

La mallette pédagogique : les élèves au coeur d'un projet artistique et culturel

MULLER, Amelia

Abstract

La création de la mallette pédagogique est née d'un intérêt de mettre en place un mode de fonctionnement pour transmettre à travers l'art, un patrimoine et une culture. Les oeuvres d'art, par le biais d'un ensemble d'ateliers pédagogiques, permettent de plonger les élèves au coeur d'un travail artistique et culturel. Aborder l'art par le biais de trois domaines d'enseignement, à savoir l'approche iconographique d'une part, sociologique et culturelle d'autre part, permet de toucher à un vaste champ disciplinaire. Même si parfois certaines « disciplines » comme la culture religieuse et la culture mythologique, ne s'insèrent pas dans le cursus scolaire classique, elles peuvent parfaitement s'inscrire dans une approche davantage transversale, à travers des disciplines reconnues, comme le français, l'histoire ou la géographie. Notre travail est centré avant tout sur la planification. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur des outils méthodologiques autant que sur des concepts didactiques. La mallette est en outre axée sur des milieux propres à développer une expertise culturelle chez les élèves. En effet, « la question principale est de savoir comment un être humain grandit au sein de notre culture et [...] »

Reference

MULLER, Amelia. *La mallette pédagogique : les élèves au coeur d'un projet artistique et culturel*. Maîtrise : Univ. Genève, 2010

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:9763>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.

[Downloaded 26/08/2011 at 07:10:29]



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

LA MALLETTE PÉDAGOGIQUE

Les élèves au cœur d'un projet artistique et culturel

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA
LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT**

PAR

Amelia Muller

DIRECTEUR DU MEMOIRE

René Rickenmann

JURY

Thérèse Thévenaz

Victor Campos

LIEU, MOIS ET ANNEE

GENEVE juin 2010

**UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

RESUME

La création de la mallette pédagogique est née d'un intérêt de mettre en place un mode de fonctionnement pour transmettre à travers l'art, un patrimoine et une culture. Les œuvres d'art, par le biais d'un ensemble d'ateliers pédagogiques, permettent de plonger les élèves au cœur d'un travail artistique et culturel.

Aborder l'art par le biais de trois domaines d'enseignement, à savoir l'approche iconographique d'une part, sociologique et culturelle d'autre part, permet de toucher à un vaste champ disciplinaire. Même si parfois certaines « disciplines » comme la culture religieuse et la culture mythologique, ne s'insèrent pas dans le cursus scolaire classique, elles peuvent parfaitement s'inscrire dans une approche davantage transversale, à travers des disciplines reconnues, comme le français, l'histoire ou la géographie.

Notre travail est centré avant tout sur la planification. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur des outils méthodologiques autant que sur des concepts didactiques. La mallette est en outre axée sur des milieux propres à développer une expertise culturelle chez les élèves. En effet, « la question principale est de savoir comment un être humain grandit au sein de notre culture et devient ainsi un membre cultivé de notre société » (Stradler Elmer, 2000).

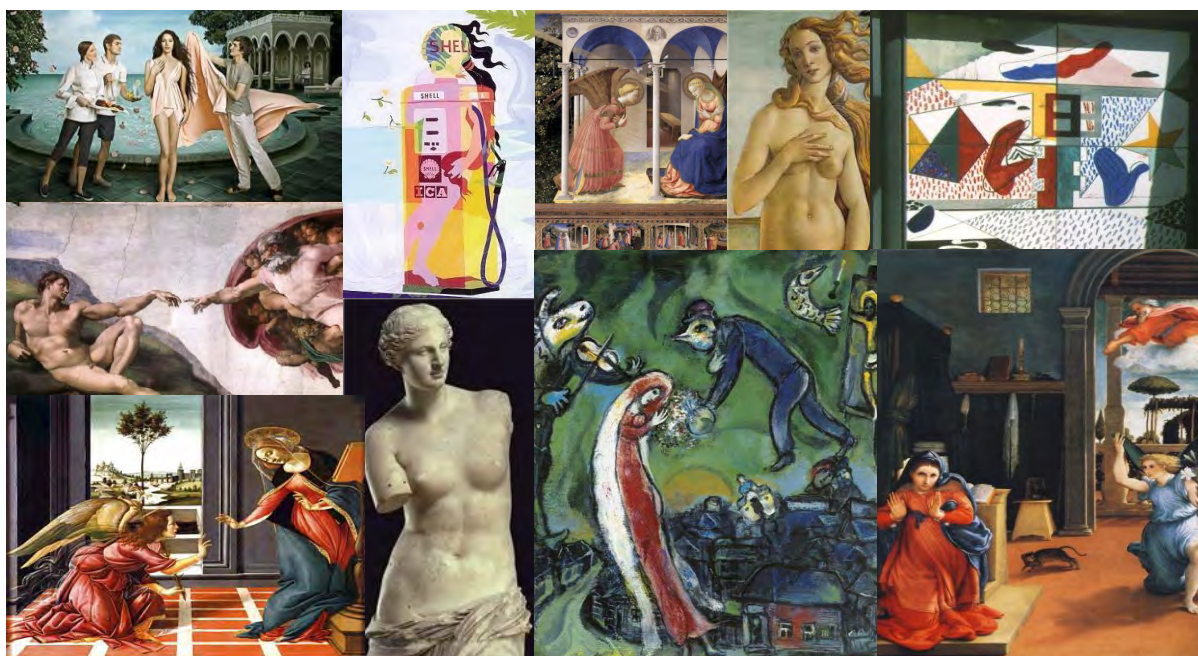
- UNIVERSITE DE GENEVE -

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

LA MALLETTE PEDAGOGIQUE :

LES ELEVES AU CŒUR D'UN PROJET ARTISTIQUE ET

CULTUREL



MEMOIRE EN LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT

ETUDIANTE : Amelia Muller

DIRECTEUR DE MEMOIRE : René Rickenmann

MEMBRES DE LA COMMISSION : Thérèse Thévenaz et Victor Campos

- Juin 2010 -

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	6
PREMIERE PARTIE : L'ART AU SERVICE DE LA CULTURE ET DU PATRIMOINE CULTUREL	8
<u>CHAPITRE 1. ART ET CULTURE AU CŒUR DU SYSTEME EDUCATIF</u>	<u>9</u>
1.1. L'ELEVE ET LA RENCONTRE AVEC L'ŒUVRE D'ART	9
1.2. DECOUVRIR UNE ŒUVRE : UN PROJET INTERDISCIPLINAIRE	10
1.3. L'ART : « UNE CRISTALLISATION DES PRATIQUES HUMAINES »	11
1.4. L'ANALPHABETISME CULTUREL ET RELIGIEUX	13
<u>CHAPITRE 2. LECTURE DE L'IMAGE ET PARAMETRES SOCIO-CULTURELS</u>	<u>16</u>
2.1. POLYSEMIE DE L'IMAGE	16
2.2. COMMUNIQUER PAR L'IMAGE	17
2.3. L'USAGE CULTUREL ET SOCIAL DE L'IMAGE ET DE L'ŒUVRE D'ART : D'HIER A AUJOURD'HUI	19
DEUXIEME PARTIE : FONCTIONNEMENT DE LA MALLETTE PEDAGOGIQUE	22
<u>CHAPITRE 1. LOGIQUE DANS LAQUELLE S'INSERE LA MALLETTE PEDAGOGIQUE</u>	<u>23</u>
1.1. POURQUOI CHOISIR LE FORMAT « MALLETTE PEDAGOGIQUE » ?	23
1.2. MODALITE DE TRAVAIL EN ATELIERS	23
1.3. CONCEPTS RETENANT L'ATTENTION POUR LA CREATION DE LA MALLETTE	24
1.3.1. Les interactions sociales et l'apprentissage coopératif	24
1.3.2. La dévolution	26
1.4. OBJECTIFS GENERAUX DE LA MALLETTE	27
<u>CHAPITRE 2. DEMARCHE EN PLUSIEURS PHASES</u>	<u>30</u>
2.1. LES ACTIVITES INTRODUCTIVES	30
2.2. LES ATELIERS INITIAUX	30
2.3. L'ATELIER INTERMEDIAIRE	31
2.4. LES ATELIERS FINAUX	31
<u>CHAPITRE 3. LES TROIS DOMAINES D'ENSEIGNEMENT : OBJECTIFS SPECIFIQUES</u>	<u>33</u>
3.1. LES SYMBOLES ET SIGNES ICONOGRAPHIQUES	33
3.2. LA FONCTION SOCIALE DE L'ŒUVRE D'ART	35
3.3. LA CULTURE MYTHOLOGIQUE ET RELIGIEUSE	36
<u>CHAPITRE 4. CHOIX DES ŒUVRES D'ART</u>	<u>39</u>
4.1. ENTRE MYTHES ET CULTURE RELIGIEUSE	39
4.2. L'ANNONCIATION DE FRA ANGELICO	41
4.3. LA NAISSANCE DE VENUS DE SANDRO BOTTICELLI	44

TROISIEME PARTIE : MILIEU DIDACTIQUE ET INGENIERIE	47
<u>CHAPITRE 1 : L'ŒUVRE D'ART COMME MILIEU DIDACTIQUE</u>	<u>48</u>
1.1. POURQUOI CHOISIR L'ŒUVRE D'ART COMME MILIEU DIDACTIQUE ?	48
1.2. QUEL EST SA PLACE ET SON ROLE DANS UNE DEMARCHE DE CONSTRUCTION DU SAVOIR ?	49
<u>CHAPITRE 2 : L'INGENIERIE DIDACTIQUE</u>	<u>51</u>
2.1. LE CONCEPT DE LA MESOGENESE	51
2.2. LE CONCEPT DE LA TOPOGENESE	52
QUATRIEME PARTIE : QUESTIONS DE RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE	55
<u>CHAPITRE 1. QUESTIONS DE RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE</u>	<u>56</u>
1.1. OBJET DE RECHERCHE	56
1.2. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS	56
1.3. LIMITES ET DIFFICULTES ENVISAGEES	56
CINQUIEME PARTIE : CONTENU DE LA MALLETTTE PEDAGOGIQUE	58
<u>CHAPITRE 1. LA MALLETTTE PEDAGOGIQUE</u>	<u>59</u>
1.2. ACTIVITES INTRODUCTIVES	67
1.2.1. Ingénierie didactique pour les activités introductrices relatives aux deux oeuvres	86
1.3. ATELIERS INITIAUX : 1 ^{ERE} PHASE PRINCIPALE	88
1.3.1. Le premier domaine d'enseignement : Les symboles et signes iconographiques	88
1.3.2. Le deuxième domaine d'enseignement : La fonction sociale de l'œuvre d'art	116
1.3.3. Le troisième domaine d'enseignement : La culture religieuse et mythologique	135
1.3.4. Ingénierie didactique pour les ateliers initiaux relatifs aux deux œuvres	154
1.4. ATELIER INTERMEDIAIRE : 2 ^{EME} PHASE PRINCIPALE	157
1.4.1. Ingénierie didactique pour l'atelier intermédiaire relatif aux deux œuvres	160
1.5. ATELIERS FINAUX : 3 ^{EME} PHASE PRINCIPALE	161
1.5.1. Ingénierie didactique pour les ateliers finaux relatifs aux deux œuvres	165
<u>CHAPITRE 2. DISCUSSION FINALE</u>	<u>167</u>
CONCLUSION	170
REMERCIEMENTS	173
BIBLIOGRAPHIE	174
ANNEXES	180

INTRODUCTION

« Si l'homme parfois ne fermait pas souverainement les yeux, il finirait par ne plus voir ce qui vaut d'être regardé » (René Char, feuillets d'Hypnos).

Nos yeux sont restés longtemps fermés, mais la naissance du projet a mis glorieusement fin à notre cécité. Elle représente l'aboutissement serein d'un ensemble de réflexions. Une longue route a été d'abord parcourue, semée d'embûches et remplie de questions, avant de tomber sur celle qui nous a amenée à la mallette pédagogique. Aussi surprenant que cela puisse paraître, nous avons été interpellés tout d'abord par la loi française, mise en vigueur le 15 mars 2004, en réponse à l'affaire dite « du voile », qui interdit le port de signes religieux ostentatoires à l'école. Ce verdict nous a poussé à nous interroger sur le statut de la laïcité dans le canton genevois et nous a guidé spontanément sur les sentiers du « fait religieux ». Cette réflexion nous a conduite à en poser une autre, plus précise, à savoir le rôle que joue la culture religieuse auprès des élèves.

Admettant une réponse positive à cette pensée, même si le défi de créer une séquence didactique sur la culture religieuse nous semblait intéressant à relever, nous voulions satisfaire une envie qui pouvait répondre à un objectif plus étendu, pluridisciplinaire. Il ne nous semblait pas tant intéressant d'enseigner la culture religieuse en tant que telle, ou tout au plus de la replacer dans un contexte pluriel et comprendre son évolution et ses traces qu'elle a laissées à travers les siècles, mais d'enseigner la culture, en général.

La masse importante des allusions culturelles dans notre environnement quotidien, laisse souvent les enfants perplexes et dubitatifs. Que déchiffrent-ils ? Que comprennent-ils effectivement ? Ainsi, l'idée de travailler sur des œuvres d'art paraissait englober à la perfection l'envie de donner aux élèves un enseignement culturel, ainsi que de mélanger ce projet à d'autres disciplines, car enfantées dans un contexte social et historico-culturel, les œuvres donnent l'opportunité de pouvoir les approcher sous des angles multiples.

Cette mallette se contextualise dans une envie de transmettre une culture aux enfants à travers l'art. Nous ne pouvons nous résoudre à laisser un patrimoine culturel aussi riche aux oubliettes. Nous pensons que l'école, pilier de la construction des jeunes esprits, a le devoir de

pallier à cette instance.

L'école genevoise a en effet pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Pour ce faire, elle doit notamment ouvrir les horizons, développer les talents et donner à chaque individu les outils nécessaires pour évoluer dans le monde en tant qu'adulte accompli, libre et responsable. Or, la société genevoise change. Les mentalités évoluent au gré des influences multiples, les valeurs ou les convictions s'affirment, les questions se multiplient sans cesse. L'école devrait s'ajuster autant que possible à ces transformations.

Nous sommes convaincus que l'enseignement artistique peut répondre à ce besoin. Nous envisageons l'accès à l'art et à la culture comme une éducation qui structure la personnalité des élèves dans le sens de l'ouverture d'esprit, du respect de l'autre, du désir de paix. Nous sommes d'avis que l'art fédère et redonne sens aux apprentissages. Investis dans un projet qui a du sens, les élèves peuvent développer des capacités de communication, d'acceptation de la différence et un esprit d'équipe. C'est dans ce contexte que nous envisageons la création de la mallette.

Elle répond par ailleurs au souhait de construire un scénario pédagogique créatif et impliquant, grâce auquel les élèves abordent différemment et par la pratique une question commune.

« L'œuvre d'art dit, avoir non pas une signification limitée, mais des sens très nombreux, ouvrant sur une multiplicité de chemins où l'esprit peut au gré de l'humeur s'engager sans en trouver jamais les bouts. Non pas une bouteille qui, après boire se trouve vidée, mais une bouteille enchantée qui se remplit à mesure qu'on s'y abreuve » (Boutet de Monvel, 1974, p.47).

PREMIERE PARTIE :

L'ART AU SERVICE DE LA CULTURE

ET DU

PATRIMOINE CULTUREL

CHAPITRE 1. ART ET CULTURE AU CŒUR DU SYSTEME EDUCATIF

1.1. L'élève et la rencontre avec l'œuvre d'art

Dans le plan d'étude de l'enseignement primaire actuel, l'éducation artistique se divise en deux branches spécifiques : les arts visuels et l'éducation musicale. La chorale, la peinture, le dessin, le découpage, le modelage, les activités créatrices sur textile, donnent un aperçu global de l'univers artistique dans lequel les élèves sont plongés dès l'école enfantine. Dans les arts visuels, les domaines du « traitement des images au quotidien » ou de la « médiation culturelle » semblent être ceux qui correspondent de plus près à ce que nous proposons à travers le concept de la mallette pédagogique.

Néanmoins, le travail proposé ici diverge légèrement, car il veut s'insérer dans une panoplie élargie de domaines. Nous souhaitons lui donner une dimension transversale, propre à toucher une multitude de compétences. L'œuvre d'art peut ainsi être comprise et décryptée sous différents points de vue. Nous aimerions faire de la rencontre avec l'œuvre un moment privilégié pour l'élève, faire en sorte que ses sens soient bousculés et décuplés, que l'œuvre opère sa magie et suscite en lui curiosité et émotion. Dans ce sens, une véritable communion entre l'artiste et le contemplateur peut s'établir à travers l'œuvre. Selon Gloton (1965), il en résulte pour l'admirateur un approfondissement intuitif immédiat d'une réalité qui échappe à la connaissance commune et que lui révèle le créateur, en même temps qu'une exaltation et une élévation de son moi intérieur, propre à donner sa plus haute satisfaction au besoin de dépassement inhérent à tout être humain. Elever son « moi », utiliser tous ses sens, laisser libre cours à sa créativité et privilégier la compilation des savoirs, forment donc une ligne directrice à suivre.

Mais la créativité ne peut s'enseigner comme une discipline telle quelle. Il s'agit avant tout d'installer un climat favorable à son apparition et à sa propagation. Nous pouvons chercher à éliminer ce qui empêche sa fluidité, à savoir toutes sortes de peurs, de doutes ou d'idées reçues.

Par l'authenticité et la force de caractère que nous attribuons aux chefs-d'œuvre artistiques, nous attendons qu'ils encouragent l'élève à développer une intelligence sensible, à prendre de la distance avec son propre monde et sa propre personne. Il est aujourd'hui banal de rappeler qu'en raison du brassage des populations et de l'intensification des processus de mondialisation de la société, les rencontres, les échanges, les métissages et les fusions entre cultures voient leur rythme s'accélérer. Nous voyons donc l'obligation d'un programme d'éducation culturelle et artistique qui ne peut se construire que sur une série de décentrement.

« Evidemment, le visuel concerne le nerf optique mais ce n'est pas une image pour autant. La condition sine qua non pour qu'il y ait image est altérité » (Debray, 1992, p.319).

1.2. Découvrir une œuvre : un projet interdisciplinaire

Le concept de la mallette pédagogique s'insère donc dans une perspective à la fois ouverte d'esprit et multidisciplinaire. Ne pas morceler les enseignements en devient la règle d'or. En effet, nous pensons qu'une des menaces qui pèse actuellement sur l'enseignement est celle du savoir éclaté : les élèves fragiles qui ne sont pas soutenus par un milieu familial permettant de faire la synthèse, souvent ne comprennent pas ce qu'ils font à l'école et « décrochent ». Mais les inconvénients ne sont pas seulement pédagogiques : la plupart des objets de connaissance ne relèvent pas d'une seule analyse disciplinaire, ils exigent des regards croisés pour être véritablement compris. D'où la nécessité de multiplier les occasions d'un projet collectif réunissant plusieurs disciplines autour d'un thème fédérateur.

Nul doute que les œuvres artistiques offrent un sujet privilégié de travail interdisciplinaire : les rapports qu'elles établissent entre forme, matière, fonction et sens donnent à chaque approche, esthétique et historique en premier lieu, mais aussi littéraire, sociologique, technique et même scientifique, leur pertinence complémentaire. Elles offrent la meilleure introduction à l'univers imaginaire et symbolique, si difficile à appréhender à travers la fragmentation disciplinaire, et pourtant si nécessaire pour comprendre nos sociétés en dépit de leur rationalité technicienne. C'est dire combien le choc émotionnel qu'elles procurent et l'étude qu'elles appellent peuvent faire partie d'une culture scolaire partagée (*in* Manuel du Ministère de l'Education nationale, p.18).

Selon le philosophe Cassirer (1975), aucune autre époque n'a été dans une position aussi favorable en ce qui concerne les sources de la connaissance de la nature humaine. « La psychologie, l'ethnologie, l'anthropologie et l'histoire ont réuni un ensemble de faits d'une richesse étonnante et qui ne cesse de croître. (...) Si nous ne parvenons pas à trouver un fil d'Ariane pour sortir de ce labyrinthe, aucune connaissance réelle du caractère général de la culture humaine ne sera possible ; nous continuerons à nous perdre dans une masse de données isolées et éparses, dépourvues apparemment de toute unité conceptuelle » (p.39).

1.3. L'art : « une cristallisation des pratiques humaines »

L'affirmation ci-dessus de Vygotsky qui aspire à dire que l'art est une cristallisation des pratiques humaines, nous amène à penser que l'art est le reflet d'une civilisation et conduit ainsi notre réflexion à la sociologie de l'art. Selon Antal (1947), nous ne pouvons comprendre l'origine et la nature des styles coexistants « qu'à la condition d'étudier les différents groupes de la société, de reconstruire leur philosophie, et alors de pénétrer leur art » (p.152).

En effet, la sociologie de l'art s'intéresse à tous les objets de civilisation (c'est-à-dire en particulier les œuvres de peinture, d'architecture, de sculpture, etc.) qui constituent, d'après Habermas¹, la « voûte d'intelligibilité » d'un groupe social, qui établit sa cohésion à la fois sensorielle et spirituelle (*in* Chalumeau, 1994, p.16). L'artiste établit en fait une communication entre l'image et le groupe social, il suscite alors des participations que sans lui la société n'aurait pu concevoir (Chalumeau, 1994, p.15).

Par ailleurs, l'histoire est avant tout inspirée par le souci de comprendre et pas seulement de connaître le passé. Elle vise à l'interprétation totale des époques disparues, elle ne saurait donc se passer de ce que lui apporte la connaissance de l'art. La création des œuvres d'art en apparence les plus utilitaires informe toujours sur le *projet* d'une activité individuelle ou collective dans un groupe humain déterminé. A titre d'exemple, « en réformant son art, la Renaissance avait incarné par anticipation, dans l'imaginaire, des pouvoirs qui se sont ensuite progressivement manifestés à travers l'ensemble des activités collectives » (p.105).

¹ Jürgen Habermas (né en 1929 à Düsseldorf). Philosophe et sociologue allemand.

L'histoire ne peut donc se passer d'un instrument qui lui permet le lien intellectuel entre de nombreux actes qui se traduisent en images. L'image en effet, selon Dupuy², est un témoignage directement lisible du passé, elle fournit des informations d'allure, de détail et de formes rarement accessibles par l'écrit (costumes, architecture, paysages, techniques, pratiques quotidiennes, etc.). Elle rend compte de manière plus intime et palpable de sujets qui, par leur caractère privé, tendent à échapper à l'archive écrite. Le document artistique est donc à la fois révélateur de savoirs techniques et historiques, ainsi que de schèmes de pensées. Il est aussi sûr que le document écrit (Chalumeau, 1994, p.105).

Ainsi, l'art est parmi les modes d'expression les plus durables, mais nous ne pouvons le comprendre, que si nous savons le replacer dans la réalité la plus large du passé. La notion d'objet de civilisation permet d'autre part à Francastel, historien et critique d'art français, de montrer que les œuvres les plus novatrices des grands artistes, celles qui tranchaient radicalement par rapport au goût du temps, ont pu tout de même être acceptées parce qu'elles utilisaient pour partie des « objets de civilisations » compréhensibles par tous.

Dans cette perspective, l'art, nous rappelle Heidegger, est ce par quoi un peuple accède à l'Histoire. Il est *instauration* de la vérité. La peinture est aussi considérée comme un objet historique à part entière, qui doit être pris en compte en tant que tel (Chalumeau, 1994, p.61). Nous comprenons à présent à quel point l'art est une clé de lecture décisive pour la connaissance de l'histoire, de la culture, de la société, mais elle l'est aussi, comme nous allons le voir ci-dessous, pour les croyances et les manifestations religieuses.

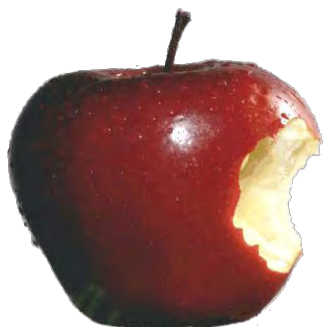
En effet, dès le milieu du XVI^e siècle, on avait conscience de ce que l'essor artistique exceptionnel du XIV^e siècle, précédé par un certain réveil des arts, était profondément lié au mouvement religieux de toute l'époque (Arasse, 2008, p.39). En effet, dans des sociétés fortement structurées comme étaient celles du Moyen-Age par exemple, où la religion cimentait les assises du groupe et déterminait chacun de ses membres dans sa vie spirituelle et matérielle, il était naturel que cette religion capte toutes les ressources socialisantes de l'art, naturel aussi que l'artiste place son talent au service quasi exclusif de la communauté des fidèles (Gloton, 1965, pp. 5-6).

² Professeur d'Histoire et Civilisations à l'Université de Rouen.

Cependant, dans un contexte de classe, « le but n'est donc pas, me semble-t-il, de valoriser ou de dévaloriser le religieux, de le réhabiliter ou de le discréditer, mais d'éclairer de manière circonstanciée ses incidences sur l'aventure humaine. Comme le remarquait dernièrement Vernant dans les *Cahiers rationalistes*, où il constatait qu'il n'y a pas de groupes humains sans religion, il s'agit là d'un élément essentiel des civilisations » (Debray, 1940).

Dans cette perspective, parler de fait religieux consiste à envisager autre chose qu'une histoire des opinions, autre chose que le développement des techniques du bien-être personnel, et même quelque chose de plus qu'une intime espérance ou qu'une option spirituelle. Le fait de conscience est un fait de société et un fait de culture, un fait social total qui déborde le sentiment privé ou l'inclination individuelle. C'est cette dimension structurante (certains disent identitaire ou collective) qui lui donne sa place comme objet d'étude dans l'enseignement public (ibid.).

1.4. L'analphabétisme culturel et religieux



Alors Eve se tourna vers Adam et elle lui dit : « Il n'y a plus de Leerdammer. Prends donc une pomme ! ». C'est là que les pépins commencèrent.

Cette publicité de la marque du fromage Leerdamer parodie le texte biblique fondamental. Elle est représentée dans un encadrement feuillu et fleuri, avec une pomme entamée en haut à gauche. Habile façon d'affirmer que ledit fromage est irrésistiblement bon ! Quant au jeu de mots sur « les pépins », il conforte le caractère ludique de l'allusion. Nous nous sommes dit que pour l'enseignant, les pépins commencent quand ses élèves ne savent pas qui est Eve ni qui est Adam !

En effet, Debray parle d'un réel problème actuel dans nos sociétés, celui de l'analphabétisme religieux. Selon lui, le manque d'informations religieuses rend incompréhensible la connaissance d'une grande quantité d'ouvrages littéraires, tels que le *Don Juan* de Mozart, le *Booz endormi* de Victor Hugo, la *Semaine sainte* d'Aragon ou encore d'œuvres d'art comme

la *Vierge* de Botticelli. Debray relève aussi une ignorance du sens et de l'origine de certaines fêtes qui organisent encore le temps de notre société. Il avoue en effet son inquiétude face à une société qu'il trouve de plus en plus *ignorante* en ce qui concerne la connaissance du patrimoine culturel. Il s'alarme sur « ce que nous avons tous peu ou prou oublié ou négligé, à savoir des archétypes visuels de notre culture artistique et chrétienne, les deux indissolublement liés pendant un bon millénaire » (*in* Burnet, 2006, préface).

Ainsi, préoccupés par l'inculture religieuse et culturelle croissante des élèves, un groupe infomel d'enseignants et de représentants des trois Eglises reconnues publiques (catholique romaine, nationale protestante et catholique chrétienne) de la Suisse romande, s'est formé en 1988. Dans un premier temps, ce groupe s'est documenté sur l'analphabétisme religieux dans les divers degrés de l'enseignement, jusqu'à l'Université. Ensuite, il a centré sa réflexion sur le concept de laïcité, ainsi que sur l'importance du pluralisme religieux dans le cadre scolaire. Dès sa constitution, il a insisté cependant sur le fait qu'il ne s'agit ni d'introduire la catéchèse dans l'école laïque, ni d'inscrire l'histoire des religions comme cours spécifique dans les programmes (Hutmacher, 1999, p.21).

Le 7 mai 1990, ce même groupe organise une table ronde sur le thème « Analphabétisme religieux, danger pour la société ? ». Il s'agit là de la première grande réunion publique sur ce sujet qui eut lieu au collège de Staël à Genève. En voici quelques extraits, rédigés par le communiqué de presse :

Les enseignants de lettres et d'histoire ont tiré les premiers le grelot : il n'est plus possible de parler sans autre d'art ou de littérature à des étudiants qui ignorent le nom de Moïse ou d'Abraham et ne comprennent pas les allusions aux textes les plus connus du Nouveau Testament. La littérature et l'art occidentaux sont truffés d'allusions bibliques, ce sont des pans entiers de la culture qui deviennent inaccessibles à une génération marquée par l'analphabétisme religieux.

Ces constations se doublent d'un autre malaise plus général : les matières à enseigner se multiplient, mais le fil conducteur disparaît. Le projet global s'estompe au profit de la préparation à une insertion économique. Ce vide ne crée pas une zone de tolérance, mais ouvre la porte à tous les intégrismes, à tous les sectarismes. La sensibilisation aux Droits de l'homme, au tiers monde, à l'écologie, pour valable qu'elle soit, n'est pas assez reliée aux problèmes personnels des étudiants, ni à l'ensemble d'un projet de société.

D'où surgit la question de fond : une société démocratique et libérale peut-elle vivre sans un minimum de consensus sur des valeurs de base ? Et la réflexion sur des valeurs de base peut-elle faire l'impasse sur les données religieuses qui, historiquement, ont fondé les grands courants de notre civilisation ?

La conférence a connu un grand succès, plus de quatre cent personnes se sont déplacées, dont notamment Föllmi, l'ancien chef du Département de l'instruction publique. Tout ceci donne à penser que le problème intéresse des cercles étendus, même si les analyses et les propositions divergent, amenant à une ouverture d'un débat sur un sujet longtemps considéré comme tabou.

Il est difficile de ne pas reconnaître dans l'héritage judéo-chrétien une composante essentielle de notre civilisation, comprise ici comme catégorie élargie de la culture. La connaissance de cet héritage comme fait de mentalité et de société, ainsi que sa relecture critique, forment les préceptes indispensables d'une culture générale favorisant un ancrage identitaire.

Connaître son patrimoine culturel est pour Debray un devoir à la fois démocratique et propédeutique, intellectuel et moral, qui ne pourra que favoriser cette courtoisie dans l'échange, qui nous fait tant défaut, entre personnes, milieux et civilisations.



CHAPITRE 2. LECTURE DE L'IMAGE ET PARAMETRES SOCIO-CULTURELS

2.1. Polysémie de l'image

« Il ne suffit pas de regarder un tableau, voire même de le commenter, pour le voir » (Francastel, *in* Chalumeau, 1994, p.108). L'iconographie pourtant, rassemble ces efforts pour accomplir un tel travail. Plus que de voir, elle se propose même d'analyser, interpréter et comprendre. Elle a la noble mission d'identifier les figures au vu de leurs attributs, de dresser le répertoire des thèmes et des symboles caractéristiques de l'art d'une époque. Elle impose l'idée qu'une image ne doit pas seulement être contemplée, mais appelle à un véritable travail de lecture.

Mais avant tout, cette lecture requiert, face à la polysémie de l'image, une vigilance particulière. Contrairement à la langue, l'image a parfois la réputation d'être un moyen de communication incomplet et rudimentaire parce qu'elle peut susciter des impressions, des interprétations, des commentaires et des analyses divergents. Cette polysémie en effet, peut engendrer la méfiance, voire le mépris pour l'image, suspecte de nous séduire et de nous manipuler (Fozza, Garat & Parfait, 2003). Ces auteurs sont d'avis que la polysémie se fonde sur le fait que les signes visuels sont épars dans l'image, alors que dans la langue, la lecture est *linéaire, continue*, la perception de l'image est *globale, simultanée*.

Selon ces mêmes auteurs, le sens de l'image est en effet le résultat d'un parcours qui articule entre eux les signes visuels discontinus : le lecteur en repère certains, les associe, il fait une sorte d'inventaire qui devient *itinéraire de lecture*. Il participe activement à la sélection et à l'organisation du sens. Cette polysémie n'est donc ni infinie, ni anarchique. Il est difficile de connaître l'« intention » de celui qui a fait l'image, de savoir ce qu'il a « voulu » dire. Cependant, toute image a un auteur, individu ou groupe, qui l'a réalisée dans certaines conditions sociales et culturelles. Le seul fait que l'image circule et a une vie publique, engage au moins l'intention de plaire, d'émouvoir, d'éveiller une impression esthétique, d'apporter une information. Le lecteur se trouve, face à cet objet, en *situation de communication* (Fozza, Garat & Parfait, 2003).

« Qu'elles soulagent ou ensauvagent, qu'elles émerveillent ou ensorcellent, manuelles ou mécaniques, fixes, animées, en noir et blanc, en couleurs, muettes, parlantes – c'est un fait avéré, depuis quelques dizaines de milliers d'années, que les images font agir et réagir » (Debray, 1992, p.11).

Les écrans (l'antique télévision en explosion numérique, les ordinateurs), les livres, les musées, la publicité nous mettent quotidiennement en *situation de communication*, en contact avec des représentations et nous *font*, le plus souvent, *agir et réagir*. La plupart du temps cependant, elles sont ignorées ou consommées furtivement dans leur sens premier. Et il est normal qu'il en soit ainsi : chaque individu ne peut pas se transformer en perpétuel analyste de son environnement au risque de ne plus vivre ni agir du tout. Wittkower dit que « nous sommes tous « aveugles » à la majeure partie des messages visuels qui nous assaillent quotidiennement. [Mais] réagir de façon systématique rendrait notre vie impossible. Ce serait comme tendre l'oreille à des centaines de messages verbaux qui résonneraient sans fin » (*in* Gervereau, 2000, p.10).

Bien que « le mot détache, l'image attache » (Debray, 1992, p.80), cette dernière a conquis son autonomie, mais reste dans un rapport de dépendance avec le message linguistique. En effet, selon Fozza, Garat & Parfait (2003), le titre d'un tableau, d'une peinture... guide, canalise, arrête, parmi toutes les significations possibles, un sens, empêchant l'interprétation subjective. Dénominatifs, le titre et la légende dictent le sens unique de la lecture de l'image et peuvent ainsi en réduire la polysémie.

2.2. Communiquer par l'image

L'image publicitaire, l'affiche électorale, le document de propagande sont des exemples dans lesquels la présence du destinataire est la plus évidente : la conception, la fabrication technique et la diffusion de l'image s'inscrivent dans une situation de communication socialement déterminée ; le sens est délibérément fixé en vue de la plus grande lisibilité. Par nature, ce type d'image a une fonction prescriptive : déclencher chez le récepteur l'achat, le vote, l'adhésion..., à travers notamment une adhésion émotionnelle et réactive. Elle cherche la performance du message le plus clair et le plus *monosémique* possible. Les signes sont disposés intentionnellement en fonction d'un *destinataire*, la publicité est conçue par exemple

pour un public déterminé, « cible » définie d'un point de vue sociologique, psychologique, voire politique... Le message iconique est performant quand destinataire et destinataire ont en commun référent et code du message visuel (Fozza, Garat & Parfait, 2003, p.107).

