Tiers état.

Par conséquent, ce tableau est un bon outil pour permettre aux élèves de visualiser les conditions de vie du Tiers état sous la société d'Ancien Régime. Une mise en réseau de cette œuvre avec une autre, cette fois sur les conditions de vie de la Noblesse serait pertinente, car elle permettrait aux élèves d'observer clairement les inégalités entre les ordres sous cette société.

Deuxièmement, l'huile sur toile d'après la gravure d'Abraham BOSSE : *Les cinq sens. Le goût* permet aux élèves d'observer les conditions de vie de la Noblesse au cours des XVIIe-XVIIIe siècles. Ainsi, la société d'Ancien Régime, qui est une société hiérarchisée et inégalitaire, peut être visualisée par les élèves grâce à ce tableau.

Les élèves peuvent observer la présence de cinq personnages, plus particulièrement d'un couple partageant un repas en tête-à-tête dans leur maison au décor raffiné. La pièce semble grande et une ouverture sur un balcon se dessine à gauche. Un des éléments qui permet aux élèves de comprendre qu'il s'agit d'un couple de nobles est que les personnages autour du couple semblent vouloir servir celui-ci. En effet, les élèves peuvent voir que l'homme à gauche propose à boire à l'homme à table, qui d'ailleurs, boit quelque chose (probablement du vin). L'autre homme en arrière-plan apporte un grand plat à déguster et une autre femme veille à ce que le repas se passe bien derrière la femme du couple. Les élèves peuvent constater un autre élément qui confirme qu'il s'agit d'un couple de nobles : un décor très riche et raffiné, ainsi que des vêtements de bonne qualité portés par les personnages. En effet, les tenues sont très riches et affinées par des décors. Du côté du mobilier et des objets, les élèves peuvent voir que la nappe est parfaitement placée, accompagnée de deux assiettes et de deux couteaux. Au centre de la table, les élèves peuvent observer un artichaut posé sur un plat. L'artichaut est un notamment signe de richesse. En arrière-plan, une tapisserie illustrée décore la pièce.

Par conséquent, cette huile sur toile est un bon outil pour permettre aux élèves de visualiser les conditions de vie de la Noblesse sous la société d'Ancien Régime. Une mise en réseau de cette œuvre avec une autre peinture, cette fois sur les conditions de vie du Tiers état serait pertinente, car elle permettrait aux élèves d'observer clairement les inégalités entre les ordres sous cette société. Prenons pour exemple le tableau vu précédemment (*Famille de paysans dans un intérieur*). Les élèves pourraient comparer les personnages, les vêtements, la pièce, le mobilier, ainsi que les objets afin d'observer concrètement les conditions de vie et en déduire les inégalités entre la Noblesse et le Tiers état.

Enfin, dans le cadre de la séquence de Louis XIV, il est fondamental de proposer aux élèves l'étude d'une œuvre sur le château de Versailles, véritable incarnation du pouvoir et du rayonnement de Louis XIV sur le monde, mais aussi incarnation du style baroque et du classicisme. À l'origine simple pavillon de chasse de Louis XIII, Louis XIV fait de Versailles le nouveau centre de la royauté française. En effet, il décide de mener une grande politique de travaux pour faire de Versailles un véritable palais royal, illustrant tous ses pouvoirs. Pierre PATEL témoigne ainsi avec cette peinture *Vue du château de Versailles et des jardins de Versailles* (Voir ANNEXE 5) de l'absolutisme et du classicisme à travers cette représentation du château de Versailles. En effet, les bâtiments, la grandeur des jardins et l'effet d'un prolongement sans fin de ces derniers illustrent parfaitement l'idée d'une monarchie absolue de droit divin, avec un pouvoir sans limite.

À la date de cette peinture, le Cardinal Mazarin est décédé et le jeune Louis XIV débute alors son règne personnel. Les aménagements existants en 1668 sont donc les premiers grands

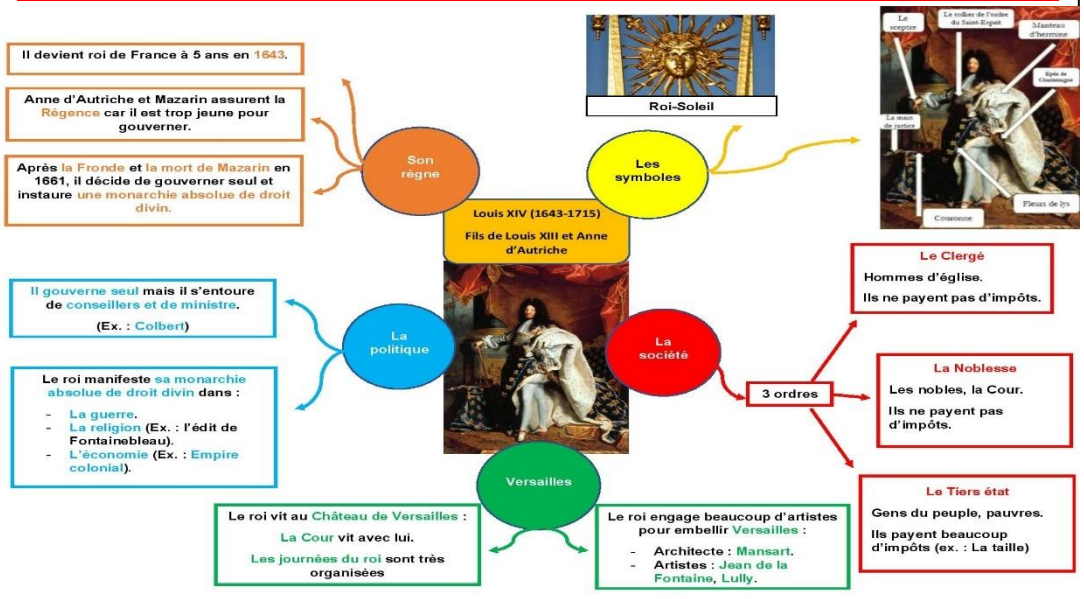
travaux de Louis XIV et incarnent ses priorités : les jardins sont visibles, organisés et verts, la grotte de Téthys, qui est un lieu de détente, est également représentée. L'architecture des bâtiments est parfaitement structurée et délimitée. Le carrosse du roi arrive, accompagné de sa garde, ce qui illustre que Louis XIV est le centre de gravité de la Cour.

Il serait donc intéressant de proposer dans un premier temps aux élèves une représentation du pavillon de chasse de Louis XIII. Puis, après avoir étudié cette représentation, l'enseignant proposerait cette huile sur toile à sa classe. Les élèves constateront clairement l'évolution des lieux, de l'architecture, à la fois des bâtiments, mais aussi des jardins. Les élèves pourront noter une composition de la toile et du château comme la représentation d'un soleil dont le centre est le château de Versailles. Différents rayons, comme des rayons de soleil se dégagent du centre. Notons cependant que PATEL ne rend pas compte du site tel qu'il est exactement. En outre, le château est construit sur un tertre et non dans une plaine entourée de collines comme ici.

3.2 – Exemple - Séquence : « Louis XIV, le roi Soleil à Versailles » :

Thème 2 : Le temps des rois **Séquence : Louis XIV, le roi Soleil à Versailles**	**Niveau :** Cycle 3 (CM1)
Domaines du S.C.C.C.C.	1, 2, 5
Compétences générales : ❖ Être capable de se repérer dans le temps, de construire des repères historiques. ❖ Être capable de coopérer et mutualiser. ❖ Être capable de lire, comprendre et interpréter un document. ❖ Être capable de mobiliser un vocabulaire précis et adapté.	**Objectifs généraux :** ❖ Situer le règne de Louis XIV dans le temps. ❖ Comprendre le mécanisme de la monarchie absolue de Louis XIV : pouvoir divin, société d'ordres inégalitaire et hiérarchisée. ❖ Découvrir le règne, la société, les arts à Versailles.

Transposition didactique : ce que les élèves doivent retenir de cette séquence



Découpage de la séquence :

- Séance n°1 : Dans quel contexte Louis XIV accède-t-il au pouvoir ? (Évaluation diagnostique)
- **Séance n°2 : Comment Louis XIV gouvernait-il ?**
- Séance n°3 : Comment la monarchie de Louis XIV fonctionne-t-elle et comment se manifeste-t-elle ?
- **Séance n°4 : Quelle est la place du château de Versailles dans le règne du roi Soleil ?**
- **Séance n°5 : Comment est la société sous l'Ancien Régime ?**
- Séance n°6 : Évaluation sommative.

Les séances soulignées en gras seront les séances présentées dans ce mémoire, en insistant sur les peintures que nous avons intégrées à notre corpus documentaire précédemment. L'intérêt est de comprendre concrètement en quoi l'image, et plus particulièrement la peinture, contribue-t-elle à la construction de savoirs et de savoirs-faire en Histoire au Cycle 3.

3.2.1 – Séance n°2 : Comment Louis XIV gouvernait-il ?

Après avoir lu la fiche de préparation de la séance n°2 (ANNEXE 6), concentrons-nous sur la représentation de Louis XIV en costume de sacre par Hyacinthe Rigaud. Les élèves ont déjà rencontré lors de la première séance le portrait de Louis XIV enfant, réalisé par Henri TESTELIN en 1648. Ils ont ainsi pu noter qu'il s'agissait d'un portrait royal réunissant les symboles de la royauté française, et illustrant la jeunesse de Louis XIV lorsqu'il devient roi de France. Les élèves peuvent donc retrouver les différents symboles que nous avions vu lors de la séance n°1 dans le tableau de Hyacinthe Rigaud. L'enseignant applique dans un premier temps l'étape n°1 du protocole d'analyse : *« Que voyez-vous ? »*. Naturellement, les élèves vont se fixer sur ce qu'ils connaissent et cela permettra de remobiliser et de redéfinir le vocabulaire spécifique déjà vu auparavant. Néanmoins, ici, la représentation du souverain va plus loin. Ainsi, les élèves partent de premières connaissances pour en bâtir de nouvelles. Ils vont pouvoir décrire d'autres choses. Par exemple, le fait que le sceptre soit à l'envers. Ce sens du détail que peuvent développer les élèves les amènera à interpréter ce geste dans un troisième temps. Outre cela, il y a d'autres éléments que les élèves doivent décrire à travers la posture du roi et la composition du tableau. En effet, les élèves sont amenés à constater la grandeur de Louis XIV. Il paraît grand et robuste avec une carrure imposante. Les élèves doivent aussi relever les jambes de Louis XIV, qui ressortent du tableau par rapport au reste de la composition. Les élèves peuvent ainsi constater que les jambes du souverain paraissent fines et sont très élégantes pour

un homme de son âge. Elles paraissent aussi particulièrement agiles puisqu'elles amorcent un pas de danse. Enfin, les élèves sont amenés à décrire l'arrière-plan et ses décors riches.

