

Master MEEF

Parcours 1^{er} degré / Polyvalent

« L'histoire des arts en cycle 3 : Quels outils pour comprendre et questionner une œuvre d'art ? »

Comparaisons de modalités didactiques variées de transmission et d'acquisition de l'appareil critique des arts plastiques.

De la séance de classe à la rencontre avec l'œuvre.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master

**soutenu par
Sébastien Hammes
le 6 juin 2023**

Commission de soutenance composée par :
Delphine Gérard, directrice de mémoire, Stéphane
Mroczkowski, membre du jury

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Ce document rempli et signé par l'étudiant(e) doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, après la page de garde.

Je, soussigné(e) : Sébastien Hammes

Etudiant(e) de : Master MEEF 1er degré / 1ère année

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'INSPÉ et en particulier des pages consacrées au plagiat.
- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à ... Colmar le ... 20 mai 2023

Signature de l'étudiant(e) :



Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

REMERCIEMENTS...

Le présent mémoire aura nécessité la conjonction souvent efficace mais toujours bienveillante d'acteurs de natures assez variées. Qu'ils en soient ici tous remerciés.

Citons notamment le R.P.I. de Walbach-Zimmerbach (et particulièrement son directeur, par ailleurs Maître d'Accueil Temporaire pour le stage intéressé à notre travail, Bastien Manouvrier), l'INSPE/Site de Colmar et ses différents formateurs (dont Mme D. Gérard pour ses précieux conseils et la confiance accordée) ainsi que toutes les personnes des sphères professionnelles ou personnelles entretenant un lien suffisamment étroit avec ce projet (ou non) pour poser un regard sur ces lignes.

Table des matières

INTRODUCTION.....	6
Partie 1 : APPROCHE THEORIQUE	7
I. REVUE DE LITTERATURE	7
A) Le contexte général de l'Histoire des Arts dans le système éducatif français	7
1. Définitions. L'Histoire Des Arts au croisement de plusieurs concepts : l'histoire des arts est-elle la culture ?	7
2. Pourquoi enseigner l'histoire des arts ?	9
3. L'évolution récente de l'application de L'Histoire des Arts en tant que domaine scolaire	10
B) La didactique actuelle de l'histoire des arts	11
1. État de l'art officiel : textes de références et conséquences didactiques liminaires	11
2. Application didactique de l'Histoire des Arts à l'aune de l'interdisciplinarité : entre arts plastiques (faire), savoirs traditionnels (savoir) et lecture de l'image (voir) ..	14
3. Les pistes pour la transmission de la connaissance de l'histoire des arts	16
II. QUESTION DE RECHERCHE	22
Partie 2 : EXPERIMENTATION EN CLASSE	23
I. Méthode	23
A) Données sur l'établissement-test.....	23
B) Les principes des dispositifs didactiques proposés	23
C) Typologie et détail des dispositifs didactiques proposés.....	25
1. Les dispositifs portant sur l'observation et la construction d'outils permettant la discrimination et la lecture de l'image.....	25
2. Les dispositifs portant sur l'approche critique de l'œuvre.....	30
3. Les dispositifs portant sur l'aspect social et le rôle de l'élève	34
II. Résultats et analyse de l'expérimentation	36
A) Objectif 1 : Établir un premier relevé du rapport à l'art qu'entretenaient les élèves.	36
B) S'APPROPRIER / ANALYSER ou Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles	37
C) IDENTIFIER - Donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art	44
D) SE REPÉRER dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial : découvrir et exploiter les éléments permettant d'identifier une œuvre en situation muséale.....	49
E) Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse : échanger des idées d'ordres esthétiques, savoir revêtir un rôle social particulier (représentation).....	51

III. Perspectives	53
A) L'adoption d'une démarche de résolution de problèmes comme consubstantielle à la compréhension de l'œuvre.....	53
B) L'histoire des arts comme une discipline diachronique	53
C) L'histoire des arts à la croisée des enseignements	54
 CONCLUSION	 56
 BIBLIOGRAPHIE	 58
ANNEXES	61
Résumé	72

INTRODUCTION

L'enseignement de l'histoire des arts, inscrit officiellement pour l'école élémentaire depuis 2008, suscite encore beaucoup d'interrogations, tant par sa nature que par les modalités didactiques qu'elle invite à adopter. Discipline sans programme détaillé décliné mais inscrivant à son enseignement des compétences fondamentales, il nous a paru pertinent d'aborder le sujet de l'Histoire des Arts, pour tenter de proposer de nouvelles modalités didactiques, leur expérimentation en situation réelle et leur analyse.

Cet enseignement se caractérisant par sa nature protéiforme (arts visuels, musique, architecture, danse, etc.) et son approche interdisciplinaire, il aura donc fallu circonscrire notre objet d'étude à un domaine pouvant tout à la fois répondre aux enjeux éducatifs contemporains, aux questions de recherche actuelles et se prêter à une expérimentation en classe.

À ce titre, l'histoire des arts peut dépasser le cadre de la stricte approche des connaissances pédagogiques pour interroger la notion même de culture : culture générale, certes, dont l'histoire des arts se fait bien évidemment l'écho, mais aussi culture commune, instrument et socle de cohésion sociale dont l'objet nous paraît aujourd'hui particulièrement important.

Ce mémoire se propose donc d'adopter une problématique précise, intéressée à tester diverses modalités didactiques créées en regard des recommandations scientifiques et institutionnelles, dans le but de faire acquérir à l'élève une partie de l'appareil critique d'une œuvre d'art visuel, et particulièrement la discrimination visuelle et l'association raisonnée des éléments constituant une œuvre d'art picturale. Cette démarche suit un parti pris porté comme un choix didactique fort : placer l'élève en situation de résolution de problème à travers l'histoire des arts, afin d'éviter, notamment, l'écueil des énumérations des caractéristiques de courants artistiques traités. Ainsi, l'approche adoptée souhaite faire émerger les connaissances des élèves eux-mêmes.

Elle se décrit donc elle-même ainsi : « *Quels outils pour comprendre et questionner une œuvre d'art ?* » / *Comparaisons de modalités didactiques variées de transmission et d'acquisition de l'appareil critique des arts plastiques ? De la séance de classe à la rencontre avec l'œuvre.* », mais peut se résumer à une question plus synthétique : **comment transmettre aux élèves de cycle 3 des outils utiles à la compréhension de l'œuvre d'art visuelle ?**

Partie 1 : APPROCHE THEORIQUE

I. REVUE DE LITTERATURE

A) Le contexte général de l'Histoire des Arts dans le système éducatif français

1. Définitions. L'Histoire Des Arts au croisement de plusieurs concepts : l'histoire des arts est-elle la culture ?

a. *Distinction Histoire de l'art / Histoire des arts*

L'histoire « des arts » fait bien évidemment écho à la discipline de l'histoire « de l'art » : « parler en histoire des arts c'est réintroduire le discours de l'histoire de l'art » (Chabanne 2013). Or celle-ci induit justement l'étude et la transmission des œuvres artistiques plastiques représentatives de l'histoire de l'humanité : un travail d' « acculturation, en mettant les élèves en présence d'œuvres représentatives de ce qui doit être enseigné » (Archat Tatah, 2014).

Toutefois il s'agit d'une nouvelle discipline à l'école sans équivalent universitaire, l'opposant ainsi à l'histoire de l'art : « « Le pluriel signifie qu'on sortira largement de la monoculture jusqu'à présent induite par l'autorité envahissante de la peinture et des Beaux-Arts » (Chabanne, 2013). Elle s'élargit ainsi à six grands domaines artistiques déclinés dès 2008 (in BOEN du 30/08/2008) : arts de l'espace, du langage, du quotidien, du son, du spectacle vivant, du visuel), « mêlant ainsi les arts légitimes à des formes de pratiques culturelles non légitimes selon certains (Fumaroli, 2007) » (Chabanne, Octobre 2016). Le BOEN (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015) là encore appuie cette acception large et transversale : il s'agit du « patrimoine » (local, national ou international) dans une dimension « aussi bien savante que populaire ou traditionnelle, aussi diversifiée que possible », à savoir donc « des pratiques artistiques de tous ordres » : arts pariétaux, de l'espace (sculpture, architecture, patrimoine bâti...), arts du langage (poésie, la chanson), arts du quotidien (arts graphiques, objet, décoration, costumes, mobilier, transports, tapisserie), arts du son (musique instrumentale,

vocale, religieuse... dans son immense diversité), spectacle vivant (ballet, théâtre, cirque, marionnettes) et bien sûr les arts visuels.

Enseigner l'histoire des arts revient à donner un avis et analyser caractéristiques formelles et techniques d'une œuvre artistique parce que toute œuvre est un ensemble de signes (Molinié, Di Rosa, 2020).

b. De quel art parle-ton ?

Le pluriel accordé à l'Histoire des Arts inviterait donc à considérer ce « très grand écart entre des formes multiples » (Archat Tatah, 2014) évoqué à travers le BOEN du 30/08/2008 ci-dessus, écarts dans le temps et l'espace (Rosenberg, 2010). Cette conception est celle, hégélienne, de l'histoire de l'art et « à ce jour quatre items sont venus grossir la liste des arts hégélienne (architecture, sculpture, arts visuels, musique, littérature, arts de la scène) : le cinéma, la photographie, la BD et l'art numérique » (Biagioli, 2013).

Le caractère globalisant de cette conception de l'Art a tendu à une forme de légitimation culturelle de toute pratique au risque d'une forme de relativisme intellectuel ou « d'omnivoreté culturelle » (Bonnéry, Desplyer, 2020). Toutefois, le détour par une culture populaire permet effectivement un accessit facilité aux chefs-d'œuvre de l'humanité par un « changement de répertoire », « un moyen de transmettre la manière scolairement attendue d'apprécier tous les types d'œuvres : c'est une esthétisation du populaire qui est attendue » (Eloy, 2015). Cette pratique met en jeu « l'appréciation » de l'élève qui doit alors « outiller le ressenti d'éléments d'analyse ou du moins de réflexivité sur l'œuvre en recourant à des savoirs culturels » (Bonnéry, 2015 ; Renard, 2011). Ainsi, il apparaît que l'expérience personnelle de l'élève puisse être convoquée pour « former une capacité artistique » (Zask, Kerlan, 2017)

c. Vers une acception induisant une interdisciplinarité fondamentale :

l'histoire des arts est-elle l'autre nom de l'enseignement de la culture ?

L'interdisciplinarité est une composante fondamentale de l'Histoire des Arts à l'école. Si le caractère protéiforme des œuvres à l'étude est affirmé, nous pouvons aller jusqu'à relever son caractère méta-disciplinaire : elle regroupe en effet un travail entre l'école et d'autres partenaires (muséaux ou artistiques), un travail entre les disciplines scolaires, nous l'avons vu, et enfin, elle crée un lien entre l'individu (l'élève) et sa culture (Terrien, Leroy, 2014). Ce dépassement des disciplines crée ainsi l'impression d'une 'super' discipline qui aurait pour objet d'enseignement une multiplicité d'objets regroupés autour de la notion de culture générale.

Cette problématique de l'Histoire des Arts comme succédané de culture générale a déjà été relevé par N. Biagioli (2013). Ce lien se trouve renforcé par la définition même de ce qu'est la culture de l'individu soit « un ensemble de références partagées par différents individus qui forment in fine un socle de communication et un ciment social au groupe ainsi constitué » (Barratault, Delassus, 2014).

Toutefois, les œuvres proposées à l'étude par les documents d'accompagnement du Ministère de l'éducation nationale induit un fort rapprochement entre Histoire des arts et arts plastiques.

2. Pourquoi enseigner l'histoire des arts ?

a. Les raisons d'ordre fondamental : apprendre à lire le monde

Enseigner l'histoire des arts au premier degré, c'est offrir à chaque élève la possibilité d'une ouverture sur le monde à travers le médium de l'art, et d'en comprendre quelques ressorts fondamentaux : « Le fait de voisiner avec une pratique artistique conduit donc l'adulte à se disposer à identifier les attraits de cette relation dialogique avec le monde » (Zask & Kerlan, 2017). L'enseignement de l'histoire des arts permet « de développer chez les élèves leur compétence à lire des images » (Martel, Sala, Boutin et Villagordo, 2018). Selon Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin (2014) il apparaît que des cours équivalents à l'histoire des arts et d'observation (Visual Thinking Strategies) auprès d'élève du CE1 au CM1 amélioreraient la capacité d'observation visuelle et une amélioration de la pensée critique (selon (Curva, Milton, Wood, Palmer, Nahmias, Radcliffe, Ogartie et Youngblood, *ibid.*). Or nous savons l'importance de l'image dans nos sociétés contemporaines : la première pratique culturelle des jeunes est celle de l'image (MEN, La rencontre avec les œuvres dans la formation de l'élève, 2016). Une méconnaissance du « savoir lire » l'image pourrait même conduire à une forme « d'analphabétisme visuel » que l'histoire des arts peut donc éduquer (Pire, 2010). Toutefois les corrélations entre fréquentation d'enseignement en histoire des arts (et équivalents) et amélioration des résultats scolaires n'ont pu être étayées comme causalités possibles.

Enfin, s'intéresser au patrimoine permet à l'élève une conduite citoyenne : les vertus de la connaissance, de l'étude, du développement de l'intérêt et subséquemment d'une transmission de la mémoire du patrimoine induit en effet une véritable posture citoyenne (Blanc – Maximin, 2016).

b. Les raisons d'ordre scolaire

Si les enseignants affirment en général des raisons d'enseigner l'histoire des arts proches des raisons d'ordre « fondamentales » (« Apporter une culture artistique aux enfants », « exercer son imagination et son regard », « découvrir des productions artistiques du patrimoine européen » - Ruppin, 2010), celles – ci trouvent un écho similaire dans les textes officiels du Ministère de l'éducation Nationale. Le Socle Commun de Connaissance, Culture et Compétences de 2015 indique en effet que l'histoire des arts répond aux problématiques suivantes : la formation de la personne et du citoyen « qui vise à placer les arts dans une position transversale et fondamentale, afin de repositionner les « humanités et les arts » en regard des « humanités scientifiques » et des techniques » ; « l'histoire des arts entre en dialogue avec d'autres champs de savoir tels que la culture scientifique et technique, l'histoire des idées, des sociétés, des cultures ou le fait religieux » (Joutard, 1988, cité par Chabanne, 2016).

Pourtant, d'autres ressorts sont également en jeu. En effet, il a été noté des corrélations positives entre activités artistiques pluridisciplinaires et niveau scolaire des élèves : selon une étude souvent citée¹ et menée sur une décennie complète, une fréquentation accrue des enseignements artistiques induirait une réussite scolaire plus affirmée. Il faut toutefois relativiser ces résultats dans la mesure où le quartile supérieur des échantillons de résultats est le même que le premier quartile traduisant les niveaux de revenus des parents les plus élevés, classes sociales où l'importance accordée aux arts est beaucoup plus importante (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2014)

Enfin, il est important de noter une dernière raison : l'importance de structurer un vrai discours sur l'art, incluant compétences au service d'une connaissance et d'un discours établi sur l'œuvre afin de dépasser le mythe malrausien du « choc esthétique » (Pire, 2017) ou « mythe de la révélation » qui teinterait l'art d'une mystique se passant d'un enseignement structuré (Le Pape, 2016).

3. L'évolution récente de l'application de L'Histoire des Arts en tant que domaine scolaire

En 2008 seulement, l'histoire des arts se trouve inscrite au programme de l'enseignement de premier degré. La distinction s'avère enfin effective entre arts plastiques et

1 (NELS – Catterall 1998; Catterall, Chapleau & Iwanaga 1999)

histoire de l'art mais cette institutionnalisation tardive empêche une véritable tradition didactique de l'Histoire des Arts (cf. hybridité de l'enseignement partie I.1.a). Cette institutionnalisation a également soulevé des interrogations sur la place de l'histoire des arts en classe : qui en est l'enseignant responsable ? L'interdisciplinarité n'empêche-t-elle pas une légitimité de cette discipline ? (Terrien, Leroy, 2014). En tout état de cause, l'apparition effective de l'histoire des arts dans les programmes du premier degré suit une logique d'évolution positive des disciplines artistiques dans le monde malgré leur statut marginal en regard des enseignements traditionnels (lecture, sciences, mathématiques) (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2014). Une hypothèse de cette difficulté à inscrire l'histoire des arts de manière aussi établie que les enseignements traditionnels provient possiblement d'un écart entre art et savoir : dans l'aspect élitiste de l'art en regard du savoir démocratique et le développement de l'art, depuis le XIXe siècle en réaction au monde académique, souvent en dehors des sphères institutionnelles (Olivier 2013).

B) La didactique actuelle de l'histoire des arts

1. État de l'art officiel : textes de références et conséquences didactiques liminaires

a. Le programme officiel de l'histoire des Arts en cycle 3

Le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 comporte les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Notre intérêt porte particulièrement sur le cycle de consolidation (cycle 3).

Ce programme détaille les attendus de fin de cycle en ces termes pour l'histoire des Arts :

- Décrire une œuvre en identifiant ses principales caractéristiques techniques et formelles à l'aide d'un lexique simple et adapté.
- Émettre une proposition argumentée, fondée sur quelques grandes caractéristiques d'une œuvre, pour situer celle-ci dans une période et une aire géographique, au risque de l'erreur.
- Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse.

- Se repérer dans un musée ou un centre d'art, adapter son comportement au lieu et identifier la fonction de ses principaux acteurs.
- Identifier la marque des arts du passé et du présent dans son environnement.