Emblèmes, blasons, chiffres, pictogrammes et idéogrammes, symboles à valeur religieuse, politique, philosophique, scientifique..., codes de circulation de la route, de l'air, de la mer... Les signes iconiques renvoient de manière latente à tous ces codes intériorisés et réactivés par la lecture de l'image, plus ou moins riche suivant le répertoire culturel du lecteur et la maîtrise plus ou moins consciente qu'il en a. Nombre d'images renvoient explicitement ou implicitement à des modèles de la mémoire collective, véritables citations qui hantent peinture, photographie et cinéma (p.111), jusqu'à l'image publicitaire, évoquée plus haut.

L'image est donc vue comme un outil de communication, signe, parmi tant d'autres, exprimant des idées par un processus dynamique d'induction et d'interprétation (Joly, 2002, p.36).

La démarche sémiotique permet de comprendre à quel point la spécificité de ce qu'on appelle « l'image » est d'être hétérogène, de mêler plusieurs systèmes entre eux, de ne pas se réduire à la seule analogie, mais au contraire de s'ouvrir à tout un jeu visuel culturellement codé, dont le décryptage, loin d'être facile, passif et « naturel », constitue une réponse active et créatrice à une stratégie complexe de communication (Joly, 2002, p.130).

La présentation des différents paramètres de l'image et de la convention qui les fonde, comme celle des processus d'interprétation qu'elle induit, aura aussi montré la dimension socio-culturellement déterminée de toute conception ou interprétation d'image (Joly, 2002, p.177). En effet, selon Schapiro, l'art est un phénomène profondément enraciné dans le social et le culturel. Tout comme la notion d'art est une notion culturellement déterminée, la culture, d'après Morin, est un système faisant communiquer (*in* Boutet de Monvel, 1974, p.103).

2.3. L'usage culturel et social de l'image et de l'œuvre d'art : d'hier à aujourd'hui

Bien que nous admettions la valeur communicative donnée à l'œuvre d'art, son usage culturel et social varie au cours des siècles. En effet, après une longue parenthèse due à la primauté du signe écrit, l'art³ se refait une place au cœur des sociétés. Dans l'Antiquité, on accepte déjà que l'on adopte une attitude indulgente à l'égard des œuvres d'art en raison du plaisir spécifique qu'elles peuvent procurer. A cette époque cependant, le statut de l'art est encore mineur dans la philosophie platonicienne. En théorisant la triple attirance exercée sur l'âme humaine par la vérité, la beauté et le bien, Platon comme Aristote posent les fondements de toute la pensée philosophique occidentale. Mais en exaltant l'idée du beau, Platon n'affirme nullement que celui-ci soit l'essence de l'art. Bien au contraire, il va jusqu'à nier, dans le *Philèbe*, que la beauté absolue puisse se rencontrer dans les peintures ou les sculptures (Chalumeau, 1994, p.21).

Au III^e siècle après J.-C., la pensée de Plotin⁴ constitue le point de départ d'une nouvelle période de la théorie de l'art. Selon lui, l'artiste transforme la matière (le laid) en une forme rationnelle (le beau). Les corps ne deviennent beaux que parce qu'ils participent à la raison, qui est Dieu. Cet enseignement a une influence déterminante sur tout l'art médiéval. Ainsi, au Moyen-Age, le christianisme est au cœur de la société médiévale. Il modèle les pensées en raison de son universalisme et à cause de la montée en puissance, en Occident, de l'Église catholique organisée autour de la papauté de Rome. La société étant profondément religieuse, l'art est donc essentiellement tourné vers la religion chrétienne. Toute création artistique de cette époque est commandée et financée par le pouvoir religieux.

Ce n'est que pendant la Renaissance que l'art retrouve une place privilégiée. Cette période est souvent considérée comme une période de renouveau artistique. Il est couramment admis qu'elle voit le jour en Italie au XV^e siècle et qu'elle se prolonge jusqu'au XVI^e, atteignant alors son apogée dans de nombreux pays. De nouvelles techniques, un nouveau contexte politique, social et scientifique permettent aux artistes d'innover. Pour la première fois, l'art

³ Dans notre travail, le terme « art » fait référence aux arts visuels.

⁴ Plotin (203-270 après J.-C.). Philosophe égyptien, considéré comme le fondateur de la pensée néoplatonicienne.

pénètre dans la sphère du privé : les œuvres ne sont plus seulement commandées par le pouvoir religieux ou séculier, mais entrent dans les maisons bourgeoises.

Cependant, tout comme celui du Moyen-Age, l'art de la Renaissance continue de représenter des thèmes catholiques. Même si la pensée se libère progressivement des contraintes religieuses, l'Ancien Testament et le christianisme inspirent toujours les œuvres d'art. Jésus et sa mère Marie apparaissent fréquemment dans les œuvres de Léonard de Vinci ou de Raphaël. Dans le domaine de la sculpture, les *pieta* restent des sujets privilégiés.

Mais cette fois, les Eglises ne sont plus une condition sine qua non de l'expression artistique ; d'autres mécènes, à leur tour, permettent aux artistes d'exercer leur art. Les mécènes appartiennent tous à l'aristocratie du pouvoir (princes, ducs, rois, pape) ou de l'économie (grands marchands qui investissent leur argent dans la production artistique). Les cours princières deviennent ainsi des lieux qui favorisent l'épanouissement de la culture considérée comme renaissante.

« Si l'on supprime l'image, ce n'est pas le Christ mais l'univers entier qui disparaît »
(Nicéphore le Patriarche).

Nous constatons sans difficulté que les expressions artistiques n'ont cessé d'évoluer, nous donnant à chaque fois mille et un prétextes pour interroger notre œil curieux. Notre civilisation actuelle semble être à son tour une société du regard. Peut-être encore plus qu'autrefois, elle devient un univers d'images, fait de signes abrégés exigeant une interprétation rapide. Francastel va plus loin dans la réflexion et pense que « pour nous comprendre nous-mêmes et pour nous exprimer, il est nécessaire que nous connaissions, à fond, le mécanisme de signes auxquels nous avons recours » (*in* Chalumeau, 1994, p.104).

Mais rien n'est joué d'avance, car l'emprise qu'ont sur nous nos figures et nos images varie avec le champ de gravitation où les inscrit notre œil collectif, cet inconscient partagé qui modifie ses projections au gré de nos techniques de représentation. Chaque époque, c'est-à-dire un certain état du monde, une culture, a pour objet les codes invisibles du visible (Debray, 1992, p.11).

Ainsi, comment décoder le visible, lire le lisible et percevoir le perceptible ? Car percevoir n'est pas seulement affaire d'organe et d'individu. C'est une opération mentale complexe, liée à notre activité mentale psychique toute entière ; associée aussi à l'individu et son histoire propre, à son éducation, à la société, à la culture dont les acquis définissent la pensée. En quelque sorte, nous percevons surtout ce que nous connaissons du monde, ce que la langue en structure et en ordonne. Nous concevons le monde à travers de puissants déterminismes idéologiques. Notre manière de percevoir et de représenter n'est ni universelle ni naturelle. Elle repose sur les données du contexte de civilisation tout entier : techniques, mœurs, croyance, religion, morale, philosophie... (Fozza, Garat & Parfait, 2003, p.13).

C'est dans ce même esprit que Francastel suggère que toute œuvre d'art doit être observée comme un fait technique, comme un produit de psychologie collective et enfin comme un témoignage sociologique. Pour cet historien de l'art, même les fantaisies apparemment les plus arbitraires de l'art « pour l'art » sont le produit d'une imagination qui, tout en étant individuelle, cherche à exploiter une habileté manuelle pour exprimer un sentiment qui ne manifeste en fait qu'une réalité sociale (*in* Chalumeau, 1994, p.104).

DEUXIEME PARTIE :

FONCTIONNEMENT

DE LA

MALLETTE PEDAGOGIQUE

CHAPITRE 1. LOGIQUE DANS LAQUELLE S'INSERE LA MALLETTE PEDAGOGIQUE

1.1. Pourquoi choisir le format « mallette pédagogique » ?

Notre choix s'est porté sur la mallette, car il présente une solution adaptée à ce que nous recherchions, à savoir, apporter un support pédagogique pour les enseignants⁵, en dehors d'un cadre disciplinaire tel que définit par les programmes. Nous voulions rassembler dans un même document des activités pour les élèves et amener des pistes, des suggestions quant au fonctionnement et au déroulement du travail. Elle représente un avantage, car elle est malléable et peut être faite en classe à n'importe quel moment de l'année scolaire. Elle peut être maniée à la convenance de l'enseignant, selon les spécificités et les besoins de sa classe, qui peut choisir ou non certains ateliers proposés dans la mallette.

Elle amène une quantité de textes qui regorgent, selon nous, de précieuses informations ainsi qu'un répertoire considérable d'œuvres d'art, afin que les élèves puissent y trouver de nouveaux modes d'agir et de penser. Notre but est de proposer une ressource, qui, par ses activités variées et un matériel aussi riche que possible, fasse diversifier les rôles des élèves et les incite ainsi à adopter diverses postures d'apprentissage.

1.2. Modalité de travail en ateliers

L'organisation en ateliers présente pour nous une série d'avantages. Notre idée est tout d'abord d'explorer une approche interdisciplinaire qui n'entre pas en opposition avec l'organisation en séquences didactiques. Nous souhaitons ensuite donner aux ateliers une dimension flexible d'une part, car ils peuvent être ordonnés selon les projets de l'enseignant, et élastiques d'autre part, car il peut décider à tout moment de prolonger une tâche, de rajouter un domaine d'enseignement ou au contraire, d'en écourter le contenu. Notons que les ateliers ne sont pas soumis à un ordre spécifique, sans lequel ils ne pourraient fonctionner. De plus, parler d'ateliers semblait plus adapté au sein d'un programme scolaire auquel ils ne font pas

⁵ L'emploi systématique du masculin pour désigner des personnes n'a pas d'autre fin que celle d'alléger le texte.

vraiment partie. En effet, bien que les ateliers ne soient pas intégrés au calendrier, ils peuvent prendre sens au cœur de la vie de la classe, moins comme branche disciplinaire à proprement parler, mais en tant que projet.

La formule atelier permet par ailleurs aux groupes d'élèves de travailler en autonomie, ce qui représente un atout non négligeable pour la dynamique de la mallette. C'est dans ce sens que le matériel remplit une fonction clé dans la dispense du savoir. La place accordée à l'enseignant doit être ainsi repensée. Le professeur a un nouveau rôle : celui d'accompagnateur plutôt que diffuseur de connaissances. Il s'assure, durant l'activité, que tous les élèves participent à la tâche, passe dans les rangs de manière discrète afin d'identifier les difficultés rencontrées, s'assure du bon déroulement de l'activité et vérifie que tous bénéficient positivement de cette forme d'apprentissage. Cette manière de fonctionner permet aux ateliers de vivre simultanément. Dotés de tout ce dont les élèves ont besoin, ainsi que de tout le matériel nécessaire pour avancer dans la tâche, plusieurs groupes atelier peuvent donc se mettre en marche, sans que l'enseignant doive se départager en quinze !

Cependant, bien que nous mettions l'accent sur l'importance du milieu, à savoir, le matériel pédagogique, nous ne voulons pas insinuer qu'il constitue la panacée et que l'enseignant n'a que peu à faire. Au contraire, ce dernier témoigne d'un rôle important dans la mallette, il est une aide à la gestion des enseignements qui souligne son rôle indispensable de régulateur. Les régulations de l'enseignant via l'aménagement du milieu et via les interactions entre le milieu et les élèves, lui permettent de s'assurer que chaque enfant puisse rentrer dans l'activité d'apprendre.

1.3. Concepts retenant l'attention pour la création de la mallette

1.3.1. Les interactions sociales et l'apprentissage coopératif

Il est important de noter que les ateliers se déroulent en groupes. Afin d'assurer aux élèves les meilleures conditions de travail, nous imaginons combien il est essentiel de structurer le travail d'équipe. Pour cela, plusieurs conditions sont nécessaires. Il nous semble tout d'abord important de proposer des activités structurées aux élèves, au sein desquelles nous prévoyons des moments où les élèves apportent des explications et échangent sur leur domaine

d'expertise. En effet, nous soutenons que la formulation orale des informations et l'apport d'explications lors des échanges avec le groupe sont efficaces pour la mémorisation et l'apprentissage à long terme. Cependant, ces explications doivent remplir certains critères pour être effectives. Celui qui fournit les explications doit effectuer un travail réflexif pour en être le bénéficiaire. C'est pour cela que nous suggérons aux élèves, par le biais des tâches demandées, d'adopter en alternance les rôles de récepteur et de producteur, deux postures différentes d'apprentissage, qui incitent les apprenants à mobiliser leur savoir.

Dans ce sens, devenir responsable à tour de rôle, être écoutant et écouté, améliore la qualité des interactions orientées vers l'apprentissage. Il est mis par ailleurs en exergue que l'alternance des rôles préserve la motivation et l'investissement des apprenants tout au long de l'activité. Les dispositifs de l'apprentissage coopératif permettent aux élèves de reformuler leurs savoirs, pour les comprendre d'une part, pour les partager et les confronter d'autre part, de manière à ce qu'en dernier lieu, ils puissent se les réapproprier.

Avoir un objectif commun est un autre facteur qui rend le travail coopératif plus pertinent. Dans cette perspective, nous percevons la co-construction des connaissances, à partir de laquelle les points de vue s'articulent pour construire une solution commune, comme une source favorisant les apprentissages. Ainsi, la confrontation des points de vue entre deux ou plusieurs membres du groupe s'avère être propice dans la progression des apprentissages scolaires. Selon Buchs, Lehraus & Butera (2006), même des élèves de même niveau peuvent progresser, car leurs idées contradictoires entraînent un déséquilibre et impliquent une reconstruction cognitive. La mise en commun se fait sous la forme d'une coopération dans laquelle les apports tendent ainsi à être complémentaires.

Pourtant, afin que les élèves tirent un bénéfice du « conflit sociocognitif », ils doivent avoir certains prérequis sociaux et cognitifs : pouvoir communiquer et interpréter des messages. Il faut aussi noter que les liens entre les interactions et l'apprentissage sont influencés par le contexte. Obtenir et comprendre des informations n'est possible que lorsque les élèves se trouvent dans un cadre d'un contexte coopératif. En effet, les comportements constructifs peuvent perdre leurs potentiels positifs dès lors que le contexte est compétitif (Buchs et al., 2006). Mais ce n'est pas tout, la pertinence du contexte dépend aussi, et surtout, de l'orientation épistémique des tâches (Sensevy, 2007), c'est-à-dire du sens relatif aux savoirs en jeu.

Pour finir, nous aimerions mettre en avant un concept sans lequel le travail coopératif nous semble être difficilement envisageable : l'interdépendance positive. Elle permet à l'élève de mettre en lumière sa confiance en lui et celle des autres, d'accroître son potentiel d'interactions entre pairs et surtout de se sentir valoriser au travers de sa collaboration.

Elle peut être créée par les enseignants selon trois manières d'après Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Appolonia & Howden (1996) :

- Au niveau du résultat, mettant l'accent sur les raisons pour lesquelles les élèves travaillent ensemble (objectifs, récompenses, forces extérieures).
- Au niveau des moyens, mettant l'accent sur la façon dont les élèves travaillent ensemble (tâche, rôles, milieux, ressources).
- Au niveau des relations interpersonnelles, mettant l'accent sur les motivations de travailler ensemble, sur les attirances réciproques et le désir d'aider l'autre (identité, simulation).

Dans le contexte de la mallette, l'accent sera mis sur les deux premiers points sans dévaloriser le troisième. Notons pourtant que le travail coopératif peut fonctionner, par la présence des éléments susmentionnés, mais surtout par l'existence d'un milieu didactique. En effet, sans tâches et sans contenus, la coopération ne peut être appliquée. C'est pour cela que nous attirons l'attention sur l'importance d'articuler ces deux principes.

1.3.2. La dévolution

La dévolution est une des quatre catégories d'actions professorales de Guy Brousseau. Elle fait partie intégrante de notre projet, sans laquelle le concept d'atelier et de travail coopératif perdrait son sens. La dévolution décrit les processus didactiques à travers lesquels l'enseignant attribue aux élèves leur part de responsabilité dans la réalisation de la tâche. L'acte de *dévoluer* la responsabilité à l'élève fait partie des phénomènes identifiés par les didacticiens qui met en évidence l'importance de penser l'« autre de la relation » dans l'activité didactique (Sensevy, 2007).

Autrement dit, la dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage. Pour cela, l'enseignant fait avancer la connaissance grâce au jeu sur le contrat didactique et par la mise en place de situations didactiques dans lesquelles il place successivement l'élève. Il s'agit pour l'enseignant de

repérer les variables didactiques qui provoquent adaptations, régulations et stratégies faisant avancer la construction du savoir. Toute situation didactique devrait répondre à cet impératif.

Mais si nous souhaitons que l'enseignement ne se limite pas à fournir (tout cru) une procédure à suivre, le projet d'enseignement et le savoir à transmettre doivent circuler « cachés » pour éviter que la verbalisation du contrat ne conduise à un effondrement de la tâche intellectuelle. En effet, si l'enseignant dit trop clairement à l'élève ce qu'il veut obtenir, alors il risque de ne pas obtenir l'effet voulu. C'est ce qu'on appelle le paradoxe de la dévolution. En communiquant le savoir sans le dévoiler, Sensevy (2007) parle de « réticence » qui est le fait de cacher une partie de ce que l'on sait. Il semblerait que la réticence soit nécessaire au jeu didactique.

Dans le cadre de la mallette, toutes les tâches, ainsi que toutes les consignes sont pensées en terme de dévolution. Même si ici l'enseignant, par ces interventions auprès des élèves supposées être limitées, semble être moins exposé au paradoxe de la dévolution et au risque de dévoiler le jeu didactique, il n'échappe cependant pas, lorsqu'il dote les ateliers de matériel et prescrit des consignes, à l'impératif d'appliquer les concepts de la dévolution et de la réticence.

1.4. Objectifs généraux de la mallette

Nous souhaitons tout d'abord apporter aux enfants une éducation artistique que nous considérons comme une condition nécessaire à la formation de tout individu. Mais cette préoccupation ne date pas d'hier. L'écrivain Focillon (*in* Gloton, 1965), note que le développement pris au cours de ces dernières années par l'enseignement des arts et leur histoire est à coup sûr un des faits notables de la vie de ce temps, et que ce phénomène peut être considéré « comme un mouvement provoqué par certains besoins, plutôt que comme le résultat de l'activité normale des institutions d'enseignement et de recherche » (pp. 5-6).

Le besoin d'une éducation artistique, non point réservée aux adolescents ou aux adultes, mais commencée dès l'enfance, exprime en effet, la place occupée par l'art dans notre vie actuelle. Selon Gloton (1965), l'enseignement artistique devrait être envisagé comme un fait capital, dont tout éducateur devrait garder la pensée présente au cours de son action. Sinon, ainsi qu'il

arrive avec les choses si familières que nous ne les remarquons plus, il risque de méconnaître un phénomène social modifiant profondément les représentations intellectuelles, les manières de sentir et l'ensemble des valeurs conditionnant le comportement de l'homme moderne et qui, à ce titre, doit nécessairement réagir sur notre système général d'éducation (Gloton, 1965, p.6).

L'enjeu majeur des nouveaux programmes est de faire en sorte que les élèves ne considèrent plus l'art comme un objet de connaissances, déconnecté de leur réalité et de leurs préoccupations (*in* Manuel du Ministère de l'Education national, p.38), mais faisant partie intégrante de leur actualité. En ce sens, l'œuvre d'art est porteuse de dialogue social, elle participe d'un esprit critique nécessaire à la construction de valeurs, de sensibilité et de sociabilité. L'œuvre d'art n'est donc pas suspendue hors du monde. Elle fait partie de la vie, de la création. Pas seulement de la vie personnelle de l'artiste qui vit pour son art, mais aussi de la vie sociale qui lui donne valeur et sens (Maubant, 2003, p.6).

Nous avons évoqué plus haut que les œuvres des artistes sont les témoins fragmentaires d'un parcours artistique personnel. Dans cette perspective, nous souhaitons que l'élève s'aperçoive que la pratique artistique, constituée autant par des activités de réception que de production (Bakhtine, 1984), est donc aussi une pratique sociale et qu'elle est à ce titre fortement ancrée dans la culture. Nous pensons que la connaissance des œuvres permet à l'enfant d'accéder au véritable langage artistique par une pratique motivée et motivante. En effet, selon Lagoutte (1995), « l'homme a besoin d'établir une relation entre lui et l'humanité dont il se sent solidaire. Ce sont ses véritables racines. (...) L'élève apprend non seulement comment pense une époque, mais comment il pense » (pp.35-36).

Par ailleurs, nous sommes convaincus que l'art a un rôle majeur dans la construction de l'individu et de son intégration sociale. Ateliers de musique, créations de sculptures, visites de musées ou lectures de textes, tout est prétexte pour un enseignement et une éducation permanente dans le but de faire travailler les jeunes de différentes cultures, de différents pays, ensemble, dans un projet commun. En ce sens, l'art devrait être envisagé comme une école de tolérance, une école de citoyenneté.

En effet, l'âme du peuple genevois se trouve aujourd'hui de plus en plus mixte et colorée par la fusion des populations. Cette âme se doit d'être nourrie, métissée, enrichie, contestée,

bousculée, réinventée. Et cela peut se faire en construisant des ponts entre la culture et l'éducation.

Proposer un enseignement culturel est d'autant plus important surtout quand on sait que l'ignorance fragilise et rend vulnérable. L'étude des grandes œuvres artistiques du passé apporte un bagage culturel souhaité comme facteur de cohésion sociale. Ainsi, valorisés, les élèves retrouvent le goût de l'étude et le plaisir de s'investir dans des projets où l'art et la culture, intégrés à toutes les disciplines scolaires, œuvrent ainsi à la construction du citoyen libre.

CHAPITRE 2. DEMARCHE EN PLUSIEURS PHASES

Nous allons décrire ci-dessous les différentes étapes par lesquelles les élèves peuvent passer tout au long de la mallette. Nous nous permettons cependant de rester évasifs, car des informations plus précises vous parviendront en temps voulu. En restant concis, nous souhaitons éviter toute redondance et qui sait, vous donner envie de poursuivre votre lecture.

« Un cours d'histoire de l'art n'a pas le droit d'être ennuyant sinon il perd en partie sa raison d'être » (Smith, 1997).

2.1. Les activités introductives

Les activités introductives sont la première rencontre avec l'œuvre d'art. Elles permettent aux élèves de rentrer en contact avec ce qui va constituer le point de départ de leur travail. Cette première approche a pour but de familiariser les élèves avec leur futur environnement matériel artistique, ainsi que de leur transmettre certaines informations de base. En effet, nous pensons qu'avant de lancer abruptement les élèves dans les tâches, nous devrions leur fournir un minimum de notions, afin qu'ils puissent rentrer dans les ateliers en tout confort. Nous estimons important de créer pour chaque élève, quel que soient ses connaissances préalables, des bases communes. Comme le déclare Sensevy (2007) à ce propos, « un jeu didactique, régi par un contrat didactique, suppose un contexte cognitif commun ». C'est dans cette perspective que les activités introductives sont considérées comme les clés de fonctionnement pour une construction du savoir.

2.2. Les ateliers initiaux

Alors que les activités introductives sont prévues individuellement, les ateliers initiaux sont la première étape où les élèves découvrent les tâches à réaliser ensemble. Ils doivent dorénavant organiser leur travail en groupe et réunir force, énergie et cerveaux ! Les ateliers initiaux proposent un travail sur deux œuvres différentes, chacune liée à trois domaines d'enseignement distincts. A travers un matériel qui se veut riche et stimulant, les élèves vont acquérir, produire et mobiliser des savoirs en lien avec leur domaine. Une des stratégies

centrales relatives au travail coopératif, est que chacun des groupes devienne ainsi progressivement expert de son domaine spécifique. Cette étape constitue la base d'une pyramide, que les élèves vont construire ensemble en conjugant leurs efforts.

2.3. L'atelier intermédiaire

L'atelier intermédiaire s'appuie sur le fruit du travail réalisé dans les groupes initiaux et est une préparation aux ateliers finaux. C'est en ce sens que cette phase constitue le milieu de la pyramide. Cette étape prépare et met en condition les élèves pour les ultimes ateliers. Elle permet une réorganisation des savoirs et un partage d'expertise. Il s'agira pour les élèves de mettre en commun par groupes d'expert, savoirs et nouvelles expériences pour faciliter l'interaction de la dernière étape. A noter que cette phase intermédiaire peut aussi constituer un moment de régulations pour l'enseignant. Elle peut lui permettre en effet de voir où en sont les élèves, de voir qu'est-ce qu'ils ont appris et retenu, s'assurer qu'ils arrivent à mobiliser les savoirs acquis antérieurement.

2.4. Les ateliers finaux

Malgré l'envie manifestée de ne rester qu'évasifs, mais pour une lecture plus limpide, nous vous dévoilons ici la nature des ateliers finaux. Ils sont au nombre de trois et répondent chacun à une tâche liée à la création d'une exposition. La première se définit par le montage lui-même, le design et la gestion de l'espace. La deuxième est la création d'un dépliant dans le but d'accompagner l'exposition et répondre à l'envie de laisser une trace écrite. La troisième et dernière tâche est la visite guidée, qu'un groupe sera chargé de préparer.

Ces trois ultimes missions sont la cerise sur le gâteau, et pour rester avec la métaphore de la pyramide, elles en constituent le sommet bien mérité. Il s'agit en effet de rendre visible le travail singulier des élèves. Nous sommes d'avis que cette démarche est bénéfique pour tout le monde. C'est un retour valorisant sur ce que les élèves construisent et apprennent. De plus, la mise sur pied d'une exposition génère de nombreuses questions intéressantes : que garde-t-on et pourquoi ? Où et comment expose-t-on, dans quel espace ? Qu'a-t-on à dire sur ce que l'on expose ? Questions auxquelles les élèves sont invités à débattre lors des ateliers intermédiaires.

Nous sommes convaincus que l'exposition stimule la vie culturelle d'une école, qu'elle motive les élèves et les enseignants. Dans cette perspective, elle peut favoriser l'apparition d'autres manifestations culturelles au sein de l'établissement. Mais aussi, et surtout, elle procure un espace de fonctionnement culturel des savoirs didactisés, proche de celui des pratiques sociales de référence.

CHAPITRE 3. LES TROIS DOMAINES D'ENSEIGNEMENT : OBJECTIFS SPECIFIQUES

Pour choisir nos trois domaines d'enseignement, nous avons opté pour des choix dont les critères étaient d'ordre pédagogiques (le travail coopératif), ainsi que didactiques (définition des champs de savoirs, des domaines d'enseignement). Nous devions en effet réfléchir à ce qui nous paraissait être le plus pertinent à enseigner aux élèves en terme d'apprentissage et de développement.

3.1. Les symboles et signes iconographiques

Nous souhaitons, à travers ce domaine, comprendre à quel point l'œuvre est symbolique et miroir d'une société. Truffée de signes, de codes, de symboles et de sens caché, elle prend la forme d'une énigme attendant d'être résolue. C'est en partie pour cette raison que nous avons choisi de nous pencher de plus près sur ce domaine, afin d'amener les élèves à percer quelques secrets picturaux et les dévoiler au grand jour. Nous allons commencer par vous donner une définition de l'iconographie, ainsi que du symbole.

L'iconographie est une pratique qui remonte à loin. Dès l'antiquité, l'art, notamment religieux, qu'il soit perse, indien, égyptien, grec ou romain, utilise des iconotypes (Darras, 1996) visuels qui permettent d'identifier les sujets représentés. Les attributs des rois, des dieux, des héros, des personnifications allégoriques, leurs visages, leurs postures, les rendent facilement reconnaissables, et se transmettent d'un artiste à l'autre. On parle alors rétrospectivement de l'iconographie de tel ou tel personnage.

Dans l'orthodoxie orientale, l'Église a également créé une iconographie religieuse. Elle a établi un ensemble étendu de règles et de directives à respecter lors de la représentation figurative des saints ou personnages bibliques. Puisque selon cette perspective les icônes communiquent la vérité théologique, on y porte le même soin qu'en composant une doctrine ou un dogme. Les théologiens orthodoxes orientaux trouvent souvent utile de se référer à une icône particulière, tout comme peut se référer un théologien ou un concile à un document écrit. Le plus souvent, ce sont les moines qui ont la responsabilité de l'écriture des icônes.

Les symboles, quant à eux, renvoient à l'objet au moyen d'une convention d'ordre culturel qui repose sur une association d'idées ou de valeurs. A titre d'exemple, la balance et le glaive sont ainsi deux symboles différents de la justice, reliés l'un et l'autre à des valeurs culturelles très fortes : l'équité pour la balance et la rigueur pour le glaive. Pour représenter des personnages, faire passer des idées ou des valeurs, les artistes se réfèrent donc à des symboles, que le public est censé savoir « décoder ». Ils sont même obligés d'utiliser une « liste » contenant un lexique de ces symboles sans laquelle l'œuvre, non comprise, ne passerait pas auprès du public.

Nous ne pouvons plus désormais percevoir l'œuvre d'art comme une image fixe, sans dynamique. Darras (1996) nous incite à rentrer dans une approche communicationnelle pour comprendre l'œuvre d'art. En effet, « nous n'observons plus des œuvres finies et figées, mais un ensemble communicationnel dynamique » (p.81). Aussi, « la seule façon de communiquer une idée est par le moyen d'une icône » (p.76). Assembler sur une base de correspondances, d'airs de famille, de propriétés typiques, de parallélismes de structures... telle est la mission du processus iconique.

Ainsi, l'art véritable n'a jamais revêtu un caractère de pure gratuité. Les valeurs esthétiques ne sont pas détachées de toute contingence : elles ne sont pas des valeurs *inutiles*. Il y a donc une certaine atmosphère sociale qui fait qu'on attend quelque chose de l'artiste. Et on ne peut pas traiter de l'art si on ne traite pas de ces attentes (Gombrich & Eribon, 1991, p.161). Les artistes ont dû donc répondre aux exigences esthétiques de leur époque et obéir à certaines règles dans le but de faire reconnaître leur chef-d'œuvre aux yeux de tous.

L'enseignement artistique, par le biais des activités de la mallette, a pour objectif de mettre les élèves dans un contexte d'appropriation de ces règles, spécifiques et historiquement constituées, dont les enfants sont désormais éloignés dans leur quotidien. A force de contraindre les peintres à utiliser un certain nombre d'iconotypes visuels qui permettaient d'identifier les sujets représentés, l'iconographie s'est développée, s'est spécialisée : un nouveau langage a été créé par les artistes. C'est parce que les schémas iconotypes des élèves s'éloignent de ce langage qu'il faut l'enseigner.

3.2. La fonction sociale de l'œuvre d'art

Nous avons déjà évoqué précédemment à quel point « les œuvres humaines en ce qu'elles constituent des cristallisations de l'expérience des groupes sociaux organisent les manières individuelles et collectives de penser et d'agir le monde » (Mili et Rickenmann, 2005, p.441). En effet, selon ces auteurs, l'œuvre apparaît comme un produit culturel, avec un potentiel pédagogique lié à ses usages individuels et sociaux. C'est dans cette perspective que nous envisageons ce deuxième domaine d'enseignement.

Ainsi, toute œuvre d'art peut être observée comme un fait technique, comme un produit de psychologie collective et enfin comme un témoignage sociologique et historique. Nous aimerions illustrer ces propos à l'aide de deux exemples complémentaires. Le premier est les nombreux dieux dans la mythologie grecque. Leur présence répondait à des besoins spécifiques d'une société. Absorbée dans des questionnements sur la création ou l'origine de la vie, ces dieux apportaient en réalité une réponse aux interrogations de tout un peuple. Le deuxième exemple porte sur l'art du Cinquecento, qui répond en fait aux mêmes réflexions que l'exemple précédent.

Le Cinquecento est une époque animée par de multiples tensions, qui ont abouti à des crises aussi religieuses et philosophiques, que politiques. « On touche là l'un des points essentiels de ce qui a fait la dynamique de la création artistique en Italie au Cinquecento » (Arasse, 2008, p.29). En effet, selon cet auteur, le prestige dont l'art a joui en Europe reflète cet état de crise : « il est en fait étroitement lié à ces conditions historiques difficiles ». L'art a constitué une « réponse » à la situation historique, à cette crise multiforme et à l'instabilité qui en résulte. En ce sens, « l'art se voit reconnaître un prestige exceptionnel car il est amené à remplir une fonction exceptionnelle : donner une solution, imaginaire certes mais efficace à ce niveau, aux questions que le siècle multiplie ».

Ces deux exemples montrent le lien étroit qui existe entre la « situation » d'une société et l'art qui en reflète spontanément les traits. Par le biais des ateliers de ce domaine, nous souhaitons transmettre cet aspect aux élèves. Nous aimerions en effet leur faire prendre conscience que l'histoire de l'art ou l'histoire de la peinture répond à un « va-et-vient constant entre le caractère personnel des créateurs et les conditions mentales et sociales de leur création » (p.33).

En outre, autant l'approche iconographique (premier domaine d'enseignement) que l'approche sociologique sont importantes. En réalité, nous sommes d'avis qu'elles doivent marcher ensemble. Mais nous tenons particulièrement à ne pas négliger la question de savoir quelle est la fonction d'une image, quelle est sa fonction sociale. Il n'est pas indifférent de savoir si elle a été peinte pour une galerie à New York ou pour l'autel d'une église, si elle a été peinte en temps de crise ou non, etc. Ce domaine d'enseignement répond donc à un objectif socio-culturel qui est de replacer les œuvres d'art dans leurs contextes sociaux, historiques et culturels.

3.3. La culture mythologique et religieuse

Selon Debray (1992), l'art assure la transition du théologique à l'historique ou, si l'on préfère, du divin à l'humain comme centre de référence. Il note que dans le vocabulaire de Lévi-Strauss, on dirait que le visuel a une peinture « à code » prenant pour matière première les débris des mythes antérieurs. Ce dernier auteur définirait l'art comme une peinture « à mythes » (*in* Debray, 1992, p.225).

Les mythes et leurs modèles, récits, figures et images sont profondément intégrés dans notre inconscient collectif. La littérature (contes, légendes, romans, théâtre, poésie...) ne cessent de brasser et de décliner ces schémas fondamentaux, au même titre que le cinéma, la photographie ou l'image picturale (Fozza, Garat & Parfait, 2003, pp.114-115). Dans son essai *Anthropologie structurale* Lévi-Strauss, offre cet avis (1958/74) :

Un mythe se rapporte toujours à des événements passés avant la création du monde [...] ou [...] pendant les premiers âges [...] en tout cas [...] il y a longtemps [...]. Mais la valeur intrinsèque attribuée au mythe provient de ce que les événements, censés se dérouler à un moment du temps, forment aussi une structure permanente. Celle-ci se rapporte simultanément au passé, au présent et au futur (p.231).

Si le mythe doit se rapporter au passé, au présent et au futur, il ne peut que constituer un héritage d'une richesse incroyable. Aller à la découverte des mythes, c'est aller à la découverte du présent par le passé. Les mythes forment en quelque sorte la base de nos croyances actuelles et se veulent explicatifs et fondateurs d'une pratique sociale de toute communauté. C'est à ce titre que nous décidons de choisir ce domaine d'enseignement qui

met en avant des éléments culturels faisant partie d'un patrimoine qui reste trop souvent méconnus des élèves.