Après avoir rassemblé au tableau les différents éléments que les élèves ont pu observer, l'enseignant peut amorcer la deuxième étape : *« Que comprenez-vous de ce tableau ? »*. Les élèves doivent ainsi utiliser leurs connaissances pour comprendre que Louis XIV semble avoir tous les pouvoirs, car les symboles des différents types de pouvoirs sont mis en évidence.

Enfin, les élèves doivent interpréter cette concentration des pouvoirs dans la troisième étape du protocole d'analyse, et l'enseignant questionne ainsi les élèves : *« Qu'est-ce que vous en déduisez ? Quels sont les messages de ce tableau selon vous ? »*. Par étayage ou par spontanéité, les élèves doivent interpréter la position du sceptre par l'idée que Louis XIV se trouve au-dessus de tout et notamment de tous ses sujets. De la même manière, la mise en évidence des jambes du roi n'est pas faite au hasard. Ce blanc attire l'œil par rapport au reste de la composition qui est plus sombre. C'est alors l'occasion pour les élèves de critiquer le document en donnant l'idée que les jambes de Louis XIV n'étaient probablement pas comme cela dans la réalité. C'est aussi l'occasion de souligner que Louis XIV était un grand passionné de danse à l'image des ballets à la Cour. Enfin, les décors riches en arrière-plan peuvent amener les élèves à évoquer le château de Versailles.

Par conséquent, le travail sur ce tableau permettra aux élèves de comprendre ce qu'est la monarchie absolue, soit un régime politique dans lequel le roi concentre entre ses mains tous les pouvoirs. Par ailleurs, notons que ce goût de déjà-vu des élèves par rapport au tableau d'Henri TESTELIN permettra à ces derniers de partir d'éléments qu'ils connaissent, pour aller vers des observations, une compréhension et une interprétation générale qui rend compte de l'évolution des pouvoirs de Louis XIV. Les élèves sont donc au cœur de l'apprentissage puisqu'ils sont les acteurs principaux de celui-ci. Notons enfin que cette représentation de Louis XIV fait partie de la trace écrite, avec pour idée de réunir les symboles de la royauté et des différents types de pouvoirs.

3.2.2 - Séance n°4 : Quelle est la place du château de Versailles dans le règne du roi Soleil ?

Passons maintenant à la présentation de la séance n°4 (ANNEXE 7). Concentrons-nous sur l'élément surligné en gras dans l'étape n°2 de cette séance : *« Mettre deux représentations du château : l'une en 1624 sous Louis XIII et l'autre sous le règne de Louis XIV. Les élèves doivent comparer les deux et constater l'évolution du château. »*. La première représentation utilisée est une image 3D réalisée par le musée du château de Versailles. La seconde représentation présentée aux élèves est celle du corpus documentaire, réalisée par Pierre PATEL. Les élèves sont donc amenés à analyser et comparer deux œuvres picturales

différentes. L'objectif est de visualiser très clairement l'évolution du château de Versailles passant de pavillon de chasse à véritable palais royal, centre du gouvernement du royaume, et illustrant le rayonnement du roi Soleil sur le monde. Les représentations sont donc utilisées comme supports d'étude à part entière et les élèves décrivent cette évolution. Nous abordons ainsi l'histoire de ce château, son évolution, ses grands architectes tels que Jules HARDOUIN-MANSART et Louis LE VAU, et ses caractéristiques à travers cette séance : classicisme et style baroque. La vidéo présentée par la suite est très représentative de cette évolution et très bien expliquée, avec une représentation mêlant 3D et peintures, notamment celle de PATEL.

Ainsi, l'image permet comme nous l'avons vu auparavant de concrétiser la séance d'Histoire sur Versailles et permet aux élèves de visualiser concrètement le château. En outre, les élèves peuvent constater d'eux-mêmes les travaux menés par le roi Soleil à Versailles et donc son évolution. L'idée de cette comparaison entre les deux images permet également de casser les représentations initiales des élèves, notamment l'idée que le château de Versailles a toujours été tel qu'il est aujourd'hui.

3.2.3 – Séance n°5 : Comment est la société sous l'Ancien Régime ?

Étudions enfin la séance n°5 (ANNEXE 8). Concentrons-nous sur l'étape n°3 de cette séance, et plus particulièrement sur le groupe 1 et 2. Les élèves ne disposent pas du titre de l'œuvre. Chaque groupe reçoit pour consigne d'étudier son document en répondant à trois questions :

- « *Que voyez-vous ? » ;*
- *« Comment vivent-ils ? » ;*
- *« Quel est l'ordre représenté ici ? Pourquoi ? »*

Les élèves sont donc amenés dans un premier temps à décrire ce qu'ils voient : les personnages, les objets, les décors etc. Cette première question fait appel à la compétence d'étudier et de décrire un document. La deuxième question fait référence à la capacité des élèves à comprendre un document. Par visualisation et inférences, les élèves pourront noter les conditions de vie des personnages présents. Enfin, la troisième question permettra aux élèves de se diriger vers une interprétation de la peinture. Grâce aux questions précédentes, les élèves ont étudié, décrit, et normalement compris le document. Il faut désormais l'interpréter en identifiant par les différentes caractéristiques de la peinture l'ordre auquel nous avons affaire, et justifier cette interprétation. En bref, les élèves reprennent le protocole de recherche par le biais de ces trois questions qui étayent leur réflexion. Encore, une fois, les élèves sont amenés à apprendre par la peinture, en mobilisant et en développant des connaissances et des compétences.

3.3- Analyse de la mise pratique des séances sur *Louis XIV, le roi Soleil à Versailles* :

3.3.1 Contextualisation - Cadre de la mise en œuvre de la séquence :

L'application de la séquence proposée précédemment a été réalisée dans le cadre de mon stage de M2-P2 lors de l'année scolaire 2020-2021. Plus précisément, j'ai eu la chance de la mettre en œuvre dans la classe de CM1 de l'école de Brie la Prévôterie, classe composée de 20 élèves. Je précise que cette classe n'était pas celle de mon M.A.T. et donc pas ma classe référente. Dans ce contexte, je ne connaissais pas les élèves, mais l'enseignant titulaire de cette dernière m'a tout de même donné des informations sur celle-ci, entre autres le profil général de la classe, ainsi que celui de chaque élève de la classe, en insistant particulièrement sur les élèves ayant besoin d'une différenciation (pour situation de difficulté et de facilité). Je précise aussi que naturellement, nous nous concentrerons dans l'analyse qui suit sur les séances mises en gras et traitées précédemment, soit :

- la séance n°2 : Comment Louis XIV gouvernait-il ?
- la séance n°4 : Quelle est la place du château de Versailles dans le règne du roi Soleil ?
- la séance n°5 : Comment est la société sous l'Ancien Régime ?

D'un point de vue méthodologique en Histoire, les élèves de cette classe sont habitués à travailler de façon collective à l'oral, mais aussi à travailler en îlots (généralement 4 groupes de 5 élèves) durant des petits temps de recherche, de découverte ou d'exercice. Pour cela, les élèves sont habitués à un chronomètre projeté au tableau qui indique le temps qu'il reste avant la mise en commun. Ils sont aussi habitués à aborder un travail individuel/collectif en se posant trois questions après lecture d'un document : *« qu'est-ce que je dois faire ? »* ; *« de quoi j'ai besoin pour le faire ? »* ; *« comment je vais savoir si c'est réussi ? »*. Ces trois questions permettent aux élèves de prendre du recul par rapport à la tâche à réaliser et donc à mieux appréhender leur travail.

Ainsi, après avoir mis en évidence le contexte d'application de notre séquence dans cette classe de CM1, passons à l'analyse de la mise en œuvre de nos quatre séances et au retour réflexif sur celles-ci.

3.3.2- Analyse de la mise en œuvre de la séquence et retour réflexif :

Dans cette sous-partie, nous analyserons de façon indépendante chaque séance. Cela nous permettra d'analyser notre mise en œuvre, ainsi que les intérêts et les limites de l'utilisation de la peinture pour enseigner et apprendre l'Histoire au Cycle 3 et plus précisément ici la séquence sur *Louis XIV, le roi Soleil à Versailles* en classe de CM1. Dans le cadre des

limites, nous tenterons, par le biais d'un retour réflexif, de donner des solutions, des pistes d'amélioration, afin de surmonter les obstacles pouvant être rencontrés lors de l'utilisation de la peinture pour enseigner et apprendre l'Histoire au cours de nos différentes séances…

Séance 2 : Comment Louis XIV gouvernait-il ?

Dans cette deuxième séance de notre séquence sur le roi Soleil, le portrait de *Louis XIV en costume de sacre* réalisé par Hyacinthe RIGAUD est utilisé à la fois comme support de réinvestissement de connaissances, mais aussi et surtout comme véritable support d'acquisition de connaissances.

En outre, lors de la première séance de notre séquence, les élèves avaient pu découvrir le portrait de *Louis XIV enfant* réalisé par Henri TESTELIN en 1648 (ANNEXE 9) et dès lors comprendre que Louis XIV arriva jeune sur le trône de France. Les élèves avaient aussi été amenés à étudier les éléments qui montrent que Louis XIV n'est pas un enfant comme les autres, qu'il est roi de France, en analysant les symboles de la royauté présents. Dès lors, avec le portrait de *Louis XIV en costume de sacre* à la séance 2, les élèves ont réactivé leurs connaissances en réinvestissant le vocabulaire précis et adapté. Ce goût de déjà-vu a d'ailleurs mis les élèves en situation de confiance lors de l'étude de ce tableau. En effet, ils ont tout de suite fait le lien avec le tableau de la première séance. Néanmoins, les élèves ne se sont pas arrêtés là et ont constaté d'eux-mêmes que d'autres éléments étaient présents. Ainsi, la peinture représentant *Louis XIV en costume de sacre*, après avoir permis de faire des rappels et de mettre les élèves en confiance, a apporté de nouvelles connaissances à ces derniers en constatant que de nouveaux éléments étaient présents. Ils ont ainsi relevé collectivement les symboles du pouvoir et les ont interprétés afin de constater et comprendre la concentration des pouvoirs sous le règne de Louis XIV et donc afin de comprendre l'organisation des pouvoirs sous la monarchie absolue de droit divin. Dès lors, l'utilisation de ces deux tableaux dans la séquence est pertinente puisque les élèves ont constaté d'eux-mêmes d'une part l'évolution physique de Louis XIV et d'autre part l'évolution de ses pouvoirs en tant que roi de France. Notons tout de même que l'interprétation a dû être guidée par l'enseignant afin d'orienter les élèves quant aux messages portés par certains éléments représentés, comme le fait que le sceptre soit à l'envers, reflétant l'idée que Louis XIV se trouve au-dessus de toutes les lois et de tous ses sujets.