Il s'agit donc de faire acquérir à l'élève de cycle 3 un appareil critique (reconnaissance, raisonnement, lexique, connaissances fondamentales en esthétiques, expression d'une subjectivité) et des capacités d'évolution dans un univers possiblement éloigné du quotidien (musée, centre d'art). En parallèle aux attendus, le programme synthétise également les connaissances à acquérir pour l'élève :

- IDENTIFIER - Donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art
- S'APPROPRIER / ANALYSER - Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles
- SITUER - Relier des caractéristiques d'une œuvre d'art à des usages ainsi qu'au contexte historique et culturel de sa création
- SE REPÉRER dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial

Cette synthèse autour de axes majeurs constitue une réponse aux attendus et affirme, elle aussi, la nécessité de transmettre un appareil critique de repères, d'expression et d'analyse théorique et de créer une proximité entre l'individu et l'œuvre (proximité spatiale et intellectuelle par le truchement d'un avis).

b. Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture

La version actuelle du SCCC, datée de 2015, présente l'ensemble des compétences des élèves à développer et acquérir jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, à 16 ans. Il se décline par grands domaines de compétences qui intègrent chacun une diversité de discipline scolaires établies. Les domaines incluant l'histoire des arts peuvent s'articuler autour de 3 des 4 grandes notions que l'on trouve dans le programme officiel (IDENTIFIER / ANALYSER / REPÉRER dans les domaines 1, 2, 3 et 5). En parfaite cohérence avec le programme, l'histoire des arts s'inscrit donc bien dans les acquis nécessaires à la formation du futur citoyen, tant dans ses capacités à analyser un fait, à exprimer sa subjectivité (en l'identifiant comme telle) et soutenir une argumentation réfléchie, à être familier de sa culture dans toute ses déclinaisons possibles et à employer des méthodes de recherche adéquates.

L'interdisciplinarité se caractérise également dans les compétences attendues en Histoire des Arts en lien avec autres disciplines : Arts plastiques, langues vivantes, histoire-géographie, français et éducation musicale.

c. Les autres dispositifs officiels

- Le plan d'action « À l'école des arts et de la culture » :

Le ministère chargé de l'Éducation nationale et le ministère chargé de la Culture partagent ensemble un plan d'action baptisé « À l'école des arts et de la culture ». La page de présentation du plan nous apprend ainsi que « La charte pour l'éducation artistique et culturelle, établie par le Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle, rassemble les acteurs et institutions impliqués dans l'éducation artistique et culturelle autour de 10 principes essentiels à sa mise en œuvre et à son inscription dans le parcours de l'élève ». En sus de ces principes essentiels, le plan d'action propose de nombreuses ressources pédagogiques et le balisage de temps forts pédagogiques afin de faciliter l'enseignement de la culture et des arts dans le premier et le second degré.

- Le P.E.A.C. :

« De l'école au lycée, le Parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle » : en complément des consignes didactiques du programme d'histoire des arts, un dispositif de soutien est proposé aux enseignants afin de guider l'enseignement et de lui offrir une cohérence d'ensemble par le développement de projets. Les 3 grands objectifs du parcours sont présentés ainsi : fréquenter des œuvres, lieux de culture, des professionnels de la culture et des artistes, pratiquer soit mettre en place et réaliser des projets artistiques, s'appropriier ou acquérir les éléments d'un discours critique pour les différents domaines artistiques et pouvoir s'en saisir.

d. Conséquences et constats didactiques liminaires

À la croisée notamment de la littérature, de l'éducation musicale, des arts plastiques, l'étendue des possibilités d'analyse nous a contraint à devoir cibler une déclinaison des possibles, autour des arts plastiques.

Cependant, l'histoire des arts est multiple dans les disciplines abordées mais aussi dans la manière de la décliner : en classe ou en situation directe (rencontre avec l'œuvre), par projets

et en continu tout au long de l'année, elle affirme sa spécificité en conjuguant connaissances théoriques au service de l'expression de la subjectivité de l'élève.

2. Application didactique de l'Histoire des Arts à l'aune de l'interdisciplinarité : entre arts plastiques (faire), savoirs traditionnels (savoir) et lecture de l'image (voir)

J.C. Chabanne évoque une « interdidactique » nécessaire pour l'enseignement de l'histoire des arts (Chabanne, 2013). Cette proposition s'intéresse exclusivement à l'histoire des arts en lien avec les arts plastiques (ou arts visuels) compte tenu de la problématique générale retenue. Il s'avère dès lors possible de proposer des éléments nécessaires à la construction d'un « modèle didactique ». Ce « modèle didactique » peut se définir ainsi : « un modèle didactique est une construction théorique à visée descriptive et/ou praxéologique » (Delcambre, 2013, p. 135), c'est-à-dire un ensemble de principes constituant la charpente de l'enseignement de l'histoire des arts et ses principes fondamentaux. Considérant cette « interdidactique » inscrite dans un « modèle didactique », nous pouvons en effet considérer l'histoire des arts comme s'articulant autour de 3 grands principes didactiques : le « savoir », le « voir » et le « faire ».

a. Enseigner l'histoire des arts ou apprendre à Savoir

Enseigner l'histoire des Arts c'est d'abord s'interroger sur les savoirs à transmettre aux élèves, comme dans toute autre discipline. Le principe didactique que nous avons choisi de dénommer « Savoir » se rattache ici aux disciplines traditionnelles comme les mathématiques ou le français. Notons à cet effet que l'histoire des arts ne peut se départir de ces savoirs puisqu'elle est fondamentalement liée au travail de lecture, de description et d'interprétation : « la description, c'est déjà la remise en perspective dans une histoire de l'art : influences, traditions, références et citations. » L'histoire des arts « renvoie à du savoir historique : expressionnisme, surréalisme, autres métacatégories » (Chabanne, 2013)

b. Enseigner l'histoire des arts ou apprendre à Voir

André Chastel regrettait : « l'histoire de l'art [...] se doit de donner un sens aux images. [...] L'école apprend à lire et à écrire, elle n'apprend pas à voir » ; dit autrement : intégrer l'histoire des arts c'est combler cette carence (« L'histoire de l'art ce n'est rien d'autre que d'apprendre à voir » (Rosenberg, 2010).

L'histoire des arts relève d'une logique du comprendre, et notamment du comprendre l'œuvre et l'image en apprenant à voir. Le « modèle didactique » de l'analyse de l'œuvre et de l'image est « transversal aux disciplines » mais ne jouit pas encore d'un socle assis et partagé par tous :

Le concept d'image doit trouver sa véritable place à l'école et être véritablement objectivé par les disciplines scolaires. Actuellement, tout se passe encore trop comme si les images ne faisaient pas partie des formes scolaires d'apprentissage ; elles sont conséquemment renvoyées à une autre sphère. [...] L'éducation à l'image est très peu prise en compte, si ce n'est l'éducation aux images médiatiques par l'intermédiaire de certains enseignants. En France, les maîtres, formés essentiellement aux textes, aux archives, semblent éprouver une réelle défiance vis-à-vis des images.

(Martel, Sala, Boutin, Villagordo, 2018)

L'apprentissage du « voir » se rattache en définitive à une capacité à discriminer visuellement, à mobiliser des connaissances (lien au principe de « Savoir ») et à être capable de restituer ces informations à partir du stimulus de l'image (ou plus généralement de l'œuvre) à l'écrit ou à l'oral. « Voir » n'est donc pas un principe isolé mais mobilise au contraire des savoirs et des compétences transdisciplinaires (d'expression et de méthode notamment).

c. Enseigner l'histoire des arts ou apprendre à Faire :

Réduire notre champ aux seuls arts plastiques nous invite à considérer l'importance de l'acte de création, de réalisation inhérent aux dits arts par le principe du « faire ». En histoire des arts, ce « faire » « sert aussi la connaissance des techniques utilisées en Histoire des Arts ». En effet, l'œuvre ne se réduit pas à son rendu visuel mais implique également de connaître son contexte de réalisation (que l'on rattachera plutôt au principe du « savoir » et souvent à la discipline historique) et les techniques employées : un œuvre d'art visuel peut aussi bien se constituer d'une photographie, d'une peinture (et avec quels outils de réalisation ? quel support ? quelle matière de couleur ?), un dessin, une estampe, etc. Réaliser à son tour une œuvre en adoptant une technique particulière ou en même en la représentant autorise une meilleure compréhension de l'œuvre par l'élève (Terrien, Leroy, 2014).

d. Une discipline impossible à enseigner parce qu'impossible à singulariser ? :

P. Terrien et J.L. Leroy voient dans la protéiformité de la discipline « Histoire des Arts » une manifestation de sa difficile réductibilité à une matière, à une réelle discipline singulière. Cette difficulté à constituer une discipline pour l'Histoire des Arts s'avérerait se définir comme la « rançon de sa fécondité » : le décloisonnement quasi systématique de l'Histoire des Arts déstabiliserait ainsi les enseignants, peu à l'aise avec cette caractéristique.

Au-delà même de la discipline, des questionnements plus larges entourent cet apprentissage : l'histoire des arts porterait en elle-même les germes d'un paradoxe : on ne pourrait enseigner ce que l'on sait impossible à enseigner (Chabanne, Parayre, Villagordo, 2012) ; Cette réflexion est issue de la nature de l'histoire de Arts, à savoir répondre à la question fondamentale : qu'est-ce que l'art ? (et comment enseigner ses composantes?). Ainsi peut-on lire que « la philosophie analytique, abordant la théorie esthétique, doute radicalement qu'on puisse répondre à la question « qu'est-ce que l'art ? » et qu'il n'est pas possible de poser rationnellement un jugement de valeur esthétique. » Si cette affirmation et ce point de vue se veulent volontairement provocants, ils permettent néanmoins de nous interroger plus concrètement sur comment transmettre l'histoire des arts, en explorant les pistes principales de cette transmission.

3. Les pistes pour la transmission de la connaissance de l'histoire des arts

Transmettre les notions et concepts d'histoire des arts s'organise donc presque toujours à travers le médium de l'œuvre ou de sa représentation. Il convient donc à ce titre de s'interroger sur les principes qui régissent la rencontre avec l'œuvre, ainsi que sur les acteurs et outils utilisés à cette fin.

a. Les conditions générales de monstration de l'œuvre : opposition de situations de « classes » et de « structures dédiées »

Pour enseigner l'histoire des arts, faut-il sortir de l'école symboliquement, didactiquement et physiquement ? Ou faut-il garder à l'esprit qu'il s'agit bel et bien d'une discipline enseignée dans un cadre précis, au sens intrinsèquement lié à la classe et à la sociabilisation scolaire ? La réponse peut se deviner « dans un entre-deux » (Chabanne, Parayre, Villagordo, 2012) : la sortie n'est pas seulement entendue par la fréquentation d'un lieu dont l'objet est la conservation ou

la monstration de l'œuvre, mais aussi par une sortie symbolique des schémas traditionnels de l'enseignement. Il convient donc de distinguer les avantages et inconvénients des deux principales situation d'enseignement : en classe et au sien d'une structure artistique dédiée (ici le musée) pour tenter de dépasser les représentations conventionnelles où « l'école serait le territoire du livre, de l'écoute, de la mémorisation et de la dépersonnalisation des acquisitions ; le musée l'espace du regard, du dialogue, de l'imagination et de l'émotion » (Le Pape, 2013).

- Conditions de monstration en classe :

La situation d'enseignement d'histoire des arts ne peut évidemment se produire en classe (dans l'immense majorité des cas et si l'on se réfère aux œuvres recommandées¹) que par le truchement non de l'œuvre elle-même mais de sa représentation, que P. Terrien et J.L. Leroy nomment la « référence »(Terrien , Leroy, 2014). En classe on étudie donc une '*réduction*' de l'œuvre qui ne se manifeste que par l'image (la reproduction iconique de l'œuvre) alors même que l'objet d'étude peut très souvent dépasser le statut de document iconique (sculpture, installation) et que même si elle consiste en une image, sa matérialité est elle aussi 'réduite' (les peintures et leur texture en masse, le relief de la toile, la taille de l'œuvre qui détermine aussi son lien au spectateur, jusqu'à parfois son emplacement d'accrochage).

Pourtant, la classe offre paradoxalement des conditions d'observations singulièrement favorables : outre la gestion du temps et des conditions d'observations autour ou devant une œuvre, la classe offre un panorama possible de l'ensemble de la création connue de l'humanité, en des observations longues, avec le même point de vue pour tous et une possibilité de focaliser sur des détails, des points de vue ou des œuvres impossibles à considérer en configuration de visite (Archat Tatah, 2014). L'école apparaît également comme un lieu familier et garantissant une forme de neutralité où les habitudes culturelles familiales et individuelle ne contribuent pas à (trop) creuser les inégalités d'habitude de fréquentation des lieux culturels (Bonnéry, Desplyer, 2020).

- Conditions de monstration en configuration de visite :

Outre l'aspect réglementaire qui confère aux musées et lieux d'art en France une obligation d'accueillir tous les publics (dont les publics scolaires, bien évidemment) (cf. article

1 Voir <https://histoiredesarts.culture.gouv.fr/Toutes-les-ressources>

2 de la loi 2002 sur les Musées de France : « Assurer l'égal accès de tous à la culture »¹), la visite dans des lieux de conservation d'art constitue un principe d'enseignement en France : « Le Conseil supérieur des programmes, fin 2014, réitéra une nouvelle fois dans son « projet de référentiel pour *le parcours d'éducation artistique et culturelle* » cet impératif d'une « rencontre avec les lieux de conservation » (Le Pape, 2016). Cette injonction répond, pour rappel, au constat suivant : la sortie scolaire demeure le principal motif de fréquentation des enfants des équipements culturels, surtout en milieu défavorisé (Le Pape, 2016).

Toutefois, ce cadre s'inscrit dans une logique de rapport direct à l'œuvre et à son environnement dont l'importance est établie. La sortie « au musée » est souvent considérée du point de vue esthétique, pour « faire l'expérience de l'œuvre », expérience tant cognitive que sensible. Les implications ici évoquées équivalent aux notions mêmes que le décret sur le Socle Commun utilise pour en définir les finalités : « la culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité » (Chabanne, Parayre, Villagordo, 2012).

En jeu, il s'agit donc de savoir si ce savoir émotionnel, esthétique et intellectuel peut être provoqué, accompagné, voir transcendé par la rencontre avec l'œuvre... Au-delà de cette didactique des concepts de l'histoire des arts, utiles à la compréhension, se pose la question de savoir si l'expérience de la rencontre avec l'œuvre peut même être enseignée ? Seule la rencontre directe peut en tout état de cause offrir cette possibilité... (Chabanne, Parayre, Villagordo, 2012).

Enfin, le principe de « sortie » dans un lieu impliquant des codes de conduite différents, des approches spécifiques permet l'élève à acquérir « un certain type de savoir, un comportement suite à une imprégnation et non d'une construction au sens didactique. Il convient donc de multiplier les occasions de rencontre avec les œuvres au bénéfice de la culture commune » (Poussier, 2017). Par cette approche, c'est bien la compétence « Se repérer dans un musée ou un centre d'art, adapter son comportement au lieu et identifier la fonction de ses principaux acteurs. » qui est ici immédiatement interrogée. Il faut toutefois se garder de caricaturer l'école comme restrictive et le « musée » comme le lieu de liberté pédagogique :

Le musée peut cependant tout aussi bien être envisagé comme un lieu dévitalisé, restrictif et nécessairement statique, dans sa forme comme dans les dispositifs qu'il autorise (ne pas toucher les œuvres, rester contemplatif et écouter le guide), en opposition aux activités en classe,

¹ Loi n° 2002-5 du 4 janvier 2002 relative aux musées de France

tournées vers la stimulation des élèves et leur participation à la construction des savoirs. (Le Pape, 2013)

La visite d'un lieu culturel de conservation répond donc autant à des enjeux intellectuels, esthétiques que sociaux. Pourtant, elle ne permet, isolément, pas un accès au savoir qui reste attaché au rôle et à l'approche didactique de l'école, sans que celle-ci ne doive s'employer à « *didactiser le sensible*, au risque de formaliser une expérience qui dépasse le strict enseignement, « aux dépens de ce que le projet présentait de plus passionnant, à savoir la réconciliation dans l'expérience et dans l'éducation à l'École du sensible et du réfléchi » (Chabanne, 2016).

b. Modalités et outils utilisés pour l'enseignement de l'histoire des arts

- Modalités

La modalité principale utilisée dans la didactique de l'histoire des arts s'inscrit dans le domaine du langage et très souvent de l'oralité (Chabanne, Parayre, Villagordo, 2012). Il faut pourtant distinguer l'approche de l'œuvre, en 3 temps distincts : avant la rencontre avec l'œuvre - doit-on offrir un discours construit sur le lexique d'analyse au risque d'artificialiser la rencontre directe avec l'œuvre (Chabanne, Parayre, Villagordo, 2012)- , pendant la découverte de l'œuvre - où se révèle la difficulté de la simultanéité de l'acte de regard, d'observation attentive et de formulation d'un discours enseignant à tenir : purement technique ou traduisant la rencontre et l'expérience esthétique ? (Chabanne, Parayre, Villagordo, 2012) - et l'après-rencontre avec l'œuvre. La difficulté relevée à travers les expériences menées tient ici plutôt à la structuration du discours et à la place de chacun. L'enseignant doit-il procéder par transmission verticale du savoir, afin de structurer et de donner du sens à l'expérience, ou au contraire donner la parole à l'élève pour lui permettre l'expression de ses impressions subjectives ? : « Quelles paroles tenir ? Quelle suite donner ? Que dire après ? Laisser parler ? Relancer ? Il y a là un « art de faire » qui dérouté souvent les enseignants [...] (Chabanne, Parayre, Villagordo, 2012)

- Les outils

En histoire des arts, deux outils principaux sont évidemment convoqués : l'œuvre et le discours sur l'œuvre. La question initiale qui s'offre à l'enseignant est donc le choix de cette œuvre : faut-il qu'elle soit représentative de ce que l'enseignant veut mettre en exergue « Celle qui enseigne déjà par elle-même (édifiante) » ? ou faut-il qu'elle soit le support d'une investigation

plus fine de l'élève : « parce que support à une réflexion ultérieure ? » (Chabanne, Parayre, Villagordo, 2012). L'ensemble des sources semble converger vers un constat commun : quel que soit ce choix, pour qu'il soit efficient en termes de principe moteur de discours pour les élèves, il devra se porter ou porter des éléments faisant écho aux représentations des élèves : « À cet égard, l'hypothèse de Villagordo (2008), qui met en lumière l'intérêt de partir des œuvres proches de la culture des élèves, se vérifie. » (Martel, Sala, Boutin et Villagordo, 2018).