De même que les mythes sont fondateurs, ils sont toujours liés aux croyances religieuses auxquelles ils appartiennent. L'enseignement de la culture religieuse ou du fait religieux est donc tout aussi important que l'est l'enseignement des mythes fondateurs.



Cependant, la question du " fait religieux" ou de " culture religieuse" incarne encore souvent dans les esprits une « méfiance appuyée sur un fond d'anticléricisme persistant » (Hutmacher, 1999, p.94). L'enseignement du bouddhisme ou même de l'islam générerait certainement moins de polémique car il poserait moins de problèmes ... d'implication personnelle. Le malentendu réside dans le fait que l'enseignement de l'histoire des religions provoque souvent des réactions vives et engagées de par la confusion faite avec la catéchèse.

Soyons clairs en effet, il ne s'agit pas d'exprimer la volonté de réinstaurer un enseignement religieux à l'école, mais d'aborder le fait religieux en tant que phénomène historique et culturel, miroir des pratiques sociales antérieures. En effet, si la catéchèse est un dialogue entre croyant d'une même religion sur une base de volontariat, de liberté d'approfondissement de sa foi, le fait religieux est objet d'étude, pour tous, à l'intérieur des disciplines et dans le respect des programmes.

Pourtant, la démarche laïque qui doit accompagner cette approche de la culture religieuse, est trop souvent devenue synonyme de refus pur et simple de la culture religieuse, pour aboutir à

une inculture. Cependant, l’instruction publique réagit. En novembre 1999, la CIIP (Conférence intercantonale de l’instruction publique de la Suisse) a tenu à éclairer les finalités et objectifs éducatifs de l’école publique :

(...) prendre en compte et rendre accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l’élève de comprendre de sa propre origine et celle des autres, de saisir et d’apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit.

Dans cette déclaration, nous percevons la volonté d’aborder le fait religieux en tant que phénomène culturel et accès à la connaissance, de soi, des autres, de la société. Beer, président du Département de l’instruction publique à Genève, s’est également exprimé sur la question religieuse à l’école. Il affirme entre autres que « Genève est une ville internationale, multiculturelle, dont la tradition d’accueil est reconnue. Dans un tel contexte, et dans une volonté de cohésion sociale, il serait regrettable que sous couvert d’une laïcité pure et dure ou d’exclusion, on en vienne à exclure du champ de la connaissance toute question liée à la religion en tant que fait »⁶.

C’est dans cet état d’esprit que nous envisageons d’aborder ce troisième domaine d’enseignement. Les mythes et la religion ont créé non seulement le fondement de nos sociétés, mais constituent aussi notre patrimoine historique et culturel. Toute une génération d’écrivains, de poètes, de peintres, de sculpteurs et d’artistes en tout genre, ont eu pour muses les récits mythologiques et religieux. Ils semblent constituer une source d’inspiration artistique inépuisable. Ce domaine répond donc à un objectif culturel qui est de montrer les échos que ces récits, fidèles reflets de nos structures psychiques fondamentales, ont rencontrés dans la littérature, les arts, les mentalités et les institutions et contribuent tous au développement intellectuel, social, affectif et culturel des élèves (Bertrand, Borsotti & Laurent, 2009, p.4).

⁶ Charles Beer, *La religion à l’école. Faut-il enseigner le fait religieux à l’école ?* Septembre 2004.

CHAPITRE 4. CHOIX DES ŒUVRES D'ART

4.1. Entre mythes et culture religieuse

Le choix de nos deux œuvres de départ s'inscrit, et vous l'avez certainement déjà décelé, entre ce que nous pensons être, deux grandes références. Nous sommes d'avis en effet, que ces deux œuvres sont emblématiques de la référence mythologique pour l'une et de la référence religieuse pour l'autre. Par ailleurs, le choix de la peinture mythologique a la fonction de neutraliser toute dérive possible vers un travail exclusif sur la culture religieuse chrétienne. Nous tenons à ce que toute allusion prosélytique soit exclue dans le cadre de la mallette pédagogique. Encore une fois, si nous portons notre choix sur les deux œuvres que nous exposons ci-dessous, c'est parce que nous sommes d'avis qu'elles appartiennent à un patrimoine culturel et historique de notre civilisation. Elles doivent donc être approchées et étudiées en tant que telles.

Afin de cadrer notre projet et avant de présenter les deux œuvres, amener une définition du fait religieux ainsi que des mythes, nous semble être ici incontournable. Pour établir en premier lieu un semblant de définition sur le fait religieux, nous donnons volontiers la parole à Debray, professeur à l'Université de Lyon. N'en craignez point la longueur, ses propos sont fort intéressants.

L'expression "fait religieux" s'est imposée depuis quelques années dans le vocabulaire scientifique et public. Quand on y réfléchit bien, sa sobriété tranquille, qui cache un certain nombre de confusions, exprime la raison d'être de notre présence ici (...).

Un fait a trois caractéristiques. Premièrement, il se constate et s'impose à tous. Que cela plaise ou non, il y a depuis mille ans des cathédrales dans les villes de France, des œuvres d'art sacré dans les musées, du gospel et de la soul music à la radio, des fêtes au calendrier et des façons différentes de décompter le temps à travers la planète. Pouvons-nous nous boucher les oreilles et fermer les yeux devant le monde tel qu'il est? Pouvons-nous refuser d'écrire sur notre agenda, sous prétexte que nous n'avons aucune raison objective de prendre pour l'an zéro la date probablement erronée de la naissance de Jésus ?

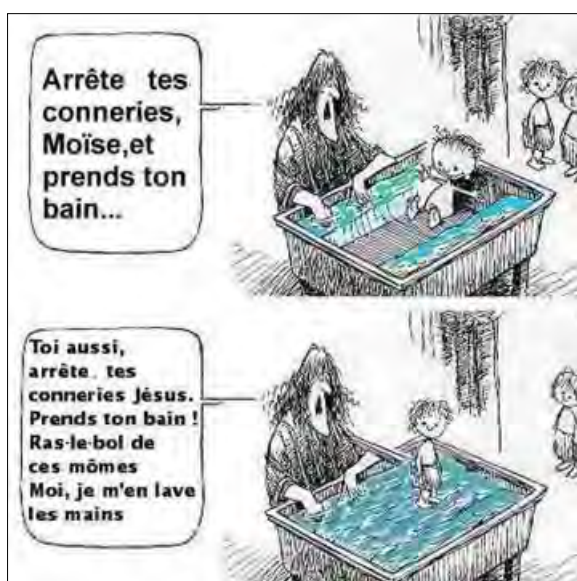
Deuxièmement, un fait ne préjuge ni de sa nature, ni du statut moral ou épistémologique à lui accorder. Superstition, superstructure, facteur explicatif de l'histoire ou fausse conscience

des acteurs ? Ces interrogations relèveront du débat philosophique. Elles doivent être formulées, mais elles supposent d'abord la prise en considération d'un matériau empirique, qu'il s'agisse d'un vitrail, d'un poème, d'un massacre, d'une route de pèlerinage ou d'une œuvre de charité. Prendre acte n'est pas prendre parti.

Troisièmement, un fait est englobant. Il ne privilégie aucune religion particulière, considérée comme plus "vraie" ou plus recommandable que les autres. Il est vrai que nos programmes d'histoire rencontrent en priorité les religions abrahamiques, mais ils donnent également une place au siècle des Lumières et ne négligent pas les religions de l'Antiquité et de l'Asie. En effet, l'hindouisme, le bouddhisme, les religions chinoises, comme les traditions animistes africaines, sont parties prenantes, sur un strict pied d'égalité, au grand arc des phénomènes humains qu'il nous faut embrasser, sans nombrilisme ni ethnocentrisme.

Le fait est observable, neutre et pluraliste. Je crois que ces trois propriétés disent déjà ce qu'un enseignement du "fait religieux" peut signifier pour l'école républicaine, dans un pays où la laïcité, privilège unique sur le continent européen, revêt la dignité d'un principe constitutionnel. Pour aller un peu plus loin, la séparation des Églises et de l'État ne signifie pas, comme aux États-Unis d'Amérique, rendre les Églises libres de toute emprise étatique, mais rendre l'État libre de toute emprise ecclésiale.

Dans un contexte scolaire, nous comprenons qu'il ne s'agit en effet, que de poursuivre un chemin que l'école publique connaît déjà bien, à savoir mieux étayer l'étude de l'histoire, de la géographie, de la littérature, de la philosophie, des enseignements artistiques et des langues vivantes.



La définition que nous donnerons du mythe sera, quant à elle, plus sommaire. Les mythes sont des récits extraordinaires qui, de façon imagée et symbolique, donnent une version sur l'origine de l'humanité. Ils essayent de répondre à des questions non formulées et complexes sur la nature humaine, ses origines et son devenir. Les récits mythologiques sont liés à une culture socioreligieuse des mondes anciens. On y rencontre des dieux mais aussi des monstres (géants, cyclopes, animaux à plusieurs têtes...) et des héros issus d'unions entre mortels et divinités. Les hommes respectent les règles établies par ces êtres supérieurs, au risque de voir revenir le chaos originel (Bertrand, Borsotti & Laurent, 2009, p.6).

C'est parce que les mythes révèlent l'essence même des conflits primitifs de l'histoire de l'humanité, qu'ils perdurent dans la mémoire collective comme un vivant héritage. Ils sont là, enfouis dans l'inconscient, tout prêts à surgir, comme appelés d'un profond passé sitôt qu'apparaît le motif approprié. Si bien qu'ils ne perdent jamais leur capacité de faire signifier les choses ; ils prennent en charge les moments forts de la vie pour leur apporter leur charpente symbolique. « Un simple fragment de leur structure, repéré dans la vie quotidienne, réveille tout le mythe et l'orchestre dans son antique version » (Romain, 2002, p.51). Selon cet auteur, il est significatif que nous revenions toujours à ces quelques structures originelles parce qu'il n'est pas possible de faire varier à l'infini les schèmes fondamentaux de l'humain ; nous sommes renvoyés tout le temps à la même poignée d'histoires de l'Antiquité.

4.2. L'Annonciation de Fra Angelico

A travers les quelques lignes ci-dessus, nous pensons vous avoir fait comprendre à quel point



nous estimons important d'enseigner une culture mythologique et religieuse aux élèves. C'est dans cette perspective, que nous vous présentons finalement les deux œuvres retenues pour répondre à cet objectif. La première œuvre est un retable de Fra Angelico réalisé en 1426 pour le couvent de San Domenico dans la province de Florence. Aujourd'hui la peinture est conservée au musée du Prado en Espagne.

Dans l'histoire de l'art, l'Annonciation est une thématique qui a été traitée mille et une fois par les artistes. Cette scène ouvre l'histoire de la Rédemption. C'est le moment où l'ange Gabriel vient annoncer à Marie la future naissance de l'Enfant et, surtout, celui où cet enfant s'incarne en elle. L'image de l'Annonciation est donc celle de la rencontre fondamentale entre la Parole et le corps, entre l'esprit et la matière. Essentiel en tant que message religieux, le sujet constitue également un défi passionnant pour les peintres qui en élaborent l'image : comment représenter ce qui symbolise le processus même de toute création ? (Barbe-Gall, 2002, p.43)

En effet, les artistes qui ont cherché à peindre le mystère chrétien ont toujours accordé une grande place à l'Annonciation, ce moment de l'histoire de l'humanité où tout bascule. Cet épisode de la vie de Marie permet de dire l'invisible, d'exprimer l'inexprimable grâce au langage artistique. Des artistes du 6^e siècle à Chagall ont enfanté ces œuvres représentant l'Annonciation. En regardant ces œuvres, l'élève découvre que selon les époques et les cultures il y a mille façons de parler de ce mystère. Observons l'évolution des représentations, qu'a subi au fil des siècles, le thème de l'Annonciation.

Une mosaïque du VI^e siècle représente l'ange sûr de lui et mobile face à Marie, immobile et craintive. Le décor fait d'elle le temple de Dieu. Une icône du XII^e siècle, connue sous le nom de « l'Annonciation d'Oustioug », montre Marie portant en son sein Jésus totalement homme. L'attitude de Marie laisse deviner un Christ complètement Dieu. Au XIII^e siècle, un triptyque dans le style byzantin met en relief l'ange, qui avec un sceptre, avance résolument à la rencontre de Marie. Toutes ces représentations de l'Annonciation mettent l'accent sur l'initiative de Dieu, sur le rôle de son envoyé qui est toujours debout.

Au XIV^e siècle, la représentation de l'Annonciation bascule. Duccio par exemple, peint une Annonciation en adoucissant les visages, en humanisant la rencontre. Ce n'est plus l'ange sur qui le regard est d'abord attiré mais sur la vierge Marie. Daddi va plus loin: il peint l'ange à genoux devant Marie qui reste assise. C'est la Vierge qui devient le centre du tableau. Cette peinture témoigne du culte marial qui se développe à cette époque. Au XV^e siècle, Fra Angelico, fidèle à sa vocation de frère prêcheur, veut enseigner par l'image. Marie est présentée comme la nouvelle Eve. Pour le signifier, paraît au fond du tableau, Adam et Eve chassés du paradis. Mais Fra Angelico est un immense artiste : son œuvre n'illustre pas simplement la scène de l'Annonciation mais sa peinture invite à la contemplation. Toujours au

XV^e siècle, époque de la renaissance, Crivelli s'approprie l'Annonciation et l'adapte aux exigences contemporaines. Il va représenter la scène dans une ville idéalisée, faite d'harmonie et d'élégance. Mais le XV^e siècle n'est pas qu'italien. Dans une autre contrée, en Flandre, les peintres cherchent à exprimer la vie non pas en l'idéalisant mais en restant fidèle à la réalité. Memling va situer l'Annonciation dans l'intimité d'une maison, suggérant ainsi que Marie est habitée intérieurement par l'Esprit.

Au XVI^e siècle, Lotto représente Marie se précipitant hors du tableau. Son attitude reproduit celle de Dieu le Père. Il est présenté dans le coin du tableau et donne l'impression non pas de contempler la rencontre entre son envoyé et Marie, mais de plonger littéralement dans cette rencontre. Au XVII^e siècle, Le Greco représente une Annonciation où ne figurent que Marie et l'ange. Leurs regards qui se croisent sont d'une intensité extraordinaire. Entre eux deux, l'Esprit Saint est représenté par une colombe qui illumine Marie et l'ange. Quant à Chagall, à la place de Marie, il se représente lui-même devant son chevalet. Il peint l'ange sous les traits de son épouse. L'Annonciation est non seulement représentée avec les normes culturelles de l'époque mais chacun peut s'identifier dans cette rencontre de Dieu avec les hommes.

En effet, si la thématique de l'Annonciation a été si souvent représentée, c'est qu'elle donne aux artistes une problématique intéressante sur laquelle ils peuvent se pencher. L'Annonciation établit non seulement un défi passionnant pour les peintres qui doivent représenter ce qui symbolise le processus de la création, mais elle pose aussi un défi quant aux problèmes de représentation qu'elle génère. Tout d'abord, les deux personnages appartiennent à deux univers différents. Par leur nature : l'ange est une créature du monde céleste, ailée et immortelle, qui échappe aux lois de la pesanteur ; Marie est une créature humaine, pure, mais soumise à toutes les servitudes de la condition terrestre. Par leur rôle ensuite : l'ange transmet un message, il est actif ; Marie est passive, elle reçoit le message divin.

Pour traduire cette dualité, les artistes ont souvent recours à des tactiques iconographiques différentes. La palette variée des Annonciations que nous allons soumettre aux élèves lors des ateliers, est une manière de sensibiliser et d'attirer l'attention des élèves sur cet aspect. Pour ce faire, nous les inviterons d'ailleurs à se frotter eux-mêmes à ce problème de représentation, en se mettant, pendant un court instant, dans la peau d'un peintre.

4.3. La naissance de Vénus de Sandro Botticelli

La deuxième œuvre choisie est une peinture de Botticelli, réalisée en 1485 et conservée



actuellement aux Offices de Florence. Le célèbre tableau représente une jeune femme nue, Vénus, debout sur une coquille, émergeant des eaux.

En tant que déesse de la beauté et de l'amour, Vénus représente la perfection du corps féminin, ce qui a toujours constitué

un défi pour les artistes. Ses multiples images la montrent le plus souvent au moment de sa naissance, c'est-à-dire sortant des eaux, ou bien allongée et parfois, endormie. Les peintres ont ainsi travaillé à diverses postures exprimant une volupté plus ou moins accentuée qui prouvait en même temps leur maîtrise de l'anatomie (Barbe-Gall, 2002, p.50).

Quand tu parais, Vénus, le vent tombe, les nuages se dissipent ; la terre déploie sous tes pas ses riches tapis fleuris ; la surface des ondes te sourit, et les cieux apaisés versent un torrent de lumière resplendissante (Lucrèce).

Mais notons que la réalisation d'une œuvre comme la naissance de Vénus n'allait pas de soi encore quelques décennies en arrière. En effet, le tournant, amorcé en Italie au XIII^e siècle, qui a vu la peinture s'orienter vers une représentation de plus en plus fidèle de la réalité sensible, s'est poursuivi pendant plusieurs siècles. Pour comprendre cette nouvelle conception de la peinture, il faut la comparer à la tradition byzantine qui a prévalu jusque-là (Potvin, 2001).

La Naissance de Vénus est un bon exemple pour refléter les changements et les innovations dans la représentation du corps par rapport à cette tradition. En effet, les expérimentations introduites dans la peinture italienne peuvent être confrontées point par point aux caractéristiques de la peinture byzantine.

- La frontalité fait place à la diversité des angles de vue ;
- Aux attitudes hiératiques des personnages s'opposent des gestes et des actions dynamiques ;

- A un espace sans profondeur s'ajoute la troisième dimension régie par les règles de la perspective ;
- L'immatérialité des êtres et du monde suprasensible disparaît au profit du poids et de l'épaisseur matérielle des corps ;
- La matérialité se manifeste par l'apparition des ombres et des reflets (Biville, Demongin, Le Bourgeois & Thibon, 2008).

Les découvertes essentielles sur lesquelles ce changement s'est appuyé sont diverses : le tableau devient une fenêtre à travers laquelle la perspective permet de creuser l'espace, les fonds d'or laissent petit à petit la place à un décor réaliste et les personnages s'humanisent. Leur physionomie, leur gestuelle, leur poids sont pris en compte par le peintre, l'ombre témoigne de la consistance des corps et le souci des détails remplace ostensiblement l'archétype préalablement idéalisé.

Tandis que l'art du XII^e au XV^e siècles représente les plus belles œuvres pour les églises, où le monde divin ne ressemble pas à celui des hommes pour marquer la différence entre Dieu et l'humanité, les peintres du XV^e siècle en Italie redécouvrent les œuvres de l'Antiquité où l'univers divin ressemble cette fois beaucoup au monde humain.

En effet, à la fin du Moyen-Age, les cours européennes redécouvrent l'art de vivre de l'Antiquité. Les artistes s'inspirent des témoignages de l'art gréco-romain. La peinture mythologique se développe au service de l'apparat, de l'éclat et du luxe des habitations aristocratiques et royales. Elle célèbre le plaisir des puissants. Après le XIV^e siècle, les grandes familles italiennes se passionnent pour faire renaître le prestige et la gloire de l'ancienne Rome. Les artistes cultivent avec ferveur le retour à un ordre antique idéal, dans lequel règne l'harmonie entre l'homme et la nature. La mythologie des Grecs et des Romains est pour eux, le témoignage d'une vérité sensible et profonde.

Plus tard, au XVII^e et XVIII^e siècles, le sujet mythologique est encore très apprécié. L'imaginaire antique est un art particulièrement narratif. Il expose la fabuleuse aventure des dieux et il retrace les difficultés des relations entre l'homme et l'Olympe. Ces thèmes éveillent la volupté et le plaisir, ils affranchissent les peintres et le public des rudesses de la vie quotidienne.

Par ailleurs, les sujets mythologiques fournissent aux peintres l'occasion de représenter le nu, peu compatible avec la plupart des sujets sacrés. L'observation de la sculpture gréco-romaine ainsi que l'étude de l'anatomie, la connaissance des textes antiques décrivant des œuvres disparues, encouragent l'élaboration de telles images. Sortie des domaines exclusifs de la religion et du portrait, la peinture élargit dès lors considérablement son répertoire. Les personnages mythologiques sont utilisés pour symboliser les qualités de certains modèles dont il faut souligner le caractère exceptionnel (Barbe-Gall, 2002, p.50).

La nudité des personnages mythologiques est liée à leur nature surhumaine. Ils représentent des principes plutôt que des personnes réelles et n'ont à ce titre pas la nécessité de protéger leur corps par des vêtements. De même, leur anatomie parfaite constitue une référence exemplaire. Ils offrent, selon les modèles fournis par la statuaire antique, l'image de la beauté physique accomplie (Barbe-Gall, 2002, p.49).

Pour se référer à la Vénus de Botticelli, qui rend hommage à cette image de la beauté, on entend souvent parler de L'allégorie de Vénus. Le mot « allégorie » vient du grec *allêgorein*, qui signifie « parler par figures ». En peinture, cela permet de représenter des idées en leur donnant la forme de personnages et d'objets. Par exemple, le Temps est figuré comme un vieillard (le temps fait vieillir), ailé (il vole), armé d'une faux (il fauche les vies), un sablier dans les mains (il s'écoule)... S'il retire l'étoffe qui dissimule le corps d'une jeune femme nue, on comprend que « le Temps dévoile la Vérité »...

Les allégories ont souvent été utilisées pour exprimer des leçons morales (les vices et les vertus) et les richesses du savoir ou des arts (la géométrie, la grammaire, la musique, etc.). Ainsi, la *Justice* est-elle représentée comme une femme qui tient une balance, l'*Envie* comme une vieille femme grimaçante. La *Mort*, elle, est figurée par un squelette armé d'une faux... (Barbe-Gall, 2002, p.51). L'œuvre de Botticelli nous semble donc être un support approprié afin d'aborder non seulement les archétypes que sont les mythes, mais aussi la notion d'allégorie.

TROISIEME PARTIE :

MILIEU DIDACTIQUE

ET

INGENIERIE

CHAPITRE 1 : L'ŒUVRE D'ART COMME MILIEU DIDACTIQUE

1.1. Pourquoi choisir l'œuvre d'art comme milieu didactique ?

Après vous avoir exposé les œuvres d'art qui vont être étudiées, nous nous interrogeons maintenant sur leur faculté à constituer un milieu didactique pertinent au sein des classes.

Selon Mili et Rickenmann (2005), les œuvres, vues comme des produits culturels, peuvent être pensées « avec un potentiel pédagogique, lié à ses usages individuels et sociaux » (p.441). En ce sens, les auteurs tels que Bruner (1991), Léontiev (1975/1984) et Vygotsky (1985) partagent la thèse selon laquelle « l'enseignement est un processus de transmission d'artefacts culturels (œuvres, instruments, langages, pratiques) qui *engendrent* le développement de l'enfant ». C'est le paradigme historico-culturel du développement (Mili et Rickenmann, 2005).

Il s'agit d'une nouvelle manière de penser les enseignements artistiques et d'envisager l'activité humaine et ses produits. Celle-ci n'est plus atemporelle mais s'inscrit dans une histoire qui produit des œuvres, des artefacts culturels, qui *médient* les expériences individuelles et sociales du monde (Mili et Rickenmann, 2005, p.442). Ainsi, en abordant la nature historico-culturelle de l'art comme phénomène collectif et les œuvres comme cristallisations de ce phénomène, nous assistons, selon Mili et Rickenmann (2005), à un « réinvestissement des œuvres artistiques dans les enseignements en tant que médiateurs spécifiques du fonctionnement individuel et collectif de la culture ».

Dans cette perspective didactique, les œuvres d'art forme une nouvelle conception dynamique de l'apprentissage, qui résulte de la participation active des apprenants aux contextes sociaux et matériels qui les entourent (Lave et Wenger, 1991). « Le concept de participation comprend l'ensemble d'interactions, coordinations, transactions et négociations entre les personnes visant une compréhension partagée des pratiques, des normes et des significations collectivement attribuées aux activités tant sociales que scolaires » (Mili et Rickenmann, 2005, p.443).

En résumé, les objets culturels, comme le sont les œuvres d'art, forment un matériel précieux, regorgeant de nombreuses ressources, qui peuvent être décryptées avec les élèves. Manipulables, très riches en termes de symboles iconographiques, de codes, de messages et d'allusions, les œuvres d'art sont une source incalculable d'informations, autant sur le contexte historique que social dans lequel elles ont été créées. Ces messages véhiculés à travers le temps et l'histoire forment un système culturel à faire connaître aux élèves. Nous sommes persuadés de la capacité informative de l'art comme clé de lecture pour l'histoire, les religions, la mythologie, la sociologie, la littérature et bien d'autres encore.

Par ailleurs, de nouvelles pratiques sont mises à jour en dehors de l'espace scolaire pour dispenser les leçons de l'enseignement artistique. En effet, les musées, les opéras, les orchestres, les théâtres... proposent souvent des programmes pédagogiques destinés aux écoliers « dans le but de transmettre un patrimoine et un répertoire, souvent délaissés par les pratiques effectives de l'enseignement scolaire » (Mili et Rickenmann, 2005, p.431).

Ainsi, ces institutions culturelles peuvent élargir le champ des « savoirs à enseigner » et enrichir les situations didactiques et les tâches d'apprentissages proposées aux élèves (Rickenmann, 2008). La passerelle entre ces instances culturelles et les établissements scolaires nous semble nécessaire. C'est dans cet esprit que la mallette pédagogique voit le jour et articule ses activités, dans le but en effet, de poursuivre une complémentarité logique avec ces institutions culturelles qui sortent du cadre scolaire, dans l'espoir d'offrir de nouvelles pratiques pour la « médiation culturelle » au sein de la vie de la classe.

1.2. Quel est sa place et son rôle dans une démarche de construction du savoir ?

Dans le cadre de la mallette pédagogique, nous considérons donc les œuvres d'art comme des objets culturels, dont les élèves peuvent faire la réception. En ce sens, Mili et Rickenmann (2005) soulèvent la problématique générale de la « réception de l'objet culturel » et de son rôle dans le développement de l'enfant. Les pratiques didactiques de la réception ont modifié le cadre des dispositifs désormais traditionnels de l'enseignement artistique. Une des propriétés principales de ces démarches est le fait qu'elles articulent les contenus souvent décontextualisés des programmes scolaires (formes, couleurs, composition...) à un thème général qui représente un objet ou une pratique culturelle de référence. « Une nouvelle

dimension de la notion de *production de l'œuvre* émerge ainsi, fortement liée à l'expérience esthétique non pas des seuls musiciens, compositeurs ou plasticiens, mais également de l'activité de réception des individus qui constituent le *public* qui fait vivre et fonctionner socialement les œuvres » (Mili et Rickenmann, 2005, p.433).

Ainsi, suivant ce même principe, les enseignants peuvent dorénavant investir les dimensions sociales et communicationnelles des activités artistiques en classe en les articulant aux usages culturels, « c'est-à-dire liés à une réception collective et active des œuvres ».

Dans cette perspective, au cœur du raisonnement du paradigme historico-culturel évoqué ci-dessus, l'enseignant est considéré comme « le porteur d'une expertise disciplinaire *Ř* à la fois *instrumentale* et sociale *Ř* à qui échoit la fonction centrale d'aménager les *milieux didactiques* (Brousseau, 1998) qui facilite l'appropriation des différents types de savoirs (notionnels, savoir-faire, savoir-être) » (Mili et Rickenmann, 2005, p.443). Nous ne pouvons donc plus penser l'activité de l'élève comme individuelle, mais, selon ces mêmes auteurs, comme fondamentalement sociale et se déroulant au sein de processus spécifiques d'enseignement/apprentissage, tant dans le cadre scolaire que non scolaire. Le récepteur [l'élève] (Jauss, 2001), cet « autrui » qui était souvent conçu comme agent passif, devient un élément central dans le fonctionnement des œuvres, désormais étudiées comme éléments d'un dispositif socioculturel.

Cette nouvelle perspective didactique vise aussi bien à l'enrichissement des situations didactiques qu'aux tâches d'apprentissages proposées aux élèves. Elle a pour but de développer « l'expertise culturelle » chez les élèves. Dans ce même esprit, Rickenmann (2008) aime penser la didactique de la réception culturelle comme étant un travail sur l'autre dans la « construction de soi ».

CHAPITRE 2 : L'INGENIERIE DIDACTIQUE

Le projet de la mallette pédagogique a soulevé de nombreuses questions concernant la planification de notre travail. Comment aménager les activités d'enseignement/apprentissage au sein de l'atelier? Quels rôles faut-il attribuer aux élèves? Comment appliquer la dévolution? Nous avons besoin de nous appuyer sur une série de concepts afin de mieux nous guider et de mieux comprendre notre travail de planification. C'est ainsi que les concepts de la mésogénèse et de la topogénèse sont venus à notre secours. Ils ont permis d'atteindre notre dessein.

2.1. Le concept de la mésogénèse

Nous allons tout d'abord donner une définition du concept de mésogénèse, compris selon Sensevy (2007). Il fait partie en réalité du « triplet fondamental » formés des processus liés à la mésogénèse, la topogénèse et la chronogénèse.

Nous comprenons ici le concept de la mésogénèse par la *genèse du milieu* (Chevallard, 1992, Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000). Elle implique une modification constante du milieu que les élèves font évoluer. C'est ainsi que le contenu est redéfini régulièrement au sein des transactions didactiques. Avec le travail conjoint du professeur et des élèves, la genèse du milieu constitue ainsi une dimension centrale des institutions didactiques. Selon Sensevy (2007), une description mésogénétique permet de comprendre la manière dont le professeur va introduire dans le milieu une signification quelconque, notamment grâce à un énoncé, grâce à un objet ou en focalisant l'attention sur un énoncé d'élève. Décrire une activité mésogénétique c'est aussi « étudier comment le contenu de l'interaction, en continu, se trouve co-élaboré par le professeur et les élèves. (...) La mésogénèse répond donc à l'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves, système dans lequel les transactions didactiques trouvent leur sens » (Sensevy, 2007, p.19).

En résumé, le milieu didactique représente le champ à l'intérieur duquel les interactions évoluent et que ces dernières font évoluer. Dans le cadre de la mallette, nous entendons par milieu le matériel, orienté par les tâches et mis à disposition des élèves, ayant pour but de les accompagner dans la construction du savoir. Cependant, la préparation de ce matériel

demande à l'enseignant un travail réfléchi. En effet, la tâche n'est pas dépourvue de toute difficulté car il s'agira de faire connaître aux élèves de nouveaux codes, jusqu'ici ignorés. Ces derniers, pour qui des codes plus contemporains seraient plus facilement déchiffrables, ignorent très souvent ceux des autres époques. Cela implique pour l'enseignant un double travail : les accompagner dans la reconstruction de ces codes, ainsi qu'en permettre l'étayage et une première compréhension.

Néanmoins, dans la perspective d'un enseignement artistique, nous sommes persuadés que le concept atelier est un atout pour ce type d'apprentissage basé sur un milieu fécond et riche. Le format atelier est pour Mili et Rickenmann (2005) un des modèles qui propose en effet une conception essentiellement centrée sur les interactions de l'élève avec l'environnement matériel et symbolique, « porté » par les significations culturelles. L'enseignant met en situation par une sollicitation qui doit ouvrir sur des interrogations, des recherches et expérimentation avec outils et matériaux, durant lesquelles il « intervient pour offrir les meilleures conditions matérielles de travail, pour réguler les actions de chacun, pour encourager individuellement, pour faciliter les échanges entre les élèves » (Lagoutte, 1994, p.157). Les auteurs Mili et Rickenmann (2005) définissent le rôle du professeur comme quelqu'un qui propose des environnements riches, pour que l'élève découvre, via son activité, des pistes ou des contradictions qu'il surmontera en inventant de nouveaux modes d'agir et de penser (p.439).

2.2. Le concept de la topogénèse

Un second concept fondamental, fortement lié au précédent, mérite à présent d'être défini. Alors que la mésogénèse incite à identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques, la topogénèse incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement partagé entre les transactants (Sensevy, 2007).

Ainsi, « le professeur et les élèves occupent un lieu précis, un topos, c'est-à-dire qu'ils accomplissent un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiquement liées à la position de professeur, et d'autres à la position d'élèves » (Sensevy, 2001, pp.209-210). Nous avons jusqu'à présent explicité le rôle que joue l'enseignant dans la mallette, mais nous n'avons encore que très peu exposé les rôles attribués à l'élève. Pourtant, la diversité du milieu didactique les incite à adopter des topos multiples selon les tâches demandées.

L'idée est que l'élève passe ou expérimente différents « topos » et surtout qu'il progresse d'un topos à l'autre. Dans le cadre de notre travail, nous recensons quatre topos principaux : le topos de novice et celui d'expert, ainsi que le topos de réception et celui de production. Ces quatre différentes postures seront adoptées par les élèves au fur et à mesure et en alternance au sein de chaque atelier. C'est le milieu didactique dans lequel l'élève baignera, qui lui permettra de prendre telle ou telle posture. En effet, « l'apprentissage suppose que l'élève développe des topogénèses relatives aux objets de savoir présents dans le milieu » (Rickenmann, 2008).

Le topos de novice tout d'abord est une posture où l'élève est en phase d'acquérir connaissances et savoirs dans le domaine dans lequel il travaille. Il est encore « débutant » et n'a pas suffisamment d'expérience dans son domaine pour en maîtriser les contenus. C'est une phase où il rentre en contact avec son objet d'étude, le découvre et l'observe sous différents angles afin d'en comprendre toutes les particularités. Au contraire, le topos d'expert met l'élève dans une posture d'un certain degré de maîtrise de son sujet, sur lequel il peut communiquer et partager avec d'autres élèves. Il est en mesure d'en expliquer les spécificités et d'en rappeler les points principaux. Ainsi, la progression didactique dépend des déplacements de l'élève vers le topos d'expertise, qui est lui-même lié aux processus mésogénétiques. En effet, la progression topogénétique ne peut être envisagée qu'à partir de l'évolution du milieu, des activités et des objets particuliers au sein de l'atelier. C'est dans ce sens que nous pouvons considérer les processus de méso- et topogénèse comme interdépendants.

Au tour des topos de réception et de production. Ce sont deux postures complémentaires, liées à la construction d'expertise. Elles peuvent être aussi définies comme des postures actives d'apprentissage à travers lesquelles l'élève construit l'information et mobilise du savoir. Ces deux processus devraient fonctionner en parallèle et apparaître au sein de toute activité didactique. Bien que complémentaires, une posture peut parfois prendre le dessus sur l'autre. Lorsque l'élève par exemple, lit silencieusement un texte, nous pouvons dire que la posture prépondérante est celle de la réception. A contrario, quand l'élève a la tâche de produire un texte, le topos prépondérant est celui de la production. La réception est en effet une disposition d'action qui requiert des capacités et des habiletés spécifiques, différentes de celles développées en production. C'est en ce sens que la totalité des objets de savoir ne peut se concevoir que comme une complémentarité de ces deux postures d'action.