Par conséquent, la mise en œuvre de l'étude de ce tableau a confirmé la volonté de départ, c'est-à-dire de comprendre ce qu'est la monarchie absolue de droit divin grâce à cette peinture, dans la mesure où les élèves ont relevé collectivement les symboles des différents pouvoirs de Louis XIV et ont constaté d'eux-mêmes qu'il les tenait tous entre ses mains. Néanmoins, lors de l'étude des nouveaux éléments du pouvoir, les élèves de CM1 ont eu du

mal à mobiliser des mots précis et adaptés (ex. : sceptre, main de justice). Cette observation pose ainsi la question des prérequis nécessaires pour la séquence sur Louis XIV, prérequis qui s'appuient sur les séquences précédentes dans le cadre du thème n°2 : *« Le temps des rois »*. Cette question du vocabulaire est en effet fortement liée à l'analyse du tableau avec les pouvoirs du roi. En plus du vocabulaire, l'interprétation à parfois dû être guidée par l'enseignant (moi-même), ce qui montre également que les élèves doivent être confrontés régulièrement à une œuvre picturale pour pouvoir automatiser et faciliter la compréhension et l'interprétation d'une image. Par exemple, ces élèves de CM1 n'ont pas réussi à prendre le recul nécessaire pour comprendre que si le sceptre de Louis XIV est à l'envers, c'est qu'il est porteur d'un message. En effet, les élèves auraient pu penser qu'il s'agissait d'une simple erreur de l'artiste, mais au contraire, il s'agit d'une volonté de l'auteur pour transmettre un message : l'idée que Louis XIV est au-dessus de tous ses sujets et de toutes les lois.

Du point de vue des pistes d'amélioration quant à l'utilisation de notre peinture : *Louis XIV en costume de sacre*, il aurait été pertinent d'amener les élèves à aller encore plus loin que la simple comparaison avec la peinture de la première séance. En outre, par étayage, il aurait été intéressant d'amener les élèves à comparer le portrait de *Louis XIV en costume de sacre* avec les autres portraits royaux abordés au cours du « *thème 2 : le temps des rois* ». Cela aurait permis de faire constater aux élèves l'originalité du règne de Louis XIV avec cette représentation du roi Soleil qui s'éloigne par exemple des représentations en majesté du Moyen-âge à l'image du portrait de Louis IX (ANNEXE 10). Il aurait également été possible et intéressant de comparer ce portrait avec le portrait de Charles Ier à la chasse, réalisé par Antoine VAN DYCK (ANNEXE 11). En effet, cette peinture représente le roi d'Angleterre, d'Écosse et d'Irlande de 1625 à 1649 : Charles Ier, par le biais d'un portrait qui se veut être très similaire à celui de Louis XIV alors qu'il n'est pas un portrait royal, mais une représentation du roi Charles Ier à la chasse. En effet, nous pouvons noter une posture très similaire entre les deux rois, notamment au niveau du corps en général, mais aussi et surtout au niveau des jambes et avec la main gauche sur la taille ou encore la main droite qui tient un sceptre. Enfin, la peinture de *Louis XIV en costume de sacre* n'a pas été projetée au tableau dans ses dimensions réelles, ce qui est regrettable, car ses dimensions de 277 cm x 194 cm sont elles aussi porteuses de sens avec l'idée d'un roi fort et imposant puisque Louis XIV fait environ 2 mètres sur cette représentation alors qu'il mesurait en réalité environ 1 mètre 70. Ainsi, nous pouvons retenir que d'une façon générale, peu importe le document visuel projeté, il est pertinent de proposer aux élèves une projection de l'œuvre picturale en dimensions réelles pour rendre compte de l'importance physique de celle-ci.

Séance 4 : Quelle est la place du château de Versailles dans le règne du roi Soleil ?

Notre imaginaire intervient forcément dans la construction de nos représentations initiales. Il est donc intéressant de partir des représentations initiales des élèves à propos du château de Versailles afin d'aborder cette séance. L'enseignant (moi-même) a donc débuté la séance en interrogeant les élèves : *« Comment est le château de Versailles dans votre imaginaire ? »*. Cette situation déclenchante a permis de relever plusieurs idées qui ont été notées au tableau. Parmi ces dernières, nous retrouvons les termes de : *« beauté »* ; *« grandeur »* ; *« majestueux »* ; *« dorée »* ; *« décorations »* ; *« richesse »* ; *« grand jardin »*. A partir de là, l'enseignant a projeté au tableau la représentation 3D du pavillon de chasse à Versailles de Louis XIII en 1624 et expliqué aux élèves qu'il s'agit là du château de Versailles à l'origine (ANNEXE 12). L'enseignant a alors complété cette première visualisation qui a suscité beaucoup de réactions de la part des élèves par une explication magistrale : *« Il s'agit là du pavillon de chasse de Louis XIII. En effet, Louis XIII, comme beaucoup roi de France, a pour loisir d'aller chasser et comme Versailles n'est pas loin du siège du pouvoir à Paris et qu'il y a de nombreux animaux à Versailles car c'est un milieu très boisé, Louis XIII a construit ce pavillon. »*. Après cette explication, l'enseignant a projeté l'huile sur toile de Pierre PATEL : *Vue du château et des jardins de Versailles,* et a demandé aux élèves de comparer les deux images en les interrogeant : *« Voici maintenant une représentation du château de Versailles sous Louis XIV. Le château a-t-il changé ? Quelles évolutions pouvez-vous constater ? »*. Ces deux images clairement différentes ont alors permis aux élèves de constater assez aisément les évolutions du château de Versailles. L'intérêt est donc de partir des représentations initiales des élèves et de les déconstruire pour montrer à ces derniers que le château de Versailles n'a pas toujours été tel qu'il est aujourd'hui. Surtout, la peinture s'avère être un support très efficace dans cette constatation de l'évolution du château de Versailles qu'ont pu faire les élèves, car elle est frappante dès le premier abord. Il aurait été possible de raconter simplement cette évolution du château de Versailles par le biais d'un récit enseignant magistral, mais l'effet produit n'aurait certainement pas été aussi rapide et efficace. De plus, l'utilisation de la peinture en tant que support illustratif a ici permis de concrétiser la séance en donnant à voir aux élèves le château de Versailles, ainsi que son évolution.

Par conséquent, l'utilisation de l'huile sur toile de Pierre PATEL : *Vue du château et des jardins de Versailles*, en tant que support illustratif et de comparaison s'avère être efficace puisqu'elle permet aux élèves, grâce à la comparaison faite avec le pavillon de chasse sous Louis XIII, de visualiser de façon très concrète et directe l'évolution du château de Versailles. Elle a également permis de déconstruire des représentations initiales qui pensaient que le château de Versailles a toujours été sous la forme que nous connaissons aujourd'hui.

Néanmoins, il est important de souligner que les élèves de CM1 n'ont pas mobilisé leur esprit critique et n'ont pas du tout remis en doute la représentation de Pierre PATEL, ce qui met en évidence qu'il s'agit là aussi d'un travail méthodologique et qu'il faut amener progressivement les élèves à développer cet esprit critique en les confrontant régulièrement à des images. L'enseignant leur a ainsi expliqué que cette visualisation est à remettre en doute, car le site géographique du château de Versailles n'est pas entouré de collines comme dans cette représentation.

Du point de vue des pistes d'amélioration de l'utilisation de cette œuvre, il aurait été pertinent d'accorder un peu plus de temps à l'analyse du tableau de Pierre PATEL en tant que support d'étude à part entière. En effet, dans le cadre de notre utilisation, les élèves se sont centrés sur des éléments généraux, soit sur la grandeur et la profondeur du château de Versailles et de ses jardins, et ont surtout comparé les deux images. Cette peinture aurait donc pu être davantage exploitée d'un point de vue pédagogique. Par exemple en travaillant sur les caractéristiques du château de Versailles dans le cadre de l'étude de l'Histoire des arts avec le classicisme et le style baroque. Précisons tout de même que les caractéristiques du château à l'image du style baroque et du classicisme sont abordés et travaillés dans la suite de la séance.

Séance 5 : Comment est la société sous l'Ancien Régime ?

La séance n°5 vise à étudier la société sous Louis XIV, soit la société d'Ancien Régime. Ainsi, après avoir mis en évidence que la société d'Ancien Régime est divisée en ordres et surtout que cette dernière est hiérarchisée et inégalitaire, les élèves vont désormais tenter d'observer concrètement ces inégalités, ainsi que les conditions de vie de la Noblesse et du Tiers état. Pour cela, la classe est divisée en quatre groupes (voir fiche de préparation) :

- Un groupe étudie une peinture sur le Tiers état : *Famille de paysans dans un intérieur*.
- Un groupe étudie une peinture sur la Noblesse : *Un repas chez un noble*.
- Un groupe étudie un texte sur l'imposition : *Le poids des impôts*.
- Un quatrième groupe étudie un texte sur le Tiers état : *Les malheurs du Tiers état*.