Le second outil tient non plus à l'œuvre elle-même mais au discours tenu sur l'œuvre : moment charnière de transmission des savoirs que constitue la discipline histoire des arts. L'outil principal de cette discoursivisation par l'enseignant tient surtout au discours oral : le sien mais aussi celui de l'élève : le langage et la verbalisation par l'élève est fondamentale non pour exprimer un point de vue mais pour le conceptualiser. En outre, le langage exprime l'aspect « conceptuel et affectif » de la rencontre avec l'œuvre tout comme il s'avère « signe de socialisation » (Chabanne, Parayre, Villagordo, 2012). Le langage oral est donc la porte d'accès aux trois dimensions de l'histoire des arts : esthétique, intellectuel et social. Il faudra donc laisser une place importante à l'oralité en histoire des arts.

c. Les freins à la didactisation de l'histoire des arts

S'il semble que les outils et modalités de la discipline « histoire des arts » se retrouvent balisés par l'usage et les hypothèses vérifiées d'approches, cet enseignement se voit opposer de nombreux écueils, qui l'empêchent encore d'acquérir une légitimation didactique complète. Tout d'abord, une interdisciplinarité qui brouillerait les caractéristiques de la discipline « Histoire des Arts » : celle-ci ne possède en effet pas de réelle matrice disciplinaire (c'est à dire « un cadre de référence pour une discipline d'enseignement, grâce à la théorie qu'elle prend comme référence », M. Develay 1991). Elle n'apparaît donc pas comme enseignement à part entière. Le programme exprime une idéologie, des objectifs, des acquis mais il manque l'épistémologie, le discours scientifique de référence et d'analyse à l'Histoire des Arts (Terrien, Leroy, L'enseignement de l'histoire des arts, 2014, p.24). Si ce manque d'institutionnalisation venait à perdurer, les auteurs perçoivent un risque pour l'histoire des arts de devenir « une simple contextualisation socio-historique ou une banale illustration exemplaire (déjà pratiquée depuis longtemps) ou même de l'événementiel » (Terrien, Leroy, L'enseignement de l'histoire des arts, 2014, p.25). Ce même manque de repère est constaté du côté des élèves, pour lesquels il semblerait difficile « d'atteindre un but ou un objectif clair en Histoire des Arts » ... Ce manque de clarté se traduirait notamment par une interrogation sur les modalités d'évaluation

de cette discipline : « Quel recours à la note pour traduire acquis de compétence ? » (Terrien, Leroy, L'enseignement de l'histoire des arts, 2014). Toutefois, la relative jeunesse de cet enseignement doit être considérée, ainsi que son caractère interdisciplinaire. La structure didactique et épistémologique de l'histoire des arts demandera donc encore du temps mais devrait « venir avec le temps par l'analyse et la synthèse des objets d'enseignement, des méthodes, techniques, valeurs et théories des différentes disciplines scolaires mises en synergie » (Terrien, Leroy, L'enseignement de l'histoire des arts, 2014, p.25).

Ensuite, le manque de formation des enseignants en Histoire des Arts constitue un second écueil.

D'aucuns notent dès lors « la culture artistique lacunaire des enseignants de l'école primaire : ils n'ont pas reçu eux-mêmes cet enseignement » (Poussier, 2007). Une amélioration de la formation des enseignants semble nécessaire: « cette formation, bien qu'elle puisse s'inspirer de pratiques liées à des disciplines scolaires spécifiques (comme l'histoire, le français et les arts), doit dépasser le cloisonnement et ouvrir à la perspective interdisciplinaire, aux dialogues entre les disciplines. » (Virginie Martel, Céline Sala, Jean-François Boutin et Éric Villagordo, 2018). Nous pouvons ainsi lire, pour le secondaire, dans la littérature officielle en 2008 : « Le professeur de français collabore à l'enseignement de l'histoire des arts avec sa compétence propre. *Il n'a pas besoin pour cela d'une formation spécifique.* » (Rosenberg 2010 ; BOEN du 28/08/2008). Cette amélioration de formation doit ainsi inclure les acquis disciplinaires, didactiques mais aussi d'utilisation d'outils comme la sortie de découverte artistique dans les structures dédiées : «il faut apprendre à faire visiter un musée aux enseignants » (Le Pape, 2016).

Enfin, l'on constate un manque de ressources pédagogiques dans le domaine de l'Histoire des Arts (Martel, Sala, Boutin et Villagordo, 2018). À la question (rhétorique) : « « Face à ces exigences, les professeurs disposent-ils d'une documentation minimale [...] pour comprendre et faire comprendre aujourd'hui à leurs élèves l'art ancien qui se rejoue ? » la réponse apparaît bien négative dès 2010 (Baldner, Barbaza, 2010). Ce manque de ressources s'avère d'autant plus critique que l'enseignement de l'histoire des arts révèle un paradoxe : les images sont plus compliquées à comprendre pour les enfants. Ceux-ci éprouvent plus de difficulté à 'critiquer' une image que du texte : le texte semblerait plus facile à comprendre et analyser parce que l'information est donnée selon eux directement (Martel, Sala, Boutin et Villagordo, 2018).

II. QUESTION DE RECHERCHE

A la lumière de la revue de littérature consacrée à la didactisation de l'histoire des arts, nous avons donc pu constater que cet enseignement se caractérisait par son aspect protéiforme et quelque peu problématique : un champ de connaissance étendu (des arts plastiques aux arts du spectacle, sur une échelle à hauteur de l'humanité, tant géographique que spatiale), une interdisciplinarité effective (un lien fort aux disciplines plus traditionnelles) mais aussi une absence de cadre et de ressources didactiques qui contreviennent à son plein exercice.

Néanmoins cette revue autorise également à établir quelques principes fondamentaux de l'enseignement de l'histoire des arts. Nous appuyant sur ces principes établis et sur l'absence d'un cadre didactique parfaitement défini, nous avons donc souhaité expérimenter différentes situations pédagogiques permettant de répondre aux objectifs proposés par l'enseignement de l'histoire des arts en cycle 3.

Ainsi, nous proposons de présenter à travers ce travail de mémoire les pistes conçues et testées à l'aune de la littérature scientifique autour de l'enseignement de l'histoire des arts et dans les cadres distincts de la situation de classe et de la situation de rencontre directe avec l'œuvre.

Il nous aura fallu, bien évidemment, sélectionner une partie seulement des enseignements possibles sur le vaste programme proposé pour l'histoire des arts au cycle 3. Ainsi, nous aurons choisi de nous intéresser particulièrement à l'acquisition par les élèves d'outils leur permettant une première caractérisation de l'œuvre couplée à une première approche raisonnée de l'analyse d'une œuvre visuelle. L'acquisition de ces outils nous aura permis de tester plusieurs modalités didactiques de transmission, en classe comme en situation directe de réception d'œuvre.

À travers ces expérimentations il convenait donc de dégager et d'expérimenter des pistes didactiques pertinentes, construites en cohésion avec la revue scientifique, pour aborder efficacement l'enseignement de l'histoire des arts dans ses enjeux principaux : la lecture de l'image (identifier), la description et le début d'une analyse raisonnée d'une œuvre (s'approprier), fréquenter des situations didactiques directes avec les œuvres (se repérer). On se demandera ainsi quelles modalités proposer pour autoriser une transmission didactique efficiente et comment ces propositions peuvent permettre aux élèves de mieux comprendre une œuvre d'art ? Quelles compétences sont mises en jeu lors de ces situations didactiques ? Comment évaluer la pertinence de ces modalités ?

Partie 2 : EXPERIMENTATION EN CLASSE

I. Méthode

A) Données sur l'établissement-test

Les différentes expérimentations en classe s'inscrivaient dans le cadre d'un stage conventionné avec l'INSPE/ Université de Strasbourg, apparenté à un stage filé de 7 occurrences entre février et avril 2023. Ce stage supplémentaire s'est tenu au sein de la classe de CM1/CM2 du R.P.I.de Walbach (68). Cette classe est composée de 28 élèves (17 CM1, 11 CM2) et bénéficie d'un Indice de Position Sociale de 126.5¹, soit une position socio-économique et culturelle plutôt favorisée pour le public de cette école. Cet indicateur induirait possiblement et a priori une fréquentation culturelle plus importante que la moyenne nationale, ce qui aurait pu induire un biais dans notre expérimentation (toutefois, à l'occasion d'une interrogation orale collective de la part du MAT, il s'avère que seuls 5 élèves avaient le souvenir d'avoir fréquenté un musée).

Il est à noter que le rapport entretenu à l'histoire des arts par les élèves se pratique dans cette classe autour de l'étude de fiches typologiques de quelques courants artistiques (impressionnisme, cubisme, etc.)

Le cadre du stage d'application a toutefois permis de cumuler plusieurs séances de d'expérimentations : 6 séances en classe et une séance spécifique, d'une journée complète au musée Unterlinden / Colmar (du 28 février au 13 avril).

Chaque séance était limitée à 1 heure d'exercice, à l'exception de la séance au musée (journée entière) et de la dernière séance (2 heures).

B) Les principes des dispositifs didactiques proposés

Les dispositifs mis en place sont ici tous construits à partir de la littérature scientifique et programmatique résumées dans la revue, en première partie. En outre le principe directeur des

1 cf. <https://www.education.gouv.fr/l-indice-de-position-sociale-ips-357755>

modalités didactiques ici créées et analysées tient à placer l'élève en situation de résolution de problème et à faire émerger le savoir et la connaissance à partir de ses recherches.

Enfin, nous avons souhaité proposer aux élèves, pour un nombre substantiel de dispositifs, un modèle d'apprentissage qui les placerait en situation d'engagement interactif, soit de favoriser autant que faire se pouvait les échanges constructifs entre pairs (bi, tri et quadrinômes) en alternant les possibles prises de paroles entre eux et dont les arguments avaient été préalablement réfléchis individuellement.

Pour répondre à la problématique ici proposée (à savoir établir des pistes didactiques pertinentes d'enseignement de l'histoire des arts, les tester et les comparer en situation de classe et en situation de rencontre avec l'œuvre), nous avons d'abord dû nous résoudre à limiter les champs du programme afin de proposer une exploitation suffisamment nourrie des situations proposées. Nous avons donc adopté comme préalable l'articulation de notre expérimentation dans une *approche à triple niveau*, soit développer au cours de ces situations didactiques des champs induisant des principes :

- D'observations ou d'apprentissage de la discrimination visuelle de l'image (= donner des outils de discrimination formelle d'une œuvre),
- Cognitifs ou d'organisation du discours et l'approche critique de l'œuvre- (= apprendre aux élève à construire un discours critique et organisé sur l'œuvre),
- Sociaux ou de verbalisation, de prise de parole parfois contradictoire à celle de ses pairs et de rencontre avec l'œuvre dans des lieux dédiés (= apprendre à contextualiser ce discours, à le confronter à autrui et à évoluer dans une structure spécifique, le musée).

Bien évidemment, les dispositifs ainsi singularisés ne sont souvent pas exclusifs les uns aux autres (un outil pour discriminer constitue un préalable à la construction d'un discours et ne peut se résoudre à exister sans intégrer un discours articulé, le discours lui-même étant livré dans un contexte social donné, etc.) mais les catégoriser ainsi permet de considérer leur progressivité jusqu'à leur exploitation en deux situations distinctes : en classe et au musée afin de discerner leur pertinence selon les conditions d'exercice.

Notre expérimentation tenait également à adopter une certaine progressivité qui nous semblait importante de figurer ici : certains dispositifs (de structuration notamment) ne sont pas destinés à être réemployés avec la même cohorte d'élèves dans deux situations distinctes (classe et musée, donc) et à établir une comparaison entre elles (il eut fallu pour cela tester ces dispositifs en regard d'autres dispositifs suivants les mêmes objectifs sur différentes cohortes d'élèves). Les dispositifs décrits comme étant de réinvestissements, eux, feront eux l'objet d'une

comparaison en situation de classe et en situation de rencontre avec l'œuvre : dans ce cas, la comparaison semble pertinente et permet de tester la pertinence des outils obtenus à partir des séances de structuration.

C) Typologie et détail des dispositifs didactiques proposés

Les dispositifs didactiques proposés devaient donc permettre de tester leur efficacité en regard de leur capacité à offrir aux élèves un outil simple d'analyse formelle d'une œuvre d'art plastique et à les inviter à proposer une lecture personnelle étayée de l'œuvre. Ces outils auront volontairement été conçu avec les élèves, à partir d'une induction et d'un accompagnement continu.

À ce titre, nous pouvons caractériser les dispositifs proposés autour des 3 grandes approches, déjà énoncées : les dispositifs portant sur l'observation (ou la discrimination visuelle), la cognition (l'approche critique de l'œuvre), et la dimension sociale (la formulation des idées et la fréquentation de lieux culturels dédiés aux arts plastiques).

1. Les dispositifs portant sur l'observation et la construction d'outils permettant la discrimination et la lecture de l'image

- **Dispositif n°1** : Catégorisation permettant la distinction d'œuvres d'art ou d'images communes (séance 1 / représentations initiales des élèves).

La première situation didactique proposée consistait en une catégorisation proposée aux élèves. À partir d'une grille dite de « photolangage » (cf. Annexe A), constituée d'images publicitaires, quotidiennes, proches du quotidien des élèves, mais aussi d'œuvres d'arts, pour certaines très connues, pour d'autres volontairement moins intégrées aux champs des grands chefs d'œuvres de l'humanité, il était demandé aux élèves de catégoriser en 2 familles distinctes les images représentées. Cet exercice constituant une phase de recueil initial de représentations, la consigne précisait les catégories attendues : ce qui constitue une œuvre d'art et ce qui n'en constitue pas.

Objectifs didactiques :

- S'APPROPRIER / ANALYSER - Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles

- Établir un premier relevé du rapport à l'art qu'entretenaient les élèves. Cet outil a été proposé comme relevé à placer en regard de la dernière séance pour noter si les représentations des élèves autour de l'art allaient, ou non, évoluer.

Outils de relevé des données :

Notes manuscrites des arguments avancés par les élèves, copies des traces écrites des catégorisations établies sur feuilles.

- **Dispositif n°2 :** Catégorisation et discrimination de formes d'art distinctes (séance 1 / recherche et structuration notionnelle)

Le principe proposé ici consistait à entrer plus en détail dans les composantes de l'œuvre afin de discerner 4 forme d'arts distinctes parmi un panel de 18 œuvres proposées (à discerner : peinture, sculpture, photographie, gravure / cf. Annexe B et I)

Objectifs didactiques :

- S'APPROPRIER / ANALYSER - Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles : exercer l'observation d'œuvres et la discrimination visuelle,
- Proposer un second outil pour évaluer les représentations initiales et les connaissances des élèves. Cette proposition, si elle n'était pas appelée à être réitérée a néanmoins permis d'étayer les connaissances des élèves sur la partie « technique » de chaque forme d'art représentée.

Outil de relevé des données : notes manuscrites, ce dispositif n'étant pas constituant de notre travail de recherche, mais plutôt complémentaire, transcription des dictées à l'adulte des formes d'art retenues puis, une fois un accord commun sur les 4 formes retenues, trace écrite individuelle de chaque sous forme de schéma.

- **Dispositif n°3 :** Réflexion collective sur la notion d'image et de représentation de l'image. À partir de l'observation (vidéo-projetée) de *La trahison des images* de R. Magritte cf. Annexe C), les questions suivantes ont été soumises au élèves : Qu'est-ce que cette image ? Que voit-on ? Pourquoi s'agit-il d'une œuvre d'art ? À quoi sert cette œuvre ? Quel est son message ?

Une mise en commun regroupant les idées aura débouché sur la notion de représentation : il s'agissait d'induire l'idée générale que la pipe n'était pas l'objet « pipe » mais sa représentation possible, une idée que l'on se fait d'un objet dans sa représentation personnelle et qu'une œuvre d'art servait à transcrire le message de cette représentation. L'objectif ici était bien de paraphraser en la rendant accessible le célèbre principe de Paul Klee « L'art ne reproduit pas le visible : il rend visible »¹.

Objectifs didactiques :

- IDENTIFIER : Donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art
- **Dispositif n°4** : catégorisation des formes composant une œuvre plastique à partir d'un panel d'œuvres sélectionnées (séance 1/ recherche et structuration notionnelle collective)
- Ce dispositif constituait la première situation didactique caractéristique, n'étant pas destiné à relever des conceptions initiales mais bien à transmettre des compétences et outils de discrimination aux élèves. À partir d'un panel d'œuvres volontairement différenciées (cf. Annexe D pour la liste des œuvres utilisées dans ce dispositif), il a été demandé aux élèves de caractériser les 'formes' perçues dans chaque œuvre et de catégoriser ces formes. Initialement écrites individuellement à la suite de l'observation du panel, une liste de « formes » observables dans les œuvres plastiques a été établie collectivement (*voir partie II, Résultats et analyse* pour le détail, voir Annexe E pour la liste des formes issue d'une trace écrite d'élève) à partir de la récurrence de certaines formes caractéristiques. Ce dispositif relevant davantage d'une forme de structuration, il n'est pas appelé à être réutilisé en différentes situations mais à livrer un outil qui servira de bases théorique à intégrer par les élèves à l'aune d'autres situations didactiques d'exercices de réinvestissement.