L'élève peut avoir recours à ces quatre différentes postures d'action à travers l'expérimentation de différents rôles qui lui sont attribués tout au long de l'atelier. Selon la tâche et le matériel qui lui sont proposés, l'élève peut se mettre dans la peau d'un écrivain, tantôt d'un peintre ou d'un créateur, d'un rédacteur en chef, ou encore d'un designer. C'est en effet dans ce cadre que le concept de *topogénèse* (Chevallard, 1992 ; Sensevy 1998) est introduit pour désigner le partage des responsabilités, des rôles et des actions spécifiques qui reviennent à chacun des agents dans la relation didactique. C'est à travers ces rôles que les élèves vont pouvoir adopter les différentes postures.

Par ailleurs, ces postures divergentes de l'élève sont fondamentales pour un déroulement optimal des ateliers dans la mesure où l'enseignant ne pourra pas se départager auprès de tous les groupes ou auprès de tous les élèves. C'est pour cela que nous estimons important d'approvisionner chaque atelier d'un maximum d'autonomie. Veiller à ce que notre milieu didactique soit suffisamment abondant et stimulant est une des manières de répondre à ce besoin et permet ainsi à l'élève d'avancer dans sa tâche sans faire intervenir le professeur.

L'objectif principal de ces activités au sein desquelles l'élève peut jouer différents rôles et adopter ainsi en alternance de multiples postures, est de l'amener, petit à petit, à développer une expertise de réception culturelle.

QUATRIEME PARTIE :

QUESTIONS DE RECHERCHE

ET

PROBLEMATIQUE

CHAPITRE 1. QUESTIONS DE RECHERCHE ET PROBLÉMATIQUE

1.1. Objet de recherche

L'objet de recherche se contextualise entre les deux concepts didactiques évoqués plus haut, à savoir celui de la méso- et topogénèse. Nous cherchons à savoir en quoi ces deux concepts didactiques peuvent contribuer au travail de planification des activités de la mallette pédagogique.

1.2. Problématique et questions

Ce mémoire amène une problématique de deux ordres. Le premier s'interroge sur les rapports entre la démarche d'ingénierie didactique et le travail de planification de l'enseignant dans le cadre de sa pratique professionnelle.

- En quoi les concepts de l'ingénierie didactique, conçus pour la recherche, contribuent-ils au travail de planification, ici à la planification de l'enseignement artistique et culturel des élèves ?
- En quoi ces concepts permettent d'aborder l'art en tant que milieu didactique ?

Le deuxième s'interroge plus spécifiquement sur le rôle que joue la mallette pédagogique dans l'expertise de réception culturelle de l'élève.

- En quoi la mallette, à travers le format en ateliers, permet d'aborder un vaste champ disciplinaire, à savoir, autant la culture religieuse et mythologique, que l'histoire, la géographie, le français ou encore la sociologie ?
- En quoi, l'œuvre d'art spécifiquement, contribue à aborder ces champs disciplinaires ?
- En quoi la posture de la réception culturelle permet une approche plus ouverte de ces différents champs ?

1.3. Limites et difficultés envisagées

La mallette pédagogique est un mémoire théorique, c'est-à-dire qu'il n'a pas été « expérimenté » en classe et n'a pas fait l'objet d'une pratique effective sur le terrain. Il faut

donc l'envisager avec ses manques et ses défauts. Nous sommes d'avis que ce n'est en effet qu'en la mettant sur pied que nous pourrions nous apercevoir plus visiblement de ces failles. Mais laissée volontairement à ce stade, la mallette a été créée pour être modelée par l'enseignant. En effet, comme chaque classe est différente, il peut adapter sa mise en place en fonction de son propre contexte et des propres besoins des élèves. La mallette donne pourtant un indispensable fil conducteur, informe des grandes lignes à suivre. Mais c'est à chaque enseignant, désireux de se lancer dans cette aventure culturelle, de mettre en avant ce qui lui paraît être le plus pertinent pour lui et ses élèves. Notre travail est de mettre l'accent sur certains éléments concernant la dimension de planification, qui sont quant à eux, théoriquement éprouvés.

D'autres réflexions seront amenées, mais dans la partie qui suivra la présentation de la mallette. Elles relèveront certains points qui nous semblent mériter d'avantage de commentaires ou de critiques. Des prolongements possibles vous seront aussi présentés dans cette partie.

CINQUIEME PARTIE :

CONTENU DE LA

MALLETTE PEDAGOGIQUE

CHAPITRE 1. LA MALLETTE PÉDAGOGIQUE

L'ANNONCIATION DE FRA ANGELICO ET LA NAISSANCE DE VÉNUS DE BOTTICELLI



Dans cette partie, nous vous invitons à découvrir les ateliers de la mallette, leur manière de fonctionner, ainsi que leur articulation entre les différentes étapes. Le mérite de la mallette pédagogique est d'apporter un modèle de planification des activités, le plus complet que possible. C'est pour cela que nous pourrions vous paraître parfois un peu directifs dans la manière d'exposer nos tâches. Cette manière de procéder est cependant un choix de présentation. Elle nous semble permettre de mieux structurer les informations que nous souhaitons suggérer dans les activités. En ce sens, l'impératif est un temps que nous privilégierons quelquefois pour exposer certaines informations, mais qui n'a nul autre dessein que d'être le plus clair et structuré possible dans nos propos.

Par ailleurs, le changement de police, de style et d'espacement de cette cinquième partie, est volontaire. Elle répond en effet à une envie de démarquer le contenu de la mallette de l'apport théorique donné ci-dessus. Nous espérons que cela n'aura pas d'incidence sur la compréhension, ni sur la lecture que vous en ferez.

Excellente lecture !

1.1. REMARQUES PRÉLIMINAIRES DESTINÉES AUX ENSEIGNANTS⁷

LE DEGRE VISE

Il n'y a pas un seul degré visé, mais des degrés visés. Nous faisons référence à la fin du cycle moyen. La cinquième et la sixième primaire sont des degrés privilégiés. Il est en effet préférable que les élèves maîtrisent la lecture et l'écriture. La difficulté des ateliers peut néanmoins s'adapter aux besoins des élèves.

FLEXIBLE...

La mallette pédagogique a été conçue de manière à pouvoir être manipulée à votre convenance une fois remise dans vos mains. Cela signifie que l'ordre dans lequel seront présentés ici les ateliers, n'est qu'un choix de présentation. Ils peuvent être à tout moment permutés, supprimés et remplacés. Vous pouvez décider de commencer par l'un ou par l'autre, l'ordre que vous choisirez n'entravera pas le bon déroulement des activités.

Pour faciliter les enseignements, nous proposons des consignes pour chaque atelier. Elles figurent elles aussi à titre d'exemple et donnent une idée de ce que vous pourriez attendre des élèves. Vous avez l'opportunité de les modifier à tout instant, car vous êtes le plus à même à savoir quelle type de consigne sera le plus adapté à vos élèves. Dans la mallette pédagogique, nous aimons aussi donner les objectifs de chaque atelier aux élèves. Nous vous incitons à les noter sur les petits dossiers que chaque groupe recevra au sein de son atelier. Ils dépendront évidemment du contenu des ateliers que vous aurez choisis, mais nous considérons important que les élèves puissent en prendre connaissance. Cela leur permet d'une part de connaître d'un rapide coup d'œil les attentes auxquelles ils devront répondre, et d'autre part d'avoir constamment sous les yeux un fil conducteur.

Nous donnons parfois des pistes de prolongements possibles. Ainsi, si le temps et l'envie vous le permettent, vous pouvez les prendre en considération. Comme nous ne pouvions, dans le cadre de cette mallette, prétendre à une liste exhaustive des ateliers à réaliser, ces suggestions peuvent être envisagées pour toute personne désirant aller « plus loin » avec ses élèves.

... ET MOINS FLEXIBLE

A l'inverse de la flexibilité que nous accordons à l'ordre des ateliers, nous sommes plus exigeants concernant l'ordre intra-atelier. En effet, l'ordre convenu au sein même d'un atelier, n'est pas anodin. Il suit une logique spécifique de manière à ce que l'élève puisse adopter les différentes postures, qui ont le but de le faire progresser dans ses apprentissages. Pour faciliter le cheminement au sein des ateliers, les élèves reçoivent un petit dossier ou une fourre dans laquelle ils pourront trouver des enveloppes numérotées. C'est une manière de les guider tout au long de l'atelier, de leur indiquer

⁷ L'emploi systématique du masculin pour désigner des personnes n'a pas d'autre fin que celle d'alléger le texte.

l'ordre à suivre. Cette façon de faire nous semble être aussi bien structurée que stimulante pour les élèves. En effet, quelle excitation pour un enfant, de découvrir au fur et à mesure, les contenus secrets que peut cacher une enveloppe. En accomplissant l'activité décrite dans la première, ils sont autorisés à ouvrir la deuxième. Chaque enveloppe et l'achèvement de son contenu peuvent être considérés comme une clé, qui, à elle seule, ouvre les portes donnant sur les activités postérieures. Cette logique est particulièrement développée pour le troisième domaine d'enseignement, où les enveloppes peuvent aller jusqu'au nombre de quatre ou cinq.

Un autre point qui nous semble être nécessaire au fonctionnement de la mallette sont les domaines d'enseignement. Nous pensons que leur existence est vitale, car d'eux dépendra les ateliers que vous choisirez. Ils peuvent assurément s'accroître, vous pouvez en proposer en plus grand nombre, mais une fois décidé, vous devriez vous y tenir. Ils correspondent aux objectifs d'apprentissage, d'où l'importance de les définir rapidement, de les nommer et de ne plus les changer. Ils guident votre enseignement et sont le fil conducteur de vos ateliers.

LES HABILETES COOPERATIVES

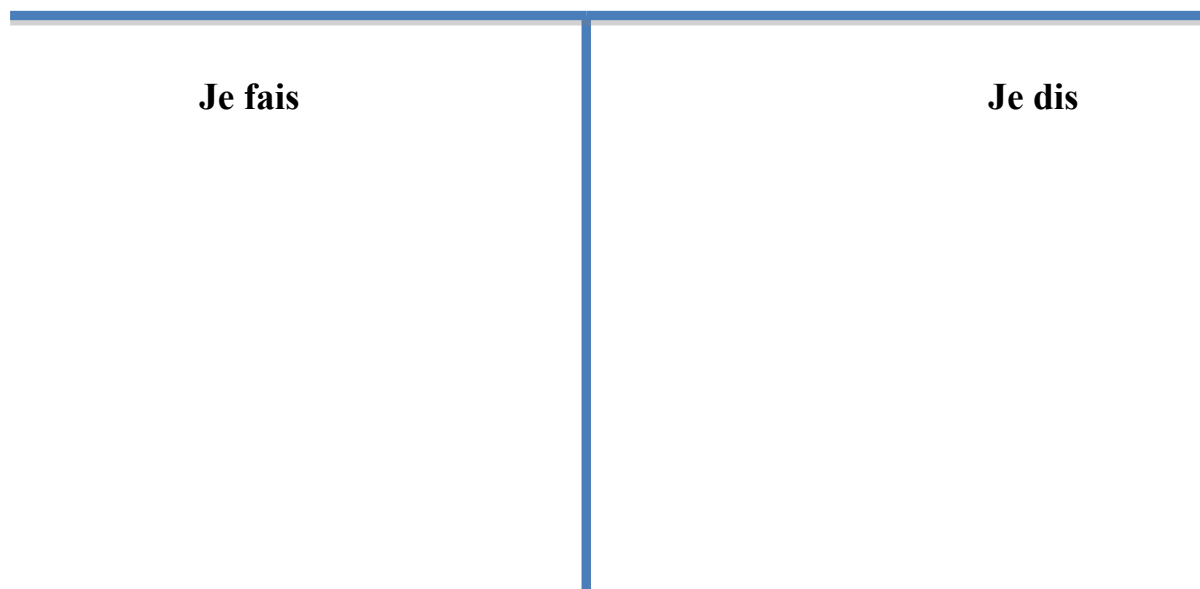
Dans le cadre de la mallette pédagogique, la coopération joue un très grand rôle. C'est pour cela que nous lui accordons quelques lignes. En effet, toutes les activités ont été pensées pour répondre à un besoin d'apprentissage coopératif. Cependant, personne ne peut envisager de travailler en groupe sans y avoir été un minimum préparé. Si vous n'avez jamais fait travailler vos élèves en groupes, la mallette pédagogique risque de prendre des proportions cauchemardesques. Des règles sont en effet à suivre pour permettre le fonctionnement optimal au sein d'un groupe. Nous les connaissons sous le nom des habiletés coopératives. En voici quelques-unes : la communication, l'entraide, l'écoute, l'encouragement, le respect de l'avis d'autrui, etc.

Il est préférable de favoriser l'acquisition de ces habiletés avant toute activité en équipes. Nous vous suggérons donc de prévoir des exercices qui assurent cette acquisition. Ainsi, pour encourager ces habiletés, il faut les rendre tout d'abord visibles, les faire émerger par la discussion et l'apprentissage. Une des manières de répondre à cet objectif est de prévoir un tableau en T (Buchs, Lehraus & Butera 2006). Ce tableau met en avant l'habileté qui doit être travaillée. Les élèves remplissent conjointement avec l'enseignant ce qu'ils pourraient faire et dire pour parvenir à cette habileté.

Ainsi, cette manière de procéder permet non seulement aux élèves de connaître les différentes habiletés coopératives, mais surtout de savoir comment elles peuvent être mises en place et appliquées. Par une mise en pratique, les enfants peuvent en faire l'expérience et ainsi découvrir ses bénéfices et ses bienfaits. Ce tableau peut-être présenté de la manière suivante :

HABILETES COOPERATIVES A DEVELOPPER

LA COMMUNICATION



Nous vous suggérons donc de mettre en pratique ce genre d'exercice afin de préparer au mieux les élèves à travailler en groupes. L'apprentissage en coopération ne va pas de soi, il s'apprend.

L'INTERDEPENDANCE POSITIVE

Les ateliers de la mallette pédagogique sont autonomes d'un point de vue thématique, dans la mesure où tout est réuni pour permettre la réalisation des tâches demandées. Chaque atelier peut donc s'autogérer. Cependant, les ateliers ne sont pas exempts de tout lien d'interdépendance. En effet, les ateliers sont proposés de manière à se compléter mutuellement. Une interdépendance positive est créée avec le reste des groupes, afin que tout ce qu'il se fait dans un atelier soit alimenté par ce qu'il s'y fait dans les autres. Donnons un exemple : Le groupe d'élèves qui travaille sur la fonction sociale de l'œuvre d'art doit prendre conscience que pour aborder la sociologie, il faut d'abord connaître des éléments primordiaux concernant la culture mythologique ou religieuse de cette œuvre. Ainsi un autre groupe-atelier aura pour contenus d'enseignement ceux relatifs à la culture mythologique et religieuse. Et ainsi de suite.

Outre l'interdépendance intra-œuvre, il existe une interdépendance inter-œuvres. C'est-à-dire que les contenus d'enseignement proposés pour l'œuvre de l'*Annonciation* sont en parallèle avec les contenus d'enseignement proposés pour l'œuvre de *La naissance de Vénus*. Si vous abordez par exemple les symboles iconographiques de l'art contemporain et de l'art classique dans la peinture de Fra Angelico, vous êtes encouragés à faire de même dans la peinture de Botticelli.

D'autre part, l'interdépendance dans la mallette met l'accent sur deux types d'éléments : tout d'abord les tâches, les rôles, les ressources et le milieu, puis l'objectif commun. En

effet, les ateliers sont créés de manière à atteindre un objectif commun à tous les élèves, qu'est le montage de l'exposition, la réalisation du dépliant ou la préparation de la visite guidée. Ce en cela que ces activités finales sont essentiellement productrices de cette interdépendance positive. Elles apportent du sens et de la stimulation qui poussent les élèves à collaborer et à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Nous savons combien cette méthode favorise le soutien et l'entraide entre les élèves qui sont motivés par l'atteinte d'un objectif commun. Le travail à réaliser doit être structuré afin d'assurer la participation équitable de tous les coéquipiers. Guidé par les rôles et les tâches qui leur sont confiés, chaque élève est responsable des savoirs qu'il met à contribution au sein de son groupe de travail. Les élèves joignent ainsi leurs idées et leurs forces pour apprendre en collaboration et réaliser l'objectif commun. Chaque élève dans le groupe doit constater qu'il a besoin de l'apport des autres membres de son équipe pour l'accomplir et que son propre rôle est tout aussi essentiel.

REVELEZ LES GRANDES LIGNES

Avant de commencer les ateliers de la mallette pédagogique, prenez le temps d'expliquer aux élèves comment vont se dérouler les opérations et quels rôles ils auront à jouer. Dites-leur en premier lieu qu'ils vont faire un travail sur des œuvres d'art. Elles sont au nombre de deux, mais que grâce à elles ils pourront en découvrir davantage. Précisez ensuite que l'ensemble des activités sera réparti en trois phases principales, additionné d'une étape introductive au début. Cette dernière se déroulera individuellement, tandis que les trois phases principales se poursuivront en groupes que vous aurez vous-mêmes formés au préalable. A chaque fois qu'ils changent de phases, ils reformeront de nouveaux groupes. Dans la première phase, ils travailleront sur un domaine d'enseignement spécifique. Chaque domaine, au total trois, correspondra à une approche différente de l'œuvre d'art. Il s'agira soit d'une approche symbolique, soit d'une approche sociologique ou encore d'une approche culturelle. Expliquez leur qu'il y aura deux groupes qui travailleront sur le même domaine, mais sur une œuvre différente.

Chaque groupe recevra un petit dossier sur lequel sera noté le nom de son domaine. Dans ces dossiers, ils trouveront les consignes et toutes les marches à suivre. Le matériel dont ils auront besoin sera aussi remis à l'intérieur. Dites-leur que vous comptez sur eux pour travailler de façon autonome et qu'en cas de question, ils essayent de trouver les réponses ensemble au sein de leur groupe, mais que vous serez là s'ils ont besoin de vous. Ajoutez ensuite qu'ils trouveront parfois de petites enveloppes numérotées correspondant à l'ordre dans lequel ils devront réaliser les tâches. Ils ouvriront la seconde enveloppe une fois qu'ils auront fini ce qui leur sera demandé de faire dans la première.

Dans la deuxième phase principale, annoncez que les groupes fusionneront. Ils se regrouperont par domaine d'enseignement. Ils devront d'abord, chacun leur tour, expliquer ce qu'ils ont fait chacun dans leur groupe de départ. Ils seront amenés à partager tout ce qu'ils savent et tout ce qu'ils ont appris dans l'atelier, de manière à ce que l'autre groupe, même s'il n'y a pas assisté, en sache autant que les autres. *Pourquoi ?* Car ils auront la mission de décider ensemble de ce qu'ils pensent être le plus important à transmettre et à apprendre aux autres. *Quels autres ?* Et bien les autres camarades d'école qui viendront découvrir leur travail. Ils devront pour ce faire monter une

exposition et chacun d'eux sera responsable d'une « mission expo », que vous leur révélez. Les missions seront au nombre de trois :

- **Les responsables design** : ceux qui vont monter l'exposition, s'occuper des affiches, veiller au design et à l'esthétique de l'exposition.
- **Les responsables du dépliant** : ceux qui vont créer la brochure explicative, qui servira à informer le public et avoir un aperçu écrit sur les contenus de l'exposition.
- **Les responsables de la visite** : ceux qui s'occuperont de faire la visite guidée aux élèves qui viendront voir l'exposition. Révélez à chaque élève sa responsabilité expo.

Ensuite communiquez-leur que c'est dans la troisième phase principale que les responsables de chaque « mission expo » se réuniront. Ils se mettront à l'œuvre et deviendront à leur tour des artistes pour créer et mettre en place leur mission expo. Les éléments qu'ils devront exposer ou écrire auront été convenus lors de la deuxième phase principale avec leur groupe expert. Expliquez à ce propos qu'ils auront plusieurs statuts au fur et à mesure qu'ils avanceront dans les ateliers. Ils commenceront par être des novices ou des apprentis. Ils deviendront ensuite de futurs experts et ce n'est qu'à l'étape finale qu'ils deviendront de vrais experts !

Il est important de dévoiler les règles du jeu, car ce sont elles qui vont déterminer l'engagement et l'implication des élèves. Nous comptons sur vos habiletés pour susciter l'intérêt des élèves. Lancez vos élèves dans la tâche comme s'ils étaient de vrais explorateurs chargés d'une mission. Gardez un brin de mystère sur le contenu des ateliers, cela suscitera leur intérêt pour aller à leur découverte.

Outre les explications concernant le déroulement des activités, d'autres grandes lignes devraient être révélées aux élèves. Les classes genevoises viennent aujourd'hui de tous les horizons et peuvent appartenir à des confessions religieuses multiples. C'est pour cela que nous vous suggérons de contextualiser le travail de la mallette. Certaines œuvres que vous présenterez dans les ateliers sont des œuvres religieuses appartenant à la foi chrétienne. Il se pourrait qu'un jour, un parent d'élève surgisse dans la classe en vous accusant de vouloir convertir les élèves ! Bien que cette scène reste peu probable, il faudrait tout de même vous mettre à l'abri de ce genre d'accusations.

Dans un premier temps, nous pensons qu'il serait judicieux de prévenir les élèves eux-mêmes. Vous pourriez leur expliquer qu'ils vont étudier des œuvres d'art et qu'elles peuvent parfois être religieuses, de confession chrétienne. Rajoutez que ce n'est cependant pas dans le but de leur montrer que tels croyants-ci ont raison et que tels autres ont tort, ou encore moins de les initier à des mystères ou à des théories. Qu'il s'agit encore moins d'indiquer la voie du vrai : ce n'est pas un cours de morale. Expliquez simplement que pendant des siècles l'art de la peinture n'a existé qu'en fonction de la religion chrétienne, qui avait un rôle prépondérant dans la société. Puisqu'à cette époque beaucoup de gens ne savaient pas lire, les peintures religieuses leur montraient ce en quoi ils devaient croire et leur fournissaient un ensemble de certitudes. Dans le cadre de la mallette, elles doivent donc être approchées en tant qu'objet d'étude, en tant que faits ou traces historiques. Mieux : en tant qu'héritage culturel ! N'hésitez pas à dire aussi aux élèves, qu'éviter les tableaux religieux à cause de leur sujet revient à se priver l'accès à un langage qui nourrit aujourd'hui jusqu'aux images publicitaires. Dans un deuxième temps, vous pourriez envisager d'écrire une

lettre aux parents, afin de les prévenir de la nature du projet. Vous pouvez utiliser les mêmes arguments que vous avez énoncés aux élèves.

Outre la question de la religion, un autre aspect de la mallette peut être mal interprété et être sujet à des rires ou à des ricanements de la part des élèves : les nus dans les tableaux. Prévenez à l'avance vos élèves, afin d'éviter tout malentendu. Expliquez-leur que les artistes qui vont leur être présentés se sont beaucoup inspirés des sculptures grecques. N'hésitez pas à raconter aux élèves que dans l'Antiquité, les Grecs sculptaient en effet des statues. Elles étaient exposées sur les places, dans les maisons, dans les lieux de culte. Beaucoup représentaient des dieux et des déesses. Expliquez que ces divinités étaient nues pour mieux montrer leur beauté. Elles servaient de modèle aux hommes, car elles représentaient l'équilibre et la perfection.

CLAIR DANS LA TÊTE DES ÉLÈVES ET CLAIR DANS LA VÔTRE

Il y a beaucoup d'éléments à saisir, une quantité de pièces à agencer, des groupes à former et à reformer. Mais ne baissez pas les bras. Pour vous aider, nous avons réalisé ce schéma pour une classe de 24 enfants, vous pourrez cependant l'adapter selon le nombre de vos élèves. Nous avons nommé les élèves de A à X.

ACTIVITES INTRODUCTIVES : Individuelles

(1 x 24 élèves)

ATELIERS INITIAUX : PREMIERE PHASE PRINCIPALE

(6 x 4 élèves)

	1^{er} domaine d'ens.	2^{ème} domaine d'ens.	3^{ème} dom. d'ens.
	2 groupes	2 groupes	2 groupes
Vénus	Elèves A ; B ; C ; D	Elèves E ; F ; G ; H	Elèves I ; J ; K ; L
Annoncia- tion	Elèves M ; N ; O ; P	Elèves Q ; R ; S ; T	Elèves U ; V ; W ; X

ATELIER INTERMEDIAIRE : DEUXIEME PHASE PRINCIPALE

(3 x 8 élèves)

	1 ^{er} domaine d'ens.	2 ^{ème} domaine d'ens.	3 ^{ème} dom. d'ens.
	1 groupe	1 groupe	1 groupe
Vénus + Annoncia- tion	Elèves A ;B ;C ;D M ;N ;O ;P	Elèves E ;F ;G ;H Q ;R ;S ;T	Elèves I ;J ;K ;L U ;V ;W ;X

ATELIERS FINAUX : TROISIEME PHASE PRINCIPALE

(3 x 8 élèves)

Responsable design	A ;M ;E ;Q ;I ;U ;D ;H
Responsable dépliant	B ;N ;F ;R ;J ;V ;L ;P
Responsable visite	C ;O ;G ;S ;K ;W ;T ;X

LE TEMPS D'ENSEIGNEMENT

Récapitulatif des durées approximatives de chaque étape :

- Les deux activités introductives : **45 minutes**
- Les trois ateliers initiaux : **50 minutes**
- L'atelier intermédiaire : **45 minutes**
- Les 3 ateliers finaux : **60 minutes**

Temps total approximatif : **3 heures et 20 minutes**

Vous pouvez envisager de répartir le temps d'enseignement sur deux, trois ou 4 semaines. Prévoir par exemple une étape (ou deux étapes maximum) par semaine.

1.2. ACTIVITÉS INTRODUCTIVES

I. L'approche intuitive

L'ANNONCIATION

La première activité introductive ne cherche pas à mobiliser des savoirs, mais à exploiter la fibre intuitive des élèves, basée sur leurs connaissances préalables. Il s'agit pour cela de présenter une dizaine d'images dont cinq de l'*Annonciation* peintes par des auteurs différents, lesquelles devront être classées intuitivement par les élèves dans le même ensemble. Cette activité incite les apprenants à porter un premier regard attentif sur l'œuvre d'art, elle encourage à la découverte, à l'observation, au repérage et à la contemplation. Pour réaliser cette tâche, il est important de faire un choix subtil des images à donner.

Indications qui ont guidé mon choix :

Il s'est porté tout d'abord sur l'œuvre de Fra Angelico qui est l'une des *Annonciation* les plus connue du public. Elle dévoile une représentation classique du récit biblique. L'ange Gabriel se penche humblement devant Marie, qui elle-même reçoit le message avec beaucoup de soumission, les bras croisés sur sa poitrine. On entre aperçoit la chambre, qui est aussi simple et modeste que l'est Marie. Cette œuvre nous semble intéressante sur différents points de vue. L'auteur de cette œuvre, qui fait apparaître tout en haut à gauche du tableau Adam et Eve chassés du Paradis, fait une fine allusion au péché originel. Mais le moment de l'*Annonciation* raconte aussi l'histoire d'une femme pure qui mettra au monde le Christ et lave ce péché d'impureté commis par Eve. En ce sens, l'*Annonciation* est un message de joie et de libération. Les petites images disposées comme une bande dessinée sous le panneau principal attisent également notre curiosité. Elles décrivent en fait certains épisodes clef de la vie de Marie. Cette partie basse constitue dans l'œuvre ce que l'on nomme la prédelle. On la retrouve souvent chez des artistes de la même époque de Fra Angelico, pendant la période de la Renaissance. Cette œuvre a également été choisie pour ces caractéristiques formelles. Elle met par exemple en relief les deux personnages principaux, la couleur des vêtements de la Vierge, l'ange représenté avec des ailes, autant d'éléments que les élèves retrouveront dans les autres peintures sélectionnées.



L'œuvre de Sandro Botticelli a été choisie parallèlement à celle de Fra Angelico, qui présente, bien que très différente, des caractéristiques similaires. On y aperçoit la



présence des deux personnages principaux. L'ange, à gauche, doté d'ailes et habillé d'une tunique qui rappelle les couleurs de la robe de Marie, et la Vierge, qui se tient en face, dans une posture d'humilité, la tête baissée. On retrouve également dans les deux peintures, le manteau bleu de Marie, attribut emblématique de la Vierge. Seule la position des mains diffère. Chez Botticelli, les mains des deux personnages se touchent presque, tandis que chez Fra Angelico les deux figures gardent les mains repliées sur leur poitrine. Dans les deux peintures cependant, Marie et l'ange sont tournés face à

l'autre, laissant présager aux spectateurs qu'une communication *non verbale*, car tous deux gardent la bouche fermée, est en train de se produire. Même si les deux œuvres ont un coup de pinceau unique, nous pouvons repérer quelques traits en commun, qui pourront être facilement repérés par les élèves et les aideront à regrouper les deux œuvres dans le même ensemble.

Ensuite, notre choix s'est porté sur l'œuvre de Lorenzo Lotto, qui présente une *Annonciation* un peu différente. Elle contient toujours les deux figures principales, l'ange et Marie, mais le peintre introduit deux nouveaux personnages : Dieu le Père, ainsi qu'un chat. Sans entrer dans l'analyse profonde du tableau, les deux personnages supplémentaires amènent une dynamique différente à l'œuvre. Aussi, les deux personnages principaux ne se trouvent plus face à l'autre et ne dirigent pas leurs regards dans la même direction, comme c'était le cas chez les deux artistes précédents. Ces éléments amènent une complexité nouvelle à l'exercice. Il se peut que certains élèves soient découragés à regrouper cette peinture avec les deux précédentes. Malgré tout, certains éléments pourraient être repérés et servir d'indices qui inciteraient les élèves à la regrouper convenablement. Si l'élève joue correctement son rôle d'observateur, il pourra apercevoir dans le tableau de Fra Angelico un livre ouvert posé sur les genoux de la Vierge. On le retrouve chez Lotto, mais placé dans le dos de Marie. Une autre similitude pourrait être la position mi-agenouillée adoptée par l'ange Gabriel que l'on retrouve également dans l'œuvre de Botticelli. On constate par ailleurs le même choix de couleurs pour les vêtements de la Vierge, une robe rouge couverte d'un manteau bleu, chez les trois peintres.



La quatrième *Annonciation* choisie est de Maître de Flemalle. Elle amène une vision légèrement différente des trois autres, car il n'y a pas un, mais trois volets. On aperçoit dans le volet de gauche les donateurs, chose très courante dans les peintures du XV^e



siècle et dans celui de droite, Joseph qui travaille dans son atelier. La scène centrale est aussi très intéressante car Marie ne semble pas apercevoir la présence de Gabriel et poursuit sa lecture. L'ange s'agenouille avec révérence et lève sa main droite comme pour attirer l'attention de Marie. Ce triptyque amène donc des difficultés supplémentaires, les élèves pourraient s'y méprendre et ne pas apercevoir l'analogie

avec les œuvres précédentes. Mais l'enjeu est justement là, il ne s'agit pas de leur donner toutes les pièces en main au premier coup d'œil mais de les pousser à observer toujours davantage, à repérer jusqu'au moindre petit détail (le livre ouvert, les deux personnages, la couleur de leur vêtement, etc.) qui les inciteraient à regrouper les *Annonciation* ensemble.

Nous avons choisi pour finir la peinture de Giusto De Menabuoi qui surprend par son modernisme. Les couleurs semblent assez froides, bien différentes des quatre œuvres précédentes. L'habit de Marie, habituellement un manteau bleu recouvrant une robe rouge, est représenté par une longue tunique blanche à reflets bleutés. L'atmosphère paraît plus froide et plus stoïque que chez les autres artistes présentés. Ces éléments pourraient peut-être prêter à confusion. Mais le risque est à prendre. Quelques indices en effet ne trompent pas ; la colombe se dirigeant vers Marie chez Fra Angelico, l'auréole qu'on a encore une fois chez Fra Angelico et chez Botticelli, la position agenouillée de l'ange dans pratiquement toutes les autres œuvres, puis le décor qui semble assez familier comme celui de Fra Angelico, dont les voûtes abritent les deux protagonistes principaux.



Choix des six œuvres qui ne sont pas des *Annonciations*

Nous avons opté pour des peintures qui datent à peu près de la même époque, ainsi que pour des tableaux religieux afin de ne pas rendre l'exercice trop évident.



La première œuvre est celle de Filippino Lippi, qui a peint une *Vierge à l'Enfant*. On aperçoit au centre du tableau une Vierge, dont on reconnaît les habits rouge et bleu, mais tenant un enfant entre ses bras. Des personnages sont placés latéralement, certains debout et d'autres agenouillés. La pièce dans laquelle la scène se déroule est ornée d'arcades, dotées de petits anges sculptés en haut de chaque colonne. Malgré tout, on ne remarque pas d'ange messager principal, donc à priori, les élèves ne devraient pas classer cette image avec celle des *Annonciations*.

La deuxième œuvre choisie est une *Madone de la Victoire* peinte par Mantegna. Tout comme dans la peinture précédente, on assiste au centre à une figure féminine principale, tenant dans ses mains un enfant. Des personnages sont répartis tout autour et la Madone fait un signe de la main droite à qui semblerait être un chevalier, agenouillé ! Ce signe de la main ressemble beaucoup à celui de la Vierge dans la peinture de Botticelli. Un autre élément qui pourrait méprendre les élèves est la présence d'un ange, immense, à gauche du tableau. Mais soulagement, il ne porte pas de fleur de lys à la main, mais une imposante épée. Et pas de colombe non plus à l'horizon...



Nous avons ensuite porté notre choix sur un *Polyptyque de Valle Romita* peint par Gentile da Fabriano. Nous avons choisi cette œuvre pour la dimension complexe qu'elle

apporte. En premier lieu, nous sommes en présence de trois personnages, ensuite la main du Christ est posée sur la tête de Marie nous indiquant qu'il y a quelque chose qui se passe entre ces deux figures. Les élèves pourraient éventuellement traduire le signe par une potentielle communication et qui sait, par une éventuelle *annonce*. De plus, Dieu le Père semble dominer la scène, une sensation de déjà vu avec l'Annonciation de Lotto. Ensuite, curieuse ressemblance, Marie est penchée humblement, tête baissée et mains croisées sur sa poitrine, tout comme dans l'Annonciation de Fra Angelico. Un autre élément également troublant est la présence de la Colombe entre Marie et le Christ, ce fameux symbole que l'on retrouve aussi très souvent dans les *Annonciations*. Pourtant, il n'y a pas d'ange messager et cet indice devrait permettre aux élèves de ne pas regrouper cette œuvre avec celles des *Annonciations*.



Encore plus déconcertant, la peinture de Paolo Veneziano, qui peint un Couronnement de la Vierge où subsiste uniquement deux personnages principaux au centre du tableau. Un fait déjà observé dans les *Annonciations* de Botticelli ou de Giusto De Menabuoi. Même chez les autres peintres, malgré la présence d'autres figures latérales, les deux personnages principaux occupaient toujours la place centrale. Marie porte également une robe rouge couverte d'un manteau bleu, si souvent représenté par les peintres de l'*Annonciation*. Même si nous sentons une communication qui se passe entre les deux personnages, nous n'avons encore jamais vu d'ange messager avec une barbe...