Après avoir rappelé la méthodologie de travail ritualisée dans la classe, ainsi que le temps de l'activité qui est d'environ 15 minutes, un élève par groupe vient récupérer les fiches de travail pour son groupe. Les élèves sont organisés en îlots de 5 élèves et débutent leur travail d'autonomie. L'enseignant projette au tableau le chronomètre, puis circule dans la salle pour opérer un étayage, ainsi qu'une différenciation. Ainsi, en référence avec les *« postures de l'enseignant »* définies par Dominique BUCHETON, l'enseignant adopte une *« posture d'accompagnement »*, c'est-à-dire que le maître apporte une aide ponctuelle en fonction de

l'avancée de la tâche et des obstacles rencontrés par les élèves. Néanmoins, l'enseignant ne donne pas la réponse, il provoque seulement des discussions entre les élèves. En ce qui concerne la différenciation, l'enseignant s'est rapproché des élèves en situation de difficulté pour leur donner de la place au sein de leur groupe de travail. A l'inverse, l'enseignant est allé canaliser un élève en situation de facilité, car il voulait absolument tout dire et tout faire pour le reste de son groupe. Concentrons-nous maintenant sur les productions d'élèves réalisées quant aux documents mobilisant une image…

Commençons par étudier la production de l'élève du groupe 1 (ANNEXE 13), travaillant sur la peinture : *Famille de paysans dans un intérieur*. Nous pouvons d'abord constater que l'élève a écrit dans les trois colonnes. Nous pouvons aussi constater qu'il a bien analysé le document par étapes, en suivant les consignes. Précisons que le nom de l'œuvre n'apparaît ni pour ce tableau, ni pour celui étudié par le groupe 2. Précisons aussi que j'ai volontairement reformulé les consignes dans le document. En outre, l'étape n°1 : *« Ce que je vois »* correspond à : *« Que voyez-vous »,* situé au-dessus de la peinture. L'étape n°2 : *« Ce que je comprends »* se traduit par : *« Comment vivent-ils ? »*. Enfin, l'étape n°3 : *« Ce que j'en déduis »* est reformulée par : *« Quel est l'ordre représenté ici et pourquoi ? »*. Cette reformulation vise à la fois à faciliter la compréhension des élèves quant à la tâche à réaliser, mais aussi à les orienter. Malgré tout, les élèves ont en général eu du mal à comprendre l'étape n°3 et à la distinguer de l'étape n°2. En effet, l'expression *« Ce que j'en déduis »* n'a pas été comprise par les élèves. Une autre expression comme *« Ce que je peux en conclure »* serait donc peut-être plus appropriée. De même, les élèves ont eu du mal à distinguer l'étape n°2 de l'étape n°3, ce qui montre que cet exercice d'analyse n'est pas simple et qu'il doit être travaillé avec les élèves de façon régulière, afin qu'ils acquièrent la bonne méthodologie d'étude d'un document iconographique. Pour ce qui est du contenu, cet élève a relevé des points très intéressants lors de l'étape n°1 : *« Il n'y a que deux personnages qui mangent »* ; *« Il fait sombre »* ; *« Ils sont sales »* ; *« Ils ont les vêtements vieux et troués »* ; *« Il n'y a pas de chaises pour tout le monde »*. Ces premières observations lui ont permis de comprendre que les personnes représentées sont *« pauvres »* et qu'ils *« vivent difficilement »*. Cela montre que l'élève, accompagné de son groupe, a étudié la peinture dans son intégralité. A partir de ces deux étapes d'analyse et à partir des connaissances construites précédemment au cours de la séance, cet élève a correctement déduit que l'ordre représenté était ici *« le Tiers état »*, en justifiant pertinemment par le fait que les personnes sont *« pauvres et vivent dans des conditions difficiles »*.

Parallèlement, analysons la production de l'élève du groupe 2 (ANNEXE 14), travaillant sur la peinture : *Un repas chez un noble*. Les élèves réalisent le même travail que le groupe précédemment étudié. Concentrons-nous donc directement sur le contenu de cette production.

Encore une fois, l'élève a écrit dans les trois colonnes. Nous pouvons voir que l'élève a travaillé en classant ses idées, par le biais de plusieurs points dans chaque colonne. Cela montre une méthodologie de travail visant à structurer ses idées. Cette production montre aussi que l'élève, accompagnée de son groupe, a étudié la peinture dans son ensemble, soit aussi bien les éléments au premier plan que les éléments de l'arrière-plan. En effet, l'élève a relevé pour le premier plan dans l'étape n°1 : *« Un homme et une femme mangent. C'est un couple »* ; *« Deux garçons les servent »* ; *« Une femme regarde »* ; *« Gros repas »* ; *« Tous sont bien habillés »* ; *« Beaux vêtements »*. Pour ce qui est à la fois du premier plan et de l'arrière-plan, l'élève a mis en évidence qu'il y avait un *« joli décor »*, ce qui témoigne d'une vision d'ensemble du tableau. Par la suite, lors de l'étape n°2, cette élève a compris que *« le couple est riche »* et que *« les autres personnes sont des serveurs »*. L'élève témoigne encore une fois d'une analyse du tableau dans son intégralité, mais aussi d'une capacité d'interprétation en expliquant que les personnes *« mangent le soir parce que le soleil se couche »* comme nous pouvons le voir en haut à gauche, à l'arrière-plan du tableau. Enfin, cette élève met en lumière ce qui est ressorti précédemment, soit l'idée que les élèves ont eu du mal à distinguer l'étape n°2 de l'étape n°3, puisqu'elle mobilise deux fois la même réponse : *« Le couple appartient à la Noblesse »*. Malgré tout, cette réponse est correcte et l'élève, tout comme son groupe, a donc réussi correctement l'exercice, et a justifié cette réponse par : *« Car ils sont riches et se font servir »*.

A la fin du temps imparti, chaque groupe a réalisé une présentation orale de son travail. C'est ainsi l'occasion d'avoir une interdisciplinarité avec le Français et plus précisément le *« langage oral »*. L'objectif est de rendre compte du document étudié, entre autres ses caractéristiques et le message qu'il porte. Bien évidemment, les questions posées servent de repères pour les élèves et les guident dans cet exposé à l'oral. De même, chaque document est vidéoprojeté au tableau, afin de permettre aux élèves n'ayant pas travaillé sur le document en question de pouvoir le visualiser ou le lire dans le cadre d'un document textuel. Après la présentation, les élèves des autres groupes que le document étudié peuvent poser des questions au groupe qui a travaillé le document. Il est également pertinent d'amener progressivement les élèves à comparer les documents entre eux pour faire ressortir les inégalités de la société d'Ancien Régime. De même, lors de cette mise en commun, l'enseignant adopte une *« posture d'enseignement »*, c'est-à-dire qu'il visera à structurer le savoir avec ses élèves. Notons cependant que ce travail de mise en commun fut relativement lourd cognitivement, puisqu'il y a en tout quatre exposés, puis des explications de l'enseignant et des questions des élèves.

Ainsi, après mise en pratique de cette séance et après un retour réflexif sur cette dernière, il en ressort qu'il serait plus adapté, certes, de diviser la classe en quatre groupes, mais en revanche de donner à deux groupes la comparaison des deux tableaux et aux deux autres

groupes les questions sur les deux textes. En effet, cela permettrait aux élèves de travailler plus efficacement en identifiant directement les inégalités portées par la société d'Ancien Régime. Par la suite, la mise en commun serait moins lourde cognitivement pour les élèves et les amènerait à davantage mettre en avant les inégalités par le biais de cette comparaison des documents deux à deux.

Afin de répondre à nos différentes problématiques et notamment à notre problématique centrale, nous avons raisonné de façon progressive en réfléchissant tout d'abord à partir d'un point de vue théorique. Cela nous a amené à définir très clairement ce qu'était la peinture, mais aussi quels genres de peinture nous permettait d'enseigner et d'apprendre l'Histoire. Nous avons ainsi compris que le genre en peinture n'était pas l'élément le plus important à prendre en considération. En effet, tous les genres en peinture peuvent être pertinents à utiliser en classe pour enseigner et apprendre l'Histoire, à partir du moment où l'œuvre en question à un réel intérêt historique. A partir de là, nous avons étudié quelle relation la peinture, et plus généralement l'image, entretenait avec les historiens et donc avec l'Histoire. Nous avons ainsi constaté que cette relation a évolué progressivement, permettant à l'image de passer de document illustratif à véritable document d'étude à partir des années 1970. En parallèle, nous avons également pu constater que cette évolution de la place de l'image en Histoire a permis une autre évolution : celle de la place de l'image pour enseigner et apprendre l'Histoire à l'Ecole dans le cadre des manuels scolaires. En effet, le texte complète désormais l'image qui devient un véritable support d'acquisition de connaissances. Cette réflexion nous a ensuite conduit à nous interroger sur la place de la peinture et encore une fois plus généralement de l'image dans le Bulletin Officiel du Cycle 3 de 2020, afin d'observer plus concrètement quels sont les enjeux de l'utilisation de l'image en Histoire et Histoire de l'art. Cette étude nous a ainsi démontré que le programme scolaire de 2020 du Cycle 3 accordait une place fondamentale à l'étude d'une image, puisque cette dernière, en plus d'apporter des connaissances aux élèves, permet dans un même temps de développer chez ces derniers des compétences telles que l'analyse visuelle, la compréhension, l'interprétation d'une image, mais aussi de développer l'esprit critique des élèves. Dès lors, après avoir centré notre réflexion d'un point de théorique, nous nous sommes placés d'un point de vue didactique afin de comprendre comment la peinture pouvait-elle être utilisée en classe. Nous avons ainsi compris que l'enseignant était l'acteur principal qui allait définir les enjeux et l'utilisation de la peinture en classe. Bien évidemment, ses choix se réalisent à partir d'éléments précis, à savoir le programme scolaire, sa séquence, ses objectifs spécifiques et surtout à partir de la réalité de sa classe. Après avoir opéré ses choix, nous avons pu voir que l'enseignant devait désormais définir les utilisations des peintures choisies, avec soit une utilisation comme support illustratif, soit comme support d'acquisition de

connaissances. Bien évidemment, ce choix est fondamental car une utilisation illustrative, si elle pourra offrir aux élèves la possibilité de visualiser une scène historique et permettra donc de concrétiser la séance, ne permettra pas de développer des connaissances et des compétences comme dans le cadre d'une utilisation de la peinture en tant que support documentaire. Enfin, nous avons pu constater que la lecture d'une image, sa compréhension et son interprétation, n'était pas quelque chose d'inné chez les élèves. Nous avons ainsi proposé un exemple de méthodologie d'analyse d'une peinture, accompagné de son outil pour la mener. Il est important que cette méthodologie soit ritualisée au cours de l'année, permettant ainsi aux élèves d'automatiser progressivement l'étude complète d'une image, mobilisant notamment l'esprit critique qui est un enjeu civique de l'Ecole. En effet, à l'heure où les images sont récurrentes dans notre quotidien, il est fondamental pour les élèves de pouvoir les lire, les comprendre, les interpréter et les critiquer. Après ces deux points de réflexion, nous avons concrétisé notre étude à travers le thème 2 d'Histoire en classe de CM1 : *« Le temps des rois »*. A partir des critères de réflexion mis en évidence dans la deuxième partie de ce mémoire, nous avons sélectionné rigoureusement un corpus documentaire et avons justifié les choix réalisés. Puis, nous avons appliqué la séquence *« Louis XIV, le roi Soleil à Versailles »* dans la classe de CM1 de l'école de Brie la Prévôterie. Après un retour réflexif sur cette mise en pratique, il en ressort que la peinture est une bonne source pour enseigner l'Histoire, car celle-ci a permis lors de chaque séance d'atteindre les objectifs souhaités. La peinture s'est également avérée être un support attrayant pour enseigner l'Histoire, car elle a permis de concrétiser la séance en donnant à voir aux élèves une scène historique. Ce caractère attrayant s'explique aussi par le fait qu'une image peut être plus parlante pour les élèves qu'un texte ou un récit magistral. Néanmoins, pour que l'utilisation de la peinture en classe de CM1 soit efficace pour enseigner et apprendre l'Histoire, et plus précisément ici le thème 2 *: « Le temps des rois »*, l'enseignant doit toujours être au clair sur ses objectifs de séance/séquence, sur l'utilisation de la peinture en question dans la séance et enfin, sur la façon dont il fera aborder cette image par ses élèves d'un point de vue méthodologique. En effet, ces critères sont les garants d'une utilisation pertinente de la peinture pour enseigner et apprendre l'Histoire…

Bibliographie :

Bibliographie sur la didactique de l'Histoire :

Allieu-mary, N., & Lautier, N. (2008). « La didactique de l'histoire », *Revue Française de Pédagogie*, n°162, p. 94-131.