Objectifs didactiques :

- S'APPROPRIER / ANALYSER - Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles : exercer l'observation d'œuvres et la discrimination visuelle,
- Proposer un catalogue raisonné et synthétique, constitué par les élèves, d'indices de discrimination visuelle d'une œuvre.

¹ Klee, Paul *Théorie de l'art Moderne Médiations - Credo du Créateur, Conférence de 1920*, Denoël, 1985

Outils de relevé des données : trace écrite synthétique

- **Dispositif n°5 :** « enquêtes visuelles » portant sur des indices de discrimination visuelle (séance 2 / exercices de réinvestissement)

Ce dispositif que l'on peut qualifier « d'enquête visuelle » proposait les modalités suivantes : les élèves, organisés par groupes de 3 à 4, disposaient d'un panel de reproduction de 30 œuvres de natures différentes, comportant sous chaque reproduction les informations comparables à celles figurant sur le cartel d'une œuvre dans un musée (voir Annexe F pour la liste des œuvres proposées). Chaque groupe disposait ensuite d'enveloppes numérotées de 1 à 6, comprenant chacune un indice (de plus en plus explicite) permettant de retrouver une œuvre parmi le panel à disposition. Dans chacune des enveloppes, les indices réinvestissaient les éléments descriptifs de formes établis en séance 2 (la liste des « formes » que l'on trouve dans une œuvre plastique, voir Partie 2, *II. Résultats et Analyses*) et des éléments informationnels du « cartel » pour permettre de retrouver l'œuvre sélectionnée et décrite par l'enseignant. La consigne induisait le principe suivant : utiliser le moins d'indices possibles, en s'assurant qu'aucune autre œuvre ne pouvait correspondre aux indices découverts. Le système d'enveloppe permettait de vérifier quelles informations de description visuelle était connue des élèves et d'évaluer ainsi leur capacité de réinvestissement du vocabulaire des « formes » discriminables dans leurs discussions. En fin de séance, chaque groupe présentait ses indices et l'œuvre choisie afin de porter au regard de la classe la pertinence du choix effectué. On aura pris soin de sélectionner des indices pouvant correspondre à plusieurs œuvres (à quelques détails fins près : l'année de production de l'œuvre, un nombre donné de formes particulières, etc.) et de faire travailler deux groupes sur la même enquête de manière à nourrir d'éventuels débats collectifs sur les choix des groupes d'élèves. Ce dispositif a vocation à être réemployé et tester en différentes situations didactiques pour interroger sa pertinence dans le cadre du réemploi de notions-outils propres à discriminer visuellement une œuvre d'art (voir réemploi pour le dispositif n°10).

Objectifs didactiques :

- IDENTIFIER - Donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art : exercer l'observation d'œuvres et la discrimination visuelle

- S'APPROPRIER / ANALYSER - Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles : provoquer et évaluer la discussion argumentée autour de la description d'une œuvre d'art en groupe réduit puis en groupe classe entier, réinvestir une liste d'éléments de discrimination visuelle de l'œuvre (la liste des « formes » établie collectivement)
- SE REPÉRER dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial : découvrir et exploiter les éléments permettant d'identifier une œuvre en situation muséale (informations d'un cartel),

Outils de relevé des données : fiche d'enquête remplie par les groupes d'élèves, notes et tableau d'évaluation portant sur leurs restitutions orales en situation de groupe et de classe entière.

- **Dispositif n°6** : situation de discrimination visuelle à partir de la description d'une œuvre par l'enseignant (séance 3 / exercices de réinvestissement).

Sur le modèle du dispositif n°5, soit retrouver une œuvre à partir des indices de description visuelle (en réinvestissant principalement les catégories de « formes » créées par les élèves), ce dispositif revêt toutefois une forme plus légère. La description de l'œuvre à retrouver s'exerce sur une feuille plastifiée comportant la reproduction en miniatures de 18 œuvres plastiques (une « table d'œuvres »), les indices pour la découverte de l'œuvre sont cette fois donnée à l'oral sous la forme d'un jeu de « qui est-ce » : l'enseignant annonce l'œuvre à retrouver par indices successifs (jusqu'à 6) permettant l'élimination par l'observation des autres œuvres. Le caractère ludique étant porté par un principe du premier à avoir trouvé l'œuvre concernée. Les indices proposés, suivant le principe des dispositifs 5 et 10 sont donnés par ordre croissant de difficulté de compréhension et de généralités. Une consigne supplémentaire consistait en l'élimination du participant s'il donnait une mauvaise réponse (afin d'éviter les successions de réponses hasardeuses et de constituer une base de données de réponses pertinentes). Voir liste des œuvres en Annexe G.

Objectif didactique :

- IDENTIFIER - Donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art : exercer l'observation d'œuvres et la discrimination visuelle,

- S'APPROPRIER / ANALYSER - Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles
- SE REPÉRER dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial : utiliser les éléments permettant d'identifier une œuvre en situation muséale (informations d'un cartel, réinvestir une liste d'éléments de discrimination visuelle de l'œuvre (la liste des « formes » établis collectivement).

Outils de relevé des données : les élèves tendaient leurs « tables d'œuvres » remplies, à la manière d'une ardoise, autorisant l'enseignant à identifier les réussites ou les éventuelles réponses tierces.

2. Les dispositifs portant sur l'approche critique de l'œuvre

- **Dispositif n°7** : Élaboration d'un référentiel commun permettant la compréhension des éléments articulés dans une œuvre à caractère figuratif (séance 3 / recherche et structuration)
 À partir d'œuvres vidéo-projetées, nous avons proposé de construire un référentiel non pas visuel cette fois mais de compréhension d'une scène figurative permettant d'approcher le principe de narration dans l'œuvre et donc de sa possible interprétation. À cette fin et pour investir efficacement le caractère interdisciplinaire de l'histoire des arts, on aura proposé aux élèves de lire une œuvre picturale et de la comprendre comme on procéderait pour un texte : en répondant à une série de questions de compréhension narrative (Qui / Quoi / Où / Quand). Celles-ci pouvant être employées pour n'importe quelle œuvre picturale figurative et pouvant permettre au spectateur une première interprétation de l'œuvre à partir des éléments retenus à l'aide des dites questions. L'enjeu étant ici de trouver une série d'interrogations pertinentes pour assurer une compréhension initiale d'une scène qu'elle soit littéraire ou plastique.

À cette fin on aura donc projetées 3 œuvres connues (un détail de *L'Enfer* de J. Bosch, *Le cri* d'E. Munch et *Saint Michel terrassant le dragon* d'A. Dürer). En regard, nous aurons proposé aux élèves 3 textes descriptifs et/ou narratifs caractérisant chacune des œuvres étudiées. La consigne étant la suivante : relier, bien évidemment, chaque œuvre à sa description/narration mais surtout expliciter quelle procédure a été utilisée, quelles sont les points de convergence entre texte et image ? On aura pris soin de placer en exergue les

éléments discriminants s'articulant autour de 4 questions traditionnellement dévolues à la compréhension de texte : QUI est représenté ? QUOI : que se passe-t-il, quelle action est représentée ? OÙ se déroule la scène ? QUAND se passe cette scène ?

Le principe étant ici de proposer aux élèves de catégoriser les différentes formes établies précédemment. En fin de séance, cette méthode a été exercée sur une œuvre au choix (parmi 4 possibilités : Mark Rothko - *Jaune sur Violet*, Mimmo Jodice - *Attendez (ouvert)*, Alberto Giacometti *Homme qui chavire*, Andrea Mantegna *La Lamentation sur le Christ mort*). Les élèves devaient ainsi proposer une histoire, un récit, à partir de cette œuvre reprenant toutes les formes relevées ou un texte de description analytique devant répondre à la question « pourquoi » ces formes étaient utilisées et reliées entre elles.

Objectif didactique :

- IDENTIFIER Donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art : exercer l'observation d'œuvres et la discrimination visuelle,

Outils de relevé des données :

Fiches d'exercice initial pour relever les questions que se sont posées les élèves (cf. annexes)

➤ **Dispositif n°8 :** apprendre à « raconter » une œuvre (rituels de réinvestissement)

Pendant 4 jours, un rituel de début de journée a été instauré : une œuvre était projetée et les élèves devaient d'abord procéder au relevé des formes utilisées (à partir du référentiel commun créé lors du dispositif n°4) puis à la proposition d'une narration ou d'une description donnant leur avis sur l'intention de l'artiste, sur le message que celui-ci souhaitait porter, en répétition de la démarche proposée en fin de dispositif n°7.

Quatre œuvres étaient donc proposées aux élèves : Martin Schongauer - *Retable des dominicains* (détail : résurrection), Pablo Picasso – *Guernica*, Paul Cézanne – *Nature morte au compotier*, Mimmo Jodice – *Attendez (ouvert)*. Le principe proposé se déclinait de la manière suivante : à partir de la liste des formes identifiées dans une œuvre et des questions à se poser pour raconter une scène, décrire l'œuvre choisie en racontant une histoire ou un texte de description analytique devant répondre à la question « pourquoi » ces formes étaient utilisées et reliées entre elles (portant donc sur l'intention de l'artiste).

Objectif didactique :

- IDENTIFIER - Donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art : savoir décrire une œuvre figurative à l'aide d'un répertoire de catégorisation (action/lieu/temps/personnage).

Outils de relevé des données : textes rédigés par les élèves à partir d'un questionnaire induisant la réflexion initiale, puis textes émis par les élèves sur une base quotidienne à partir d'œuvres de natures différentes.

- **Dispositif n°9** : proposer aux élèves d'écrire leur propre présentation d'une œuvre pour une présentation à la classe dans le rôle du guide de musée (séance 5 / réinvestissement)

Sur le modèle du dispositif précédent, on aura annoncé aux élèves la consigne suivante rédiger la présentation d'une œuvre à partir des formes vues et des questions de compréhension. Cette présentation (ou narration, selon leur choix), fera l'objet d'une présentation collective à l'ensemble de la classe en situation directe de rencontre avec l'œuvre, lors d'une visite de musée. À cette fin, on aura pris soin de proposer aux élèves de travailler sur une base d'œuvre visible en situation de visite au musée Unterlinden, soit *le retable d'Issenheim*, de M. Grünewald, pour maintenir la fréquentation d'un répertoire majeur d'œuvres plastiques. En outre, chaque panneau du retable permettait de réinvestir une grande partie des notions formelles créées avec les élèves.

Ce dispositif, pour inclure une dimension sociale de discussion et de confrontation des idées d'ordre esthétique et de compréhension s'est décomposé en 3 phases : une première en travail individuel, puis en binômes à partir duquel une présentation commune devait être proposée et enfin une synthèse en tri- ou quadrinôme. Afin de fournir une trame ordonnée de travail aux élèves, il leur aura été fourni un guide récapitulant les grandes étapes à respecter : quelles formes discrimine-t-on sur le détail à étudier (qu'y voit-on)? Quels indices narratifs nous sont proposés par l'artiste (comment s'articulent ces formes entre elles) ? Quelles sont les caractéristiques techniques de l'œuvre ? Quelles en sont les idées principales ? Pourquoi cette œuvre est-elle intéressante ? (Voir Annexe H).

Objectifs didactiques :

- S'APPROPRIER / ANALYSER - Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles : exercer l'observation d'œuvres et la discrimination visuelle, réemployer des outils de description visuelle en

les contextualisant, savoir décrire une œuvre figurative à l'aide d'un répertoire de catégorisation (action/lieu/temps/personnage),

- IDENTIFIER - Donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art : savoir décrire une œuvre figurative à l'aide d'un répertoire de catégorisation (action/lieu/temps/personnage).
- Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse : échanger des idées d'ordres esthétiques, savoir revêtir un rôle social particulier (représentation).

Outils de relevé des données : les propositions des élèves ont été ramassées et étudiées après chaque étape.

➤ **Dispositif n°10** : création par les élève de leurs « enquêtes visuelles » portant sur des indices de discrimination visuelle (séance 7 / exercices de réinvestissement)

Ce dispositif consiste en un renversement didactique du dispositif n°4 qualifié « d'enquête visuelle ». Le principe de l'exercice demeurait identique à savoir : les élèves, organisés par groupes de 3 à 4, disposaient d'indices (de plus en plus explicite) permettant de retrouver une œuvre parmi le panel à disposition, soit un étage entier du musée Unterlinden.

La nuance étant que chaque enquête était elle-même conçue et rédigée par un autre groupe d'élève, qui aura choisi une œuvre parmi 24 toiles modernes ou contemporaines d'une même salle, à partir du contact direct des œuvres. Le but affiché était ici multiple et notamment vérifier :

- Si les notions vues en classe étaient réutilisées (référentiel commun des 'formes' descriptives, utilisation des questions de compréhension pour ancrer l'œuvre dans un contexte descriptif précis)
- La compréhension des notions manipulées par les élèves (en production ou en réception)
- La capacité des élèves à exprimer et investir un vocabulaire esthétique

Chaque enquête était soumise à 4 groupes d'élèves « enquêteurs » selon des modalités identiques au dispositif n°5, dans des conditions allégées : pour optimiser le temps de conception puis de recherche, les indices étaient lus et non livrés par écrit. Chaque enquête était composée de 4 indices livrés tour à tour aux groupes d'élèves « enquêteurs » jusqu'à ce qu'un groupe propose la bonne réponse. Les indices à fournir tenaient autant de la

description des formes utilisées selon la nomenclature créée en classe que de la description du sujet du tableau ou de sa représentation.

Objectifs didactiques :

- Décrire une œuvre en identifiant ses principales caractéristiques techniques et formelles à l'aide d'un lexique simple et adapté (rédaction des indices esthétiques)
- Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse (lors du choix collectif d'une œuvre support de travail)
- IDENTIFIER - Donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art : exercer l'observation d'œuvres et la discrimination visuelle
- S'APPROPRIER / ANALYSER - Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles : provoquer et évaluer la discussion argumentée autour de la description d'une œuvre d'art en groupe réduit puis en groupe classe entier, réinvestir une liste d'éléments de discrimination visuelle de l'œuvre (la liste des « formes » établis collectivement, l'utilisation des questions de compréhension pour décrire l'œuvre)
- SE REPÉRER dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial : découvrir et exploiter les éléments permettant d'identifier une œuvre en situation muséale (informations d'un cartel, comportement en situation de travail et de recherche dans le musée),

Outils de relevé des données :

Enquête réalisée à l'écrit par les élèves (document écrit pour une analyse ultérieure, complémentaire aux notes directes prises en situation), fiche d'enquête remplie par les groupes d'élèves, notes et tableau d'évaluation portant sur leurs restitutions orales en situation de groupe et de classe entière.

3. Les dispositifs portants sur l'aspect social et le rôle de l'élève

- **Dispositif général, répété en plusieurs situations** : situations favorisant la prise de parole individuelle devant la classe ou un groupe réduit de pairs (présent à chaque séance, de la recherche au réinvestissement).

La situation de débat oral, à tout le moins de prise de parole étant particulièrement importante dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts (cf. Partie 1 I. revue de littérature scientifique), on aura pris soin de proposer une situation de prise de parole et d'expression raisonnée à chaque séance et à travers un maximum de situations didactiques.

Objectifs didactiques :

- Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse. : entraîner à la prise de parole en public, argumenter ses choix, défendre et écouter des arguments différents.

Outils de relevé des données :

Diverses, notes prises en cours d'interventions ; on aura proposé aux élèves dans la majorité des situations de prises de paroles, une formulation préalable de leur réponse à l'écrit afin d'encourager leur réflexivité, de minorer les phénomènes de réponses mimétiques et de pouvoir bénéficier de données exploitables concernant notre expérimentation.

II. Résultats et analyse de l'expérimentation

Les résultats seront présentés ici par regroupement d'objectifs pédagogiques.

On aura distingué :

- Établir un premier relevé du rapport à l'art qu'entretenaient les élèves
- S'APPROPRIER / ANALYSER ou Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles
- IDENTIFIER - Donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art : exercer l'observation d'œuvres et la discrimination visuelle
- SE REPÉRER dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial : découvrir et exploiter les éléments permettant d'identifier une œuvre en situation muséale
- Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse : échanger des idées d'ordres esthétiques, savoir revêtir un rôle social particulier (représentation).

A) Objectif 1 : Établir un premier relevé du rapport à l'art qu'entretenaient les élèves.

Les trois premiers dispositifs (n°1 n°2 et n°3) portant sur l'observation consistaient surtout en un recueil de conceptions initiales utiles à l'aménagement des dispositifs suivants et à l'analyse d'une évolution de ces conceptions à l'issue de notre expérimentation.