Pour notre cinquième œuvre, nous avons choisi une peinture de Lorenzo Lotto, *Le rêve de la jeune fille*. Nous l'avons sélectionnée car elle met en exergue deux personnages, une jeune fille et... un ange ! Grossièrement, c'est ce qui est représenté dans les *Annonciations* habituelles. Evidemment le décor est rare pour ces dernières et la jeune fille n'a pas vraiment les attributs conventionnels d'une Marie, mais nous pensons qu'il y a de quoi s'interroger pour les élèves.

Une sixième et dernière œuvre, l'*Assunta*, peinte par Titien, qui présente une Assomption très colorée. Il réussit dans cette œuvre à disposer ces personnages adroitement de manière à animer l'espace pictural pour les rendre mieux présents. On reconnaît donc une Marie, par sa robe rouge recouverte de son traditionnel manteau bleu, mais on ne semble pas lui *annoncer* quelque chose. Portée sur un nuage d'anges, entre ciel et terre, elle semble monter majestueusement vers les cieux, bientôt accueillie à bras ouverts par Dieu le Père. A priori, les élèves ne devraient pas la confondre avec une *Annonciation*.



Pour aider les élèves à faire correctement leur choix dans le regroupement des œuvres, ils auront à disposition des documents, plus spécifiquement des textes qu'ils pourront consulter à leur convenance. Ces textes de référence leur apporteront des informations à plusieurs niveaux, tant sur la fête chrétienne liée à l'*Annonciation*, que sur le contenu pictural à proprement parler. Ces bouts de textes ont la fonction de familiariser les élèves avec les personnages présents dans l'œuvre, ils dévoilent leur nom, ce qu'ils font, quelle est leur mission et on y découvre de quel texte est tiré cette scène.

Textes mis à disposition des élèves :

Comment les chrétiens voient la fête de l'Annonciation ?

Célébré le 25 mars (9 mois avant Noël) par la tradition chrétienne, l'anniversaire de l'Annonciation correspond aux anniversaires de la mort d'Adam. Selon la foi chrétienne, l'annonciation est un des mystères centraux du culte chrétien. C'est en effet le moment où le divin s'incarne en homme : l'archange Gabriel annonce à Marie son nouveau statut de mère du Fils de Dieu, et lui explique qu'elle portera un enfant en son sein tout en restant vierge. Autrement dit, comme l'ont expliqué les théologiens, une femme juive vivant sous la loi de Moïse accepte d'introduire dans le monde celui qui mourra pour les péchés des hommes. Pour cette raison, l'annonciation est vue comme le moment où est lavé le péché originel d'Adam et Ève. Une femme pure met au monde le Christ, et lave le péché d'impureté d'Ève. La tradition théologique des chrétiens souligne même que la formule latine prononcée par Gabriel « Ave Maria » contient le nom d'Ève inversé (Ave / Eva, en latin) et rend visible le sens même de l'annonciation. Dans le texte original de l'Évangile, en grec, la salutation de Gabriel est *XAÎPE* c'est-à-dire « Réjouis-toi ! » Ainsi, selon cette conception, l'Annonciation est un message de joie et de libération. Mais cette libération est potentielle, elle ne s'accomplit effectivement que par la Croix et la Résurrection.

De quel texte est tiré l'Annonciation ?

L'annonciation à Marie est relatée dans l'évangile selon Luc chapitre 1, 26-38. Voici ce qu'elle raconte.

« Au sixième mois, l'ange Gabriel fut envoyé par Dieu dans une ville de Galilée appelée Nazareth, vers une vierge qui était fiancée à un homme de la maison de David, nommé Joseph ; et le nom de la vierge était Marie. » [...] « L'ange salue la Vierge : " *Salut, pleine de grâce !* " [...] " *Le Seigneur est avec vous* ". » [...] « L'ange lui dit : " *Ne craignez point, Marie, car vous avez trouvé grâce devant Dieu. Voici que vous concevrez, et vous enfanterez un fils, et vous lui donnerez le nom de Jésus. Il sera grand et sera appelé fils du Très-Haut ; le Seigneur Dieu lui donnera le trône de David son père ; il règnera éternellement sur la maison de Jacob, et son règne n'aura point de fin.* " Marie dit à l'ange : " *Comment cela sera-t-il, puisque je ne connais point l'homme ?* " L'ange lui répondit : " *L'Esprit Saint viendra sur vous, et la vertu du Très-Haut vous couvrira de son ombre. C'est pourquoi l'être saint qui naîtra sera appelé Fils de Dieu.* »

Ainsi, selon cette croyance chrétienne, Jésus-Christ serait « conçu du Saint-Esprit », et « né de la Vierge Marie ». C'est donc pour cela que les chrétiens

considèrent le Christ à la fois "Vrai Dieu" et "Vrai Homme".

Le thème dans l'art

L'Annonciation est un des thèmes privilégiés de l'art chrétien, occidental et byzantin notamment. Les premières représentations qui nous en soient restées datent du IX^e siècle, dans les catacombes de Priscille et des Saints-Pierre-et-Marcellin à Rome. Elle figure aussi sur les mosaïques de l'arc triomphal de Sainte-Marie-Majeure (v. 435) à Rome, où la Vierge tisse la pourpre destinée au voile du temple, conformément aux textes des évangiles apocryphes. On la retrouve à la même époque sur des ampoules de Monza et de Bobbio.

Ce thème a été particulièrement développé au Moyen Âge, en Orient et en Occident, et c'est à cette période que se développe une riche iconographie autour du thème. Il a été à l'honneur au cours du Quattrocento et durant les siècles suivants.

Aucun des Évangiles ne mentionne ce que faisait Marie au moment de l'Annonciation. Deux traditions picturales se dégagent néanmoins dans l'art chrétien : dans la première et la plus ancienne, qui est essentiellement illustrée par le Christianisme oriental, Marie est représentée filant de la laine. En revanche, dans de nombreuses représentations de l'Annonciation de l'art occidental, particulièrement depuis Duccio qui est le premier à adopter cette iconographie, Marie est représentée généralement avec un livre ouvert à la main. Le livre, que Marie tient à la main, traduit son origine lettrée et donc sa connaissance des Saintes Écritures : Marie est le modèle de la confiance en Dieu par excellence. Saint Bonaventure identifie

le passage lu comme les prophéties d'Isaïe, qui annoncent justement la venue du Christ.

Permettant par l'entremise de la Vierge le rachat du péché originel, le groupe d'*Adam et Ève chassés du Paradis* est souvent représenté (en arrière-plan, comme chez Fra Angelico), pour rappeler l'origine de la faute.

L'iconographie

L'Annonciation, conformément au dogme, comporte l'Archange Gabriel, qui se situe le plus souvent à gauche, et Marie à droite avec ses attributs, lisant un livre par exemple, recevant sa visite signifiant l'Incarnation de Jésus le Sauveur. Elle est souvent représentée avec une auréole et un manteau bleu qui semblent être une sorte d'emblème de la jeune fille.

La composition architecturale du lieu de vie de Marie doit être vierge comme elle : jardin clos, chambre avec peu de mobilier. Dans les représentations de l'*Annonciation*, plusieurs lieux sont clairement architecturaux : deux arcades ouvertes vues de face, deux ou trois en perspective fuyant sur la gauche. Certains peintres représentent aussi un jardin, visible à gauche, qui évoque la cause du péché originel, par la scène d'Adam et Eve chassés du Paradis.

On peut également apercevoir parfois une colombe, une hirondelle ou des rayons. Cette colombe ou ces rayons lumineux représentent de manière symbolique la présence de Dieu le Père, par qui l'ange Gabriel a été envoyé. Parfois même, la présence de Dieu est clairement visible et fait donc partie de la scène en tant que troisième personnage.

Guide pour l'enseignant

Fonctionnement de l'activité

Rappelez-vous que les élèves travaillent sur les deux œuvres simultanément. Il faudra donc pour cela partager la classe en deux. La moitié approfondira l'œuvre de Fra Angelico et l'autre de Botticelli. Pour ne pas vous mélanger les pinceaux, nous vous suggérons de faire une division physique, en séparant les pupitres par exemple. Cela sera visuel et semblera plus clair dans votre esprit. Lorsque vous lancerez l'activité introductive pour « les Fra Angelico », vous le ferez de même pour « les Botticelli ». Ils ne requièrent pas d'explications supplémentaires particulières, c'est pour cela que vous pouvez lancer sans autre les élèves dans les activités, en même temps, qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre moitié de la classe.

Cette première activité est individuelle. Cela signifie qu'il faut prévoir le bon nombre de textes et d'images équivalant à chaque élève. On peut s'attendre effectivement à beaucoup de photocopies, puisqu'il y a 11 images qu'il faut multiplier par le nombre d'élèves divisé par 2 (moitié de classe). Imprimez-les en couleurs. Le format des images doit correspondre environ à la moitié d'un format A4, de manière à ce qu'elles soient suffisamment grandes pour considérer chaque détail de l'œuvre d'art et en même temps suffisamment petites pour ne pas que l'élève se retrouve avec des piles d'images encombrantes qui débordent du pupitre. L'idéal est de plastifier les images, de manière à ne pas les abîmer et pouvoir les réutiliser.

Remarque : Bien que l'activité est prévue pour une réalisation individuelle, rien n'empêche que vous décidiez finalement de la réaliser en petits groupes, ou en duo. Cela fonctionne aussi.

La consigne est soumise par écrit, puisque vous ne pouvez pas communiquer les deux consignes pour les deux groupes en même temps. Vous pouvez la noter au tableau noir, ce qui vous évite d'avoir des photocopies supplémentaires à faire. Une fois que vous avez distribué le matériel, l'activité peut commencer. Les enfants disposent maintenant de tout ce dont ils ont besoin pour s'atteler à la tâche et ne devraient normalement pas vous solliciter.

Après un certain temps, si vous vous apercevez que trop d'élèves font des erreurs de regroupement, saisissez l'occasion pour mettre en évidence les quelques principaux signes iconographiques présents dans les œuvres de l'Annonciation qui pourraient aider les élèves à les regrouper. Par exemple, mettez l'accent sur :

- la présence des deux personnages principaux ;
- un ange et une jeune fille ;
- la couleur des vêtements de la jeune fille, elle porte très souvent une robe rouge et un manteau bleu ;
- éventuellement la présence d'un rayon lumineux ou d'une colombe ;
- etc.

Mais rendez attentifs les élèves que le regroupement des œuvres n'est pas toujours aussi évident. Il peut y avoir par exemple deux personnages principaux, mais il ne s'agira pas systématiquement d'une Annonciation.

Durée estimée de l'activité : 25 minutes

Consignes

Les consignes seront toujours données en style direct, de manière à ce qu'elles puissent être changées et reformulées à votre guise. Elles essaient d'être brèves et concises à la fois.

Tu as reçu onze images différentes. Il faudra les classer en deux ensembles distincts. Pour cela, aide-toi des textes mis à ta disposition. Souligne au crayon de couleurs les indices dans les textes qui t'ont aidé à faire ton choix.

Bonne lecture et bonne observation !

LA NAISSANCE DE VENUS

Nous avons choisi pour l'œuvre de Botticelli une activité introductive un peu différente de celle de Fra Angelico. Pourtant, elle demande aussi de la part des élèves une approche intuitive activant leurs savoirs préalables. Nous allons leur présenter plusieurs naissances de Vénus peintes par des artistes différents (entre le XV^e et XIX^e siècle) que nous allons fragmenter en morceaux. Ils auront le devoir de recomposer les tableaux sectionnés.

Choix des quatre naissances de Vénus

La première est l'une des plus connues, peinte par Sandro Botticelli. Ce tableau raconte l'histoire mythologique de Vénus qui sort des eaux debout au creux d'un coquillage géant. Elle est entourée à gauche d'un groupe de deux divinités des vents (Zéphyr et Aura). A sa droite, elle est reçue par un personnage féminin (Heure, fille de Zeus et divinité du printemps) tentant, malgré le vent, de la couvrir d'un voile rouge parsemé de motifs floraux, pour cacher la nudité de la déesse. Dans la moitié gauche du tableau, des roses tombent doucement du ciel. La mer, dont nous apercevons peu l'horizon, est prolongée par un paysage de côtes qui se profile derrière Heure et un bois de plusieurs arbres à troncs rectilignes et à feuilles assez grandes à l'extrême droite du tableau.



L'ambiance générale de la scène est calme comme la mer qui supporte le coquillage avec seulement quelques ondelettes, régulièrement espacées. Nous avons choisi cette peinture spécifiquement car elle représente tous les *iconotypes* (Darras, 1996) visuels de la déesse des eaux : la coquille Saint-Jacques, l'écume et la mer, les divinités du vent et

du printemps, la nudité de la déesse, ses cheveux longs et ondulés, sa position déhanchée, etc.

La deuxième œuvre choisie est celle d'Alexandre Cabanel. Il représente Vénus par une jeune femme séduisante, pommadée et parfumée, la bouche en cœur et les boucles blondes. Vénus est allongée sur la mer, entourée d'écume. Cinq anges volent au-dessus d'elle.



En haut à gauche du tableau, deux anges soufflent dans des coquillages et en haut au centre, trois anges la regardent et l'admirent, ils semblent curieux et taquins. Derrière eux, le ciel est bleu et calme. Quant à la mer, elle paraît calme au loin, mais autour de la déesse des vagues se forment et la mer paraît agitée. Nous retrouvons comme dans l'œuvre précédente, une Vénus aux cheveux longs, blonds et

ondulés. Elle est nue et sa peau est claire et pâle. Nous pouvons supposer qu'elle est en train de se réveiller car ses yeux sont légèrement ouverts et elle étire ses bras.

La troisième œuvre est d'Amaury Duval qui peint une Vénus sortie des eaux. Contrairement aux deux œuvres précédentes, nous la remarquons déjà sur la terre ferme en train d'essorer ses cheveux encore mouillés. L'écume vient se former à ses pieds. En arrière plan du tableau, la mer est très calme, tandis qu'en s'approchant de la rive où se tient la déesse, elle devient plus agitée. On retrouve d'ailleurs cette logique dans le tableau de Cabanel. Par ailleurs, comme dans les deux œuvres précédentes, Vénus a de longs cheveux blonds ondulés et est dévêtue. On retrouve également dans le tableau certains iconotypes liés à Vénus, comme le sable, l'écume de la mer, les coquillages et les galets. Elle adopte, tout comme dans l'œuvre de Botticelli, une position de contrapposto, qui se traduit par un déhanchement.



La quatrième et dernière œuvre choisie est celle de William Bouguereau. Il représente une Vénus similaire à celle de Duval. Elle est debout, adopte le même déhanché, tient ses cheveux de la main gauche et soulève son bras droit qu'elle vient



placer sur sa tête, elle-même penchée du côté droit. Cependant, dans cette représentation, elle n'est pas encore sortie des eaux, la déesse se tient toujours sur sa coquille, comme dans l'œuvre de Botticelli. En bas à droite de la coquille, se tiennent deux anges jouant avec un dauphin. Au-dessus, un triton entouré de deux nymphes. Le second triton à la peau mate se trouve à gauche de Vénus qui tient dans ses bras une autre nymphe à la peau claire. Il semblerait que tous portent leur regard sur la déesse. En arrière plan, nous pouvons aussi apercevoir un nuage d'anges qui reprennent la position de la courbe des bras de la déesse. Tout

comme dans l'œuvre de Botticelli et de Duval, la jeune femme adopte la posture déhanchée du contrapposto.

Guide pour l'enseignant

Notons qu'entre 11 et 13 ans, c'est l'âge où les représentations du nu peuvent mettre les élèves mal à l'aise. Néanmoins, nous pensons que « La proportion de ces images étant écrasante dans l'histoire de l'art, il serait dommage et absurde d'éviter le sujet » (Barbe-Gall, 2002, p.22). Dans tous les cas, l'auteur propose de mettre en avant le sens de l'œuvre qui sera le meilleur moyen d'atténuer ou de dépasser le problème (la nudité des héros, le rapport symbolique à la vérité, les variations de la mode en matière de proportions, les recherches en anatomie, le rendu plus ou moins réaliste de la peau, etc.).

Fonctionnement de l'activité

L'œuvre de Botticelli peut être fragmentée de la façon suivante. Mais vous pouvez envisager de sectionner l'œuvre de façon différente, avec plus ou moins de morceaux à reconstituer.



Partagez les trois autres œuvres de façon similaire, de manière à toujours avoir dans un morceau le tronc et la tête de Vénus, dans un autre le bas de ses jambes avec la coquille (Bouguereau), la terre ferme (Duval) ou la mer (Cabanel), ensuite les divinités ou les nymphes et triton à gauche de la déesse, et encore ceux de droite. L'œuvre de Duval sera quant à elle segmentée de manière plus horizontale, d'abord les pieds de Vénus avec l'écume de la mer, en deuxième plan le haut de ses jambes avec la mer calme et pour finir tout le haut de son corps et ses cheveux. L'idée est de faire ressortir dans les morceaux fractionnés certains éléments ou personnages clés de l'œuvre (la coquille, les divinités, la mer, l'aspect physique de Vénus, belle, pâle, cheveux longs, etc.).

Il est donc primordial de préparer votre matériel à l'avance en plaçant les différents fragments des œuvres dans une petite enveloppe destinée aux élèves, ainsi qu'une feuille blanche A3 pour qu'ils puissent regrouper les morceaux, puis les coller.

Durée estimée de l'activité : 15 minutes

Consigne

La consigne est donnée par écrit, de manière à éviter des consignes simultanées pour les deux moitiés de la classe.

Il y a quatre œuvres divisées en pièces. Elles portent toutes le titre de *La naissance de Vénus*. Retrouve les œuvres originales et assemble-les. Une fois que tu es sûr de ton choix, colle-les sur ta feuille.

II. Contexte cognitif commun



Une seconde activité introductrice est prévue en deuxième partie. Elle sera ciblée cette fois-ci sur une seule œuvre de l'Annonciation. La peinture retenue, même si d'autres valent autant la peine d'être étudiées d'avantage, est celle de Fra Angelico. Cette activité permettra aux élèves de partir avec des bases communes, un *background commun* (Sensevy, 2007) et d'acquérir certaines connaissances élémentaires sur l'œuvre d'art qui sera ensuite étudiée de manière plus approfondie dans les groupe-ateliers.

Choix de l'activité

Avec l'œuvre de Fra Angelico sous les yeux, les élèves ont la tâche de relier une série de questions à la partie de texte correspondante. Ils reçoivent dans une enveloppe les pièces découpées. Les questions seront marquées d'une couleur et une autre couleur sera choisie pour la partie de texte correspondant aux réponses. Les élèves reconstituent les pièces et les collent sur une feuille blanche. Le jeu des questions-réponses vous est présenté sous la forme d'un tableau.

Les élèves auront aussi à disposition les feuilles de la première activité introductive. Tout le matériel des deux activités introductives sera regroupé dans un petit dossier qui suivra les élèves tout au long des ateliers. Il permettra de garder des traces en vue de la mise en place des activités finales.

Que signifie le titre de l'œuvre, l'Annonciation ?	Un ange se penche devant une jeune fille. C'est le moment où l'ange Gabriel vient annoncer à Marie qu'elle aura bientôt un bébé. Il lui explique que cet enfant sera le fils de Dieu et qu'il se nommera Jésus. Il la salue avec respect, les mains croisées sur la poitrine et, tout en restant assise, elle s'incline à son tour en faisant le même geste. On appelle cette scène l'« Annonciation ».
Où est racontée la scène de l'Annonciation ?	Cette scène est racontée dans la Bible dans l'Evangile de saint Luc qui se trouve dans le Nouveau Testament.
Quand se passe la scène de l'Annonciation ?	Un petit oiseau noir est perché sur la barre de fer. C'est une hirondelle. Son rôle dans le tableau est d'indiquer la saison à laquelle se passe l'histoire. Chaque année, ces oiseaux reviennent des pays chauds où ils ont passé l'hiver. La présence de l'un d'entre eux prouve que le printemps est arrivé : la scène est censée se produire le 25 mars (neuf mois avant la naissance de Jésus, le 25 décembre).
Qui sont Marie et Jésus ?	Ce sont deux personnages de la Bible. Marie est la mère de Jésus. Selon les croyances chrétiennes, c'est l'Esprit saint qui a mis Marie enceinte, c'est pourquoi on entend souvent parler de Vierge Marie. Toujours selon cette religion, Jésus a été envoyé sur terre pour expier (accorder le pardon) les humains du péché originel en mourant sur la croix.
L'ange va-t-il rester avec Marie ?	Non, il vient uniquement délivrer un message. D'ailleurs, il n'entre pas tout à fait : il reste sur le seuil de la maison, comme un visiteur qui tient à ne pas s'imposer. Ses ailes et son pied droit dépassent de la colonne : il est entre deux mondes. Il appartient au ciel, ici il ne peut être que de passage. Ce moment dure à peine quelques secondes.
Qui sont les personnages dans le jardin ?	Ce sont Adam et Eve. Le tableau raconte deux histoires, celle de l'Annonciation et celle d'Adam et Eve chassés du Paradis (Ancien Testament). Ces derniers sont punis pour avoir désobéi à Dieu en mangeant le fruit de l'arbre de la Connaissance. Le petit ange en rose, au-dessus de leur tête, veille à

	ce qu'ils s'en aillent.
Pourquoi le manteau de Marie est de la même couleur que le plafond ?	Ce n'est pas un simple plafond, il s'arrondit vers le haut en formant des voûtes bleues. Parsemées de petites étoiles d'or, elles symbolisent le ciel, c'est pourquoi on parle de « voûte céleste ». Marie est sur la terre, mais la lumière divine la rejoint et l'enveloppe. Les courbes au-dessus d'elle ont l'air de continuer leur chemin dans l'arabesque de son manteau.
Pourquoi un rayon de soleil traverse-t-il le tableau ?	Ce rayon de lumière représente la Parole de Dieu qui parvient jusqu'à Marie. Son trajet dans l'espace est comme celui d'un rayon laser. L'image montre l'instant où cette Parole, entrée à l'intérieur de Marie, devient le bébé qui va grandir en elle. On dirait que son ventre se creuse pour lui faire de la place.
Pourquoi un oiseau blanc vole-t-il au-dessus de l'ange ?	C'est la colombe qui représente le Saint-Esprit. Elle signale que le message délivré par l'ange Gabriel est de nature divine. Alors que l'hirondelle indique un repère précis dans l'année, la colombe donne l'idée de l'éternité.
Pourquoi Marie a-t-elle un livre sur les genoux ?	On imagine qu'elle vient d'interrompre sa lecture. La réalité historique est bien différente : elle ne savait probablement pas lire et, à l'époque où elle vivait, les textes n'étaient pas écrits sur des livres mais sur de grands rouleaux. C'est un stratagème pour rappeler que dans la Bible (Ancien Testament) le prophète Isaïe avait annoncé la naissance d'un enfant qui serait envoyé par Dieu. Pour les chrétiens, il s'agit de Jésus. Ce motif du livre montre la relation établie entre l'ancienne prophétie et l'annonce à la Vierge.
Que représentent les petits tableaux du dessous ?	Ce sont d'autres épisodes de la vie de Marie, disposés comme une bande dessinée sous le panneau principal. Le peintre devait obligatoirement décrire certaines scènes de la vie de Marie, comme sa naissance ou son mariage, le moment où elle rend visite à sa cousine Elisabeth elle-même enceinte de saint Jean-Baptiste. Cette partie basse constitue dans l'œuvre ce que l'on nomme la <i>prédelle</i> .

Guide pour l'enseignant

Fonctionnement de l'activité

Tout comme la première activité introductrice, cette activité est prévue de se faire individuellement, bien que vous pouvez aussi choisir de la faire en petits groupes ou en duo. Mais dans la mesure où les ateliers postérieurs sont prévus en groupe et que ces groupes vont devoir se reformer une première fois, ainsi qu'une deuxième fois, nous avons pensé qu'il était plus adéquat de travailler de façon individuelle pour ces deux premières activités. De plus, elles permettent à chaque enfant d'acquérir séparément de premières nouvelles informations, qu'il pourra ensuite développer et approfondir en groupes-atelier.

Il faut donc penser tout d'abord à photocopier le tableau en couleur, de manière à garder visibles les deux différents coloris afin de dissocier les questions des réponses. Découpez ensuite chaque morceau et placez chaque série dans une enveloppe ou une fourre afin de ne perdre aucune pièce et les avoir toutes rassemblées en un seul endroit. N'oubliez donc pas de prévoir suffisamment de fourres ou d'enveloppes, selon ce que vous aurez choisi et prévoyez des feuilles blanches sur lesquelles les élèves vont restituer les morceaux. En haut de cette feuille, nous vous suggérons de noter déjà la consigne.

Une fois que les élèves reçoivent leur enveloppe contenant les pièces de questions et les pièces de réponses, ils peuvent commencer l'activité, qu'ils sont supposés réaliser sans nécessiter d'aide extérieure. En effet, le matériel didactique devrait être suffisamment complet et stimulant, de manière à ce que les élèves ne sentent pas le besoin de vous solliciter. L'enjeu est de penser le contrat didactique dans le but de créer un milieu riche matériellement, iconographiquement et textuellement pour laisser faire les élèves et rendre vos interventions moins fréquentes. Ce principe sera aussi appliqué pour la suite et la logique qu'il implique est à garder durant tout le déroulement des ateliers postérieurs.

Afin de s'assurer que les élèves n'aient pas fait d'erreurs avant de coller, vous pouvez prévoir un petit laps de temps où ils comparent leurs réponses avec leur camarade voisin.

Durée estimée de l'activité : 15 minutes

Consignes

Toutes les pièces ont été mélangées. Retrouve les réponses qui correspondent aux questions posées. Pour t'aider, les pièces des questions sont marquées d'une couleur et les pièces des réponses sont marquées d'une autre couleur.

N'oublie pas les textes qui t'ont été distribués pour la toute première activité, ils peuvent aussi te porter secours.

Avant de coller les pièces sur ta feuille, compare tes réponses avec celles de ton voisin.

LA NAISSANCE DE VENUS

Pour l'œuvre de Botticelli, nous avons concocté comme deuxième activité introductive, une tâche parallèle à celle pour l'œuvre de Fra Angelico. Il s'agira de relier une série de questions à la partie de texte correspondante. Les élèves reçoivent, comme pour l'Annonciation, les pièces découpées dans une enveloppe. Pour aider les élèves et obtenir de plus amples informations sur l'œuvre, nous les invitons d'abord à prendre connaissance du texte. C'est une fois que le texte est lu, qu'ils peuvent mobiliser leurs connaissances afin de réaliser l'activité.

Le texte (Lefébure, 2005)

C'est vers 1485 que Sandro Botticelli peint la célèbre *Naissance de Vénus*, pour satisfaire une demande de la riche famille des Médicis et orner leur maison de campagne de Castello. Une autre toile bien connue était accrochée à ses côtés : *Le Printemps*. Pour les villas d'agrément, il est alors coutume de réaliser — par commodité et par souci économique — des peintures sur toile. Les sujets choisis sont la plupart du temps des paysages et des décors naturels. Les personnages représentés évoluent dans l'eau ou par les champs, souvent à proximité d'un bassin ou d'une rivière. Autant d'éléments que l'on retrouve dans *La Naissance de Vénus*.

La scène peinte par Botticelli figure l'arrivée de Vénus sur l'île de Cythère, juste après sa naissance dans les flots. On peut redécouvrir cet épisode de la vie de Vénus dans un texte de Homère, *Hymne à Aphrodite*, qui a directement inspiré le maître italien. Du ciel tombent des roses dont la naissance aurait coïncidé avec celle de Vénus. Mouvement qui confère au tableau une impression de légèreté et

de douceur. Une figuration allégorique que Botticelli maîtrise à la perfection.

C'est ainsi, par exemple, que, pour représenter le vent, il le personnifie en dieu Zéphyr étreignant la brise Aura et poussant la déesse vers le rivage. Vénus prend place dans une coquille flottant sur l'eau. Coquille symbolisant l'écume marine formée autour du sexe du dieu Ouranos que, pour faire affront à son père, Chronos a jeté dans les flots tumultueux.

Le corps de Vénus a le modelé d'une statue antique, la couleur de sa peau évoquant étrangement la consistance du marbre. Les motifs noirs des contours de la toile détachent Vénus de l'ensemble de la composition et la mettent en valeur au milieu des flots, des fleurs et des vents. La femme apparaît ici dans toute sa splendeur, s'exposant dans sa nudité divine : la triomphante nudité de Vénus. Et en approchant de la terre où elle va prendre son vrai rôle, sa vraie puissance, elle découvre la pudeur et nous remarquons cette attitude que Botticelli a directement empruntée aux

beaux exemplaires des Vénus pudica antiques que l'on découvrait à cette époque-là. Pour que cette pudicité prenne tout son aspect sacré, une des Grâces au nom des trois, est présente et va la revêtir de son manteau. C'est le privilège des Grâces de recouvrir la nudité de Vénus et de faire d'elle en fait la mère et la patronne de toutes les forces de la création. Vénus est en train d'accoster. Il faut remarquer qu'elle accoste à un rivage très découpé et marqué déjà par de grands arbres, lauriers et myrtes réunis. Les

arbres sont serrés les uns contre les autres.

Dans cette nudité élancée, on voit la béatitude d'une âme convertie à la beauté et la figuration d'une pure idéalité. Dénudé de toute contrainte vestimentaire, ce corps féminin frôlant la perfection paraît cependant occulter l'intimité qu'il atteint. Comme si l'on ne pouvait atteindre ce à quoi l'on aimerait prétendre. Trait de génie qui nous vaut l'émotion esthétique que cette œuvre suscite.

Le tableau des questions-réponses, à découper

La jeune femme est toute nue ! Pourquoi ?	Bien sûr, elle vient de naître. La jeune femme, auprès d'elle, va l'aider à s'habiller. Cette naissance n'est pas comme les autres : c'est celle d'une déesse que l'on nomme Vénus. La légende rapporte que lorsqu'elle est née, elle était déjà une grande personne.
Où sont ses parents ?	Ils sont présents, mais pas sous forme de personnages. On raconte que Vénus a eu pour parents la mer et le ciel. Or elle vient de sortir de la mer et le vent agite la surface de l'eau en créant de petites vagues bordées d'une fine écume. Aussi, Vénus est-elle parfois dite <i>La Femme née des vagues</i> .
Pourquoi Vénus est-elle sur une coquille ?	Si elle nageait, on la verrait moins bien. Le peintre ne doit pas non plus donner l'impression qu'elle fait des efforts, ce ne serait pas adapté pour une déesse. Il lui a donc attribué une sorte de barque issue de la nature, elle aussi. Cette coquille est un bel objet, aux formes délicates et aux couleurs très douces. Elle convient parfaitement à Vénus, déesse de la beauté et de l'amour.
Pourquoi appelle-t-on ce coquillage « coquille Saint-Jacques » ?	Au Moyen Age, l'un des pèlerinages les plus importants avait pour but le sanctuaire de Saint-Jacques-de-Compostelle, en Espagne : selon la légende, saint Jacques le Majeur y était enterré. Les pèlerins, qui s'y rendaient au prix de longues semaines de marche,

	avaient l'habitude de ramasser un coquillage au bord de la mer. Par la suite, on en a fabriqué en plomb, les gens n'avaient plus qu'à les acheter. En rapportant ce souvenir chez eux, ils donnaient aussi la preuve qu'ils n'avaient pas renoncé en chemin. D'où le nom de « coquille Saint-Jacques ».
Qui est la jeune fille qui lui apporte un manteau ?	C'est sans doute une des trois Grâces, les compagnes habituelles de la déesse. D'innombrables fleurs ornent sa robe et se répandent autour d'elle parce que Vénus naît au printemps. Elle court avec légèreté, sur la pointe des pieds, pour ne pas manquer l'arrivée de la déesse. Elle lève déjà la main pour poser le manteau sur ses épaules.
Les deux autres personnages sont-ils des anges ?	Non, car le sujet de ce tableau n'est pas religieux. Ils ont des ailes comme les anges, parce qu'ils vivent dans les airs : ce sont des vents. L'homme s'appelle Zéphyr et la femme Aura. Ils soufflent doucement sur la déesse pour l'entraîner jusqu'au rivage. Le peintre a matérialisé l'air qui sort de leur bouche par un peu de blanc. Zéphyr se donne beaucoup plus de mal, ou a plus de force. Il fait voler les cheveux de Vénus et le grand manteau rose que tient la Grâce.
Pourquoi la déesse se tient-elle sur une seule jambe ?	Cette posture se nomme <i>contrapposto</i> (le mot est italien, mais on l'utilise dans toutes les langues). C'est celle de nombreuses statues antiques, et la peinture s'en est souvent inspirée. Elle donne une silhouette souple et flatteuse, beaucoup plus élégante que si le personnage se tenait tout raide, campé sur ses deux jambes. Aujourd'hui encore, et pour les mêmes raisons, les top models, dans les défilés ou sur les photos publicitaires, continuent de prendre cette attitude déhanchée.
Pourquoi Vénus dissimule en partie son corps avec ses mains et ses cheveux ?	La tradition veut qu'elle reste convenable. Son geste est calqué sur celui d'une statue antique que l'on appelle <i>Venus pudica</i> (en latin, <i>pudica</i> signifie chaste, vertueuse, modeste). Il n'y a pas une grande différence avec ce que cacherait un très petit maillot de bain. Le mouvement des bras qui apporte une légère animation au personnage permet au

	peintre de donner aux mains une position vraisemblable, ce qui n'est pas si facile (c'est également pourquoi on représente parfois Vénus en train de soulever ses cheveux mouillés).
Vénus est-elle toujours représentée nue ?	Elle est presque toujours nue car elle possède une dimension surnaturelle. Rien de ce qui fait souffrir les humains ne peut l'atteindre, ni le froid, ni les blessures. En tant que déesse de la beauté, elle doit pouvoir montrer des proportions parfaites. Pour un peintre, comme pour un sculpteur, savoir représenter l'anatomie était indispensable. De plus, à l'époque de Botticelli, on estimait que le Beau, le Bien et le Vrai étaient inséparables. L'image de Vénus traduit à la fois la beauté du corps et celle de l'esprit.
Ce tableau est-il très célèbre ?	Oui, c'est même l'une des œuvres les plus célèbres de l'histoire de la peinture : elle glorifie une notion fondamentale, l'apparition de la Beauté sur la terre. Au-delà du sujet précis, cet hommage à la grâce est rendu par des formes si simples qu'on a l'impression que tout est facile. Elles coulent comme une mélodie. Auparavant, le seul corps féminin montré par les artistes était celui d'Eve, tentée par le serpent ou chassée du Paradis parce qu'elle avait désobéi à Dieu. Sa nudité était associée à la honte d'être une créature faible. Ici, et pour la première fois, c'est le contraire, Vénus est lumineuse, l'image emplit d'allégresse : Botticelli autorise à considérer l'harmonie du corps et de l'esprit comme une réalité.

Guide pour l'enseignant

Fonctionnement de l'activité

Le fonctionnement et le déroulement de l'activité sont les mêmes que pour l'œuvre de l'Annonciation. Ils répondent à une logique similaire et permettent une uniformité des ressources didactiques.