Bibliographie sur la didactique de l'enseignement de l'Histoire :

Falaize, B. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école*, Retz.

Bibliographie sur l'image et la peinture en Histoire :

Battut, E., & Bensimhon, D. (2001). *Lire et comprendre les images à l'école*, Retz.

Briand, D., & Pinson, G. (2008). *Enseigner l'Histoire avec des images : école, collège, lycée*, Hachette.

Felibien, A. (1668). « Préface », *Conférences de l'Académie royale de peinture et de sculpture, pendant l'année 1667*.

Pierrot, N. (2002). « Histoire et images. Introduction : les fonctions de l'image », *Hypothèses*, vol. 5, n°1, p.79-88.

Vezier, A. (2007). « Image et interprétation à l'école primaire », Colloque international des didactiques de la géographie et de l'histoire *« théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation »*, Valenciennes.

Woronoff, D. (1998). « Les images, sources d'histoire », *Hypothèses*, vol. 1, n°1, p.191-193.

Sitographie :

https://www.histoire-image.org/fr

(Consulté à plusieurs reprises entre décembre 2019 et l'année 2020)

https://manuelsanciens.blogspot.com/p/histoire-geographie.html

(Consulté à plusieurs reprises durant décembre 2020)

Programmes scolaires :

Bulletin Officiel de 2020. (2020). Cycle 3.

Horaires, objectifs et programmes, cycle moyen. (1980). p.47.

Manuels scolaires :

Chapier-Legal, G., Goasdoue, Y., & Lestonnat, H. (2016). *Histoire-Géographie, Histoire des Arts*, *Guide pédagogique*, Odyssée, Cycle 3 CM1, Belin, p.2.

Chapier-Legal, G., Goasdoue, Y., & Lestonnat, H. (2016). *Histoire-Géographie, Histoire des Arts*, Odyssée, Cycle 3 CM1, Belin, p.52-53.

Ozouf, & Letterier. (1952). *Histoire documentaire : de l'Antiquité à nos jours*, *Classe de fin d'études primaires*, Belin, p. 169-170.

Nembrini, Bordes, & Polivka. (1985). *Histoire CM*, Collection pour connaître la France, Hachette classiques, p. 70-71.

ANNEXE 1 – OZOUF, LETERRIER, *Histoire documentaire : de l'Antiquité à nos jours, Classe de fin d'études primaires*, Paris, Belin, 1952, p. 169-170.

CHAPITRE XXI

LE SIÈCLE DE LOUIS XIV
L'ACTIVITÉ INTELLECTUELLE

1re Leçon : LE « SIÈCLE DE LOUIS XIV »

1° Par l'éclat de la civilisation, le « Siècle de Louis XIV » est comparable aux plus grands siècles de l'histoire. — Nous avons vu que la plus belle période de la civilisation grecque (IVe siècle av. J.-C.) est demeurée dans la mémoire des hommes sous le nom de *Siècle de Périclès*. Au début de l'ère chrétienne, il y a eu le *Siècle d'Auguste*. Le XVIIe siècle français, dominé par le plus grand de nos rois, a été appelé, dès son temps, le *Siècle de Louis XIV*.

En réalité, Louis XIV ne gouverne personnellement qu'à partir de 1661. Auparavant, de grands noms : ceux de **Corneille,** auteur de tragédies (*Le Cid* en 1636, *Horace*, *Cinna*, *Polyeucte*) ; du philosophe **Descartes** (*Le Discours de la méthode*, 1637), de **Pascal** (*Lettres provinciales*, 1656) avaient illustré notre littérature. Richelieu fondait, en 1635, *l'Académie française*.

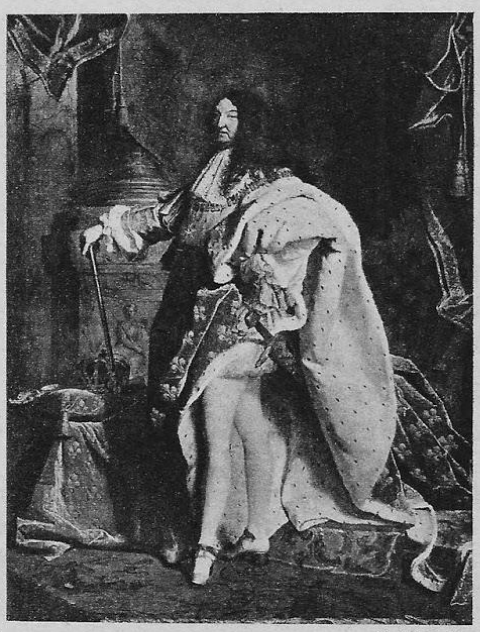
Mais c'est surtout à partir de 1660 et jusqu'à la fin du siècle, durant la période triomphante du Roi-Soleil, que, dans tous les domaines des arts et des lettres, se multiplient les chefs-d'œuvre qui font encore aujourd'hui la gloire de la France.

Cl. Bulloz.

CORNEILLE,
né à Rouen (1606-1684).

2° Ecrivains et artistes travaillent principalement pour le roi. — Louis XIV se faisait de son métier de roi une très haute idée. Il se considérait comme le « lieutenant de Dieu sur la terre » et put réaliser le rêve des rois ses prédécesseurs : être un monarque absolu, de droit divin, à qui tout le monde, dans le royaume, devait une totale obéissance. Les plus grands seigneurs du royaume vinrent à sa cour et tinrent pour le plus grand des honneurs de lui servir de domestiques.

Ecrivains et artistes ne firent point exception à la règle. Louis XIV aimait l'ordre, la grandeur, la majesté en toutes choses. Ces mêmes qualités devinrent celles des œuvres



Cl. Giraudon.

PORTRAIT DE LOUIS XIV
par Rigaud.

de *l'art classique*, en grande partie inspiré d'ailleurs par la beauté antique. C'est pour le roi que travaillaient les architectes, les peintres, les sculpteurs, les tapissiers du temps. C'est pour distraire le roi et la cour que Molière écrivit plusieurs de ses comédies, c'est au roi et à la cour que s'adressait le grand orateur Bossuet en prononçant ses sermons ou ses oraisons funèbres. Rares furent ceux qui se tinrent à l'écart et ne cherchaient pas à glorifier la majesté royale. Ils étaient naturellement assez « mal en cour ».

3° Louis XIV se fait le grand protecteur des arts et des lettres. — La protection royale ne manqua point d'ailleurs à tous ceux qui rendaient alors la France illustre par leur génie artistique, en même temps que d'autres en faisaient un Etat puissant, par leur génie administratif (Colbert) ou militaire (Turenne, Vauban). Louis XIV fut, à son tour, un grand « Mécène » et s'attacha, par tous les moyens, ceux qui pouvaient ainsi contribuer à l'éclat de son règne.

Il dépensa d'abord beaucoup d'argent en commandes à tous les artistes de son temps et, pour meubler ou orner les châteaux qu'il fit construire, encouragea toutes les industries de luxe.

Il institua une *Feuille des pensions* et chargea le poète Chapelain de dresser la liste des écrivains qui devaient en bénéficier. *Chapelain* s'inscrivit en tête pour une pension de 3.000 livres, s'intitulant lui-même « le plus grand poète français qui ait jamais été et du plus solide jugement ». Venaient ensuite 1.500 *livres pour le sieur Racine, en considération des belles pièces de théâtre qu'il donne au public*, 1.000 livres au sieur Molière, etc., etc. Louis XIV pensionnait même des écrivains ou savants étrangers.

A l'occasion, il leur montrait publiquement sa faveur. On raconte qu'il fit asseoir Molière à sa table. Ce qui est plus certain, c'est qu'il accepta d'être le parrain d'un de ses fils. Racine et Boileau furent nommés historiens officiels du roi.

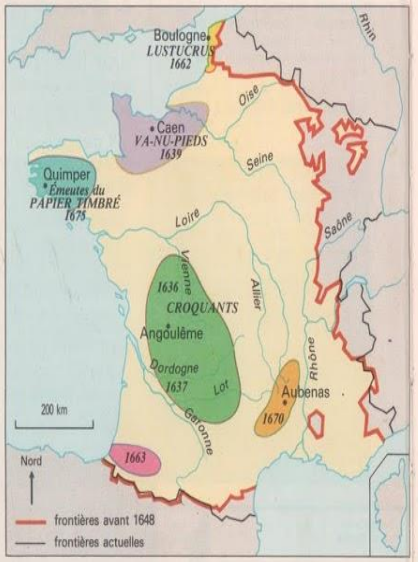
Enfin, c'est sous le règne de Louis XIV que furent créées, à l'imitation de l'Académie française, de nombreuses autres *Académies* : l'Académie royale de peinture et de sculpture (1664), l'Académie d'architecture (1667), l'Académie des sciences (1666), l'Académie royale de musique (aujourd'hui l'Opéra).

ANNEXE 2 : NEMBRINI, BORDES, POLIVKA, *Histoire CM*, Collection pour connaître la France, Paris, Hachette classiques, 1985, p. 70-71.

23 « LOUIS XIV ET 20 MILLIONS DE FRANÇAIS »

1 Une famille riche sous l'Ancien Régime (*Le Goût* par Abraham Bosse)

2 Le paysan accablé



3 Quelques révoltes paysannes au XVII^e siècle

4 Les malheurs du peuple

Vos peuples, Sire, que vous devriez aimer comme vos enfants [...] meurent de faim. La culture des terres est presque abandonnée ; les villes et la campagne se dépeuplent ; tous les métiers languissent, et ne nourrissent plus les ouvriers. Tout commerce est anéanti [...]. Au lieu de tirer de l'argent de ce pauvre peuple, il lui faudrait faire l'aumône et le nourrir [...]. Il est plein d'aigreur et de désespoir. La sédition s'allume peu à peu de toutes parts.