Les élèves, dans leurs représentations initiales, à partir de leur catégorisation rédigée sous formes de colonnes témoignent d'une définition assez pauvre de ce qui caractérise une œuvre d'art (les deux tiers d'entre eux catégorisant la pizza comme œuvre d'art...) et aucun n'aura pu définir efficacement ce qu'est une œuvre d'art (ce qui apparaît assez logique à ce stade, mais interroge tout de même les représentations données aux élèves jusqu'ici), voir Annexe E pour l'exemple. Une approche davantage centrée sur l'observation de caractéristiques formelles liminaires (dispositif n°2) a permis une catégorisation plus nourrie sur 4 formes d'art

à classer entre la peinture, la photographie, la sculpture et l'architecture. Il a notamment été question de l'aspect utile / inutile de l'œuvre d'art (en opposant l'architecture perçue comme bâtiment 'utile' à l'œuvre plastique dont la portée était moins bien établie pour les élèves. Enfin, le troisième dispositif de réflexion, à l'aune de La trahison des images a permis aux élèves de comprendre la différence entre un document informatif et une œuvre d'art : l'une dédiée à la transcription du réel et l'autre dédiée à un message subjectif traduisant l'objet représenté. Cette approche verbale est apparue essentielle pour établir cette distinction et a permis un retour sur le dispositif n°1 de « photolangage » pour proposer un débat entre les élèves portant sur la qualification ou non de production artistique des documents présentés. Cette première séance, si elle n'a pas permis une expérimentation immédiate des dispositifs imaginés a néanmoins permis de produire avec les élèves une définition courte et concise: *« L'art est un moyen de montrer sa vision du monde, une idée ou une émotion. L'artiste utilise des outils, des idées, des matériaux et un message pour créer son œuvre. Les arts plastiques regroupent la peinture, la photographie, la sculpture, l'architecture et les arts graphiques (illustrations, dessins). »* mettant en exergue les notions de matériaux, outils, de la technique et du geste. S'agissant de caractériser formellement des œuvres, cet objectif aura été partiellement atteint dans la première séance menée : certains élèves (12) se seront saisis de la description de formes, de la mention de matériau (peinture), pour l'un même de la notion de message à faire passer par l'art ou de manière de percevoir. Pour les autres élèves, la confusion tenait surtout de l'artisanat (id est le fait de produire un objet utile pour satisfaire un besoin pratique) à l'art où la production est effectivement constatée mais dans une perspective intellectuelle, sensorielle ou éventuellement émotive. L'expérience, la confrontation à l'œuvre semblait ici faire défaut, pour expérimenter ces aspects là où seule la toile de Magritte a pu susciter une rencontre réflexive avec l'œuvre ; nous avons donc été encouragé dans la proposition d'une séance en confrontation aux œuvres afin de susciter des temps de questionnement de l'œuvre à l'élève en lui conférant quelques outils pour assurer cette approche discriminative et critique.

B) S'APPROPRIER / ANALYSER ou Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles

Le **dispositif n°4** se caractérisait comme une situation didactique au cours de laquelle les premiers éléments techniques de caractérisation visuelle seraient abordés avec les élèves. Le principe étant d'offrir un outil transversal de lecture d'une image pour transmettre aux élèves quelles formes sont utilisées en arts plastiques, et principalement en peinture. Proposer un catalogue raisonné et synthétique, constitué par les élèves, d'indices de discrimination visuelle d'une œuvre constituait ici le véritable enjeu.

En observant un panel d'œuvres variées (du 14^e siècle au 21^e) les élèves auront ainsi proposé les formes observables d'une œuvre (cf. également Annexe E) :

- Des formes géométriques régulières ou approchant (ex : Vasarely)
- Formes humaines (corps ou détails : visages, mains, etc.)
- Formes naturelles (animaux, végétaux, éléments)
- Objets et bâtiments (« de la main de l'homme »)
- Traces / taches (formes indéterminées, ex : Pollock)
- Absence de formes (ex : monochromes, Kelly)

Certaines formes auront été proposées par une grande majorité d'élèves, parmi lesquelles les plus figuratives (animaux, figures humaines) mais aussi les moins habituelles (traces / taches). La catégorisation aura permis à un grand nombre d'élèves de s'exprimer, de défendre et de confronter leurs idées de manière pertinente (comment catégoriser les éléments : établir un sous-groupe ou non ?). À partir de cette grille de lecture, les élèves parvenaient mieux à entreprendre une description visuelle et à la coordonner de manière plus efficace. Proposer un catalogue raisonné et synthétique, constitué par les élèves, d'indices de discrimination visuelle d'une œuvre. La discrimination visuelle semblait plus efficace pour l'ensemble des élèves en regard de la première séance où il aura aussi fallu caractériser des œuvres (dispositif n°1 à l'aide du photolangage). Le vocabulaire de description était plus précis (aucune occurrence imprécise à l'orale du type « truc », « chose », contrairement à la séance 1 – sans grille de lecture - mais une déconstruction des éléments figurés à partir des 5 grandes familles de formes pour détailler ensuite les détails figurés).

Au cours du **dispositif n°5**, les « enquêtes visuelles », sous un aspect ludique, offrait la possibilité de réinvestir opportunément la grille de lecture d'une image construite par les élèves. En outre, la grille des formes observables dans une œuvre aura permis d'introduire les principes de symboles de formes géométriques (un cercle pour un astre mais qui peut aussi être représenté par un carré ex : J. Albers, etc.) et donc de dépasser le strict catalogue de formes.

Lors de la mise en commun des élucidations d'enquête (un groupe présente à la classe le choix de son œuvre par rapport à un panel d'œuvres), on aura pris soin de relever dans un tableau les paramètres évaluables et liés à la conception et la réutilisation de notions formelles.

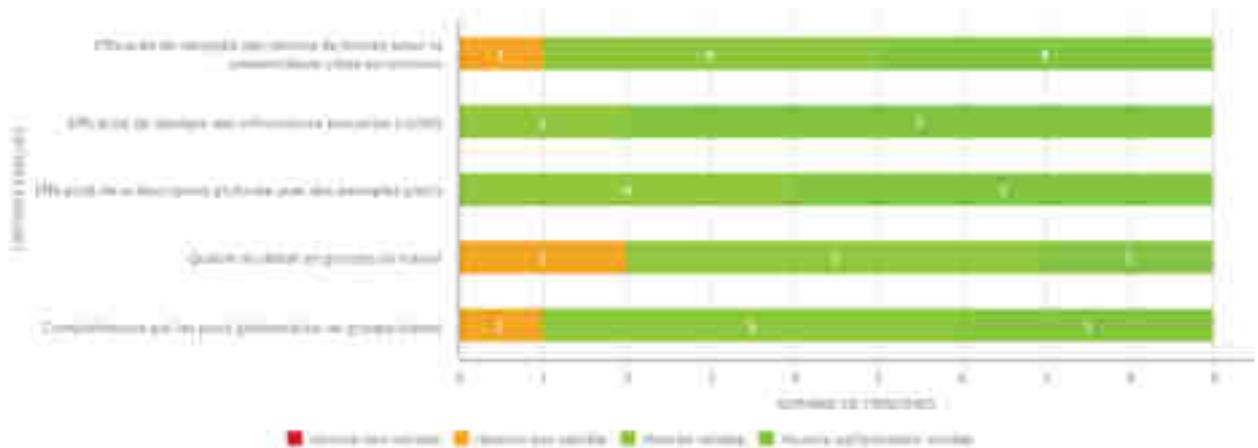


Fig. 2 - Réponses aux enquêtes visuelles (Dispositif 5) : nombre de trinômes en réussite selon la pertinence de leurs emplois notionnels

La réussite majeure s'inscrit d'abord dans la réutilisation des informations des cartels des œuvres : l'hypothèse de Villagordo semble ici confirmée : l'utilisation d'éléments textuels apparaît plus aisée que le recours à la critique visuelle (Martel, Sala, Boutin et Villagordo, 2018). Cependant, le réemploi des notions de « formes » a été attestée dans une immense majorité des discussions entre élèves et dans leur restitution devant le groupe classe (8 groupes sur 9, soit près de 90%, ont réutilisés efficacement et à bon escient les notions de formes en question). Si « L'histoire de l'art ce n'est rien d'autre que d'apprendre à voir » (Rosenberg, 2010), l'apprentissage d'utilisation d'outils de discrimination visuelle semble ici validé par cette méthode. Nous avons dès lors pu exploiter ce dispositif de classe en regard d'une exploitation en situation de de rencontre avec l'œuvre (**dispositif n°10**). Toutefois, notre choix s'est porté sur une méthodologie de réemploi des notions plus complètes : si le principe « d'enquête visuelle » a été maintenu dans une situation muséale, il a été donné pour consigne aux élèves de réaliser ces enquêtes au contact direct des œuvres avant de soumettre leurs productions à la résolution par d'autres groupes. On aura donc pu évaluer à la fois la capacité de réemploi notionnel et leur pertinence dans une double situation de production et de réception: création de l'enquête (production), résolution (réception) et formulation de la réponse (production). Il convient de noter que les trinômes ont été maintenus dans une perspective de comparaison de résultats à assurer.

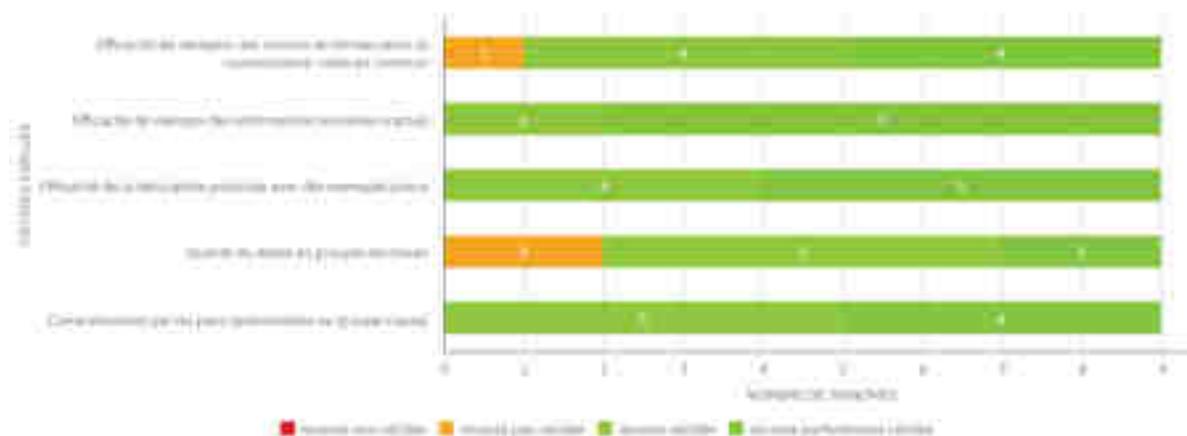


Fig. 3 - Réponses aux enquêtes visuelles (Dispositif n° 10 / En situation de contact direct avec l'œuvre) : nombre de trinômes en réussite selon la pertinence de leurs emplois notionnels

En comparant les figures 2 et 3, soit des situations parfaitement identiques de résolution « d'énigmes visuelles » (d'une œuvre à retrouver parmi un panel de 30 à 40 possibilités) par trinômes, une réussite plus fréquente et plus affirmée est constatée dans l'utilisation des notions de « formes » que constituait notre nomenclature dans la situation d'exposition directe. On notera toutefois que le seul changement de situation d'exposition de l'œuvre peut ne pas suffire à expliquer ce différentiel de résultat : en effet, une itération de la manipulation des notions entre les deux séquences et une meilleure compréhension des consignes et réponses à apporter du fait d'une pratique répétée constituent des éléments de réponse plausibles.

Afin de nuancer cet effet d'itération, il aura donc été proposé aux élèves de rédiger leurs propres enquêtes à soumettre à d'autres groupes d'élèves. Les mêmes critères d'évaluation ont été conservés à ces nuances près : si l'expression orale portait sur un consensus à relever dans le cadre de la résolution, elle induisait ici de déterminer ce consensus. L'exercice se révélait donc plus complexe mais permettait une seconde vérification du réemploi du vocabulaire. On constate à cet égard que les conditions de travail ont dégradé la qualité des échanges entre élèves en phase de production des enquêtes, notamment par les conduites tenues, confirmant le principe que la classe, en tant que lieu neutre et dont les repères sont fixés constitue une situation didactique préférable (Bonnéry, Desplyer, 2020). Toutefois, on notera également que la situation de production oblige l'élève à une forme de réflexivité accrue de sa réponse, sa proposition constituant une matrice de consignes à ses pairs. À ce titre, on aura noté un effort particulièrement important de l'ensemble des élèves à employer les notions de manière claire et distincte dans leurs formulations écrites, que ce soit les informations textuelles (cartel) ou picturales et esthétiques, notamment à travers les exemples retenus pour formuler leurs indices d'enquête.

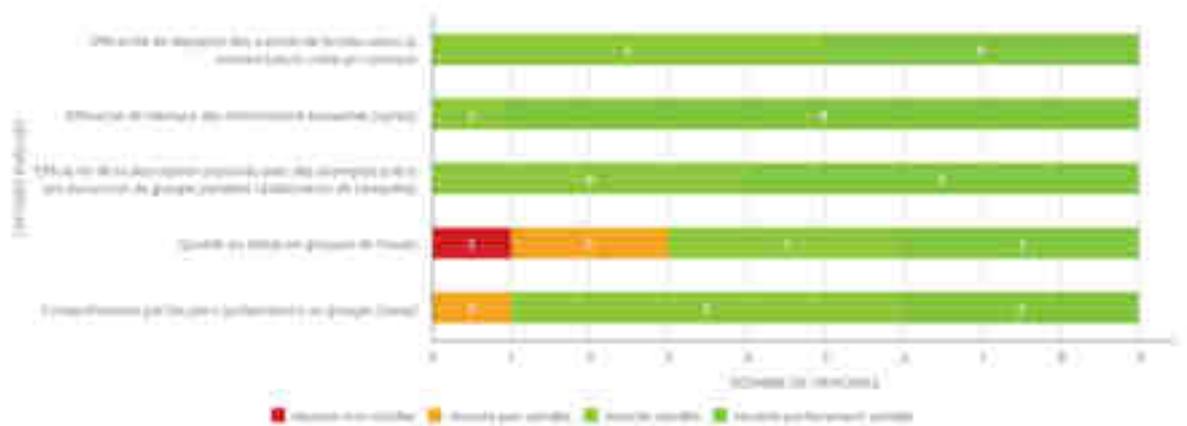


Fig. 4 - Création des enquêtes visuelles (Dispositif 10 / En situation de contact direct avec l'œuvre) : nombre de trinômes en réussite selon la pertinence de leurs emplois notionnels

Le **dispositif n°6** (sous forme de « qui est-ce notionnel » autour des formes) consistait donc à retrouver par indices successifs de notions de « formes » (du plus général au plus précis) une œuvre précise. Le caractère ludique étant porté par un principe du premier à avoir trouvé l'œuvre concernée (les élèves levaient la main lorsqu'ils avaient trouvé la réponse, le contrôle étant effectué sur leur panneau plastifié avec l'œuvre entouré). La réussite n'était pas ici basée sur l'interprétation mais bien la qualité de discrimination visuelle à partir d'indices réemployant la grille de formes élaborée avec les élèves. Les indices proposés incluaient parfois des variables didactiques réclamant une attention parfois soutenue. Selon les notes prises par la présentation des résultats, nous pouvons estimer la réussite de discrimination visuelle par réception d'indices à 90 % des effectifs de la classe (la cohorte et l'irrégularité de l'identité des élèves ne réussissant pas l'exercice ne permet pas ici d'établir de conclusion régulière), seuls 2 à 3 élèves ne parvenant pas à trouver une réponse avec l'ensemble des indices délivrés.



Fig.5 - Moyenne du nombre d'indices nécessaires pour trouver une bonne réponse au dispositif n°5 (moyenne calculée sur 8 occurrences d'œuvre à retrouver)

On peut noter ici que les élèves ayant trouvé une bonne réponse avec 2 ou 3 indices procèdent par un choix trop rapide où plusieurs œuvres pouvaient correspondre aux indices donnés. Ce premier ensemble de réponse n'apparaît donc pas pertinent à l'analyse. L'ensemble suivant (soit 4 indices nécessaires), indique par contre que ces élèves ayant trouvé une bonne réponse ont à la fois attendu un nombre d'indications formelles suffisantes pour affiner un choix pertinent et une qualité d'analyse suffisante. Les deux ensembles suivants dénotent une stratégie d'attente pour confirmer une réponse envisagée. La conclusion la plus intéressante porte néanmoins sur le nombre de réussite où plus de 90 % des élèves (soit 26 / 29 en moyenne) auront trouvé une réponse pertinente grâce à la manipulation des concepts de forme.

Le dispositif le plus ambitieux du point de vue de la lecture de l'image par ses caractéristiques formelles exigeait toutefois de la part des élèves une explicitation descriptive. Si le dispositif n°10 (enquête à créer par les élèves) les contraignait déjà à investir le vocabulaire notionnel et à expliciter sa discrimination, le **dispositif n°9**, à savoir proposer la présentation d'une œuvre préparée en classe nécessitait d'articuler le discriminé visuel à une proposition d'analyse (voir aussi partie 2, II, C : Identifier). La présentation de cette œuvre s'est préparée en 3 phases : analyse individuelle, duelle puis en trinômes. Chaque phase s'adossait à un schéma particulier dont la première étape revenait à relever les formes présentes dans l'œuvre à présenter (voir partie 2, I, 3 : Typologie et détail des dispositifs didactiques proposés). Ces formes une fois relevées devaient donc être réemployées en une présentation / narration de l'œuvre à l'ensemble de la classe. Pour évaluer la qualité de relevé des formes repérées par les élèves il aura fallu confronter le compte des formes relevées par leurs soins aux formes identifiables totales :



Fig. 6 - Moyenne des formes relevées par les élèves par rapport aux attendus possibles par catégories établies

Ce graphique établit le rapport entre les formes discriminables totales et les formes relevées par catégorie et par les élèves, au moins une fois, lors de leur phase finale de travail (en groupe de 3 ou 4, regroupant leurs travaux individuel). Si les formes humaines s'affichent comme les plus aisément discriminables (tant en terme de nombres / d'occurrences que de reconnaissance caractéristique), on s'aperçoit que les formes les moins aisément perceptibles par les élèves sont aussi les plus abstraites : la forme géométrique devant être reconnue par inférence à partir d'un objet représenté (le pilier est constitué de pavés et de cylindres, le tombeau de rectangles et de pavés), elle est la moins perçue par les élèves, qui, par possible manque d'habitude d'analyse de l'image demeurent souvent au stade explicite de la lecture d'une image sans parvenir à la décomposer. Toutefois, ce constat est à nuancer d'une part par la complexité de décomposer un objet dans les formes géométriques qui la composent (comme en géométrie dans l'espace), mais surtout par le réemploi quasi-systématique de ces notions, lorsqu'elles sont repérées, dans les présentations d'œuvres : ainsi les élèves discriminent difficilement ces formes mais comprennent leur intérêt pictural puisque leurs présentations réutilisent ces notions difficiles lors de leurs présentations d'œuvre au groupe classe :



Fig. 7 - Taux de réemploi des formes relevées par les élèves et par catégories dans les présentations orales d'œuvre au public

Les formes humaines, au cœur d'une narration possible de l'œuvre sont systématiquement réemployées dans une perspective de description dynamique : on constate ici l'importance de la narration pour les élèves où les personnages sont tous dépeints dans leur action. Les formes naturelles, par contre, ne sont pas toutes systématiquement réemployées parce que les élèves procèdent ici par une capacité de catégorisation du fait de la connaissance de ces éléments (à l'inverse des formes géométrique où la reconnaissance apparaissait plus délicate) : s'ils repèrent rochers, arbres, végétation, ils énonceront l'action comme se déroulant 'en forêt'. Ce n'est donc pas une difficulté de manipulation de ces formes repérées qui est ici présentée sur la figure 7 mais bien au contraire une capacité inférentielle des élèves à regrouper des éléments ensemble pour leur donner sens. Le réemploi massif de la catégorie objets et bâtiment atteste là encore du souci des élèves à réemployer des éléments formels discriminés (voir aussi partie 2, II, C et E).