Durée estimée de l'activité : 25 minutes

Consignes

La consigne est notée sur la feuille blanche, sur laquelle les élèves vont restituer et coller les pièces questions-réponses.

Toutes les pièces ont été mélangées. Retrouve les réponses qui correspondent aux questions posées. Pour t'aider, les pièces des questions sont marquées d'une couleur et les pièces des réponses sont marquées d'une autre couleur.

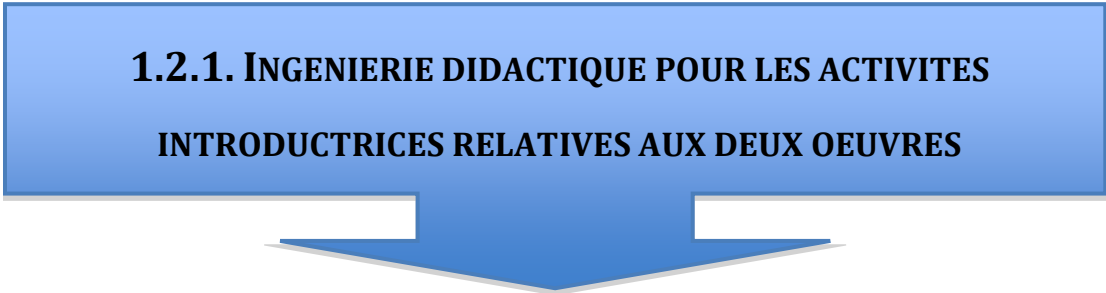
Pour réaliser l'exercice, lis d'abord le texte qui est mis à ta disposition. Souligne au crayon de couleurs les éléments ou les indices qui t'ont aidé à correspondre les réponses aux questions.

Une fois que tu es sûr de tes choix, colle les pièces questions-réponses sur ta feuille.

Remarques générales aux deux œuvres

Notons que les deux activités sur l'Annonciation durent respectivement 25, puis 15 minutes et les deux activités sur La naissance de Vénus durent d'abord 15, puis 25 minutes. Cela signifie que le travail sur les deux œuvres se construit en parallèle, commence et finit en même temps.

1.2.1. INGENIERIE DIDACTIQUE POUR LES ACTIVITES INTRODUCTRICES RELATIVES AUX DEUX OEUVRES



LES MILIEUX DIDACTIQUES (OU LA MESOGENESE)

Afin que les élèves accomplissent les tâches demandées, il faut pourvoir le milieu d'un matériel didactique aussi riche et complet que possible.

Résumons le matériel que nous avons utilisé pour les deux œuvres.

- Un répertoire d'images varié. Des peintres de la Renaissance, des peintres plus contemporains ;
- Une iconographie riche, de l'art classique à nos jours ;
- Des textes explicatifs, autant au niveau interprétatif de l'œuvre et au niveau iconographique, qu'historique et culturel ;
- Le tableau des questions et réponses avec les pièces à assembler. Source d'information supplémentaire sur les œuvres ;
- Des enveloppes ou des fourres pour contenir les pièces ;
- Des feuilles blanches ;
- Un énoncé. La consigne notée au tableau noir ou au préalable sur la feuille blanche ;
- Colle et ciseaux ;
- Crayons de couleurs ;
- Un petit dossier par élève qui le suivra tout au long des ateliers dans lequel il mettra ses deux activités introductives.

A travers le choix des images ou des textes que nous proposons, nous attendons du matériel qu'il soit aussi intéressant que possible pour les élèves, car il remplit une fonction cruciale. Il permet d'une part l'autonomie. En ce sens, l'élève autonome, va pouvoir créer du savoir en interaction avec le matériel lui-même. D'autre part, ce milieu va permettre aux élèves d'accéder aux divers topos et en alterner les postures d'apprentissage : les postures de réception et de production, de novice et d'expert.

LES ROLES DES ELEVES (OU LA TOPOGENESE)

Dans les deux activités introductives, nous considérons encore les élèves en topos de novice. Ces activités en effet, ne nécessitent pour l'instant qu'une approche intuitive du savoir. Elles servent de base pour permettre la construction des futurs acquis qui les attendent prochainement dans les ateliers. Pourtant, la construction des savoirs a déjà commencé dans cette étape. Lorsque les élèves atteignent la deuxième activité introductive, ils sont supposés avoir acquis certaines connaissances élémentaires et avoir un background commun. Ils sont pourtant encore considérés comme des

apprentis, même s'ils quittent progressivement cette posture. L'enjeu est donc de les amener à adopter petit à petit une posture d'expert.

Ces deux activités introductives permettent également aux élèves d'essayer deux autres postures : les topos de réception et de production. En effet, lorsque les élèves sont d'abord amenés à découvrir les textes qui leur sont proposés ou bien à observer les œuvres, nous pouvons dire que le topos prépondérant est celui de la réception. Tandis que lorsqu'ils doivent reconstruire des tableaux ou encore assembler les pièces questions avec les pièces réponses, les élèves sont d'avantage dans une posture de production. Il est important que les élèves passent par ces deux postures actives, elles reflètent le dynamisme de l'activité et permettent l'entrée dans les apprentissages.

LES ATELIERS EN TROIS PHASES PRINCIPALES

1.3. Ateliers initiaux : 1^{ère} phase principale

Chaque œuvre (Fra Angelico et Botticelli) comprend trois ateliers. Chacun de ces ateliers correspond à une approche différente de la compréhension de l'œuvre d'art. Cette dernière est en effet analysée sous différents angles, à savoir l'angle symbolico-iconographique, l'angle sociologique et l'angle historico-culturel, qui correspondent en réalité, aux objets des trois grands domaines d'enseignement. Pour rappel :

1^{er} domaine d'enseignement : Les symboles et signes iconographiques = 1^{er} atelier

2^{ème} domaine d'enseignement : La fonction sociale de l'œuvre d'art = 2^{ème} atelier

3^{ème} domaine d'enseignement : La culture mythologique ou religieuse = 3^{ème} atelier

Comme le travail porte sur 2 œuvres, il y a donc au total 6 ateliers. Si l'on a une classe de 24 élèves, il faudrait faire six groupes de quatre. Quant à leur élaboration, nous ne rentrerons pas en matière ici, elle se fera au libre choix de l'enseignant, mais nous suggérons de former des groupes hétérogènes. Ces six ateliers doivent fonctionner simultanément. Il est important de noter que chaque groupe d'élèves développe une expertise dans son domaine d'enseignement qu'il sera ensuite chargé de communiquer et de mobiliser dans des activités inter-groupes (activité intermédiaire et activités finales, que nous spécifierons ci-après).

Remarque : L'œuvre de Fra Angelico, ainsi que celle de Botticelli doivent servir de point de départ pour les objectifs d'apprentissage visés, mais en fonction de ces objectifs, d'autres œuvres seront également présentées lors des ateliers.

1.3.1. LE PREMIER DOMAINE D'ENSEIGNEMENT : Les symboles et signes iconographiques



Contenus d'enseignement et objectifs d'apprentissage

Nous visons, dans ce premier domaine, à faire découvrir et apprendre aux élèves, les symboles et signes iconographiques présents dans l'œuvre de l'*Annonciation*. Pour ce faire, nous allons étudier, d'une part, l'iconographie de l'art classique présente dans l'œuvre de Fra Angelico et chez d'autres artistes de la même époque, et d'autre part, l'iconographie contemporaine présente dans diverses œuvres de l'*Annonciation* chez des peintres modernes. Nous tenons aussi, à travers cet atelier, à ce que les élèves prennent conscience du problème de « représentation » auquel les artistes ont dû se frotter en représentant des figures bibliques, telles que l'ange ou la Vierge Marie.

Choix des peintures à iconographie de l'art classique

L'œuvre de Fra Angelico donne aux spectateurs l'opportunité d'apercevoir un grand nombre de signes iconographiques de l'art classique. On distingue le lit de Marie en arrière-plan, très sobre et modeste, son manteau bleu qui recouvre ses épaules et ses genoux, l'auréole, le rayon lumineux qui traverse la peinture accompagné de la colombe qui se dirige vers la poitrine de Marie. Quant à l'ange, il vient du monde céleste, dont les voûtes et le bleu de Marie en font l'allusion, son corps rentre presque entièrement dans l'espace où se trouve Marie, séparé tout de même par une colonne, seul un bout de ses ailes et son pied droit sortent de l'espace pour souligner qu'il appartient à un autre monde et qu'il doit, sitôt le message délivré, y retourner.



Dans la peinture de Filippo Lippi, les attributs habituels sont presque tous là : le livre que Marie tient de sa main gauche, le lys, qu'elle semble saisir (fait rare dans les annonces), la colombe, portée par une sorte de rayon, dont elle souffle elle-même un faisceau et le manteau bleu qui tombe gracieusement sur les genoux de Marie jusqu'au sol.



Lorenzo Lotto, dont l'œuvre a déjà été présentée dans l'activité introductive, amène aussi des éléments iconographiques intéressants. Le livre ouvert est présent, même s'il n'est pas posé comme habituellement sur les genoux de la Vierge ou du moins devant elle. Marie tourne en effet le dos au livre et fait face au spectateur. On retrouve néanmoins son habituel manteau bleu. L'ange, qui tient la fleur de lys à la main, est peint avec des traits à notre goût très humains et son expressivité laisse présager une dynamique assez particulière au sein du tableau. Ici pas de colombe, mais un chat qui semble s'enfuir à la vue Gabriel...

Philippe de Champaigne présente une Annonciation avec des symboles iconographiques très présents ; le livre ouvert de Marie, dont on suppose la lecture avant l'arrivée du messager, la colombe encerclée d'un soleil lumineux, lâchant un de ses rayons qui s'élance jusqu'au visage de Marie, elle-même vêtue d'une robe rouge et d'un manteau bleu. Pour



marquer la différence entre les deux mondes, céleste pour l'ange et terrestre pour Marie, le peintre a choisi ici de représenter Gabriel dans les airs et en mouvement, dont la valse est accentuée par son châle volant. Fleur de lys à la main, il vient délivrer son message.

Choix des peintures à iconographie contemporaine

Pour les peintures modernes, nous essayerons toujours, dans la mesure du possible de donner une date de réalisation.



Chagall propose ici une *Annonciation* (1956) très originale. A la place de Marie, il se représente lui-même devant son chevalet. Quant à l'ange, il est peint sous les traits de son épouse. L'annonciation est non seulement représentée avec les normes culturelles de l'époque, mais Chagall a voulu montrer à travers sa peinture que chacun peut s'identifier dans cette rencontre de Dieu avec les hommes.

Delphes, cette artiste contemporaine, nous transporte dans une *Annonciation* (2007) très différente de l'époque classique. Le seul indice qui laisse supposer qu'il s'agit bien d'une représentation du récit biblique, semble être l'ange, qui apparaît fragmenté au centre gauche de la peinture. L'artiste fait figurer ici une Marie qui a l'air bien décontractée, au pied d'un arbre, qui pourrait vraisemblablement être l'arbre de la tentation.



L'œuvre de Le Corbusier (aucune date signalée) est déconcertante par sa réduction symbolique du thème de l'annonciation. En haut, le ciel et ses nuages. En bas, le sol avec le serpent tentateur réduit à l'impuissance. Au centre à gauche, le côté de l'ange avec une pyramide évoquant la montagne, lieu de la puissance de Dieu. A droite, la main bleue et l'étoile évoquent Marie. Et pour finir, une fenêtre voulant signifier que la scène se passe dans la chambre de la Vierge.

Nous portons un réel coup de cœur pour cette œuvre de Sylvia Vandermeer, qui a une manière très contemporaine d'utiliser le motif chrétien à l'époque actuelle. Bien que très peu voyant, on peut apercevoir en arrière-plan central de la scène, un oiseau en plein vol, qui pourrait bien être une colombe. On retrouve aussi sans difficultés nos deux personnages principaux, l'ange, ainsi qu'une Marie pouvant ressembler parfaitement à une femme de nos jours, et que l'on pourrait même croiser à un arrêt de bus justement ! La couleur de ses vêtements renvoie aux couleurs des œuvres classiques généralement utilisées, à savoir le rouge et le bleu. Sauf qu'ici à la place de l'emblématique manteau bleu de Marie, un de ces attributs majeurs dans l'art classique rarement abandonné, c'est son sac à dos qui est bleu ! De toute évidence, un sac fait bien plus moderne qu'un long manteau !



Et pour finir, un Chanoir (2005) qui nous dévoile une *Annonciation* un brin recrée, réinventée, redessinée et recolorée. De subtils détails sont pourtant dissimulés par-ci par-là. On peut apercevoir par exemple ce qui ressemble à un soleil jaune brillant



derrière la tête de Marie, qui pourrait être interprété comme l'auréole de Marie. Aussi, on aurait presque envie de distinguer deux mondes parallèles, celui du ciel et celui de la terre ; le premier peint avec une nuance de bleu, dont l'ange fait partie et le deuxième avec des couleurs légèrement plus ternes. Seul la chevelure de Marie ferait le lien entre ces deux mondes étranges. Les références aquatiques dans cette œuvre sont très surprenantes, par exemple la présence d'une grenouille ou des poissons qui semblent grimper dans la chevelure de Marie. D'autres personnages paraissent également flotter dans son corps ou dans l'un des nuages. Peut-être font-ils référence à la

prochaine naissance du Christ, encore baigné dans le liquide amniotique de la mère fécondatrice... Allez savoir !

Savoir lire les symboles dispersés adroitement dans l'œuvre d'art permet une lecture plus compréhensive de l'œuvre. Malheureusement, les symboles sont parfois si nombreux que l'on ne peut tous les recenser. C'est le cas notamment des œuvres que nous venons de présenter. Loin d'avoir la revendication de créer une liste exhaustive afin de pouvoir déchiffrer les moindres symboles présents dans ces œuvres et prétendre à une lecture « sans fautes », nous allons ici, dans le cadre de cet atelier, ne recenser que 3 ou 4 symboles qui nous paraissent pédagogiquement abordables et susceptibles d'intéresser les élèves.

Choix des symboles

1) La colombe. Dans l'iconographie chrétienne la colombe est utilisée pour représenter la présence de l'Esprit Saint, même si dans l'œuvre de l'Annonciation il n'est pas véritablement acteur du récit évangélique. En effet, aucun passage du texte biblique ne décrit sa venue effective. Très souvent néanmoins, les artistes n'ont pas la retenue des évangiles. Suivant une tradition continue, ils représentent la descente de l'Esprit Saint au moment de l'Annonciation. Deux formes sont majoritairement choisies : un rayon lumineux dirigé vers la Vierge et pointant souvent vers l'oreille ou encore le sein, ou bien une colombe. L'oiseau peut suivre le rayon lumineux ou planer au-dessus de la tête de la Vierge (Burnet & Burnet, 2006, p.34).

Dans l'œuvre de Fra Angelico, il y a non seulement la présence du rayon lumineux, mais aussi celle de la colombe, qui est représentée d'ailleurs en plein vol dans la trace du rayon lumineux en direction de la poitrine de la Vierge. Il est intéressant dans un premier temps, de voir si elle est systématiquement représentée dans les autres Annonciations de l'art classique. Dans un deuxième temps, les élèves font une recherche sur la signification actuelle de la colombe et dans quel contexte elle est le plus souvent représentée. Ils seront amenés à découvrir qu'elle est symbole d'amour et de paix, qu'elle peut être utilisée à des fins politiques, à des fins publicitaires ou encore pour des déclarations d'amour. Dans la culture amérindienne en effet, offrir



une plume de colombe à quelqu'un équivaut à une déclaration d'amour. Et les exemples qui mettent en jeu le symbole de la colombe sont encore nombreux.



René Magritte, journée internationale de la paix



Pablo Picasso, affiche symbolisant le Mouvement de la paix

2) La représentation de l'ange et de Marie. L'Annonciation pose un problème de représentation, car les deux personnages appartiennent à deux univers différents, c'est pour cela qu'il nous plaît de les présenter en parallèle. Ils diffèrent par leur nature tout d'abord : l'ange est une créature du monde céleste, ailée et immortelle, qui échappe aux lois de la pesanteur ; Marie est une créature humaine, pure, mais soumise à toutes les servitudes de la condition terrestre. Par leur rôle ensuite : l'ange transmet un message, il est actif ; Marie est passive, elle reçoit le message divin.

Pour traduire cette dualité, les artistes ont souvent eu recours à des tactiques iconographiques différentes.

- La séparation physique : l'ange se trouve parfois à l'extérieur, dans un préau ou sur un seuil, tandis que Marie se tient à l'intérieur, souvent dans une chambre.
- La différence d'attitudes : l'ange messenger a de grandes ailes déployées, Marie a une attitude souvent repliée, effarouchée, blottie dans un coin de l'espace.
- Le jeu des couleurs : alors que Marie est vêtue dans des tons sombres (bleus foncés, rouges sombres), l'ange est paré de couleurs éclatantes, vêtement blanc ou doré, ailes multicolores.

Dans les œuvres que nous présentons, les peintres ont conscience du problème à résoudre et utilisent aussi des tactiques afin de répondre à cette difficulté. Nous voudrions ainsi que l'élève lui-même en prenne conscience et qui sait, qu'il propose de nouvelles solutions.

3) Plus spécifiquement le manteau bleu de Marie et le livre ouvert.

Une tradition très ancienne, remontant aux Byzantins, fait de Marie le « livre animé du Christ », celle qui contient en elle la sagesse divine, le fils de Dieu. Aussi la représente-t-on souvent en train de lire un livre au moment où l'ange la salue.

En effet, dans la peinture de Fra Angelico, Marie est montrée avec un livre ouvert posé sur ses genoux. On suppose donc qu'elle était en train de le lire avant que l'ange ne vienne. On retrouve cette iconographie chez de nombreux artistes.



Maître de Flemalle (1425).

Avant qu'elle ne remarque l'ange, Marie a l'air plongée dans sa pieuse lecture.

Philippe de Champaigne (1644).

Contrairement à la peinture de Maître de Flemalle, Marie est tournée vers l'ange, mais elle laisse sur la petite table son livre grand ouvert qu'elle était manifestement en train de lire avant que l'ange apparaisse.



La couleur bleue, alors que jusqu'au XII^e et XIII^e siècle elle était absente du culte chrétien, elle prend progressivement une place considérable et devient la couleur exclusive. Le Dieu des chrétiens devient un dieu de lumière. Et la lumière est... bleue! Pour la première fois en Occident, on peint les ciels en bleu, auparavant, ils étaient noirs, rouges, blancs ou dorés. Plus encore, on est alors en pleine expansion du culte marial. Or la Vierge habite le ciel... Dans les images, à partir du XII^e siècle, on la revêt donc d'un manteau ou d'une robe bleus. La Vierge devient le principal agent de promotion du bleu. Etrange renversement! La couleur si longtemps barbare devient divine.

De plus, qu'il soit aérien ou océanique, le bleu évoque de vastes espaces calmes et sereins. Cette couleur symbolise la paix, appelle à l'évasion et au rêve. Le bleu est depuis fort longtemps la couleur préférée de la majorité des occidentaux. Au fil du temps, il a acquis une multitude de connotations symboliques qui se sont parfois modifiées, parfois cristallisées. Au Moyen Âge, le lapis-lazuli, pigment bleu par excellence pour les enlumineurs, était tellement précieux qu'il coûtait aussi cher que l'or, sinon plus. C'est la raison pour laquelle le bleu fut longtemps réservé aux représentations du manteau de la Vierge. Dans la Grèce et la Rome antiques, le bleu, couleur du ciel, était également la couleur des dieux Zeus et Jupiter.

Le bleu possède de grandes vertus : il est calme, apaisant, pacifique. Une pièce peinte d'un bleu foncé peut même avoir un effet sédatif. Mais le bleu a aussi un côté plus dynamique, puisqu'il favorise la créativité et l'inspiration. Hygiène, fraîcheur et propreté sont indissociables du bleu. Les publicitaires le démontrent sans arrêt. Ainsi, une foule de produits devant posséder ces caractéristiques sont bleus ou ont un emballage bleu : le lave-vitre, la poudre détergente avec ses particules bleues ou encore les bonbons à la menthe ne sont que quelques exemples. Le bleu symbolise aussi la paix : le drapeau des Nations Unies et les Casques bleus en témoignent.

Le bleu a donc pris des connotations différentes au fil des siècles. Il peut faire allusion à tel ou à tel objet, à tel principe ou à telle valeur. Dans un premier temps, les élèves chercheront à comprendre pourquoi le bleu a été choisi pour représenter le manteau de la Vierge. Et dans un deuxième temps, ils étudieront l'évolution de la portée et du sens de cette couleur en illustrant leurs trouvailles. Pour finir, ils mettront le bleu en contraste avec d'autres couleurs, comme le vert, le rouge ou le noir.

Les textes

Des textes seront mis à la disposition des élèves qui les aideront à répondre à un certain nombre de questions. Le premier texte apportera des informations plus précises sur ce qu'est une iconographie ou ce qu'est un symbole. Les définitions se rapporteront à celles déjà données dans le cadre théorique. Nous mettrons également en texte les explications qui vous ont été apportées ci-dessus sur les connotations du bleu et le livre ouvert. Nous présenterons pour finir des textes tirés de Scherrer, Mazuy et Surcouf, 2009. Nous avons décidé de les scanner tels quels et de les joindre ci-dessous, car ils nous apparaissent être porteurs de savoirs et stimulants pour les élèves. En effet, les textes sont concis et toujours accompagnés d'exemples d'œuvres.

L'iconographie

Dès l'antiquité, l'art, notamment religieux, qu'il soit perse, indien, égyptien, grec ou romain, utilise des iconotypes visuels qui permettent d'identifier les sujets représentés. Les attributs des rois, des dieux, des héros, des personnifications allégoriques, leurs visages, leurs postures les rendent facilement reconnaissables, et se transmettent d'un artiste à l'autre. On parle alors de l'iconographie de tel ou tel personnage.

L'iconographie religieuse

Dans l'orthodoxie orientale, l'Église a établi un ensemble étendu de règles et de directives à respecter lors de la représentation figurative des saints ou personnages bibliques. Puisque les icônes communiquent la vérité théologique, on y porte le même soin qu'en composant une doctrine ou un dogme. Les théologiens orthodoxes orientaux trouvent souvent utile de se référer à une icône particulière, tout comme en se référant à un document écrit par un théologien ou un concile.

Le plus souvent, ce sont les moines qui ont la responsabilité de l'écriture des icônes.

Les symboles

Ils renvoient à l'objet au moyen d'une convention d'ordre culturel qui repose sur une association d'idées ou de valeurs. A titre d'exemple, la balance et le glaive sont ainsi deux symboles différents de la justice, reliés l'un et l'autre à des valeurs culturelles très fortes: l'équité pour la balance, et la rigueur pour le glaive.

Pour représenter des personnages, faire passer des idées ou des valeurs, les artistes se réfèrent donc à des symboles, que le public est censé savoir « décoder ». Ils sont même obligés d'utiliser une « liste » contenant un lexique de ces symboles sans laquelle l'œuvre, non comprise, ne passerait pas au près du public.

Le bleu

Alors que jusqu'au XII^e et XIII^e siècle la couleur bleu était absente du culte chrétien, il prend progressivement une place considérable et devient la couleur exclusive. Le Dieu des chrétiens devient un dieu de lumière. Et la lumière est... bleue! Pour la première fois en Occident, on peint les ciels en bleu, auparavant, ils étaient noirs, rouges, blancs ou dorés. Plus encore, on est alors en pleine expansion du culte de Marie. Or la Vierge habite le ciel... Dans les images, à partir du XII^e siècle, on la revêt donc d'un manteau ou d'une robe bleus. La Vierge devient le principal agent de promotion du bleu. Etrange renversement! La couleur si longtemps barbare devient divine.

De plus, qu'il soit aérien ou océanique, le bleu évoque de vastes espaces calmes et sereins. Cette couleur symbolise la paix, appelle à l'évasion et au rêve. Le bleu est depuis fort longtemps la couleur préférée de la majorité des occidentaux. Au fil du temps, il a acquis une multitude de connotations symboliques qui se sont parfois modifiées, parfois cristallisées. Au Moyen Âge, le lapis-lazuli, pigment bleu par excellence pour les enlumineurs, était tellement précieux qu'il coûtait aussi cher que l'or, sinon plus. C'est la raison pour laquelle le bleu fut longtemps réservé aux représentations du manteau de la Vierge. Dans la Grèce et la Rome antiques, le bleu, couleur du ciel, était également la couleur des dieux Zeus et Jupiter.

Le bleu possède de grandes vertus : il est calme, apaisant et pacifique. Une pièce peinte d'un bleu foncé peut même avoir un effet sédatif. Mais le bleu a aussi un côté plus dynamique, puisqu'il favorise la créativité et l'inspiration. Hygiène, fraîcheur et propreté sont indissociables du bleu. Les publicitaires le démontrent sans arrêt. Ainsi, une foule de produits devant posséder ces caractéristiques sont bleus ou ont un emballage bleu : le lave-vitre, la poudre détergente avec ses particules bleues ou encore les bonbons à la menthe ne sont que quelques exemples. Le bleu symbolise aussi la paix, le drapeau des Nations Unies et les Casques bleus en témoignent.

Le livre ouvert

Une tradition très ancienne, remontant aux Byzantins, fait de Marie le « livre animé du Christ », celle qui contient en elle la sagesse divine, le fils de Dieu. Aussi la représente-t-on souvent en train de lire un livre au moment où l'ange la salue.

En effet, dans la peinture de Fra Angelico, Marie est montrée avec un livre ouvert posé sur ses genoux. On suppose donc qu'elle était en train de le lire avant que l'ange ne vienne. On retrouve cette iconographie chez de nombreux artistes.



16

LES ANGES

Le problème, c'est de savoir comment représenter les anges ! Ils n'ont pas un corps comme le nôtre, et il a fallu trouver des codes de représentation, souvent inspirés par l'Antiquité païenne, en premier lieu les ailes. Pour exprimer l'invisible, un grand champ est ici ouvert à l'imagination des artistes.

17

LA « COUR CÉLESTE »

Les anges sont des êtres mystérieux, créatures de Dieu comme les hommes, mais très proches de lui. Selon les sensibilités et les époques, on les personnalise plus ou moins ; mais ils sont toujours comme le prolongement, la manifestation de la splendeur de Dieu. L'art les représente comme des reflets de la gloire divine.

En nombre, ils signifient le « ciel », ce Royaume de Dieu auquel les humains eux-mêmes sont appelés. Ils forment comme une « cour céleste ».

→ Dieu le Père, créateur du monde, se penche vers la Terre, tandis que près de lui les anges chantent sa louange.

Dieu le Père créant l'univers matériel.
Philippe de Champaigne,
XVII^e siècle.

18



LES ANGES

19



LES SÉRAPHINS ET LES CHÉRUBINS

Petit à petit, au cours de l'histoire, et en s'appuyant sur l'Ancien Testament et les traditions juives, on a élaboré toute une hiérarchie des anges.

Au sommet on trouve les séraphins et les chérubins, qui se consacrent à l'adoration du Très-Haut. On ne représente parfois que leur face et leurs ailes, sans corps.

Les séraphins sont quelquefois peints d'un rouge éclatant, pour exprimer l'ardeur de l'amour de Dieu qui les habite; les chérubins, reflets de la sagesse divine, sont parfois en bleu...

Après eux viennent divers esprits qui aident à garder le bon ordre de l'univers : les « puissances », les « dominations », etc.



↑ Séraphins et chérubins entourent ici une Vierge à qui le peintre a donné les traits d'Agnès Sorel, la belle maîtresse du roi Charles VII.

La Vierge et l'Enfant entourés d'anges.
Jean Fouquet, vers 1452-1455.

← « Ils avaient chacun six ailes : deux pour se couvrir le visage, deux pour se couvrir les pieds, et deux pour voler » (Is 6,2). Une vision du prophète Isaïe décrit ainsi les séraphins.

Représentation d'un séraphin,
miniature du IX^e siècle.

LES « PUTTI »

Pour évoquer l'innocence des anges, on les a parfois peints ou sculptés comme de gros bébés joufflus, avec un corps ou simplement une tête et deux ailes... Ils portent le nom italien de *putti*, car cela s'est surtout fait en Italie, à la Renaissance.

↓ On les appelle « chérubins », ces deux *putti* d'une fresque de Raphaël... et pourtant, ces charmants bambins n'ont pas grand-chose à voir avec les gardiens redoutables du séjour divin que sont les chérubins dans la Bible !

Deux chérubins.
Raphaël, 1517.



LES ANGES MESSAGERS

Ils sont plus proches des hommes parce qu'ils passent chez eux de la part de Dieu. Ils font connaître aux hommes la volonté de Dieu. En fait, le mot ange vient du grec *angelos* qui veut dire « messager ». On les représente avec un corps comme le nôtre, mais le plus souvent quelque chose dans leur apparence signale leur nature différente.

→ C'est bien de la part de Dieu que l'ange Gabriel vient faire son annonce à Marie : les merveilleuses couleurs de ses ailes évoquent la splendeur céleste.

L'Annonciation.
Fra Angelico, 1442.



LES ANGES

23

← L'archange Michel combat le démon/dragon. Cette statue surplombe l'autel de l'église paroissiale Saint-Pierre à mi-pente du Mont-Saint-Michel.

Saint Michel, statue de bois lamé d'argent, 1873.

Les anges les plus importants sont appelés « archanges », et ils ont un nom : ainsi Raphaël ; ou Gabriel qui vint annoncer à Marie qu'elle serait la mère du Sauveur ; ou encore Michel. Celui-ci peut être représenté, comme souvent en Orient, en armure, guerrier céleste combattant le démon. Ou alors il tient une balance, « pesant les âmes » des morts pour évaluer le bien et le mal qu'ils ont fait. C'est une façon (plutôt inspirée de l'Antiquité égyptienne !) de représenter ce qu'on appelle le « Jugement dernier », c'est-à-dire la distinction que Dieu a promis d'établir à la fin des temps entre ceux qui l'ont suivi et ceux qui l'ont refusé.



↑ Michel écrase le diable sans avoir l'air de peser sur lui : par cette légèreté, l'artiste a manifesté la nature angélique du puissant vainqueur.

Saint Michel terrassant le diable, miniature, XV^e siècle.



↑ De sa pique, l'archange repousse le démon qui s'efforce de faire pencher la balance de son côté.

Ange pesant une âme. Guariento di Arpo, 1350.



92

LA COLOMBE

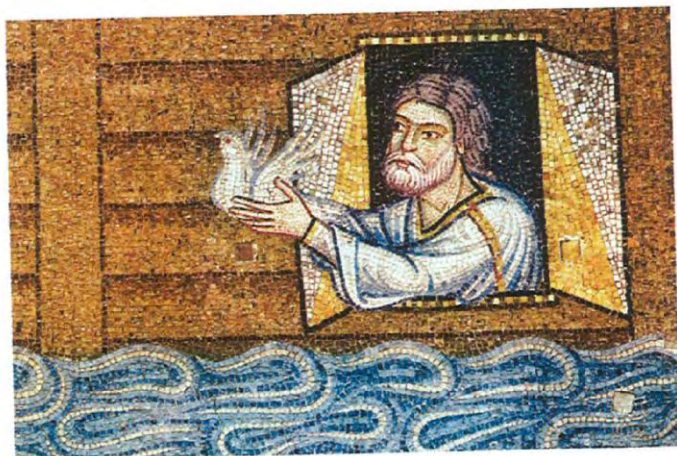
Douce, blanche, libre de voler au-dessus des frontières, elle est pour tous l'oiseau de la paix.

Une force invisible d'amour et de paix guide les hommes vers Dieu, c'est le Saint-Esprit. On le représente sous la forme d'une colombe : auprès de la Vierge Marie quand elle accepte d'enfanter Jésus, le Fils de Dieu ; ou auprès de Jésus quand il est baptisé dans l'eau par Jean, tandis que la voix de Dieu le Père se fait entendre (Mt 3,16).

Dieu le Père, Jésus son Fils et le Saint-Esprit unis ensemble sont le Dieu unique des chrétiens. La représentation de cette Trinité inclut souvent la colombe.

Dans l'Ancien Testament, la colombe est déjà messagère de bonne nouvelle. Après le Déluge, elle rapporte à Noé un rameau d'olivier cueilli sur la première terre qui a émergé (voir le mot « arche de Noé »).

93



← Noé lâcha une colombe depuis l'arche pour voir si les eaux du Déluge avaient diminué à la surface de la Terre (voir le mot « arche de Noé »).

Noé envoie une colombe après le Déluge, mosaïque du XII^e siècle.



← La colombe auréolée illustre cette promesse de l'ange Gabriel à Marie : « L'Esprit Saint viendra sur toi et la puissance du Très-Haut te prendra sous son ombre » (Lc 1,35).

L'Annonciation, miniature du XVI^e siècle.



← Représentation bien humaine du mystère de Dieu reconnu par les chrétiens comme Un en trois personnes : le Père porte barbe blanche et couronne papale, le Fils tient la croix, et l'Esprit Saint a l'apparence d'une colombe.

La Trinité, enluminure du XV^e siècle.



168

LE LIVRE

*Un gros livre : ce peut être un livre de prières,
ou plus fréquemment encore une bible,
« Écriture sainte », « Parole de Dieu ».*

La représentation de Jésus, de la Vierge Marie ou d'un saint avec un livre est d'abord le signe qu'il est fidèle à la Parole de Dieu. Car ce livre est souvent une bible, et plus souvent encore cette partie de la Bible que les chrétiens appellent le « Nouveau Testament ». C'est là que se trouvent les évangiles, le témoignage de la vie et de l'enseignement de Jésus. Le livre de la sculpture ou du tableau renvoie donc à Jésus Christ, celui qui est la « Parole vivante de Dieu », son « Verbe » comme dit saint Jean, et en qui, pour les chrétiens, l'ensemble de l'Écriture trouve l'achèvement de son sens.

La Bible a été recopiée à la main par des milliers de copistes au fil des siècles passés. Mais elle a aussi été le premier livre imprimé, en 1455, grâce à Gutenberg.

169



170



↑ La Bible occupa la plus grande partie de la vie de saint Jérôme qui en tient ici un volume à la main : au début du V^e siècle, à Bethléem, il en élaborait une traduction latine qui est encore lue aujourd'hui, la *Vulgate*.

La vision de saint Jérôme, détail. Pierre Subleyras, 1739.

← Marie est représentée entre la Parole de Dieu écrite – le Livre –, et cette Parole faite chair – son fils Jésus.

La Vierge assise avec l'Enfant. Dirk Bouts, vers 1470.

← Un tel traitement d'orfèvrerie pour cette couverture d'Évangile est une façon de montrer que la Parole du Christ est le trésor des chrétiens.

Couverture d'un évangile, époque carolingienne.



↑ Toute petite déjà, Marie est entièrement fidèle à l'Écriture, qui s'accomplira par elle en Jésus. Ici, c'est sa mère sainte Anne qui la lui transmet.

Éducation de la Vierge, d'après Georges de La Tour, XVII^e siècle.

171



176

LE MANTEAU DE LA VIERGE

De nos jours, les artistes coiffent plutôt Marie d'un léger voile. Mais autrefois on la figurait drapée dans un grand manteau qui lui recouvrait d'une seule pièce la tête et le corps.