FÉNELON (1651-1715), *Lettre à Louis XIV.*

lexique

clergé :
c'est l'ensemble des hommes d'Église.

crise :
sous l'Ancien Régime, on parle de crise lorsque la nourriture est insuffisante pour nourrir tous les hommes.

jacquerie :
révolte paysanne ; elle éclatait souvent en période de crise.

ordres :
sous l'Ancien Régime, les habitants du royaume étaient classés en trois catégories : la noblesse, le clergé et le tiers état.

tiers état :
troisième ordre ou état de la nation qui rassemble ceux qui n'appartiennent ni au clergé, ni à la noblesse.

questions

1. Quels éléments du doc. 1 montrent la richesse de cette famille ?
Comment sont habillés les différents personnages ?
Que se prépare-t-on à manger ?

2. Comment le paysan est-il habillé sur le doc. 2 ?
Qu'apporte-t-il au seigneur ?
Pourquoi ? (Comparez avec le doc. 2 de la page 43.)

1. Noblesse, clergé, tiers état

Au temps de Louis XIV, plus de 8 Français sur 10 vivaient à la campagne. La société se divisait en trois **ordres.**

Il y avait d'abord la noblesse. On était noble de père en fils. Les descendants des seigneurs du Moyen Age possédaient des domaines agricoles. Certains vivaient en ville. Les plus grands étaient à la cour du roi et occupaient les places importantes. Mais la plupart des nobles vivaient sur leurs petits domaines.

Au sein du **clergé,** les évêques étaient souvent des nobles, mais la plupart des curés vivaient comme les paysans.

La masse du peuple constituait le **tiers état.** Les paysans étaient de loin les plus nombreux. Certains étaient riches, mais beaucoup connaissaient la misère.

En ville, des bourgeois s'enrichissaient dans le commerce et l'artisanat ; il y avait surtout les innombrables ouvriers ou compagnons, les serviteurs, et enfin, une foule de pauvres.

La noblesse et le clergé ne payaient pas d'impôts.

2. Un siècle de crises

La France était la grande puissance de l'Europe au XVII^e siècle. La cour de Louis XIV était la plus brillante. Mais pour l'immense majorité des sujets du roi, la vie était dure. Pour payer le luxe de Versailles et les guerres incessantes, les impôts augmentaient régulièrement.

Dans les campagnes, les progrès s'étaient arrêtés depuis le Moyen Age. Bien souvent les récoltes ne suffisaient plus pour assurer la nourriture. Si, dans une région, des gelées ou des pluies de printemps trop abondantes réduisaient la production de blé, la famine s'installait : des paysans partaient alors mendier sur les routes. Il fallait pourtant continuer à payer les impôts : ceux que l'on devait au roi — la taille —, ceux que l'on devait au seigneur — les droits seigneuriaux —, ceux que l'on devait à l'Église — la dîme. Au cours de ces périodes, le nombre des morts dépassait largement le nombre des naissances. Mais lors des années de bonne récolte, la population augmentait.

Lorsque la misère était trop grande dans une province, le peuple se révoltait contre les nobles, contre les collecteurs d'impôts. Aussi, presque toutes les régions de France connurent-elles des **jacqueries** au cours du XVII^e siècle.

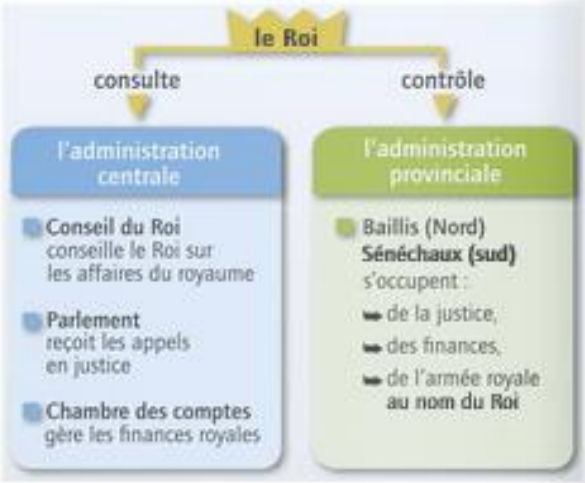
Dans la société de l'Ancien Régime, il y avait des différences entre les habitants du royaume selon leur naissance, mais aussi selon leur fortune.
Les paysans constituaient les trois quarts de la population. L'augmentation des impôts, les crises, les conduisaient à la révolte.

ANNEXE 3 : CHAPIER-LEGAL Geneviève, GOASDOUE Youenn, LESTONNAT Hélène, *Histoire-Géographie, Histoire des Arts*, Odyssée, Cycle 3 CM1, Belin, Paris, 2016, p.52-53.

2 Comment Louis IX gouverne-t-il son royaume ?

A Louis IX renforce le pouvoir royal

Pour gouverner son royaume, Louis IX crée une chambre des comptes et un parlement en plus du Conseil du roi. Il s'entoure ainsi de spécialistes qu'il consulte pour les grandes décisions. Dans les provinces, il envoie des baillis et des sénéchaux s'occuper de la justice et des finances en son nom. Parallèlement, il nomme des enquêteurs pour vérifier leur gestion et contrôler la bonne application de ses décisions. Enfin, il crée une nouvelle monnaie : l'écu.



1 L'organisation du pouvoir royal sous Louis IX

- Quel est le rôle de l'administration centrale ?

B Louis IX privilégie la religion chrétienne

Louis IX attache une grande importance à la religion chrétienne et vit en respectant fidèlement ses valeurs. Grâce à ses actions envers les pauvres et à son désir de paix et de justice, il est considéré comme un saint de son vivant.

Cependant, il se montre intolérant envers les autres religions et persécute les non-chrétiens, notamment les juifs. Il leur impose le port de la rouelle, fait brûler leurs livres sacrés et leur interdit de se marier avec une personne chrétienne.

2 Saint Louis rendant visite aux pauvres

Miniature, XV^e^ siècle.

- Combien de fois saint Louis est-il représenté sur le document ?
- Décris la scène principale.

C Louis IX impose la justice royale

À partir du XIIIe siècle, la justice du roi tend à remplacer celle des seigneurs. Par la rédaction d'**ordonnances**, Louis IX prend de plus en plus de décisions applicables sur l'ensemble du royaume. Il instaure la **présomption d'innocence** et interdit le **jugement de Dieu**. Il généralise aussi la possibilité de faire appel à la justice du roi pour corriger un jugement rendu par un seigneur.

3 Les consignes du roi aux baillis

« Nous Louis, par la grâce de Dieu roi de France, établissons que tous nos baillis [...], en quelque affaire que ce soit, ou en quelqu'office* qu'ils soient, fassent serment que tant qu'ils seront en offices ou en fonctions de baillis, ils feront droit à chacun [...], aussi bien aux pauvres qu'aux riches, et à l'étranger qu'à l'homme du pays. »

Ordonnance de Louis IX sur les baillis, 1254.

*Office : fonction que quelqu'un doit remplir.

• Quels principes les baillis doivent-ils respecter ?

4 Louis IX dictant une ordonnance

Miniature extraite du *Décret de Gratien*, 1288.

• Que montre l'attitude du roi ?

• Que fait le personnage assis à droite ?

5 Le procès d'Enguerrand de Coucy par Louis IX

« Trois nobles enfants de Flandres allaient en tirant avec arcs et flèches les lapins parmi les bois du sire de Coucy, ils furent trouvés et pris par les forestiers. Et le seigneur sans connaître la cause ni l'âge, donna sentence qu'ils soient pendus, et les fit pendre. Le roi fit appeler le sire de Coucy à la cour. Le roi décida que celui-ci rachèterait sa vie de dix mille livres* environ, et qu'il ferait faire deux chapelles pour les âmes des enfants. Et cette chose fut grand exemple de justice aux autres rois. »

D'après la *Chronique du moine Primat*, 1259.

*La livre est la monnaie de l'époque.

• Pourquoi la décision du roi est-elle un exemple de justice à l'époque ?

Je retiens

Louis IX poursuit et renforce l'héritage des premiers grands rois capétiens en mettant en place une **organisation centralisée** du royaume. Son autorité s'étend à tout le pays et une nouvelle **justice royale** voit le jour. Très **croyant**, il cherche à imposer sa religion à tous et persécute notamment les **juifs**.

Lexique

Jugement de Dieu : épreuve physique qui décide du sort d'un accusé et dont le résultat est perçu comme dépendant de Dieu.

Ordonnance : décision du roi s'appliquant à tout le royaume.

Présomption d'innocence : principe selon lequel tout accusé est supposé innocent tant que sa culpabilité n'a pas été prouvée.

Rouelle : tissu rond de couleur dont le port est imposé aux **juifs**.

ANNEXE 4 : Fiche outil pour analyser une image

Etape n°1 : « Ce que je vois »	Etape n°2 : « Ce que je comprends »	Etape n°3 : « Ce que j'en déduis »

ANNEXE 5 : Corpus documentaire

Louis IX (1226-1270) :

Titre	*Saint Louis rendant la justice sous un chêne.*
Auteur	LEODOR A.
Date de création	XVIIIe siècle
Technique – Matériaux	Huile sur toile
Dimensions	Inconnues
Localisation	Musée national du château de Versailles
Genre	Peinture d'histoire

François Ier (1515-1547):

Titre	*Portrait de François Ier en buste.*
Auteur	CLOUET Jean
Date de création	1530
Technique - Matériaux	Huile sur toile
Dimensions	96 cm x 74 cm
Localisation	Musée du Louvre
Genre	Portrait royal

Titre	*Les Ambassadeurs*
Auteur	Hans HOLBEIN le Jeune
Date de création	1533
Technique-Matériaux	Huile sur panneaux de chêne
Dimensions	207 cm x 209 cm
Localisation	National Gallery (Londres)
Genre	Portrait double

Henri IV (1589-1610) :

Titre	*Le Massacre de la Saint-Barthélemy*
Auteur	DUBOIS François
Date de création	1572-1584
Technique - Matériaux	Huile sur bois
Dimensions	94 cm x 154 cm
Localisation	Musée cantonal des Beaux-Arts (Lausanne)
Genre	Peinture d'histoire

Titre	*Portrait d'Henri IV en armure*
Auteur	Frans Pourbus le Jeune
Date de création	Vers 1610
Technique - Matériaux	Huile sur toile
Dimensions	43 cm x 28 cm
Localisation	Musée du Louvre
Genre	Portrait royal

Louis XIV (1643-1715) :

Titre	*Portrait en pied de Louis XIV en costume de sacre*
Auteur	RIGAUD Hyacinthe
Date de création	1702
Technique - Matériaux	Huile sur toile
Dimensions	277 cm x 194 cm
Localisation	Musée nationale de Versailles
Genre	Portrait royal

Titre	*Famille de paysans dans un intérieur*
Auteur	LE NAIN Louis
Date de création	Vers 1642
Technique - Matériaux	Huile sur toile
Dimensions	113,3 cm x 159,5 cm
Localisation	Musée du Louvre
Genre	Scène de la vie quotidienne

Titre	*Les cinq sens. Le goût.*
Auteur	D'après BOSSE Abraham
Date de création	Vers 1640
Technique - Matériaux	Huile sur toile
Dimensions	137 cm x 104 cm
Localisation	Musée des Beaux-Arts de Tours
Genre	Scène de la vie quotidienne

Titre	*Vue du château et des jardins de Versailles*
Auteur	PATEL Pierre
Date de création	1668
Technique - Matériaux	Huile sur toile
Dimensions	155 cm x 161 cm
Localisation	Musée nationale du château de Versailles
Genre	Paysage en vue cavalière

ANNEXE 6 : Séance n°2 – Comment Louis XIV gouvernait-il ?