C) IDENTIFIER - Donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art

Le premier dispositif permettant la description d'une œuvre (et non sa catégorisation en tant que produit artistique) se caractérisait précisément par une introduction à la notion de représentation par le truchement de *La trahison des images* de R. Magritte (**dispositif n°3**). Les questions pour un échange collectif s'articulant autour de ce qui est vu, cette étape a permis aux élèves de distinguer l'équivalent pictural du signifiant et du signifié linguistique¹ : sur cette œuvre n'est pas représentée une pipe (ici le possible « signifié ») mais la représentation personnelle et subjective d'une pipe, son « image » (soit le « signifiant », arbitraire) et non l'objet. Si les réponses élémentaires à la question « que voit-on sur ce tableau ? » livraient initialement la réponse « une pipe » (voir fig. 8), la poursuite de la discussion collective, étayée par des apports réflexifs aux élèves leur a permis de distinguer objet représenté et représentation de l'objet.

¹ Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1972

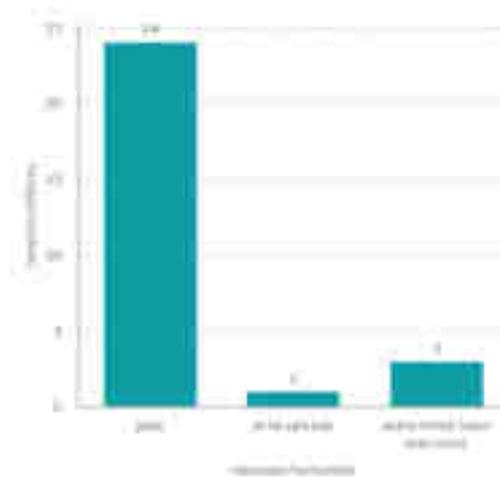


Fig. 8 - Nombre de réponses initiales données à la question « Que voit-on ici ? » lors de la projection de *La trahison des images* de R. Magritte

Cette première étape a également autorisé l'introduction du principe de l'idée subjective de l'artiste de la représentation de l'objet. Cette étape nous paraît fondamentale pour introduire ensuite les notions de figurations altérées (telles qu'on les trouvera dans le cubisme par exemple, mais dès les courants impressionnistes).

Les dispositifs de reconnaissance d'œuvres (enquêtes, **dispositif n°5**, particulièrement), s'ils s'attachent d'abord à la compétence d'identification des caractéristiques formelles, ont toutefois nourri des débats sur ce qui pouvait ou non être représenté sur une œuvre. Ainsi, si l'on prend pour exemple l'œuvre de Josef Albers *Homage to the Square* (1956), la consigne avait été donnée aux élèves de retrouver une œuvre représentant possiblement le ciel et le soleil. Le titre ne pouvant fournir d'indications aux élèves, certains ont pu considérer cette œuvre comme éligible à la consigne et d'autres non : tout l'intérêt portait ici sur la discussion entre élève, à laquelle nous avons pris soin de pas participer pour laisser émerger le débat (voir aussi Partie 2, II, E) sur une possible représentation du ciel ou du soleil en carré. Bien évidemment, le **dispositif n°10** induisant un renversement de cette situation (où les élèves ont dû rédiger leurs enquêtes au cours de la séance au musée), il aura proposé une situation où l'identification des formes utilisées complétait la description du sujet de représentation tableau. Il est intéressant de noter la répartition des deux catégories (formes et sujet) utilisées par les élèves selon le degré

de complexité induit (les indices « tardifs » étant les plus transparents/explicites selon la consigne donnée). Sur 12 trinômes on obtient donc :

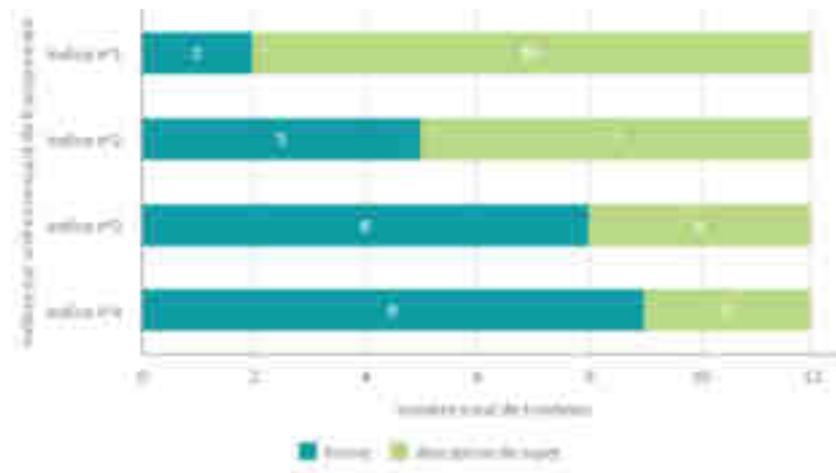


Fig. 9 - Moyenne des catégories d'indices utilisés selon le degré d'explicitation voulu

Ce graphique indique donc une tendance majoritaire des élèves à estimer les éléments les plus explicites de la description d'une œuvre tenant dans l'énumération des « formes » visibles et non dans la description du sujet représenté. Cette tendance doit toutefois être nuancée par le fait que 3 groupes ont souhaité travailler à partir d'œuvres abstraites, où une description du sujet semblait difficilement envisageable. Néanmoins, on constate que le référentiel de « formes » créées est effectivement réinvesti sans incitation externe particulière ; on peut toutefois penser que l'approche mimétique a pu jouer un rôle (imitation des dispositifs n°5 et 6 par l'enseignant). Le **dispositif n°7** se dédiait entièrement à la compétence de description de la représentation d'une œuvre figurative. En effet, si les élèves auront appris dans un premier temps à discriminer des éléments formels, il leur fallait apprendre à comprendre leur articulation pour « donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art ». À cette fin, l'approche de compréhension narrative textuelle nous a conduit à élaborer, toujours avec les élèves ce référentiel de question permettant la compréhension du sujet d'une œuvre. En fin de séance, nous avons pu éprouver le dispositif de description narrative. À partir d'un document conducteur fourni aux élèves (rappelant le relevé des formes possibles et les questions de compréhension sélectionnées ensemble), il a été demandé aux élèves de raconter ou simplement de décrire la scène figurée par l'œuvre par écrit. Sur les 27 élèves présents ce jour-là, leurs relevés écrits indiquent les catégories suivantes :

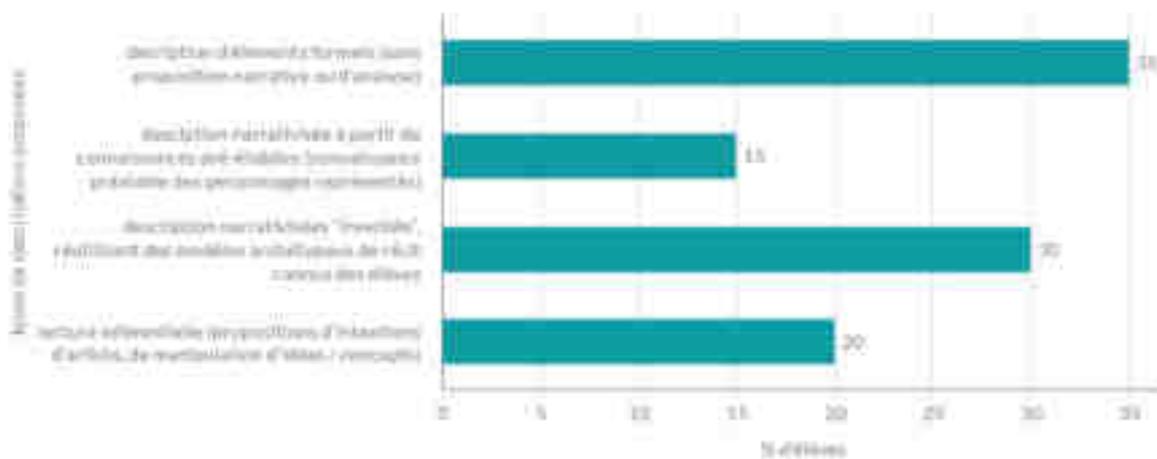


Fig. 10 - Types de description proposées à partir du référentiel de compréhension narratif

Si un tiers des élèves procèdent par relecture des formes sans les relier à une articulation narrative/descriptive plus fine, probablement par manque de manipulation des outils nouvellement constitués (nous le verrons dans l'analyse des dispositifs 8 et 9), une partie importante (20 % des effectifs environ) se sont autorisés une proposition d'interprétation après avoir narrativisé certaines œuvres. Les autres élèves auront malgré tout, et c'est bien là l'essentiel, investi différents types de narration ou de description en reprenant l'ensemble des « formes » discriminées. Ce qui nous paraissait encourageant pour la suite de l'exploitation de cette méthode.

Ce dispositif s'est ensuite décliné au sein des **dispositifs n°8 et 9**. Le premier des deux dispositifs (n°8) proposait aux élèves un rituel quotidien de 15 minutes pendant 4 jours, pendant lequel les élèves produisaient une narration ou une description analytique (au choix) sur le modèle cité plus haut (à l'aide du conducteur rappelant le relevé des types de « formes » possibles et les questions de compréhension sélectionnées ensemble). En reprenant la typologie utilisée en figure 10, le résultat de leur production affiche les résultats suivants :

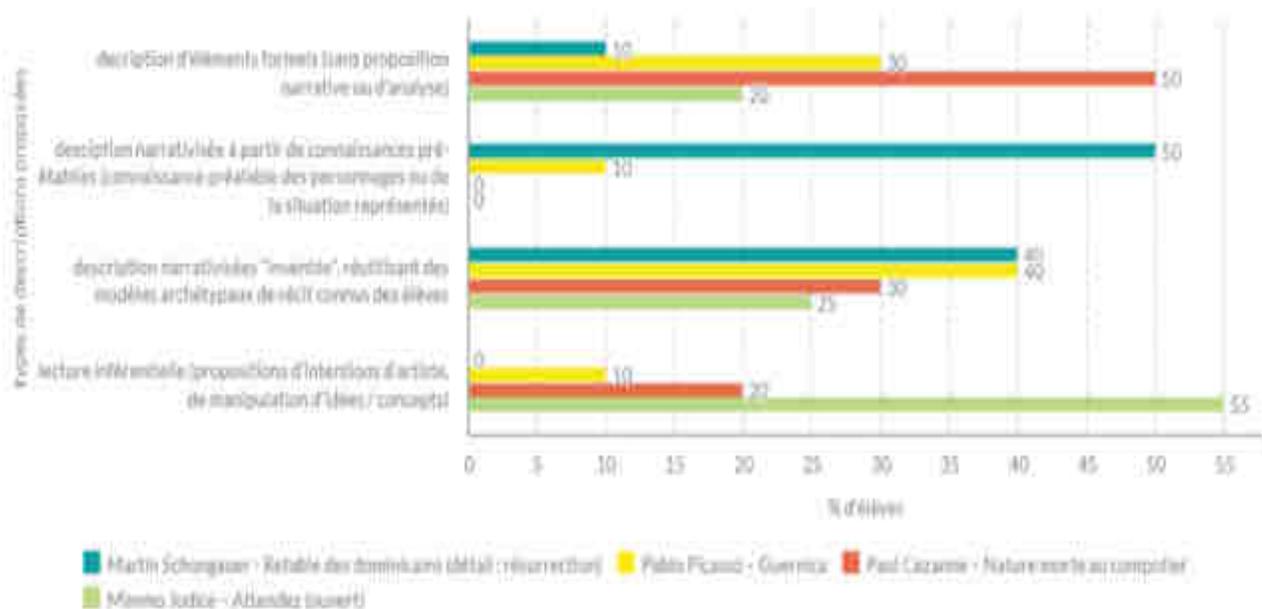


Fig. 11 - Types de description proposées à partir du référentiel de compréhension narratif au cours des 4 séances du dispositif n°8

Sur ce graphique, on constate avant tout une prééminence de la réutilisation de modèles textuels déjà connus des élèves : le conte aura ainsi été beaucoup investi, notamment parce que le merveilleux permettait une explication simple d'associations peu réalistes de formes (œuvre religieuse, scènes de guerre avec des attributs symboliques) : ce réemploi, s'il aura empêché de proposer une interprétation personnelle de l'œuvre (pour lui préférer un surinvestissement du texte où seuls les « formes humaines » venaient remplacer les figures traditionnelles du conte) permet néanmoins de vérifier que l'ensemble des formes discriminées sont bien réemployées. On note donc que la présence de « formes » anthropomorphiques fait rapprocher les élèves de l'œuvre un référentiel narratif connu ; à ce titre, pour favoriser une émergence interprétative, peut-être serait-il préférable de sélectionner des œuvres où l'élève doit placer une action pour interpréter la représentation d'éléments inanimés ; en effet, la photographie de Mimmo Jodice et son absence de figures humaines aura permis une « promesse » d'action (à venir ou passée) à inventer et donc à inférer à partir des objets-formes présents. *Attendez (ouvert)* laisse place à l'interrogation des élèves qui auront ici vu un symbole de « solitude », de quelqu'un qui « attend », ouvrant un champ d'interprétation tout à fait fécond, personnel et souvent pertinent. On constate également que lorsque les situations représentées sont connues des élèves, ceux-ci investissent une re-contextualisation effective. Il s'avère donc que notre choix d'œuvre hétéroclite a pu confondre les élèves, et que ce choix nécessiterait une plus grande cohérence en évitant les scènes trop archétypales (scènes religieuses, représentations de guerre) proches du connu des élèves. En cela l'hypothèse de Martel, Sala, Boutin et Villagordo (2018) selon

laquelle il fallait privilégier les œuvres ou images proches des représentations des élèves se trouve interrogée par notre analyse, tout du moins dans une perspective interprétative de l'œuvre.

De ce point de vue, on regrettera peut-être le choix pour le dispositif n°9 du Retable d'Issenheim. S'il constitue un bien un chef d'œuvre de l'art occidental, la présence anthropomorphique de ses différentes scènes (représentations bibliques et hagiographiques) a conduit les élèves au même écueil, à savoir investir des textes archétypaux (contes). De même, les scènes de crucifixion et de résurrection ont permis un réinvestissement des éléments symboliques et récits déjà connus, ce qui renforce la connaissance de ces éléments fondamentaux de l'art occidental mais empêche les élèves de proposer des analyses plus personnelles sur l'intention de l'artiste ; on n'a trop peu ici entendu évoquer la représentation des émotions, notions pourtant évidentes comme la tristesse, la peine, la souffrance et la manière de les figurer par des choix artistiques forts.

Enfin, tous les dispositifs proposés témoignaient d'une volonté caractérisée d'intégrer une dimension d'expression orale de la part des élèves. Cette dimension pour leur offrir la possibilité d'exprimer un avis personnel sur ce que pouvait représenter une œuvre d'art, de les inviter à une forme de description analytique personnelle, respectant ainsi le principe programmatique articulé autour la notion d'identification : donner un avis argumenté sur ce que représente ou décrit une œuvre d'art. L'aspect expressif à l'oral s'inscrivait, à chaque fois que cela était possible, dans une dimension de mode d'engagement interactif entre pairs autorisant, avant une prise de parole à l'ensemble du groupe classe plusieurs niveaux de réflexivité argumentative (par groupes de 2, 3 à élèves) garantissant des échanges constructifs.

**D) SE REPÉRER dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial :
découvrir et exploiter les éléments permettant d'identifier une œuvre en
situation muséale**

Si les dispositifs proposés visaient en priorité les compétences articulées autour de l'appropriation et de l'identification, l'exploitation des différents ressorts informationnels de l'œuvre picturale aura toutefois conduit les élèves à se référer et à exploiter des éléments externes à l'œuvre elle-même. Cette exploitation induisait un intérêt porté au repérage et à l'identification de l'œuvre dans son contexte d'exposition (ici le musée).