C'est ainsi qu'elle apparaît sur les icônes de l'Orient : par-dessus une robe bleue, elle porte un grand manteau, celui des femmes de Byzance au temps des premières icônes. Le manteau est rouge comme celui de l'empereur, en signe de majesté. En même temps, cette teinte proche de la glaise rappelle que Marie est fille de la terre comme nous autres.

Au fil des siècles, les artistes ont changé les couleurs, la robe est devenue rouge ou blanche, et le manteau, bleu. Comme le ciel ?

On a souvent peint Marie abritant sous les pans de son manteau une foule de gens représentés en réduction : c'est une façon de la reconnaître comme protectrice, « Vierge de miséricorde ».

177



178

↑ Enveloppée de son manteau, comme toujours dans les icônes, Marie donne le sein à son fils. Cette représentation est assez rare en Orient ; elle souligne l'humanité de Jésus. *Vierge à l'Enfant*, icône du XI-XII^e siècle.



← Le voile ainsi retenu par Marie, tandis que l'ange lui annonce qu'elle va donner naissance au Fils de Dieu, souligne la pudeur et l'intériorité de celle qui s'attache avant toute chose à la Parole de Dieu.

Vierge de l'Annonciation.
Antonello de Messine, 1476.



← Sous son manteau, la Vierge protège entre autres des pénitents : leur tenue particulière signifie qu'ils veulent vivre dans l'égalité et la pauvreté, pour mieux se détacher du péché.

La Vierge de miséricorde.
Domenico di Piero,
1418-1422.

179

LE MANTEAU DE LA VIERGE

Guide pour l'enseignant

Fonctionnement de l'atelier

A partir des symboles ou attributs choisis, les élèves sont amenés à réfléchir sur leur signification et sur l'évolution qu'ils ont connues à travers le temps. Pour ce faire, ils prendront appui sur les œuvres, ainsi que les textes présentés ci-dessus.

Les œuvres devront être imprimées en couleurs sur des feuilles, de manière à ce que les élèves puissent y faire des modifications selon les consignes (entourer des éléments, etc.). Chaque œuvre prendra environ une demi page. Au total, nous comptons les 4 peintures à l'iconographie de l'art classique et les 5 œuvres à l'iconographie contemporaine. C'est à partir de celles-ci que les élèves pourront s'appuyer pour leur recherche et répondre aux questions qui leur sont posées (cf. questions de recherche ci-jointes). Outre les œuvres, des textes sont mis à leur disposition pour étayer leur recherche.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Départ

Qu'est-ce qu'une iconographie ? Soulignez en vert dans le texte où se trouve cette information.

.....

Existe-t-il plusieurs « sortes » d'iconographie ? Citez-en deux. Soulignez en vert dans le texte où se trouve cette information.

.....

Qu'est-ce qu'un symbole ? Soulignez en vert dans le texte où se trouve cette information. Citez-en minimum deux que vous connaissez. A quoi font-ils référence ?

.....

.....

Dans les 4 œuvres classiques

Repérez, s'ils sont présents, la colombe, le manteau de Marie et le livre. Entourez-les au crayon gris.

Comment est représenté Gabriel ?

.....

.....

D'après-vous, pourquoi l'ange a-t-il des ailes ? Pour cette question, aidez-vous des textes et soulignez en jaune où se trouve cette information.

.....

.....

Comment est représentée Marie ?

.....
.....

Quelle est la couleur utilisée pour peindre le manteau de Marie ? Soulignez en bleu dans le texte où se trouve cette information.

.....

Avec quel objet la voit-on souvent ? Soulignez en bleu dans le texte où se trouve cette information.

.....

Dans les 5 œuvres modernes

Retrouve-t-on les mêmes symboles et les mêmes attributs que dans les œuvres classiques (la colombe, le manteau bleu de Marie, son livre) ?

Si oui, entourez-les au crayon gris.

.....

Comment est représenté Gabriel ?

.....
.....

Comment est représentée Marie ?

.....
.....

Quelles sont les principales ressemblances et différences avec les œuvres classiques?

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

A vous de jouer

Comment le symbole de la colombe est-il utilisé de nos jours ? Que signifie-t-il ? Soulignez en rouge dans le texte où se trouve cette information.

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

Pourquoi la couleur bleue est utilisée pour représenter le manteau de Marie ? Soulignez en rouge dans le texte où se trouve cette information.

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

Que représente pour vous cette couleur ? A-t-elle une signification particulière ?

.....
.....

Connaissez-vous d'autres couleurs qui puissent suggérer une valeur, une émotion, un état d'esprit, une ambiance, ... ? Donnez des exemples.

.....

.....

.....

.....

Imaginez-vous par exemple une Vierge Marie avec un manteau jaune, vert ou noir ? Qu'est-ce que cela changerait ? La verrait-on différemment ?

.....

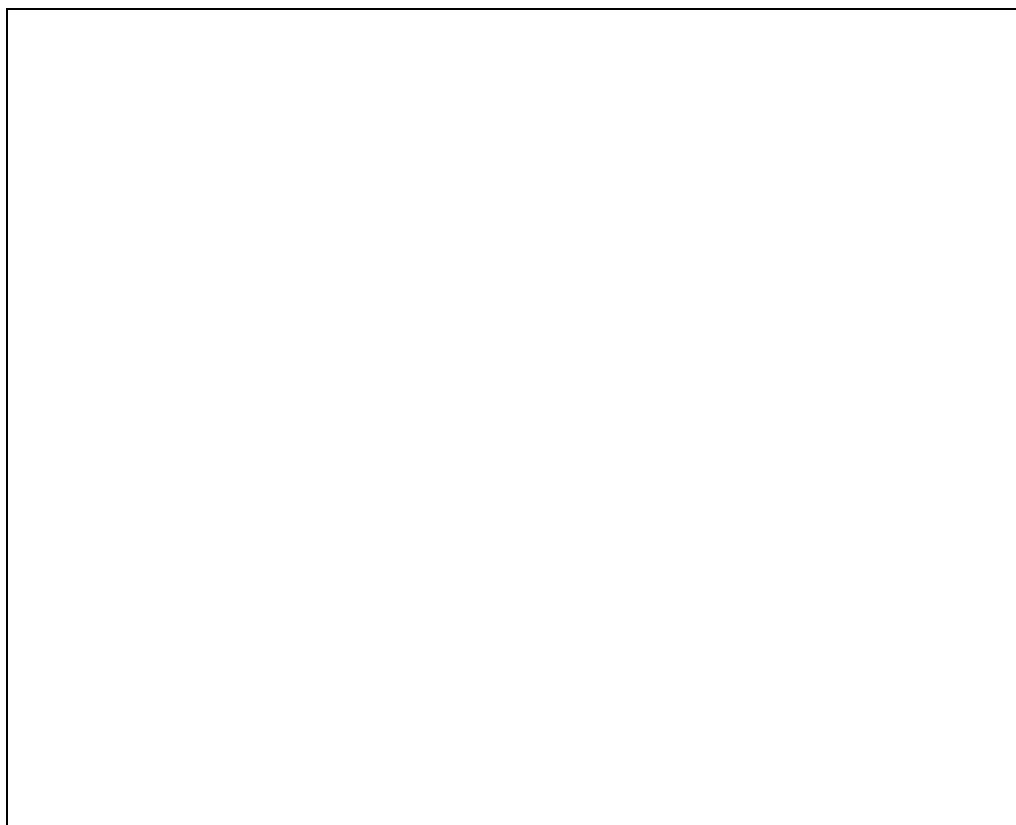
.....

.....

.....

Maintenant que vous savez comment les peintres ont représenté Marie et l'ange Gabriel, comment vous les auriez vous-mêmes mis en forme ? A vous à présent de représenter Gabriel, créature céleste et Marie, créature terrienne.

Mettez-vous d'accord et dessinez-les en utilisant des symboles que vous avez entouré dans les œuvres et inventez-en d'autres !



Durée estimée de l'atelier : 50 minutes

Consigne

Avec ton groupe, répondez aux questions de recherche. Pour cela appuyez-vous sur les œuvres distribuées, ainsi que les textes à votre disposition.

Objectifs à noter pour les élèves

Premier domaine d'enseignement : Les symboles et signes iconographiques

Objectifs pour l'œuvre de l'Annonciation de Fra Angelico

- ♦ Apprendre certains éléments iconographiques de l'art classique relatifs à l'œuvre, à travers des peintres de la Renaissance
- ♦ Apprendre certains éléments iconographiques de l'art moderne relatifs à l'œuvre, à travers des peintres contemporains
- ♦ Connaître la signification de certains symboles de Marie ou de l'ange
- ♦ Prendre conscience du problème de représentation auquel les peintres ont dû être confrontés avec leurs tableaux
- ♦ Expérimenter soi-même cette difficulté



Contenus d'enseignement et objectifs d'apprentissage

Nous visons dans ce premier domaine d'enseignement à faire découvrir et apprendre aux élèves, les symboles et les signes iconographiques présents dans l'œuvre de *La naissance de Vénus*. Nous allons cependant cibler notre choix sur les symboles portant sur la Vénus anadyomène, c'est-à-dire, la Vénus qui sort des eaux. En effet, la peinture de Botticelli est une allégorie de la Vénus mythologique dans sa forme anadyomène. Pour ce faire, nous allons étudier ces symboles dans plusieurs œuvres datant du XV^e au XIX^e siècle représentant la naissance de Vénus. Puis dans un deuxième temps, nous allons découvrir l'iconographie contemporaine de cette même œuvre mais à travers le regard d'artistes plus modernes. A travers cet atelier, nous allons donc travailler non seulement sur l'allégorie, mais aussi sur l'iconographie classique et contemporaine de la Vénus sortant des eaux.

Pour appuyer notre apprentissage sur ces symboles iconographiques, nous allons reprendre les naissances de Vénus que les élèves ont assemblées lors de la première activité introductive. Il s'agit des œuvres de Botticelli, Cabanel, Duval et Bouguereau. C'est une manière de valoriser ce qui a été réalisé antérieurement et de s'y appuyer pour construire de nouveaux savoirs. Nous demanderons tout d'abord aux élèves de trouver dans ces 4 œuvres tous les objets (qui sont parfois des symboles) faisant référence à la Vénus anadyomène.

Liste des objets ou symboles faisant référence à l'allégorie de la Vénus anadyomène dans les quatre œuvres précitées

- La mer et l'écume de la mer
- La coquille, les coquillages
- Le sable, les galets
- Les animaux de la mer (dauphin chez Bouguereau)
- Personnages mythologiques (tritons, nymphes)
- La nudité de Vénus
- Les cheveux (mouillés) de Vénus

Nous demanderons ensuite de faire le même travail, mais avec des œuvres plus modernes cette fois-ci. Pour ce faire, nous avons choisi des artistes du XXI^e siècle.



Une peinture de Eleazar (2008) tout d'abord, qui présente une Vénus revisitée... Perdant toutes ses formes gracieuses et arrondies, elle est représentée ici de manière assez géométrique... Le peintre a choisi d'enlever les atouts féminins appartenant généralement à Vénus, déesse de la beauté. Il décide néanmoins, tout comme l'a fait Botticelli, de recouvrir les parties intimes de la jeune fille ; sa poitrine, de la main gauche et son pubis de la main droite. Souci de pudeur pour Botticelli, caricature pour Eleazar. Nous retrouvons par ailleurs les cheveux longs et ondulés, bien que mal soignés, de la déesse, ainsi que la fameuse coquille Saint-Jacques, sans laquelle nous ne pourrions deviner qu'il s'agit bien de La naissance de Vénus.

En deuxième lieu, nous avons porté notre choix sur une peinture de Corinth peinte en 2005. Cet artiste présente une *Naissance de Vénus* très vaporeuse... La déesse semble naître de la peinture même : sa chair surgit des tréfonds de la toile. Ses formes sont peu distinctes, une tache rose et des cheveux blonds qui émergent du bleu du ciel et de la mer. Outre ces cheveux blonds, le bleu de la mer et sa nudité supposée, il n'y a pas d'iconotypes visuels qui pourraient nous rappeler la naissance de Vénus de Botticelli par exemple.



Notre troisième choix s'est porté sur un jeune artiste, Hotton (2008), qui représente une naissance de Vénus, version actuelle. A sa gauche, à la place des divinités ou des

personnages mythologiques des peintures plus classiques, se tient une immense sono. A droite, une espèce de machine avec un conteur remplace l'une des Grâces de Botticelli, prête à recouvrir d'un tissu rouge la nudité de la jeune fille. Cette dernière est d'ailleurs peinte en opposition avec celle des autres œuvres du XV^e et XIX^e siècle : squelettique et sans formes, l'antagonisme même de la beauté de Vénus. Pour ce qui est des éléments indiquant qu'il s'agit d'une Vénus sortant des eaux, le peintre n'a représenté qu'une baignoire... au-dessus de laquelle Vénus est comme suspendue.

Nous avons ensuite une peinture d'un artiste inconnu (2008), qui nous expose une Vénus plutôt évolutive. Cette fois-ci le peintre a manifestement insisté sur le côté de la déesse sortant des eaux. Nous assistons en effet à l'évolution d'une jeune femme, qui émerge petit à petit des eaux. Nous retrouvons encore chez cet artiste la volonté de recouvrir avec ses mains les parties intimes de la jeune fille. Bien qu'elle ait la peau blanche, Vénus est représentée ici avec des cheveux noirs : fait inhabituel dans les autres œuvres classiques.



Pour la cinquième et dernière œuvre, nous avons porté notre choix sur une peinture d'Alain Jacquet, un artiste pop'art des années soixante. Dans sa représentation de Vénus, il reprend certains traits du tableau de Botticelli. On la retrouve par exemple dans la même posture : ses jambes, ainsi que ses mains sont dans la même position. Nous retrouvons aussi la coquille, les fleurs et la mer. Les contours représentent dans l'original les anges de l'arrière plan. Jacquet a superposé un transparent ayant pour motif la pompe Shell. Il se situe au niveau du corps de Vénus, la recouvrant presque entièrement. Il utilise un éventail de couleurs pastel ce qui est fréquent dans le mouvement pop'art. Ce mouvement emprunte ses thèmes aux images du monde les plus valorisées, les objets courants, la publicité, les mass media, etc. Ici nous retrouvons la marque Shell en référence à la coquille Saint Jacques de l'œuvre originale. Dans le camouflage, la pompe représente la société de consommation des années 60. La Vénus semble comme enfermée dans la pompe, à l'image de cette société face à l'art.



Pour la seconde partie de l'atelier, un travail est proposé sur l'allégorie. Quelques questions incitent les élèves à en donner une définition. Ils ont ensuite la tâche d'inventer eux-mêmes une série de symboles, d'attributs pour représenter des idées ou des valeurs. Nous incitons en effet l'élève à créer sa propre allégorie. Outre l'exemple qu'ils ont avec l'allégorie de Vénus sortant des eaux, nous leur donnons un second exemple avec l'allégorie de la justice en mettant en avant les signes iconographiques, comme le glaive ou la balance. Nous demandons ensuite aux élèves de représenter en allégorie le concept de la vérité. C'est en effet à leur tour d'inventer des personnages ou des objets, ainsi que des symboles qui vont traduire ce concept.

Le texte

L'allégorie

L'allégorie est une forme de personnification, de représentation indirecte qui emploie une chose, une personne, un être animé ou inanimé, une action, comme signe d'une autre chose, cette dernière étant souvent une idée abstraite ou une notion morale difficile à représenter directement. C'est comme « une autre manière de dire », au moyen d'une image figurative, d'un objet ou d'un personnage.

L'allégorie de Vénus anadyomène

La naissance de Vénus de Botticelli est une allégorie, qui représente la Vénus mythologique dans sa forme anadyomène. La Vénus anadyomène signifie Vénus qui sort des eaux. Elle est souvent accompagnée d'attributs, comme la coquille Saint Jacques, l'écume de la mer, des animaux marins comme le dauphin, etc. Pour mettre l'accent d'avantage sur sa naissance de la mer, les artistes aiment représenter Vénus nue. Elle a souvent de long cheveux qui recouvre sa poitrine et ses parties intimes.

L'allégorie de la justice



Le bandeau

Le bandeau qui couvre les yeux de la Justice est un symbole d'impartialité d'un aveugle. Il indique que la justice est (ou devrait être) rendue objectivement, sans crainte ni faveur, indépendamment de l'identité, de la puissance ou de la faiblesse des accusés.

Le glaive

L'épée est celle de Némésis (la vengeance) et symbolise l'aspect répressif de la justice, l'application des peines. Chez la Justitia romaine, le glaive romain a remplacé l'épée. Tenu dans la main droite, il symbolise aussi le pouvoir de la justice qui tranche les problèmes et litiges. Mais il est à double tranchant car les puissances de la raison et de la justice peuvent s'exercer aussi bien en faveur qu'au détriment de chacune des parties.

La balance

Justice est le plus souvent représentée tenant dans la main gauche une balance sur laquelle elle soupèse les forces de soutien et d'opposition dans une affaire (principe de contradiction juridique).

Guide pour l'enseignant

Fonctionnement de l'atelier

Les œuvres, toujours imprimées en couleurs, doivent correspondre à une demi page A4 environ. Distribuez donc les œuvres, le texte et les questions de recherche. N'agrafez pas les documents ensemble, il faut que le matériel soit facilement manipulable par les élèves. Ils prennent d'abord connaissance des questions, puis, pour y répondre devront faire usage du texte et des œuvres mis à leur disposition.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Savez-vous que *La naissance de Vénus* de Botticelli est une allégorie de Vénus anadyomène !

Mais qu'est-ce qu'une allégorie ? Soulignez dans le texte les éléments qui vous aident à répondre à cette question.

.....

Et qu'est-ce que veut dire anadyomène ? Soulignez dans le texte les éléments qui vous aident à répondre à cette question.

.....

Retrouvez tous les objets ou les symboles qui font partie de la Vénus anadyomène dans les 4 œuvres de *La naissance de Vénus*. Note-les ci-dessous.

.....

Faites la même chose mais pour les œuvres contemporaines du XXI^e siècle.

.....

D'après-vous, pourquoi ne retrouve-t-on pas les mêmes objets ou les mêmes symboles ?

.....

Qu'il y a-t-il d'autre à la place ? Donnez des exemples.

.....

L'allégorie de la justice est souvent représentée par une femme aux yeux bandés tenant un glaive et une balance. Mais pourquoi a-t-on choisi comme symboles le glaive et la balance pour représenter la justice ?

Aidez-vous du texte pour trouver la réponse mais répondez avec vos propres mots. Soulignez dans le texte les éléments qui vous aident à répondre à cette question.

.....

.....

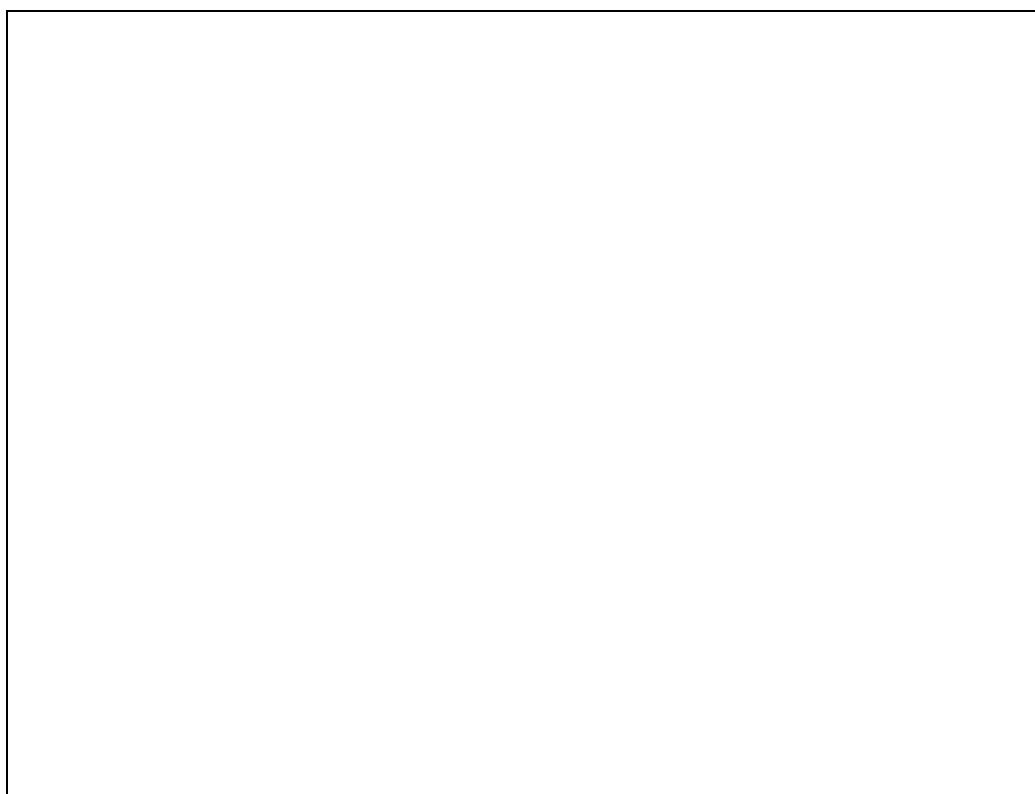
.....

.....

.....

.....

Maintenant que vous avez compris comment fonctionne une allégorie, à votre tour de représenter une idée abstraite en créant votre propre personnage ou votre propre objet. Mettez-vous d'accord ensemble et dessinez ci-dessous l'allégorie de la Vérité. N'oubliez pas d'insérer des symboles de votre choix qui mettent l'accent sur la notion de Vérité. Pour cela, prenez exemple sur les symboles que vous avez répertorié pour la Vénus anadyomène.



Durée estimée de l'atelier : 50 minutes

Consigne

Avec ton groupe, répondez aux questions de recherche. Pour cela appuyez-vous sur les œuvres distribuées, ainsi que les textes à votre disposition.

Objectifs à noter pour les élèves

Premier domaine d'enseignement : Les symboles et signes iconographiques

Objectifs pour l'œuvre de La naissance de Vénus de Botticelli

- ♦ Apprendre certains symboles iconographiques de la Vénus anadyomène à travers des peintres « classiques »
- ♦ Apprendre certains symboles iconographiques de la Vénus anadyomène à travers des peintres contemporains
- ♦ Comprendre l'allégorie
- ♦ Créer soi-même une allégorie

1.3.2. LE DEUXIEME DOMAINE D'ENSEIGNEMENT : La fonction sociale de l'œuvre d'art



Contenus d'enseignement et objectifs d'apprentissage

Nous visons, dans ce deuxième domaine, à mettre l'accent sur l'évolution qu'ont subie les divinités. Nous ferons découvrir aux élèves certaines divinités qui peuvent dater de bien avant Jésus Christ et nous tenons à ce qu'ils prennent conscience qu'elles ont fait parties de la culture des sociétés et qu'elles ont coexistées en lien étroit avec les peuples. Ce sont elles, en partie, qui ont fondé notre culture. Aussi, nous tenons à leur faire connaître certains dieux grecs et romains, précisant qu'ils font parti des religions polythéistes, ainsi que certains personnages des religions monothéistes.

Pour cela, nous allons d'abord inviter les élèves à prendre connaissance des textes mis à leur disposition. Les feuilles sur lesquelles seront imprimés les textes se trouveront dans une enveloppe qui portera le numéro 1. Ces textes donnent un aperçu global de comment les croyances ont évolué et montrent des exemples parlants. Nous leur soumettrons ensuite des œuvres représentant des divinités qu'ils devront attribuer au peuple correspondant. Pour les aider, ils pourront se référer aux textes qui donnent des éléments de réponse.

D'abord il y a eu des dieux

Les mythologies racontent que les dieux qui peuplaient l'Univers et auxquels les peuples croyaient avaient des formes différentes, humaines ou animales. Honorés sous la forme d'idoles (image ou représentation d'une divinité), ils représentaient des éléments de la nature, des bêtes fabuleuses et redoutées. Autour de ces divinités, les hommes ont forgé des récits fantastiques qui contaient leur naissance, souvent extraordinaire, leur vie, leur puissance et leurs faiblesses ! Cette croyance en de multiples dieux s'appelle le polythéisme.

Les peuples gaulois vivaient dans un monde de héros, de dieux et d'esprits. *Cernunnos* à la tête cornue, dieu de la nature et du renouveau, ou encore *Teutatès*, protecteur de la cité...

Le dieu dit « d'Euffigneix » tient contre lui la représentation d'un sanglier, un animal très courant en Gaule. Il a un torse autour du cou, objet de protection. Ce dernier, porté par les hommes, est un collier de métal caractéristique de l'art gaulois.



Dieu dit « d'Euffigneix », 1^{er} siècle av.J.C., calcaire, 258 x 105 x 75 cm

Les peuples choisissent leurs dieux

Dès que les hommes se sont interrogés sur les origines de la vie et sur la mort, ils ont imaginé des êtres surnaturels qui commandaient aux éléments, à la nature et décidaient de la marche du monde.

Les peuples ont alors choisi des lieux pour leur rendre hommage : ils ont fondé des églises, bâti des temples. Ils ont élevé des statues, peint des tableaux, car l'art est aussi un langage.

Chaque peuple avait ses propres dieux. Les hommes et les femmes participaient aux mêmes cérémonies, avaient les mêmes façons de vivre et étaient reliés par les mêmes croyances.

Depuis la nuit des temps, les hommes croient

Dans le monde occidental aujourd'hui, avoir la foi, c'est croire en une religion. Il y a longtemps, dans le pourtour méditerranéen, des multitudes de religions cohabitaient et multipliaient les dieux à honorer : Zeus, Déméter, Dionisos, etc. (divinités grecques) et Isis, Cybèle, Mithra, ... (divinités romaines). Dieux vengeurs, dieux bienfaiteurs, dieux familiers se côtoyaient et rythmaient la vie quotidienne et les grandes fêtes officielles.

Des dieux à l'image de l'homme

Les dieux grecs et romains ressemblaient fort aux hommes. Ils se disputaient, s'aimaient, mangeaient, voyageaient. Ils souffraient, avaient des angoisses, affrontaient des dangers, les surmontaient. Mais ils étaient immortels. Dionysos a inventé le vin, Déméter a donné le blé aux hommes. Ces dieux à l'image de l'homme, répondaient à des questions

souvent non formulées et complexes (d'où viennent les hommes, les choses de la nature...) auxquelles ils étaient incapable d'apporter de réponses. C'est de là que ces dieux ont été créés, pour répondre aux énigmes de la vie et aux angoisses des hommes. Dans ce sens, les dieux sont le reflet d'une société à une époque donnée.

Croire en un seul dieu

C'est en Palestine que s'est développée, pour la première fois dans l'histoire des religions, la croyance en un seul Dieu. Selon la tradition, c'est Abraham (XIXe siècle av. J.-C.) qui, le premier, a reçu la Parole révélée de Dieu. Cette croyance en un seul Dieu s'appelle le monothéisme.

Aux mythologies anciennes vont succéder de nouveaux récits : création du monde, paradis perdu, Déluge..., récits symboliques recueillis au sein de textes sacrés (Torah, Bible, Coran) et de nouveaux personnages divins issus de ces textes sacrés (le Christ, les apôtres, Joseph, Marie, ... de la Bible

et Mohammed, Ismaël, ... dans le Coran).

Peintre, sculpteur, architecte, ingénieur, poète italien, Michel-Ange (1475-1564) incarne à lui tout seul l'esprit de la Renaissance. Sous ses pinceaux, Dieu donne existence à Adam le premier homme, encore couché, en effleurant simplement son doigt.



Michelangelo Buonarroti, dit « Michel-Ange », *La Création d'Adam*, 1508-1512, fresque, détail de la voûte de la chapelle Sixtine.

Pour réaliser l'exercice, les élèves devront classer une série d'œuvres dans la case correspondante du tableau. Sous l'œuvre sera toujours marqué le nom de la divinité. Ils devront s'aider des textes, qu'il leur fournit les informations nécessaires pour replacer les divinités dans la case correcte.

Listes des œuvres à classer



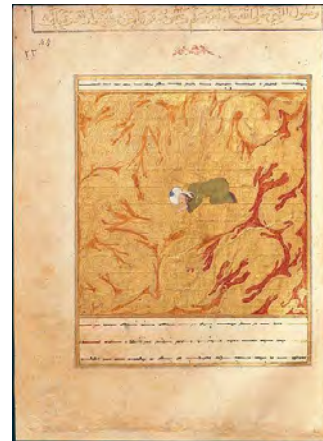
ZEUS



DIONYSOS



LE CHRIST ET SES DOUZE APOTRES



LE PROPHETE MUHAMMAD



TEUTATES



SATURNE

Les tableaux

Rappelons que les textes, les œuvres des divinités, ainsi que les tableaux seront dans l'enveloppe qui portera le numéro 1 et permet donc d'indiquer aux élèves l'ordre dans lequel ils peuvent poursuivre leurs tâches.

RELIGIONS POLYTHEISTES

Divinités grecques

Place pour l'œuvre de Zeus

Place pour l'œuvre de Dionysos

Divinités romaines

Place pour l'œuvre de Saturne

Divinités gauloises

Place pour l'œuvre de Teutatès

RELIGIONS MONOTHEISTES

Personnages de la Bible pour les chrétiens

Place pour l'œuvre du
Christ et des douze apôtres

Personnages du Coran pour les musulmans

Place pour l'œuvre du Prophète
Muhammad

Prolongement possible : La liste des divinités présentes dans les tableaux n'est pas exhaustive. Les divinités n'ont été choisies qu'à titre d'exemple. Il est donc tout à fait envisageable d'élargir la liste des divinités. Mais dans ce cas, n'oubliez pas de rajouter dans le texte des informations qui pourront aider les élèves à les placer correctement dans les tableaux.

Une fois que les élèves terminent leur lecture et remplissent le tableau, ils dirigent désormais leur attention sur l'enveloppe numéro 2. Afin de mettre l'accent sur le fait que les divinités ont répondu à des besoins spécifiques d'une société, nous aimerions ainsi leur présenter une série de dieux mayas qui illustre à juste titre ce fonctionnement. Les élèves sont amenés à découvrir de quels dieux il s'agit.

Les trois œuvres des divinités mayas



Dieu Chac



Dieu Itzamna



Dieu Gucumatz

Les élèves ont la tâche de placer les images des divinités au-dessus de chaque pied de photo que nous vous présenterons ci-dessous. Les pieds de photo sont succincts, mais contiennent des informations précises qui aideront les élèves à replacer correctement les images.

Les pieds de photos

Chac : Dieu de la Pluie. Il tient un cœur humain à la main gauche et un gobelet à boire à la main droite.

Itzamna : Dieu du Ciel, de la Nuit et du Jour. On le représente souvent sous les traits d'un aimable vieillard aux joues creuses, au nez busqué et proéminent.

Gucumatz : Dieu serpent Créateur. Les Mayas lui attribue le pouvoir de résurrection et de réincarnation. Il est représenté le plus souvent par une tête de serpent à plumes.

Et dans un troisième temps, les élèves devront imaginer eux-mêmes à quoi pouvait ressembler le dieu Soleil. Comme dans la tâche précédente, ils pourront s'appuyer sur les informations du pied de photo correspondant à cette divinité. Ils seront invités à en faire le portrait (contenu de l'enveloppe numéro 3).

Guide de l'enseignant

Fonctionnement de l'atelier

Imprimez séparément les textes, les tableaux, les œuvres avec les divinités, ainsi que les pieds de page. Préparer vos enveloppes avec le matériel correspondant.

1. Enveloppe numéro 1 : Les textes, les œuvres des divinités + les tableaux

Consigne

Il y a 6 œuvres d'art qui représentent des dieux ou des personnages divins. Retrouvez la bonne place de ces images et placez-les dans les tableaux correspondants.

Lisez tout d'abord le texte mis à votre disposition. Soulignez tous les éléments et les indices qui vous permettent de réaliser la tâche demandée.

2. Enveloppe numéro 2 : Les dieux mayas

Consigne

Voici trois divinités de la civilisation maya. Trouvez à quel pied de photo elles correspondent. Puis, soulignez dans chaque pied de photo les éléments du texte qui vous ont permis de les relier à la divinité correspondante.

3. Enveloppe numéro 3 : La dieu soleil à imaginer et à représenter

Consigne

A votre tour de représenter un dieu de la civilisation maya ! Imaginez à quoi pouvait ressembler le dieu soleil nommé Kinich Ahau. Pour cela, aidez-vous du pied de photo que nous vous mettons à disposition, dans lequel vous trouverez des éléments, comme dans la tâche précédente, qui vous aideront à le représenter.

Pied de photo du dieu Soleil Kinich Ahau :

Le dieu Soleil Kinich Ahau était souvent représenté avec des yeux carrés, un gros nez et avait des caractéristiques du jaguar. En effet, on raconte que la nuit venue, il se couchait pour se transformer en jaguar et régnait sur le monde souterrain.

Objectifs à noter pour les élèves

Deuxième domaine d'enseignement : La fonction sociale de l'œuvre d'art

Objectifs pour l'œuvre de l'Annonciation de Fra Angelico

- ♦ Connaître des divinités d'hier et d'aujourd'hui
- ♦ Comprendre l'évolution des croyances religieuses
- ♦ Comprendre leur influence dans les sociétés dans lesquelles elles existaient
- ♦ Les dieux mayas : un exemple
- ♦ Imaginer soi-même à quoi pouvait ressembler le dieu Soleil



Contenus d'enseignement et objectifs d'apprentissage

Nous visons, dans ce deuxième domaine d'enseignement, à travers l'œuvre de Vénus, à pousser les élèves à réfléchir sur le concept de la beauté. Nous nous intéresserons tout d'abord aux messages véhiculés par l'œuvre de Botticelli, ensuite par d'autres personnages, de la télé, du cinéma, etc. Nous souhaitons inciter les élèves, à travers des œuvres picturales ou sculpturales, à porter un regard critique sur les idéaux de beauté qui se sont échelonnés de l'Antiquité au XX^e siècle. Nous voulons rendre sensible les élèves au fait que la beauté est une valeur subjective et superficielle, car construite culturellement, et éphémère, car ses critères ne cessent d'évoluer au fil du temps.

Pour ce faire, nous allons donc en premier lieu partir de l'œuvre de Botticelli. Elle était en effet l'idée d'une Beauté universelle et immuable, conforme aux valeurs morales et spirituelles d'équilibre et d'harmonie qui ont inspiré la philosophie néoplatonicienne. Puis, nous inviterons les élèves à découvrir d'autres idéaux de beauté qui se sont succédés au cours de ces derniers millénaires.

La tâche est la suivante. Nous proposerons un texte aux élèves, qui définit les différents idéaux de l'Antiquité au XX^e siècle. Les élèves devront trouver l'image qui illustre chaque partie du texte correspondant aux différentes époques.