<table>
<tr><th>Séance 2</th><th>Comment Louis XIV gouvernait-il ?</th></tr>
<tr><td>Durée</td><td>45 minutes</td></tr>
<tr><td>Objectifs spécifiques</td><td>- Comprendre que la mort de Mazarin marque le début du règne personnel de Louis XIV.
- Comprendre la notion de « monarchie absolue de droit divin ».
- Identifier les caractéristiques de ce régime politique.
- Comprendre le surnom de Louis XIV : le « roi Soleil ».

Transversalité avec l'Histoire des arts.</td></tr>
<tr><td>Vocabulaire</td><td>roi Soleil ; monarchie absolue ; droit divin.</td></tr>
<tr><td></td><td>Déroulement</td></tr>
<tr><td><u>Étape n°1 :</u>

Le début du règne personnel de Louis XIV
(Oral collectif)</td><td>- Interroger les élèves pour faire des rappels sur la séance n°1.
- Montrer le tableau de Mazarin sur son lit de mort. (Transversalité avec l'HDA)
- Interroger les élèves : « Qu'est-ce que vous pouvez voir sur ce tableau ? »
- Expliquer le contexte, puis montrer le tableau de Louis XIV à l'âge de 23 ans par Charles le Brun en 1661. Montrer que Louis XIV est capable de gouverner.
- Expliquer que c'est ainsi qu'il instaure une monarchie absolue de droit divin.
- Questionner les élèves : « Selon vous, qu'est-ce que cela veut dire : monarchie absolue de droit divin ? » Les élèves formulent leurs hypothèses grâce à une analyse des termes.</td></tr>
<tr><td><u>Étape n°2 :</u>

Etude de la monarchie absolue de droit divin

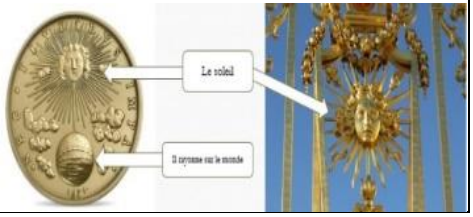
(Travail individuel)
+
(Oral collectif)</td><td><u>Temps 1 : Etude de document (lecture et compréhension)</u>
- Présentation du document textuel ci-contre et lecture collective.
- Travail individuel : « D'après ce document, comment Louis XIV veut-il gouverner ? » ; « De qui Louis XIV tient son pouvoir selon lui ? »
- Correction et résumé à l'oral (illustrer par le tableau de Louis XIV tenant un Conseil).
« Toute puissance, toute autorité réside dans la main du roi. C'est Dieu qui a donné des rois aux hommes et lui seul a le droit d'examiner leur conduite. Les rois sont seigneurs absolus. J'ai décidé de ne pas prendre de Premier ministre, rien n'étant plus indigne que de voir, d'un côté, toutes les fonctions et de l'autre, le seul titre de roi. Il fallait faire connaître que mon intention n'était pas de partager mon autorité. Dieu, qui a donné des rois aux hommes, a voulu qu'on les respecte et Lui seul peut juger leur conduite. Sa volonté est que quiconque obéisse sans discuter. La tête seule doit penser et prendre les décisions. Les autres membres ne sont là que pour exécuter les ordres. » Louis XIV, Mémoires pour l'éducation du Dauphin, 1661.

<u>Temps 2 : Analyse - Louis XIV en costume de sacre :</u>

- Présenter le tableau et questionner les élèves : « Nous avions vu le tableau de Louis XIV enfant qui montrait déjà qu'il avait plein de pouvoirs en tant que roi de France. Ici, que voyez-vous ? ».
- Faire définir le vocabulaire déjà vu auparavant par les élèves et les questionner sur les nouveaux éléments qui montrent que Louis XIV à tous les pouvoirs. Constater d'autres éléments (décor, jambes).

<u>Temps 3 : Résumer la monarchie absolue de droit divin collectivement.</u></td></tr>
<tr><td><u>Étape n°3 :</u>

Quel symbole pour représenter Louis XIV ?</td><td>- Interroger les élèves :
« Comment Louis XIV se représente-t-il ? Quel est son surnom ? »
- Analyse de la médaille du roi Soleil et du portail du château de Versailles.
- Retenir : roi Soleil ; astre qui rayonne sur le monde.</td></tr>
</table>



(Oral collectif)	- Mettre en évidence la devise et expliquer celle-ci. - Résumer avec les élèves et expliquer ce surnom. Transversalité avec l'HDA.
Étape n°4 : **Bilan oral** **+** **Trace écrite individuelle**	- Interroger les élèves : *« Qu'avez-vous appris aujourd'hui sur Louis XIV ? »* - Remplir la synthèse avec le vocabulaire. - Compléter le schéma avec la leçon.

ANNEXE 7 : Quelle est la place du château de Versailles dans le règne du roi Soleil ?

Séance 4	**Quelle est la place du château de Versailles dans le règne du roi Soleil ?**
Durée	45 minutes
Objectifs spécifiques	- Identifier les fonctions politiques et culturelles du château de Versailles. - Comprendre la place qu'occupe la Cour à Versailles. Transversalité avec le Français et l'Histoire des arts.
Vocabulaire	*Versailles ; Cour ; Culte monarchique ; Baroque ; Classicisme ; Jardins à la française*
	Déroulement
Étape n°1 : **Mise en route** **(Oral collectif)**	- Interroger les élèves pour faire des rappels sur la séance n°3. - Réunir les idées importantes au tableau et présenter la séance n°4.
Étape n°2 : **Versailles : le centre du gouvernement royal** **(Oral collectif)** **+** **(Travail individuel)**	- Questionner les élèves : *« Dans votre imaginaire, comment est le château de Versailles selon vous ? »* - Noter les réponses au tableau (ex. : « grand », « doré », etc.) - **Mettre deux représentations du château : l'une en 1624 sous Louis XIII et l'autre sous le règne de Louis XIV. Les élèves doivent comparer les deux et constater l'évolution du château.** - Expliquer le contexte du château et son évolution. - Demander aux élèves de relever les noms de deux architectes qui ont contribué à l'évolution du château (cf.vidéo) (http://www.versailles3d.com/fr/en-video/de-louis-xiii-a-la-revolution.html) - Correction collective et répondre aux questions éventuelles.
Étape n°3 : **Versailles : Le centre du culte monarchique** **(Travail individuel)**	- Distribuer la fiche d'exercice. Lire collectivement le texte ci-contre et répondre aux questions éventuelles. - Expliquer aux élèves qu'il s'agit là du « culte monarchique » et que le roi rythme la vie du château autour de lui. - Relecture individuelle et répondre aux questions : *« Résume chaque étape de la journée du roi en une ligne. » ; « Qui vit avec Louis XIV au château de Versailles ? Surligne chaque groupe ou personne dans le texte. »*

	Une journée avec Louis XIV ***« 8 heures :*** *Chaque matin, le premier valet qui dort au pied du lit royal, réveille Louis XIV : « Sire, voilà l'heure. » Lors du « Petit Lever » à 8 heures 15, Louis XIV est rasé et peigné, et seuls les proches et les grands officiers peuvent y assister. À 8 heures 30, une centaine de personnes entrent dans la chambre royale pour prendre part au « Grand Lever » au cours duquel le monarque est habillé et les reçoit sur sa « chaise d'affaires ».* ***10 heures :*** *Le roi, suivi de ses courtisans, traverse la galerie des glaces et les Grands appartements pour se rendre à la chapelle. Très catholique et attaché au respect de ses obligations envers l'église, Louis XIV participe à la messe comme tous ses sujets.* ***11 heures :*** *Le roi tient conseil avec ses ministres. Toutes les grandes décisions concernant les affaires du royaume sont prises ici. Cinq ou six ministres entourent le souverain qui parle peu, écoute beaucoup et conclut toujours !* ***13 heures :*** *Le roi, lors du « petit couvert », dîne assis à une table de sa chambre. Les grands officiers et les princes de sang y assistent mais restent debout.* ***14 heures :*** *Louis XIV entend se distraire. Il part chasser le cerf. Mais à ce divertissement, il préfère la danse et les spectacles. Parfois accompagné de marquises, il se promène dans les jardins de Versailles.* ***18 heures :*** *Le roi réapparaît dans « l'Appartement » où la Cour vient lui rendre hommage. Un buffet est dressé où l'on sert sorbets et boissons. Jusqu'à l'heure du souper, les courtisans profitent de la musique, des spectacles, du billard, et se ruinent aux jeux d'argent. La passion du jeu envahit la Cour.* - Mise en commun, correction et explication de chaque étape.
Étape n°4 : (Éventuelle : sinon Arts plastiques) **Versailles : un instrument culturel** **(Oral collectif)**	- Présentation de la Galerie des glaces (photographie) et questions : *« Qu'est-ce que nous faisions dans cette Galerie des glaces ? » ; « Relevez tout ce qui est luxueux » ; « Pourquoi beaucoup de couleur or ? »*. - Transversalité avec l'HDA. - Mettre en évidence le style baroque et expliquer, puis présenter le classicisme. - Analyse par les élèves des jardins à la française (photographies) - Présentation des artistes qui contribuent à faire de Louis XIV le roi Soleil : Jean de la Fontaine / Molière / Jean-Baptiste Lully / Charles le Brun. - Expliquer le rôle de chacun et une œuvre de référence. *(Le loup et l'agneau) ; (Le Malade imaginaire) ; (Ballet royal de la nuit)* / (Décoration).
Étape n°4/5 : **Bilan oral** **+** **Trace écrite individuelle**	- *« En résumé, qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui sur le château de Versailles et ses fonctions sous Louis XIV ? »* Remplis la synthèse (cette fois, il n'y a pas de liste) : *À Versailles, Louis XIII avait construit un simple …….. …. ……. en 1624. C'est Louis XIV qui a voulu en faire un véritable palais car il ne se sentait plus en sécurité à …… . Il dépensa beaucoup d'argent pour embellir les jardins, rénover les appartements, construire des bâtiments etc.. Il voulait y loger …… …….. et ses ministres pour qu'ils restent en permanence auprès de lui. Ce sont Le Vau, Le Brun, ……., le Nôtre qui ont transformé ce pavillon. En 1682, ……. …… s'installe définitivement au château de Versailles avec sa Cour. Toutes les personnes de la Cour veulent le servir et lui obéir. En effet, la Noblesse vient à Versailles pour se montrer, être auprès du roi. Cela permet aux nobles d'obtenir de l'argent ou des rôles importants. Pour cela, …… …… est strictement organisée autour de lui, du lever jusqu'au coucher. Grâce à toutes les rénovations, le château de Versailles devient un instrument culturel qui passionne toute l'Europe. Les jardins à la française, le style baroque et classique sont très appréciés. Enfin, de nombreux artistes contribuent à la gloire du roi : Jean de la Fontaine, ……., Lully, Charles le Brun.*

ANNEXE 8 : Séance n°5 – Comment est la société sous l'Ancien Régime ?