En effet, lors des dispositifs ayant pour but l'identification par la caractérisation d'une œuvre (**dispositifs n°5 et 6** – enquêtes visuelles et jeu de « qui est-ce ») et des dispositifs de sa description intellectuelle (**dispositif n°8, 9 et 10**), nous avons investi des éléments para-picturaux soit l'utilisation de métadonnées telles qu'on les retrouve sur les cartels muséaux : nom de l'artiste, titre de l'œuvre, année de production, matériaux utilisés. Cette solution permettait d'initier la rencontre avec l'œuvre, d'arbitrer les éventuelles hésitations de caractérisation, ou tout au contraire d'interroger la compréhension de l'œuvre par les élèves (comment comprendre par exemple ce titre énigmatique *Attendez, ouvert* de Mimmo Jodice ? quelle induction narrative ou interprétative initiait-il ?).

Elle a par conséquence indirecte permis aux élèves de savoir se référer à la présentation liminaire de l'œuvre et de sa contextualisation dans des espaces organisés du Musée Unterlinden (organisation de collections par périodes, par type de matériaux utilisés ou par formes d'art : sculpture, peinture, arts graphiques). En interrogeant ces repères initiaux, les élèves seront parvenus à comprendre l'organisation spatiale et intellectuelle d'un espace d'exposition. Si cet objectif ne constituait donc pas le cœur de notre approche, il s'avère que l'ensemble des groupes auront réutilisé de manière pertinente au moins une métadonnée de description intellectuelle de l'œuvre au cours de leurs caractérisations (créations d'enquête ou présentation d'œuvres au groupe classe). À titre illustratif, nous pouvons considérer les résultats de ce réemploi dans le cadre du dispositif de création par les élève de leurs « enquêtes visuelles ». Pour 8 groupes d'élèves différents nous avons donc :

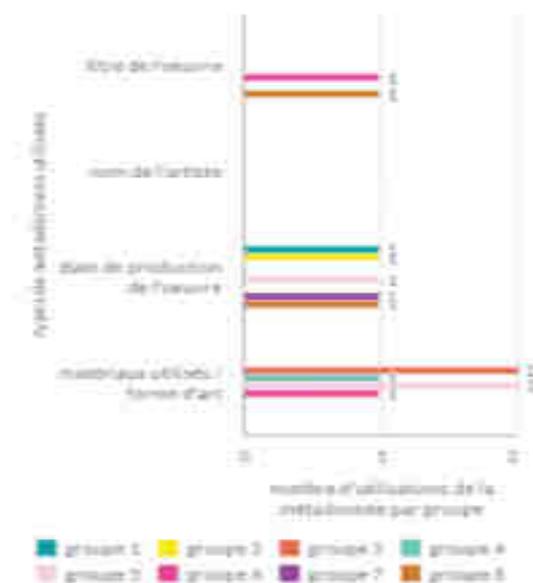


Fig. 12 –types de métadonnées utilisées dans le cadre de la création d'enquête visuelle par groupe d'élèves donné

On retrouve une utilisation d'éléments indicatifs préférentiellement peu transparents (pas de nom d'artiste utilisé), le but de l'activité proposée étant de procéder par recherche d'indices successifs (les matériaux utilisés ou la date de production constituant des indices pertinents sans dévoiler la singularité, donc la découverte explicite, de l'œuvre).

E) Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse : échanger des idées d'ordres esthétiques, savoir revêtir un rôle social particulier (représentation).

Les dispositifs proposés tendaient à éluder sciemment la partie affective et de choix esthétique d'œuvre par les élèves. En effet tout l'enjeu du travail élaboré tenait en la compréhension et la discrimination visuelle d'éléments constitutifs de l'œuvre, pas en l'émission d'avis d'ordre esthétique. Toutefois, et c'est bien là l'une des raisons de la force de l'approche artistique, il n'y a pas d'inhibition totale possible de cet aspect lorsque les élèves (et peut-être n'importe quel spectateur) verbalisent l'approche critique d'une œuvre.

Une première manifestation de l'expression personnelle des élèves a ainsi été constatée dans la discussion autour de ce que pouvait représenter une œuvre a priori non figurative. Ainsi au cours du **dispositif n°5** (enquêtes visuelles) certains groupes disposaient de l'indice suivant : « retrouver une œuvre représentant possiblement le ciel et le soleil ». L'œuvre en question était ici *Homage to the Square: On Near Sky* (1963) de Josef Albers. Le titre ne pouvant constituer une aide pour les élèves (titre non traduit), certains ont pu considérer cette œuvre comme éligible à la consigne et d'autres non : tout l'intérêt portait ici sur la discussion entre élève, à laquelle nous avons pris soin de pas participer pour laisser émerger le débat.



Fig. 13 & 14 – taux d'élèves considérant une même position esthétique avant et après discussion avec les pairs

On constate ainsi qu'une discussion nourrie d'arguments, certes assez évidents (couleurs du ciel / soleil) ont pu faire évoluer les représentations des élèves.

La seconde manifestation de cet item portant sur la tenue d'un rôle de représentation en lien avec l'expression, on pourra relever que cet aspect a été questionné par les élèves lors de leur présentations d'œuvres (au cours du **dispositif n°9**). Néanmoins, cette tenue de rôle n'ayant pas été travaillé pendant les séances d'expérimentation (faute de temps et d'objectif visé), elle n'aura pas été pleinement exploitée par les élèves (qui auront davantage lu leurs productions que tenu un rôle de 'guide'). Nous considérons que cet aspect, complexe et nécessitant une bonne maîtrise des compétences préalables (identification, appropriation, analyse et connaissance du rôle social) constitue plutôt l'aboutissement du discours porté en histoire des arts et nécessiterait par conséquent des séquences plus longues de travail de fond. Elle n'a, à notre sens, pas été totalement validé dans le cadre de cette expérimentation mais pourrait constituer un prolongement possible sur une séquence plus longue, voire un aboutissement d'une année de cycle 3.

III. Perspectives

Pour stimulant que fût ce travail, il ne saurait toutefois constituer un outil achevé. En effet, par sa nature et les options retenues, nous souhaitons participer à l'interrogation méthodologique de la transmission de l'histoire des arts en cycle 3 mais ne pouvions nous targuer d'interroger tous ses aspects. Nous avons donc dû restreindre la focale de l'histoire des arts, comme explicité plus haut.

A) L'adoption d'une démarche de résolution de problèmes comme consubstantielle à la compréhension de l'œuvre

À ce titre, et après avoir conçu et expérimenté nos dispositifs, il nous apparaît dorénavant que si l'histoire des arts se considère toujours en 3 parties distinctes (voir / savoir / faire), la démarche de résolution de problème, notamment dans la dimension « voir », constitue un aspect nécessaire à la compréhension de l'œuvre par les élèves.

En effet, considérant les inductions officielles, certains manuels et les démarches proposées à travers la littérature scientifique il apparaît que cette démarche de recherche n'apparaît ni nécessaire ni automatique a priori. Or, si le savoir « savant » constitue une des finalités, sa construction se fonde également sur des de lecture et de catégorisation de l'œuvre. Il convient donc de reconnaître que les exercices de discrimination visuelle et de catégorisation de formes (avant même de pouvoir les interpréter), approchés dans une perspective de résolution de problème (une solution apportée par les élèves après une situation de recherche) constituent un préalable tout à fait intéressant dans une la didactique de l'histoire des arts. Nous pouvons même avancer que cette démarche garantit pour les élèves une phase initiale de compréhension fine de la composition d'une œuvre par l'observation qui empêche un regard plus stéréotypé d'analyses formelles automatiques, où une œuvre est considérée par ses atours archétypaux – caractéristiques d'appartenance à un courant très souvent – sans considération de sa composition singulière.

B) L'histoire des arts comme une discipline diachronique

À l'aune de notre expérience dorénavant acquise, il apparaît que l'acquisition d'outils de compréhension et de lecture esthétique requiert un parcours sur la scolarité entière, et qui ne

commence pas seulement avec le cycle 3. Si la pratique des arts dès le cycle 1 sert la démarche de compréhension à plus long terme par l'expérimentation de techniques et de conception plastique, la programmation d'une discipline de compréhension de l'art en cycle 3 apparaît comme liminaire à cet objectif.

En effet, si notre travail a porté sur la compréhension d'une œuvre, il apparaît incomplet dans la dimension de son analyse : les caractéristiques stylistiques et esthétiques auront ici été effleurées mais ne constituaient pas le cœur du projet. Pour offrir aux élèves un appareil complet d'analyse il convient bien évidemment, après l'acquisition d'outils critiques (catégorisation et discrimination) tels que nos dispositifs, de leur offrir des éléments de connaissance esthétiques : analyse de courants, d'idées, de principes esthétiques, contextualisation, liens avec les autres arts dans des courants artistiques donnés (par exemple, autour de la « Renaissance », du « Baroque » jusqu'au « Street art » ou au « minimalisme » et ses ramifications musicales et esthétiques globales). Cette acquisition de connaissance apparaît comme une démarche longue nécessitant des prérequis que le cycle 3 peut installer sans en donner une complétude effective (les élèves se reposant encore beaucoup sur leurs représentations personnelles, par exemple, sans parvenir à se détacher de figures archétypales connues).

À ce titre, nos dispositifs d'observation et de lecture d'image, de caractérisation apparaissent comme pertinents en tant que sous-bassement à l'acquisition de cette culture. Cette enseignement de l'histoire des arts apparaît donc bien comme diachronique, à organiser dans des temps successifs d'apprentissage.

C) L'histoire des arts à la croisée des enseignements

La nature protéiforme de l'histoire des arts s'est vue confortée par notre travail. En effet, il nous aura fallu tant dans la méthodologie (situation de problème, production d'écrit, prise de parole, travail en groupes) que dans les contenus (narration, catégorisation, questions de compréhension) nous rapprocher des disciplines plus traditionnelles. De même, certains dispositifs ont été envisagés par des pistes plus ludiques (jeux de « qui est-ce ? », enquêtes visuelles) et confère à nos dispositifs une approche globale, tour à tour classique ou plus originale. Ainsi, la didactique de l'histoire des arts se doit de s'appuyer sur un réseau de discipline déjà élaboré en envisageant d'élargir le spectre possible (s'appuyer sur la géométrie et les mathématiques pour améliorer la description visuelle, la géographie ou l'histoire pour une

contextualisation progressive des connaissances, les sciences pour une démarche de recherche...) afin de rendre ses contenus plus explicites tout en conservant sa spécificité.

Précisément, cette spécificité, caractérisée par l'absence d'un programme précis se doit de revêtir des dispositifs didactiques pertinents (ce à quoi que ce travail aura modestement tenté de contribuer) traduits et déclinés au cours de formations spécifiques à destination des enseignants ou futurs enseignants. Le caractère de bien culturel commun à partager, dans ses acceptions intellectuelles mais aussi sociales, ne saurait en faire l'économie pour exploiter pleinement son potentiel.

CONCLUSION

L'objet de ce mémoire nous aura donc permis d'explorer une démarche en trois temps distincts portant chacun sur l'acquisition d'outils de compréhension de l'œuvre d'art plastique en cycle 3. D'une part nous serons parvenus à concevoir des dispositifs didactiques associant recommandations officielles et littérature scientifique et d'autre part à proposer une phase d'expérimentation de ces dispositifs, avant de procéder à leur analyse.

L'expérimentation et l'analyse de ces propositions didactiques aura notamment confirmé des enjeux pressentis ou connus (l'association à l'histoire des arts des autres domaines didactiques, notamment de langue). Elles auront également proposé des enjeux nouveaux où une articulation entre situations de compréhension (donc de recherche de résolution de problèmes pour les élèves) et histoire des arts aura nécessité d'inclure des territoires didactiques plus marginaux (notamment des situations d'apprentissages ludiques).

On notera toutefois, pour stimulant que fût ce travail, certaines limites méthodologiques. La première concernant bien évidemment la cohorte des élèves qui ne peut se targuer d'être représentative. La seconde limite se caractérise par la rémanence des représentations individuelles des élèves, souvent complexes à déconstruire dans la phase d'interprétation ou de narration d'œuvres figuratives. Enfin la dernière limite se définit par le domaine d'étude proposé où l'on constate que seule la partie arts plastiques aura pu être questionnée (par contrainte temporelle) : il conviendra, dans l'éventualité de l'exploitation ultérieure des dispositifs proposés d'en proposer une déclinaison pour les autres domaines concernés par l'histoire des arts : les arts du son, de l'image animée et du texte. Ainsi, seul un projet portant sur un cycle complet pourrait offrir aux élèves un temps d'acquisition de connaissances suffisant pour interroger ces autres domaines de connaissance.

Cependant, à la lumière du travail réalisé, l'intérêt fondamental que représente l'histoire des arts en tant que discipline pédagogique ne peut être qu'affirmé, dans ses différentes dimensions : son rapport à l'œuvre, bien évidemment (de sa compréhension à son interprétation personnelle) mais surtout comme lien culturel et social commun.

BIBLIOGRAPHIE

Articles à non comité de lecture :

- Poussier, I. (2007). ARTS VISUELS À L'ÉCOLE PRIMAIRE. *Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres, Dialogue entre les arts*
- Martel, V., Sala, C., Boutin, J., & Villagordo, É. (2018). Développer des compétences en littératie visuelle et multimodale par le croisement des disciplines histoire/français/arts : l'enquête culturelle. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7. <https://doi.org/10.7202/1048357ar>
- Baldner, J., & Barbaza, A. (2013). Histoire des arts : de la notion à la discipline. *Le Français aujourd'hui*, 182(3), 3. <https://doi.org/10.3917/lfa.182.0003>
- Pire, J. M. (2009). Vers l'intégration de l'histoire de l'art dans la scolarité : La fin d'une exception française. *Histoire de l'art*, 65, 165-173.

Articles à comité de lectures

- Chabanne, J. (2016). Approches interdisciplinaires des enseignements culturels et artistiques dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts : un modèle complexe, une didactique impossible ? *Tréma*, 45, 59-69. <https://doi.org/10.4000/trema.3501>
- Vendramini, C., Scherb, A., & Safourcade, S. (2015). Éducation artistique à l'école primaire : questionner les points de vue. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 513-535. <https://doi.org/10.7202/1029072ar>
- Zask, J., & Kerlan, A. (2017). Éducation artistique et démocratie. *Recherche et formation*, 86, 115-121. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3043>
- Bonnéry, S. & Deslyper, R. (2020). Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizons des recherches en France. *Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-Série n°7*, 5-40.
- Chabanne, J. (2013). Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre ? *Le Français aujourd'hui*, 182(3), 55. <https://doi.org/10.3917/lfa.182.0055>

- Maziere, C. (2018). L'éducation artistique : carrefour entre acteurs formels et informels ? *Carrefours de l'éducation*. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0039>
- Blanc-Maximin, S. (2016). L'éducation au patrimoine à l'école primaire : une éducation citoyenne ? *Recherches en éducation*, 25. <https://doi.org/10.4000/ree.5709>
- Olivier, A. P. (2013). La fonction de l'esthétique dans l'éducation : la théorie et l'action de Victor Cousin. *Recherches en éducation*, 16. <https://doi.org/10.4000/ree.7858>
- Le Pape, Y. (2016). Pour ou contre la visite scolaire ? *Recherches & éducatives*, 16, 175-190.
- Ruppin, V. (2010). Quels sont les effets de l'éducation artistique ? Étude d'une situation paradoxale. *Recherches en éducation*, 8. <https://doi.org/10.4000/ree.4513>
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework : Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>

Actes de colloque :

- Archat Tatah, C. (2014). Apprendre à regarder des œuvres d'art : quels enseignements pour aider tous les élèves à se repérer dans le visible et s'inscrire dans la culture ? Dans Institut Français de l'éducation (Éd.), *Conférence de Institut Français de l'Éducation*.
- Barratault, M., & Delassus, J. (2015). *De l'école au musée, interroger les modes de transmission des savoirs* (Centre d'Histoire Culturelle Des Sociétés Contemporaines, Éd.).
- Rosenberg, P. (2010). Enseigner l'histoire de l'art ? *Le Débat*, 159(2), 71. <https://doi.org/10.3917/deba.159.0071>
- Chabanne, J., Parayre, M., & Villagordo, É. (2012). *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture : actes des journées d'études scientifiques JEPEAC, Perpignan, 29-31 octobre 2009*. Éditions L'Harmattan.
- Biagioli, N. (2013). *Lecture de l'image et histoire des arts : des ressources pour mettre en place une compétence culturelle scolaire ?* (Association pour des recherches comparatives en didactique, Éd.).

Livres :

- Winner, E., Goldstein T.R., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *La recherche et l'innovation dans l'enseignement L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique : L'impact de l'éducation artistique*. OECD Publishing.
- Molinié, A.S., Di Rosa G.(dir) (2020), *Enseigner l'histoire des arts dans le premier degré. Le dialogue des disciplines*. L'Harmattan
- Terrien, P., & Leroy, J. (2014). *L'enseignement de l'histoire des arts : Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique Tome 3*. Arts, transversalité, éducation.

Textes officiels :

- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Socle commun de connaissances et de compétences. Décret n° 2015-372. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015).
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2020). Programme d'enseignement. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification (BOEN n°11 du 26-11-2015 ; Arrêté du 17-7-2020 ; J.O. du 28-7-2020)
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2020). *Éducation artistique et culturelle : résultats de l'enquête 2018-2019 dans les écoles et les collèges*. Collection Culture chiffres.
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016). Compétences attendues en Histoire des arts, en lien avec les autres disciplines.
- France. Ministère de la Culture (2023). Réussir le 100 % éducation artistique et culturelle.