<table>
<tr><th>Séance 5</th><th>Comment est la société sous l'Ancien Régime ?</th></tr>
<tr><td>Durée</td><td>45 minutes</td></tr>
<tr><td>Objectifs spécifiques</td><td>- Identifier la société d'Ancien Régime (société inégalitaire et hiérarchisée).
- Identifier les trois ordres qui composent la société française.
- Comprendre la place qu'occupe chaque ordre dans la société du XVIIIe.
- Observer les inégalités entre les ordres.

Transversalité avec le Français et l'Histoire des arts.</td></tr>
<tr><td>Vocabulaire</td><td>Ancien Régime ; Société d'ordre ; Privilèges ; Noblesse ; Clergé ; Tiers état.</td></tr>
<tr><td></td><td>Déroulement</td></tr>
<tr><td><u>Étape n°1 :</u>
Mise en route
(Oral collectif)</td><td>- Interroger les élèves pour faire des rappels sur la séance n°4.
- Réunir le vocabulaire important au tableau.
- Présenter la séance n°5 aux élèves.</td></tr>
<tr><td><u>Étape n°2 :</u>

Qui compose la société d'Ancien Régime ?

Quels sont leurs rôles ?

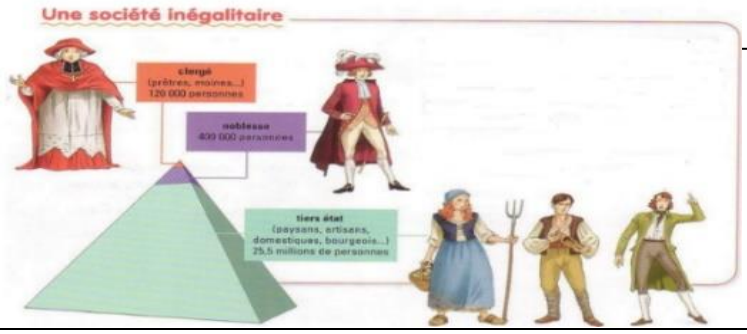
(Oral collectif)
+
(Travail individuel)</td><td>- Lecture collective du doc.1.
- Etude individuelle du doc.1
- Mise en commun et correction.
- Montrer le second document pour faire visualiser aux élèves cette société d'ordre et mettre en évidence que la société est hiérarchisée, inégalitaire.
- Observer la répartition de la population au sein de ces trois ordres.

1) <u>Une société divisée en ordres :</u>

« Il faut qu'il y ait de l'ordre en toute chose […]. Les uns sont dédiés particulièrement au service de Dieu ; les autres à conserver l'Etat par les armes ; les autres à le nourrir […]. Ce sont nos trois ordres ou Etats généraux de France, le Clergé, la Noblesse et le Tiers Etat. Au sommet, l'ordre ecclésiastique, le clergé, car, en droit, les ministres de Dieu doivent conserver le premier rang d'honneur. Ensuite, la noblesse […]. Enfin, le Tiers Etat qui réunit le reste du peuple. » Charles Loyseau, Traité des Ordres et simples dignités, 1613.

<u>Questions :</u>

1-Quels sont les ordres qui composent la société sous Louis XIV ?

  </td></tr>
<tr><td><u>Étape n°3 :</u>

Quelles sont les inégalités entre chaque ordre ?</td><td><u>Groupe 1</u> - Analyse d'un tableau :
Famille de paysans dans un intérieur, huile sur toile, Le Nain, vers 1642. Transversalité HDA.

« Que voyez-vous ? » ;
« Comment vivent-ils ? » ;
« Quel est l'ordre représenté ici ? Pourquoi ? »

<u>Groupe 2</u> - Analyse d'un tableau :

Un repas chez un noble, huile sur toile anonyme d'après une gravure d'A. Bosse, musée des Beaux-Arts, Tours. Transversalité HDA.

« Que voyez-vous ? » ;
« Comment vivent-ils ? » ;
« Quel est l'ordre représenté ici ? Pourquoi ? »</td></tr>
</table>

(Travaux par groupes)

+

(Oral collectif)

Groupe 3 – Lecture, compréhension et interprétation (Doc.3) :

Questions :	**Doc. 3 - Les malheurs du Tiers état** :
1) Pourquoi les grains sont-ils chers ? 2) Le peuple peut-il acheter ces grains ? Surlignez l'élément du texte qui indique la réponse	*« Le dernier des malheurs, c'est que la moisson suivante fut entièrement manquée, ce qui fut cause que le grain fut d'un grandissime prix. Et, comme le pauvre peuple était épuisé tant par les fréquentes demandes de sa Majesté que par ses impôts […], il devint dans une telle pauvreté qu'on la peut appeler famine. […] On était las d'être au monde, on n'entendait plus parler pendant ce temps que de voleurs, que de meurtres, que de personnes mortes de faim »* *Journal d'un curé de campagne,* XVIIe siècle.

Groupe 4 – Lecture, compréhension et interprétation (Doc.4)

Questions :	**Doc.4 – Le poids des impôts**
1) Quel ordre s'exprime dans cet extrait ? Justifiez par un élément précis du document. 2) De quoi cet ordre se plaint-il ? 3) Les deux autres ordres payent-ils des impôts ? Justifiez par le texte et citez un impôt précis. 4) Finalement, pensez-vous que les ordres sont	*« Sire, nous sommes accablés d'impôts de toutes sortes ; nous vous avons donné jusqu'à présent une partie de notre pain, et il va bientôt nous manquer si cela continue. Si vous voyiez les pauvres chaumières que nous habitons, la pauvre nourriture que nous prenons, vous en seriez touché. Cela vous dirait mieux que nos paroles que nous n'en pouvons plus et qu'il faut nous diminuer nos impôts. Ce qui nous fait bien de la peine, c'est que ceux qui ont le plus de bien paient le moins. Nous payons la taille, et le clergé et la noblesse rien de tout cela. Pourquoi donc est-ce que ce sont les riches qui paient le moins et les pauvres qui paient le plus ? […] »* Les paysans de Culmont, *Cahier de doléances*, 1789.

- Mise en commun et correction collective.
  (Chaque groupe présente son document)
- Les élèves constatent eux-mêmes un ensemble d'éléments qui prouve les inégalités entre les ordres (conditions de vie, argent, imposition etc.)

Étape n°5 :

Bilan oral
+
Trace écrite individuelle

- Interroger les élèves : *« Qu'est-ce que c'est la société d'Ancien Régime ? »*
- Noter les idées importantes au tableau.
- Mettre en évidence que cette situation donne lieu à plusieurs révoltes et que c'est dans cette situation que la Révolution française prendra sa source…

Grâce aux idées notées précédemment, rédige ta propre leçon !
Ex. : *« La société d'Ancien Régime est une société hiérarchisée en trois ordres : le Clergé, la Noblesse et le Tiers état. Chaque ordre tient un rôle dans la société. Le Clergé et la Noblesse sont les deux ordres privilégiés. En effet, ils ne payent pas l'impôt principal : la taille. Le Tiers état, qui représente la majorité des français, vit dans des conditions très difficiles (pauvreté, famine etc.) à cause de tous les impôts à payer. Cela provoque des révoltes. »*

ANNEXE 9 : ***Portrait de Louis XIV enfant en costume de sacre*****, huile sur toile, 205 x 152 cm, Henri TESTELIN, 1648.**

ANNEXE 10 : *Portrait de Saint Louis*, d'après un manuscrit de 1316, *Vie de Saint Louis*.

ANNEXE 11 : *Charles Ier à la chasse*, huile sur toile, 266 x 207 cm, Antoine VAN DYCK vers 1635.

ANNEXE 12 : *Pavillon de chasse de Louis XIII en 1624*, réalisation 3D par le musée du château de Versailles.

ANNEXE 13 : Production d'élève – Groupe 1, étude de la peinture : *Famille de paysans dans un intérieur*.

Lais

Groupe 1 : Que voyez-vous ? Comment vivent-ils ? Quel est l'ordre représenté ici et Pourquoi ?

Etape n°1 : « Ce que je vois »	Etape n°2 : « Ce que je comprends »	Etape n°3 : « Ce que j'en déduis »
On voit sept personnages au moment du repas. Il y a que deux personnages qui mangent (l'homme et la femme). Ils mangent du pain et du vin. Il fait sombre. Ils sont sales. Ils ont les vêtements vieux et troués. Il y a pas de chaises par tout le monde.	Je comprends qu'ils sont pauvre. Ils vivent difficilement.	L'ordre représenté ici est le Tiers état car ils sont pauvres et vivent dans des conditions difficiles.

ANNEXE 14 : Production d'élève – Groupe 1, étude de la peinture : *Un repas chez un noble*.

Clara

Groupe 2 : Que voyez-vous ? Comment vivent-ils ? Quel est l'ordre représenté ici et Pourquoi ?

Etape n°1 : « Ce que je vois »	Etape n°2 : « Ce que je comprends »	Etape n°3 : « Ce que j'en déduis »
• Un homme et une femme mangent. C'est un couple. • Deux garçons les servent. • Une femme regarde. • Jolie décor. • Gros repas. • Tous sont bien habillés. • Beaux vêtements.	• Le couple est riche. • Ils mangent le soir parce que le soleil se couche. • Les autres personnes sont des serveurs. • Le couple appartient à la noblesse.	• Le couple appartient à la noblesse. • Car ils sont riches et se font servir.