ANNEXES

Liste des représentations de la grille de photolangage / Dispositif didactique n°1 (Annexe

A)

- Dessin d'enfant de classe de Moyenne Section (cycle 1)
- Fresque de Street Art (Atlanta, USA) / <https://shar.es/afFkFk>
- Urinoir
- Monet, C. (1895). *Les nymphéas* [huile sur toile]. Musée de l'Orangerie, Paris.
- Photo conventionnelle de groupe de classe en voyage
- Duchamp, M. (1917). *Fontaine* – copie [Céramique]. Tate Modern, Londres.
- Pollock, J. (1952). *Blue Poles / Number 11* [huile sur toile]. National Art Gallery, Canberra.
- Photographie conventionnelle : un arbre (tilleul)
- Photographie conventionnelle : Une pizza

Liste des représentations d'œuvres exploitées (distinctions des formes d'art possibles) /

Dispositif didactique n°2 (Annexe B)

- Botticelli, S. (v.1484). *La naissance de Vénus* [tempera sur toile]. Galerie des Offices, Florence.
- De Vinci, L. (v.1503). *Portrait de Mona Lisa* [huile sur bois]. Musée du Louvre, Paris.
- Art rupestre de la grotte d'Altamira (Espagne).
- Meister des Codex Manesse (v.1330). *Große Heidelberger Liederhandschrift (Codex Manesse) - Détail* [Peinture sur vélin]. Université de Heidelberg (Allemagne)
- Pollock, J. (1952). *Blue Poles / Number 11* [huile sur toile]. National Art Gallery, Canberra (Australie).
- Malévitch, K. (1918). *Carré blanc sur fond blanc* [huile sur toile]. Musée d'art Moderne, New-York (USA).
- Rodin, A. (1904). *Le Penseur* [Bronze]. Musée Rodin, Paris.
- Polydore, Agésandros, Athénodore (v. 40 av. J.C.). *Laocoon* [Marbre]. Musée Pio Clementino, Vatican (Vatican).
- Giacometti, A. (1951). *Le chat* [Bronze]. Collection privée.
- Anonyme (v. 5000 av. J.C.) Masque en coquille de Tsongdam-Dong [Coquillage]. Musée National de Corée, Séoul (Corée du Sud).
- Calder, A. (1962). *Mobile sur deux plans* [Tôle d'aluminium et fils d'acier peints]. Centre Pompidou, Musée d'Art Moderne, Paris (France).
- Serra, R. (1993). *Intersection* [Acier]. Bâle (Suisse).
- Stieglitz, A. (1915). *L'entrepont* [Photogravure]. Musée des beaux-arts du Canada, Ottawa (Canada).
- Rodtchenko, A. (1930). *L'escalier* [Epreuve gélatino-argentique]. Centre Pompidou, Musée d'Art Moderne, Paris (France).
- Radnitzky, E. dit Man Ray (1932). *Les larmes* [Epreuve gélatino-argentique]. Centre Pompidou, Musée d'Art Moderne, Paris (France).
- Edgerton, H. (1957). *Goutte de lait* [Epreuve gélatino-argentique]. Musée d'art Moderne, New-York (USA).
- Piranèse, G.B. (1761). *Le Pont-Levis / Prisons* [Gravure à l'eau forte]. Médiathèque du Pontiffroy, Metz (France).
- Hokusai (1831). *La grande vague de Kanagawa* [Gravure sur bois]. Musée Guimet, Paris (France).

Liste des représentations d'œuvres exploitées / Dispositif didactique n°3 (Annexe C)

- Magritte, R. (1929). *La trahison des images* [huile sur toile]. Musées royaux des beaux-arts de Belgique (Bruxelles, Belgique).

Liste des représentations d'œuvres exploitées (discrimination de formes) / Dispositif didactique n°4 (Annexe D)

- Klee, P. (1925). *Image de Mai* [huile sur toile]. Metropolitan Museum of New-York (USA)
- Vasarely, V. (1969). *Orion Gris* [peinture acrylique sur toile]. Collection privée.
- Cézanne, P. (1880). *Nature morte au compotier* [huile sur toile]. Collection privée.
- Giotto di Bondone (1305). *Scènes de la vie de St Joachim / Annonciation à Ste Anne* [fresque]. Chapelle dei Scrovegni (Padoue, Italie).
- David, J.L. (1792). *Serment du jeu de Paume* [huile sur toile]. Château de Versailles (Versailles, France).
- Cézanne, P. (1898). *Les grandes baigneuses* [huile sur toile]. Philadelphia Museum of Art (Philadelphie, USA)
- Pollock, J. (1952). *Blue Poles / Number 11* [huile sur toile]. National Art Gallery, Canberra (Australie).
- Kelly, E. (2002). *Lake II* [huile sur toile]. Fondation Beyeler (Riehen Suisse)

Trace écrite synthétique des élèves, issue des dispositifs 1 à 7 (exemple) / Dispositif didactique n°1-7 (Annexe E)

) Histoire des arts

Mardi 28 février 2023

Leçon 1
Qui est-ce que l'art (peux me)?

L'art c'est la sculpture, la peinture, la musique, c'est une création.

Art	Beaux arts
Dessin	
Peinture	
Architecture	
Photographie	
Sculpture	
Musique	
Danse	
Théâtre	
Marionnettes	
Art numérique	
Art vidéo	
Art contemporain	

l'art est une création matérielle

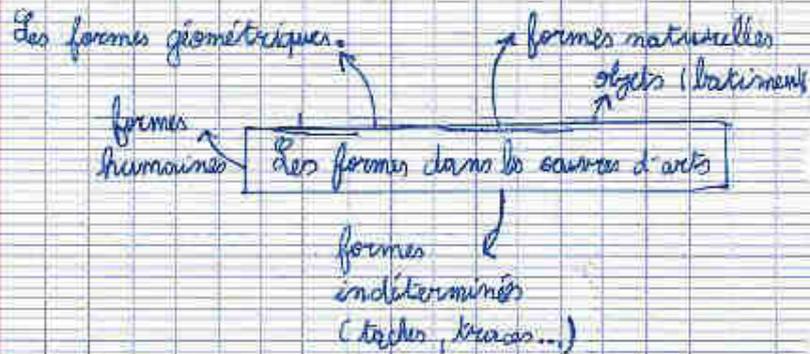


Ceci n'est pas une pipe.

On voit ce qui pourrait ressembler à une pipe, pourtant un écrivain nous dit que ce n'est pas une pipe. Sur cette œuvre on voit une image de pipe et pas une pipe. C'est une œuvre d'art parce qu'il y a une signature.

L'art, c'est un artiste qui choisit de montrer sa vision du monde, une idée ou une émotion ; avec des outils des idées, des matériaux et un message à travers une œuvre.
des arts plastiques : peinture, photographie, la sculpture, l'architecture et les arts graphiques.

Leçon 3



Comprendre une œuvre c'est pouvoir décrire ses formes et la scène que ces formes représentent. Cette description sert à exprimer ce que l'on perçoit et ce que l'on ressent. Elle sert aussi émettre des hypothèses d'interprétation : quel message je comprends de l'œuvre...

Dans cette description je dois penser à répondre à ces 4 questions grâce aux formes :

- Qui est représenté sur cette œuvre ?
- Où pourrait se passer cette scène ?
- Quand (à quel moment de la journée ou à quelle saison) cette scène peut-elle se dérouler ?
- Quoi : que se passe-t-il dans cette scène ? Quelles sont les actions que l'on voit ou la description proposée ?

Mais répondre à toutes ces questions n'est pas toujours possible...

**Liste des représentations d'œuvres exploitées (enquête visuelle) / Dispositif didactique
n°5 (Annexe F)**

- Monet, C. (1872). *Impression, soleil levant* [huile sur toile]. Musée Marmottan Monet (Paris, France).
- Muybridge, E. (1878). *Sallie Gardner at a Gallop* [Epreuve gélatino-argentique].
- Pollock, J. (1952). *Blue Poles / Number 11* [huile sur toile]. National Art Gallery, Canberra (Australie).
- Mantegna, A. (v. 1480). *La Lamentation sur le Christ mort* [Tempera sur toile]. Pinacothèque de Brera (Brera, Italie)
- Kandinsky, V. (1925). *Jaune rouge bleu* [huile sur toile]. Centre Pompidou, Musée d'Art Moderne, Paris (France).
- Rodtchenko, A. (1930). *L'escalier* [Epreuve gélatino-argentique]. Centre Pompidou, Musée d'Art Moderne, Paris (France).
- Véronèse, P. (1563). *Les Noces de Cana* [huile sur toile]. Musée du Louvre (Paris, France)
- Friedrich, C.D. (1822). *L'arbre aux corbeaux* [huile sur toile]. Musée du Louvre (Paris, France)
- Hokusai (1831). *La grande vague de Kanagawa* [Gravure sur bois]. Musée Guimet, Paris (France).
- Delacroix, E. (1830). *La Liberté guidant le peuple* [huile sur toile]. Musée du Louvre (Paris, France)
- Van Gogh, V. (1888). *La nuit étoilée* [huile sur toile]. Museum of Modern Art (New-York, USA)
- Cézanne, P. (1898). *Les grandes baigneuses* [huile sur toile]. Philadelphia Museum of Art (Philadelphie, USA)
- Rothko, M. (1956). *Jaune sur Violet* [huile sur toile]. Collection privée
- Albers, J. (1956), *Homage to the square* [huile sur isorel]. Centre Pompidou, Musée d'Art Moderne, Paris (France).
- Mondrian, P. (1921), *Composition en rouge, jaune, bleu et noir* [huile sur toile]. Louvre Abu Dhabi, (Abu Dhabi, E.A.U)
- Johns, J. (1961), *Cible à 4 faces* [huile et collage sur toile]. Museum of Modern Art (New-York, USA)
- Jodice, M. (1962), *Attendez, ouvert* [tirage gélatino-argentique].

- Struth, T. (1989). *Louvre III* [épreuve chromogène sous diasec]. Centre Pompidou, Musée d'Art Moderne, Paris (France).
- Becher, B., & Becher, H. (1993). *Gasbehälter*.
- Marc, F. (1912). *Le Tigre* [huile sur toile]. Lenbachhaus (Munich, Allemagne).
- Kirchner, E.L. (1913). *Cinq femmes dans la rue* [gravure sur bois]. Musée Ludwig (Cologne, Allemagne).
- Picasso, P. (1910). *Guernica* [huile sur toile]. Musée de la Reine Sofia (Madrid, Espagne).
- Léger, F. (1962). *Les formes sur fond blanc* [huile sur toile]. Musée National Fernand Léger (Biot, France).
- Di Pepe, C. dit Cimabue (v.1300). *La Vierge et l'Enfant en majesté entourés de six anges (Maestà)* [tempera sur bois]. Musée du Louvre (Paris, France).
- Botticelli, S. (v.1484). *La naissance de Vénus* [tempera sur toile]. Galerie des Offices, Florence.
- De Vinci, L. (v.1503). *Portrait de Mona Lisa* [huile sur bois]. Musée du Louvre, Paris.
- Malévitch, K. (1918). *Carré blanc sur fond blanc* [huile sur toile]. Musée d'art Moderne, New-York (USA).
- Giacometti, A. (1950). *L'homme qui chavire* [bronze]. Musée Granet (Aix en Provence, France).
- Soulages, P. (1956). *Sans Titre / Peinture 195x130 cm* [huile sur toile]. Centre Pompidou, Musée d'Art Moderne, Paris (France).
- Bacon, F. (1969). *Étude pour une Corrida N° 2* [huile sur toile]. Musée des Beaux-Arts (Lyon, France).

Liste des représentations d'œuvres exploitées (« qui est-ce ») / Dispositif didactique n°6

(Annexe G)

- Klee, P. (1925). *Image de Mai* [huile sur toile]. Metropolitan Museum of New-York (USA)
- Vasarely, V. (1969). *Orion Gris* [peinture acrylique sur toile]. Collection privée.
- Cézanne, P. (1880). *Nature morte au compotier* [huile sur toile]. Collection privée.
- Giotto di Bondone (1305). *Scènes de la vie de St Joachim / Annonciation à Ste Anne* [fresque]. Chapelle dei Scrovegni (Padoue, Italie).
- David, J.L. (1792). *Serment du jeu de Paume* [huile sur toile]. Château de Versailles (Versailles, France).
- Cézanne, P. (1898). *Les grandes baigneuses* [huile sur toile]. Philadelphia Museum of Art (Philadelphie, USA)
- Pollock, J. (1952). *Blue Poles / Number 11* [huile sur toile]. National Art Gallery, Canberra (Australie).
- Kelly, E. (2002). *Lake II* [huile sur toile]. Fondation Beyeler (Riehen Suisse)
- Muybridge, E. (1878). *Sallie Gardner at a Gallop* [Epreuve gélatino-argentique].
- Rothko, M. (1956). *Jaune sur Violet* [huile sur toile]. Collection privée
- Struth, T. (1989). *Louvre III* [épreuve chromogène sous diasec]. Centre Pompidou, Musée d'Art Moderne, Paris (France).
- Marc, F. (1912). *Le Tigre* [huile sur toile]. Lenbachhaus (Munich, Allemagne).
- Picasso, P. (1910). *Guernica* [huile sur toile]. Musée de la Reine Sofia (Madrid, Espagne).
- Giacometti, A. (1950). *L'homme qui chavire* [bronze]. Musée Granet (Aix en Provence, France).
- Van Gogh, V. (1888). *La nuit étoilée* [huile sur toile]. Museum of Modern Art (New-York, USA)
- Becher, B., & Becher, H. (1993). *Gasbehälter*.
- Monet, C. (1872). *Impression, soleil levant* [huile sur toile]. Musée Marmottan Monet (Paris, France).
- Johns, J. (1961), *Cible à 4 faces* [huile et collage sur toile]. Museum of Modern Art (New-York, USA)

Document d'appui - Guide synthétique de description d'une œuvre donné comme support initial aux élèves / Dispositif didactique n°7/8/9/10 (Annexe H)



FICHE DESCRIPTIVE ET D'ANALYSE POUR UNE ŒUVRE D'ART PLASTIQUE

Nom de l'artiste : _____
Titre de l'œuvre : _____
Date de création de l'œuvre : _____

La forme de l'œuvre : s'agit-il d'une...

<input type="checkbox"/> Sculpture	<input type="checkbox"/> Photographie
<input type="checkbox"/> Peinture	<input type="checkbox"/> une Gravure

(coche la bonne réponse et justifie comment tu as trouvé l'information :)

1. LES FORMES dans l'œuvre : quelles formes voit-on dans cette œuvre ?
(coche la bonne réponse et donne un exemple de chaque forme trouvée)

Des formes géométriques ?

Des formes naturelles (animaux / végétaux / éléments naturels ...) ?

Des formes humaines : corps / parties de corps ? Lesquelles ?

Des formes d'objets / de bâtiments ? Lesquelles ?

Des formes indéterminées ? Traces tâches ? Lesquelles ?

2. Ce que l'œuvre nous raconte...

- **Où** peut-on voir figurer sur cette œuvre ? Y a-t-il des personnages ?

- **Où** pourrait se dérouler la scène représentée ? Quels indices as-tu trouvé ?

- **Quand** pourrait se dérouler la scène représentée ? Quels indices as-tu trouvé ?

- **[Quel]** Que raconte la scène représentée sur cette œuvre ? Quels sont les indices dont on peut se servir pour proposer un récit de cette scène ?

3. Caractérise cette œuvre: des outils, des idées, des matériaux et de la technique...

- Quels outils ont été utilisés pour réaliser cette œuvre ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pinceaux | <input type="checkbox"/> Ciseaux pour sculpter |
| <input type="checkbox"/> Appareil photographique | <input type="checkbox"/> Pointe pour graver la pierre, le métal ou le bois |
| <input type="checkbox"/> Autre ? _____ | |

- Avec quels matériaux a-t-on réalisé cette œuvre ?

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Toile | <input type="checkbox"/> Bois |
| <input type="checkbox"/> Peinture | <input type="checkbox"/> Encre |

La maîtrise de la technique semble-t-elle importante pour la réalisation de cette œuvre ?

(faut-il savoir particulièrement bien peindre / dessiner / sculpter pour réaliser cette œuvre?)

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------------------------|------------------------------|

Pourquoi ? Justifie ta réponse

- Quelle idée veut nous transmettre l'artiste avec cette œuvre ?

4. Pour aller plus loin, pour interpréter...

Pour toi/vous, pourquoi l'artiste a créé cette œuvre ? Pourquoi est-elle intéressante ?

Résumé

L'histoire des arts peut se considérer comme porteur de la notion même de culture à l'école : culture générale dont elle se fait bien évidemment l'écho (empruntant autant aux lettres, à la musique qu'aux beaux-arts ou aux arts du spectacle), mais aussi culture commune, instrument et socle de cohésion sociale dont l'objet nous paraît aujourd'hui fondamental.

Pourtant, l'enseignement de l'histoire des arts ne s'inscrit officiellement en tant que discipline d'enseignement pour l'école élémentaire que depuis 2008. De plus, cet enseignement suscite encore beaucoup d'interrogations, tant par sa nature (un programme peu détaillé qui s'articule plutôt autour de principes et grandes directions à adopter) que par les modalités didactiques qu'elle inviterait à adopter (la littérature pointe à cet effet un encadrement pédagogique officiel trop peu développé, de l'accompagnement didactique à la formation des enseignants). Inscrivant à son enseignement des compétences fondamentales, il nous a paru pertinent d'aborder le sujet de l'histoire des arts en proposant tout à la fois de nouvelles modalités didactiques, leur expérimentation en situation réelle et leur analyse dans des situations diversifiées. Cette approche devant être circonscrite à une approche de mémoire elle aura été limitée au cycle 3, proposant diverses modalités didactiques créées en regard des recommandations scientifiques et institutionnelles, dans le but de faire acquérir à l'élève une partie de l'appareil nécessaire à la critique d'une œuvre d'art visuel. Cette démarche intègre la volonté de placer l'élève en situation de résolution de problème à travers l'histoire des arts et en diverses situations didactiques.

Mots Clés :

- Histoire des arts
- Didactique
- Dispositif pédagogique