Les images



Buste de Néfertiti, 1500 av. J.-C.
Musée Egyptien de Berlin



Vénus de Milo, 130-90 av. J.-C.
Musée du Louvre



Vierge à l'enfant, Fouquet, 1450
Musée des Beaux Arts, Anvers



Polyptique de la vanité, Hans Memlin, 1440
Musée des Beaux Arts de Strasbourg



Vénus au miroir, Le Titien, 1555
National Gallery of art, Washington



La Naissance de Vénus, Sandro Botticelli
1485, Galerie des Offices, Florence



Pinacothèque de Munich
L'enlèvement des filles de l'Eucippe, Rubens, 1618



Portrait de Madame Montespan
Anonyme



Marie-Antoinette en chemise, E. Vigée
Lebrun 1783, Collection privée



Marie-Antoinette à la rose, E. Vigée
Lebrun, 1783, Musée du château de Versailles



Madame Moitessier, Ingres, 1851
National Gallery of art, Washington



Sappho, Charles Mengin, 1877
Manchester art Gallery



Louise Brooks



Marylin Monroe



Brigitte Bardot

L'ANTIQUITE : CORPS ATHLETIQUES ET JEUNESSE MAGNIFIEE

Les canons égyptiens

Depuis les débuts de la civilisation égyptienne, la femme est représentée suivant des canons relativement stables. Parmi les femmes célèbres pour leur beauté, on peut citer Ahmes-Nefertari, épouse d'Ahmes et mère d'Aménophis I^{er}. Ahmes-Nefertari faisait l'objet d'un culte de la personnalité et d'un culte divin : les statues la représentent comme une beauté africaine élancée, mince et musclée, aux jambes longues et aux fesses rebondies, aux seins menus et à la taille large. Elle est souvent vêtue d'une robe de lin laissant paraître ses formes par transparence. La représentation du visage dans l'art obéit à des règles précises, comme on peut le voir sur le fameux buste de Néfertiti. La peau est peinte en ocre jaune et non en rouge, comme c'est le cas pour les hommes : la femme, qui veille sur la maison, est à l'abri des rayons du soleil. L'œil, souvent exagérément ouvert, est souligné d'un trait de khôl qui intensifie le regard. Enfin, la femme idéale égyptienne est éternellement jeune.

Place pour le *Buste de Néfertiti*

La beauté grecque : un corps presque masculin

Pendant la période archaïque (VII^e-VI^e siècles avant J.-C.), les statues ne représentent jamais de personnes réelles : elles s'attachent, au contraire, à un idéal de beauté, de piété, honneur ou sacrifice. Cet idéal est alors incarné par un jeune homme, entre l'adolescence et l'âge adulte. Les femmes, quant à elles, sont drapées dans des tuniques laissant voir la forme de leur corps aussi athlétique que celui des hommes. En effet, à cette époque, la beauté réside dans l'harmonie du corps et non dans un quelconque artifice : seul l'exercice physique peut permettre d'obtenir le corps musclé adéquat. Ce n'est qu'à partir du V^e siècle que la statuaire s'attache à représenter également de vraies personnes. C'est le sculpteur Praxitèle qui fait accepter pour la première fois le nu féminin. Il présente une image érotique et féminine de la femme et s'inspire, pour ses sculptures d'Aphrodite, des courbes et du visage de Phryné, célèbre courtisane de l'époque.

Place pour la *Vénus de Milo*

LE MOYEN ÂGE : L'AGE DES JEUNES FILLES NUBILES

L'interdiction du maquillage

Au Moyen Âge, le maquillage, sous prétexte qu'il travestit les créatures de Dieu, est interdit par l'Eglise toute puissante. Une seule couleur est tolérée, "le rouge de la pudeur". La Vierge Marie est alors généralement représentée comme une statue sans aucune féminité : la statuaire romane la présente comme un simple support ayant le Christ dans ses bras. La Vierge à l'enfant que l'on peut ici observer est une exception : il s'agit en fait d'un portrait d'Agnès Sorel, maîtresse du roi Charles VII (1403-1461), travestie en Vierge. On peut remarquer son teint très pâle : symbolisant la pureté, mais aussi la richesse et l'oisiveté, la blancheur de la peau est alors très recherchée. Agnès Sorel s'est également épilé le front : une manière de conserver un visage aussi juvénile que possible et de mettre le regard en valeur.

Place pour la *Vierge à l'enfant*

La nymphe médiévale

Place pour le *Polyptique de la vanité*

Généralement dissimulé sous des vêtements amples, le corps doit obéir à des canons très particuliers. La jeunesse, encore une fois, est exaltée : la femme se doit d'être large d'épaule et d'avoir des seins petits, fermes et écarté, une taille de guêpe, des hanches étroites et un ventre rebondi. La blondeur est également exaltée.

LA RENAISSANCE : LE RETOUR DE LA FEMINITE

La sophistication à l'honneur

Sous le règne de Catherine de Médicis, la France découvre les fards, importés d'Orient. Désormais, à la Cour de France, on se maquille les yeux, les cils et les sourcils à l'antimoine noir ; on porte du vermillon sur les lèvres, les ongles et les joues. On va jusqu'à se rougir le bout des seins. Le teint diaphane est toujours de mise. Les courtisanes de Venise, considérées comme les plus belles femmes, véhiculent une nouvelle idée de la femme idéale, qui doit désormais être pulpeuse, avoir le teint pâle et les cheveux d'or (le fameux blond vénitien).

Place pour *La Vénus au miroir*

Du corps idéalisé...

Pendant la Renaissance, le corps féminin réapparaît dans l'art non-religieux. Il est encore une fois idéalisé. Les femmes des tableaux de Raphaël et de Botticelli se tiennent dans des postures peu naturelles, qui rappellent le déhanché des statues antiques grecques. Quant à la Vénus de Botticelli, elle a tout de la statue : d'une blancheur d'ivoire, sans le moindre poil ni bourrelet, elle est l'archétype de la beauté de marbre. Une divinité plus qu'une femme, au corps entièrement idéalisé. Beaucoup d'éléments ne tiennent pas compte des règles de l'anatomie : le cou est étrangement long, les épaules trop tombantes et le bras gauche est bizarrement attaché au reste du corps. Les artistes de l'époque transforment la réalité pour mieux se rapprocher de leur conception de l'idéal féminin.

Place pour *La Naissance de Vénus*

... A la femme appétissante

Mais un glissement réaliste s'opère dans l'art de la Renaissance. Les aristocrates et mécènes qui admirent les beautés froides de Raphaël, aiment également les rondeurs des femmes chez du Titien ou du Rubens. Cuisses dodues, poitrines lourdes et embonpoint appétissant : Rubens incarne ce glissement vers un art sensuel, un appel aux sens et au désir du spectateur.

Place pour
*L'enlèvement des filles
de Leucippe*

XVII^{EME} : LE CULTE DE LA SOPHISTICATION

Le béguin pour les femmes sophistiquées

Pendant le siècle classique, la beauté correspond à des canons très précis. C'est l'heure du jardin à la française, de la domestication du naturel et du culte de la sophistication. On demande aux femmes d'avoir un teint de lait, une taille très fine, une poitrine imposante, des bras et des mains potelés. Les femmes se fardent de rouge, symbole de l'amour et de la sensualité, et vont jusqu'à accentuer leurs veines pour souligner leur délicatesse et leur haut lignage. Madame de Montespan incarne parfaitement la femme idéale d'alors, comme on peut le voir sur ce tableau d'époque. Le corps est enfermé dans un corset enserrant impitoyablement la taille et faisant ressortir le profond décolleté, la peau est pâle et les lèvres d'un rouge profond.

Place pour le *Portrait de Madame Montespan*

XVIII^{EME} : LE RETOUR AU NATUREL

Le naturel avant tout

Pendant le XVIII^e siècle, siècle des Lumières, s'opère une révolution des idées qui touche à tous les domaines, et notamment à celui de la beauté. Après les excès du XVII^e siècle, structures en bois rendant les hanches plus larges que les épaules et perruques immenses, l'heure est à un retour au naturel. On se maquille moins : la femme idéale de l'époque doit avoir un teint de porcelaine aussi naturel que possible et les lèvres douces. Bien que bouclés et poudrés, les cheveux adoptent un style savamment "décoiffé". La femme n'est plus une beauté statique engoncée dans des costumes trop étroits pour elle. Les tableaux de Fragonard présentent une beauté en mouvement : dans un cadre naturel, les femmes s'ébattent joyeusement, et, au détour d'un jeu, dévoilent une cheville ou une partie de leur corps.

Place pour *Marie-Antoinette à la rose*

Un courant philosophique

Les réflexions de Rousseau sont emblématiques de ce retour à la nature. Mais l'auteur des "Rêveries du promeneur solitaire" n'est pas le seul : dès la fin du XVII^e siècle, le docteur Tronchet incite les femmes à s'ébattre dans la campagne, en tenue "simple", jupes courtes et talons plats, tandis que l'Abbé Prévost exalte dans ses romans l'image de la beauté de la campagne, saine et naturelle. Comme on peut le voir sur ces deux portraits de Marie-Antoinette, ces réflexions gagnent également la Cour. Au Petit Trianon, la reine délaisse les corsets et les coiffures sophistiquées : en témoigne la "chemise" dans laquelle elle pose pour Elisabeth Vigée-Lebrun.

Place pour *Marie-Antoinette en chemise*

XIX^{EME} : ENTRE BELLE MALADE ET EPOUSE VERTUEUSE

La petite molle, idéal bourgeois

Après la Révolution française, plus de perruque poudrée, de mouche ou de rouge aristocratique. Pendant ce siècle, deux types de femmes se partagent le devant de la scène : la belle malade et la petite bourgeoise. Cette période porte aux nues la vertu et la féminité accomplie, celle de l'épouse vertueuse. Bien en chair, brune, le corps laiteux, cette femme incarne la beauté dans son aspect le plus lisse et le plus codifié. La Castiglione, lourde et massive, est ainsi considérée comme l'une des plus belles femmes du Second Empire. La corpulence est le signe d'une maternité satisfaite. Elle est renforcée par des corsets portant la poitrine en avant. Plus

Place pour *Madame Moitessier*

vertueuse que désirable, Madame correspond à un canon de beauté concret, auquel s'oppose l'autre stéréotype dominant, celui de la belle malade aux yeux cernés...

La belle malade aux yeux cernés



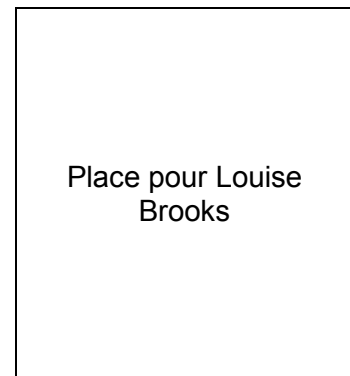
Le second modèle à l'œuvre au XIX^e siècle, est celui de la féminité malade. Il s'agit aussi bien d'une malade des nerfs, dont le déséquilibre confine à la folie et dont la figure emblématique pourrait être Camille Claudel, qu'une malade du corps, telle Marguerite Gauthier, tuberculeuse magnifiée par Alexandre Dumas dans "La Dame aux camélias". Cette beauté a le teint livide, les yeux cernés et les joues creuses. Signes de mélancolie et de désespoir, ces physiques correspondent à une femme mystérieuse, lointaine, fantasmée. Cette beauté correspond au dandysme chez les hommes : il s'agit d'un

manifeste esthétique et social en opposition avec le modèle bourgeois dominant.

XXE SIECLE : DE LA GARÇONNE A MARILYN

La garçonne, beauté androgyne

A la fin du XIX^e siècle déjà, Degas et Toulouse Lautrec mettent en avant un nouveau type de beauté : au cabaret ou dans des cadres plus intimes, des demi-mondaines dévoilent leurs formes sous un flot de jupons ou se montrent alors qu'elles font leur toilette. La minceur devient bientôt synonyme de bonne santé. La bourgeoise engoncée dans son corset et sujette aux vapeurs laisse la place à une femme libérée et en bonne santé. Dans les Années folles (1920), c'est la fameuse mode de la garçonne : cheveux coupés court, légère et court vêtue, la nouvelle beauté est androgyne. Les fesses et le ventre doivent être aplatis, les seins petits et bien séparés tandis que les robes sans manches et arrêtées au genou doivent laisser voir des bras musclés et des jambes fines.



De la femme sensuelle...



Poitrine généreuse, lèvres pulpeuses, sensualité exacerbée... Après la Seconde Guerre mondiale, la minceur est synonyme de mauvaise santé. Hollywood, la nouvelle usine à rêves toute puissante, crée un nouvel idéal féminin : blonde et sensuelle, l'actrice hollywoodienne a toujours un air de Marilyn. Cette dernière, qui a commencé par poser nue pour des calendriers, s'est transformée pour correspondre parfaitement au nouveau modèle : s'étant éclairci les cheveux en blonde platine, elle est devenue

l'image même de la beauté idéale, pure et sensuelle, volcanique et enfantine. Mais

tout est bien différent dans la "vraie" vie, où les conventions sociales sont soigneusement respectées : certains parents interdisent aux adolescentes de se maquiller, le flirt est chaperonné, les fiançailles et le mariage sont très codifiés.

...A la femme libérée

Mais le cinéma continue de créer la femme. Les grands écrans révèlent des stars jeunes et pulpeuses : Silvana Mangano, Liz Taylor, Sophia Loren et Gina Lollobrigida. Dans les publicités, les pin-up prolifèrent : ces femmes sensuelles et maternelles rassurent ; leur corps est celui de l'abondance et de la bonne santé. C'est aussi la fin du teint pâle : le visage hâlé, synonyme d'une vie sportive et aérée, est désormais de mise. Le bikini a été inventé pendant la Seconde Guerre mondiale, la minijupe dans les années 1960 : en 1968, les étudiantes brûlent leur soutien-gorge en gage de contestation. Peu à peu, la beauté idéale est sortie de son carcan bourgeois : place au refus du modèle établi et à la libération de la femme !

Place pour Brigitte Bardot

Le texte peut sembler relativement long, mais dans la mesure où il doit être imagé par les élèves, que nous estimons son contenu varié et que selon les époques il apporte des éléments historiques intéressants, nous pensons donc qu'il reste un matériel stimulant pour les enfants. Le texte, ainsi que les œuvres appartiennent au contenu de l'enveloppe portant le numéro 1.

Prolongement possible :

Nous avons choisi de présenter les idéaux de beauté à travers le regard occidental. C'est un choix, nous aurions très bien pu faire la même présentation, mais avec les idéaux de beauté de la femme orientale ou de la femme africaine. D'ailleurs, nous aurions très bien pu imaginer de faire un prolongement avec des idéaux de beauté d'autres contrées...

Une fois le texte lu et complété avec les images, nous demandons aux élèves d'élaborer à leur tour leur propre idéal de beauté. Ils doivent en faire une brève explication et en dessiner le portrait, à la manière dont a été présenté le texte. Ces consignes seront contenues dans l'enveloppe numéro 2. Ensuite, dans l'enveloppe portant le numéro 3, nous leur demanderons de réaliser également une description et un dessin, mais cette fois-ci en imaginant quel serait l'idéal de beauté dans 500 ans. Maintenant que les élèves se sont projetés dans le passé puis dans le présent, ils doivent se projeter dans le futur. Curieux sommes-nous de voir leurs représentations !

Guide pour l'enseignant

Fonctionnement de l'atelier

Nous vous conseillons de couper vous-mêmes les images au préalable. Assurez-vous de les avoir imprimées en couleurs dans un format adapté aux encadrés du texte. Veillez par contre à ce que le groupe soit muni d'un ou deux tubes de colle. Joignez ensuite le

texte avec les trous. Ce sera le contenu de votre enveloppe numéro 1. Les enveloppes 2 et 3 ne contiendront que des feuilles blanches avec les consignes notées en haut de la page.

Durée estimée de l'atelier : 50 minutes

Consignes

Pour l'enveloppe numéro 1 :

Voici des images de personnages féminins. Lisez le texte et complétez au fur et à mesure avec l'image qui correspond à chaque partie du texte.

Au fur et à mesure de votre lecture, surlignez au crayon de couleurs tous les indices que vous trouvez dans le texte qui vous aide à trouver la bonne image correspondante.

Pour l'enveloppe numéro 2 :

Créer à présent votre propre idéal de beauté. Faites-en une description, dans laquelle vous mettrez des indices du même type que ceux que vous avez surlignés dans la première tâche. Si vous le souhaitez, vous pouvez en faire un rapide dessin.

Pour l'enveloppe numéro 3 :

Projetez-vous dans 500 ans et imaginez quel serait l'idéal de beauté du futur. Dessinez-en le portrait complet en vous basant encore sur de nouveaux indices que vous inventerez et mettrez en évidence dans votre dessin.

Objectifs à noter pour les élèves

Deuxième domaine d'enseignement : La fonction sociale de l'œuvre d'art

Objectifs pour l'œuvre de La naissance de Vénus de Botticelli

- ◆ Réfléchir sur le concept de la beauté
- ◆ Prendre conscience de l'évolution des idéaux de beauté d'hier et d'aujourd'hui
- ◆ L'idéal de beauté : Critères culturels et éphémères (qui ne durent pas)
- ◆ Créer soi-même l'idéal de beauté d'aujourd'hui
- ◆ Et celui du futur !

1.3.3. LE TROISIEME DOMAINE D'ENSEIGNEMENT : La culture religieuse et mythologique



Contenus d'enseignement et objectifs d'apprentissage

Nous tenons dans ce domaine à enrichir la culture religieuse des élèves. Nous espérons leur montrer combien elle est importante pour mieux comprendre le monde qui nous entoure d'une part, lui-même très imprégné de valeurs religieuses chrétiennes, ainsi que de nombreux chefs-d'œuvre artistiques d'autre part. Nous aimerions en effet que les élèves saisissent à quel point la religion a influencé l'art, l'architecture ou encore la littérature et forme ainsi un passionnant sujet d'étude. Dans un premier temps, nous les invitons donc à découvrir quelques récits bibliques, dont les artistes se sont inspirés pour créer leurs œuvres. Les élèves ont la tâche de faire correspondre aux récits, des œuvres artistiques, ainsi que des ouvrages littéraires.

Pour orienter les élèves vers une activité accrue d'exploration thématique des œuvres, nous leur demanderons de souligner dans les textes tous les éléments qui font allusion aux images correspondantes. Ces indices les aideront ensuite pour la tâche suivante, qui invitera les élèves à créer un pied de photo, qu'ils devront écrire en style direct, pour chacune des œuvres.

Encore une fois, nous insistons ici qu'il ne s'agit pas d'un cours de religion. C'est pour cela que nous distinguons la *religion* de la *culture religieuse*. Dans le cadre de la mallette pédagogique, nous prenons garde uniquement au deuxième terme. Nous considérons en effet la culture religieuse comme un milieu regorgeant d'innombrables richesses historico-culturelles et de ce fait, nous la considérons comme faisant partie intégrante du patrimoine de l'humanité. C'est dans cet état d'esprit que nous pensons élaborer nos activités de ce troisième domaine.

Un des textes bibliques que les élèves pourront découvrir, est celui qui a inspiré l'*Annonciation* de Fra Angelico. Ils seront ensuite amenés à en découvrir d'autres. Voici pour commencer les œuvres que nous avons choisies qui se sont inspirées des récits ou des personnages de la bible.

Choix des œuvres



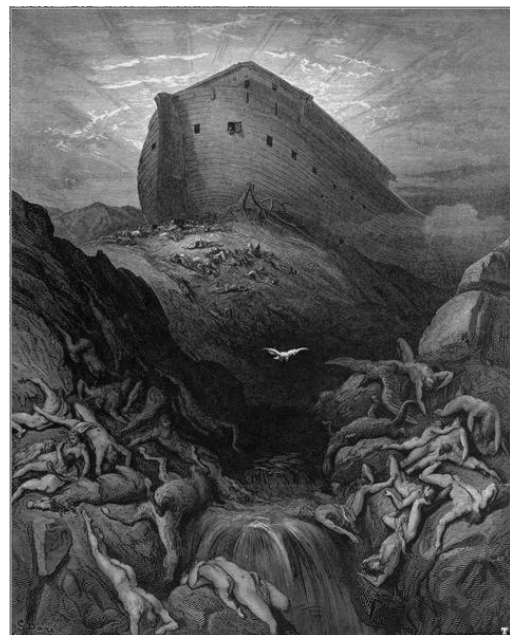
Une Annonciation d'Eustache Le Sueur



Moïse descend du Sinaï de Gustave Doré



David contre Goliath de Guido Reni



Le lâcher de la colombe de Gustave Doré

L'ANNONCIATION

Au sixième mois, l'ange Gabriel fut envoyé par Dieu dans une ville de Galilée appelée Nazareth, vers une vierge qui était fiancée à un homme de la maison de David, nommé Joseph ; et le nom de la vierge était Marie.

L'ange salue la Vierge : " Salut, pleine de grâce ! Le Seigneur est avec vous ". L'ange continue : " Ne craignez point, Marie, car vous avez trouvé grâce devant Dieu. Voici que vous concevrez, et vous enfanterez un fils, et vous lui donnerez le nom de Jésus. Il sera grand et sera appelé fils du Très-Haut ; le Seigneur Dieu lui donnera le trône de David son père ; il règnera éternellement sur la maison de Jacob, et son règne n'aura point de fin ".

Marie dit à l'ange : " Comment cela sera-t-il, puisque je ne connais point l'homme? " L'ange lui répondit : " L'Esprit Saint viendra sur vous, et la vertu du Très-Haut vous couvrira de son ombre. C'est pourquoi l'être saint qui naîtra sera appelé Fils de Dieu ".

L'évangile selon Luc chapitre 1, 26-38.

Place pour l'*Annonciation* d'Eustache Le Sueur

MOÏSE ET LES TABLES DE LA LOI

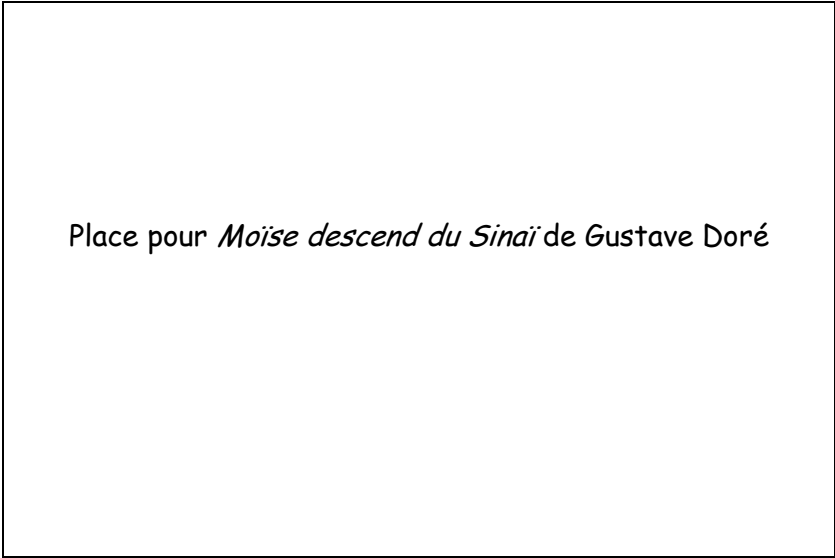
Après la sortie d'Egypte, les Hébreux marchent vers la terre promise. Dieu, en signe d'alliance, veut leur donner Sa loi. Dieu dit à Moïse : "Monte vers moi sur la montagne et demeure là, que je te donne les tables de pierre - la loi et le commandement - que j'ai écrites".

Moïse entre dans la nuée qui est le signe de la présence de Dieu et il y reste quarante jours. Mais le peuple, ne le voyant pas revenir, demande à Aaron, son frère, de revenir à l'adoration des idoles. Il fait couler une statue d'or représentant un veau, et le peuple l'adore.

Lorsque Moïse redescend : "voici qu'en approchant du camp il aperçut le veau et des chœurs de danse. Moïse s'enflamma de colère ; il jeta de sa main les tables et les brisa au pied de la montagne. Il prit le veau qu'ils avaient fabriqué, le brûla au feu".

Sa colère apaisée, Dieu accepte de redonner de nouvelles tables. Dieu dit à Moïse : "Taille deux tables de pierre semblables aux premières, et j'écrirai sur les tables les paroles qui étaient sur les premières tables que tu as brisées...monte dès le matin sur le mont Sinai et attends-moi là, au sommet de la montagne et que personne ne monte avec toi".

Livre de l'Exode ch. 19 et 20; 24; 32; 34



Place pour *Moïse descend du Sinai* de Gustave Doré

DAVID CONTRE GOLIATH

Les Philistins se tenaient sur la montagne d'un côté, les Hébreux de l'autre côté, et la vallée était entre eux. Alors sortit du rang des Philistins un champion qui s'appelait Goliath. Sa taille était de 2,8 mètres. Il s'avança et cria: "Choisissez-vous un homme et qu'il descende vers moi. S'il l'emporte au combat et m'abat, nous deviendrons vos esclaves. Mais si c'est moi qui l'emporte, c'est vous qui nous servirez." Quand Saul et les Hébreux entendirent ces paroles, ils eurent très peur.

David, fronde en main, s'avança vers le Philistin. Le Philistin regarda David et le méprisa, car il était jeune. David dit au Philistin: "Tu viens vers moi avec des armes, mais moi je viens vers toi au nom de Dieu. Aujourd'hui même, Dieu te livrera à moi." David prit une pierre qu'il lança avec la fronde, et la pierre s'enfonça dans le front du Philistin qui tomba la face contre terre. David courut, et debout sur le Philistin, il prit son glaive et lui coupa la tête.

D'après la Bible, Samuel 1, XVII, 3-51.

Place pour l'œuvre de David contre Goliath de Guido Reni

L'ARCHE DE NOÉ

Dieu vit que la méchanceté de l'homme était grande sur la terre. Il se repentit d'avoir fait l'homme sur la terre et il s'affligea dans son cœur. Et Dieu dit : Je vais effacer de la surface du sol les hommes que j'ai créés. Mais Noé avait trouvé grâce aux yeux de Dieu.

Dieu lui demande de construire une arche en bois résineux de trois étages et couverte d'un toit. Puis Dieu demande de peupler l'arche de toutes les espèces. Noé agit comme Dieu lui a demandé, il entre dans l'arche avec sa famille et tous les animaux en couple entrèrent dans l'arche de Noé, un mâle et une femelle, comme Dieu avait ordonné à Noé.

Et la pluie se met à tomber pendant 40 jours, c'est le Déluge. Les montagnes sont recouvertes, tous les êtres vivants périssent. Quand la pluie cesse, Noé ouvre la fenêtre de l'arche, il lâche successivement le corbeau puis la colombe, la seconde fois la colombe revint vers lui le soir et voici qu'elle avait dans le bec un rameau tout frais d'olivier ! Ainsi Noé connut que les eaux avaient diminué à la surface de la terre.

Dieu demande à Noé de sortir de l'arche avec sa famille et tous les animaux, et il établit avec eux une alliance éternelle, et il leur en donne un signe : je place mon arc dans la nuée, il sera un signe d'alliance entre moi et la terre.

Livre de la Genèse ch. 6 à 9

Place pour *Le lâcher de la colombe* de Gustave Doré

Remarque : Dans tous les récits ci-dessus, le nom de « Yahvé », généralement utilisé dans la bible pour désigner Dieu lui-même, a été remplacé simplement par « Dieu ». Ce changement a pour but de faciliter la lecture et la compréhension du texte pour les élèves. Les récits ainsi que les œuvres sont contenus dans l'enveloppe qui porte le numéro 1.

Ensuite, les élèves découvrent le contenu de l'enveloppe qui porte le numéro 2. Ils sont invités à écrire un pied de photo pour chacune des œuvres d'art. Pour ce faire, ils pourront s'aider des éléments qu'ils auront soulignés dans la première partie.

Une fois terminé, les élèves ouvrent l'enveloppe numéro 3. Nous leur soumettons une œuvre à partir de laquelle les élèves devront reconstituer le récit. Et comme dernière activité de l'atelier, contenue dans l'enveloppe numéro 4, les élèves accompliront la tâche inverse : un passage biblique leur sera présenté, qu'ils devront représenter sous forme de dessin.

Choix de l'œuvre dont les élèves devront inventer le récit



La création d'Adam de Michel-Ange

Choix du passage biblique que les élèves devront dessiner

LA CREATION DE L'HOMME

« Dieu modela l'homme avec la glaise du sol, il insuffla dans ses narines une haleine de vie et l'homme devint un être vivant. »

Livre de la Genèse, ch. 1 et 2

Pour finir, dans l'enveloppe numéro 5, les élèves découvrent qu'en fait le récit qu'ils viennent d'inventer et le dessin qu'ils devaient dessiner à partir du récit, se correspondent. En effet, Michel-Ange a peint La création de l'homme à partir de la phrase suivante : « Dieu modela l'homme avec la glaise du sol, il insuffla dans ses narines une haleine de vie et l'homme devint un être vivant ». Bien que nous sachions que pour les élèves l'analogie entre ce bout de texte et l'œuvre de Michel-Ange ne serait pas évidente, nous trouvons intéressant justement de faire face les élèves à la complexité et à la divergence des manières de représenter un récit ; un souci dont les peintres eux-mêmes ont dû faire face.

Guide pour l'enseignant

Fonctionnement de l'atelier

Pour l'exercice contenu dans la première enveloppe, les élèves reçoivent les textes bibliques sur une feuille et les œuvres d'art sur une autre. Ils découpent d'abord eux-mêmes les œuvres qu'ils doivent faire correspondre avec le récit. Prévoyez d'imprimer chaque texte sur une feuille A4 ou même A3, de manière à avoir de la place pour coller l'œuvre en bas du texte. Prévoyez pour cela un encadré au bas de la page.

L'un des récits et l'une des œuvres proposées, sont ceux de l'Annonciation que les élèves ont déjà découverts dans les activités introductives. Ils ne devraient a priori ne pas avoir de problèmes pour les mettre ensemble. Les trois autres récits sont suffisamment complets et donnent assez d'indices de manière à ce que les élèves n'aient pas de souci pour regrouper les œuvres correspondantes. Nous proposons ici que chaque élève lise à tour de rôle les récits à haute voix. Cela peut être plus motivant et peut stimuler l'intérêt. Afin de ne pas déranger les autres groupes de travail, cet atelier peut être prévu au coin bibliothèque, de manière à pouvoir s'installer confortablement et être prêt à savourer chaque élément extraordinaire du récit...

Pour l'exercice contenu dans cette première enveloppe, vous pouvez diminuer ou augmenter la difficulté de l'exercice, en choisissant d'exposer ou non, le titre des œuvres. Si vous décidez de l'enlever, vous augmentez en effet la complexité de la tâche puisque les élèves sont obligés de bien comprendre l'image afin de faire l'analogie avec le récit.

Pour le contenu de la deuxième enveloppe, les élèves reçoivent la mission d'illustrer eux-mêmes un récit qui leur est soumis. Il s'agira du récit concernant la création de l'homme, c'est-à-dire d'Adam. Pour illustrer ce passage, les élèves pourront utiliser leurs crayons de couleurs ou le matériel de votre choix.

La troisième enveloppe contiendra l'œuvre de La création d'Adam de Michel-Ange, dont ils devront inventer le récit. Il s'agit de la même œuvre qu'ils devaient précédemment illustrer. Mais ils ne le savent pas encore. Pour guider leur écriture, les élèves peuvent s'appuyer sur les exemples de récits de l'enveloppe 1. Mais nous leur demanderons de n'écrire que quelques lignes, il est inutile d'exiger d'eux un texte immensément long. N'oubliez pas d'enlever le titre de l'œuvre (ne donner que son auteur), pour ne pas que les élèves fassent l'analogie avec le récit portant le même titre de l'enveloppe numéro 4. Nous trouvons intéressant de comparer les illustrations et les représentations réalisées à partir d'un même récit. Elles peuvent tant diverger !

Ce n'est donc que dans la quatrième enveloppe que les élèves découvrent l'analogie entre leur récit qu'ils devaient inventer et le dessin qu'ils devaient créer.

Durée estimée de l'activité : 50 minutes

Consignes

Dans l'enveloppe numéro 1 :

Il y a 4 textes tirés de la Bible (livre saint pour les chrétiens) et 4 œuvres différentes. Chacune de ces œuvres d'art a été inspirée par l'un de ces récits. Retrouvez les correspondances. Pour cela, surlignez au crayon de couleurs dans le texte les indices qui se rapportent directement à des éléments de l'image correspondante.

Une fois que vous êtes sûrs de vos choix, découpez les œuvres et collez-les en bas de chaque récit qui lui correspond.

Pour la lecture de ces récits, nous vous proposons d'en lire un, chacun votre tour.

Dans l'enveloppe numéro 2 :

Maintenant créez un pied de photo pour chacune des images, qui sera sous forme de petit dialogue. Il doit indiquer le moment exact de la scène peinte sur l'image.

Les parties que vous avez surlignées dans les textes lors de la tâche 1 vous aideront à faire cet exercice.

Pour la réalisation des pieds de photos, vous pouvez aider les élèves pour la première œuvre par exemple, afin de leur montrer la direction à suivre. Intervenez d'avantage si vous pensez nécessaire.

Dans l'enveloppe numéro 3 :

Voici une œuvre de Michel-Ange. En vous appuyant sur les types de récit de la première tâche, inventez un court récit, à partir duquel le peintre a pu s'appuyer pour réaliser son tableau.

Dans l'enveloppe numéro 4 :

Voici cette fois un court passage tiré d'un récit biblique. Lisez-le et faites un dessin pour illustrer ce passage. Pour cela, référez-vous aux tâches précédentes qui vont aideront à réaliser votre représentation et appuyez-vous sur des éléments du texte qui guideront votre représentation.

Dans l'enveloppe numéro 5 :

Bravo pour vos efforts ! Savez-vous que le récit que vous venez d'illustrer est en fait le récit à partir duquel Michel-Ange lui-même s'est inspiré ? D'ailleurs le titre de son œuvre est La création d'Adam, qui est en fait la création du premier homme sur terre selon la croyance chrétienne.

Vous aussi vous avez été peintres pendant un petit moment et vous avez vu combien il était difficile de peindre ou de dessiner en s'inspirant d'un récit !

Objectifs à noter pour les élèves

Troisième domaine d'enseignement : La culture religieuse et mythologique

Objectifs pour l'œuvre de l'Annonciation de Fra Angelico

- ♦ Enrichir la culture religieuse
- ♦ Connaître certains récits et personnages religieux
- ♦ Prendre conscience de leur influence dans le domaine artistique et littéraire
- ♦ Expérimenter soi-même le travail de peintre ou d'écrivain



Contenus d'enseignement et objectifs d'apprentissage

Parallèlement aux objectifs pour l'œuvre de l'Annonciation, nous tenons dans ce domaine à enrichir la culture mythologique des élèves. Nous souhaitons pour ce faire leur présenter quelques récits mythologiques qui content l'histoire de personnages fabuleux. Ces héros ont eu parfois tellement d'impact, qu'ils ont influencé, et influencent toujours, les mentalités d'hier et d'aujourd'hui, les œuvres d'art, la littérature. Nous espérons faire prendre conscience aux élèves de l'impact qu'ont exercé les croyances mythologiques sur notre civilisation. Ils auront ainsi la tâche de faire correspondre aux récits mythologiques, une œuvre, ainsi qu'un poème ou un livre qui lui font allusion ou qui lui rendent hommage. Nous choisissons de soumettre aux élèves 3 récits mythologiques, dont le premier est celui qui a inspiré *La naissance de Vénus* de Botticelli.

Choix des trois récits mythologiques (extraits tirés de Commelin, 1994)

Dans chaque passage figure d'abord une brève explication du personnage mythologique, et ensuite est raconté un bout de son histoire.

VENUS

Vénus ou Aphrodite en grec est une des divinités les plus célèbres de l'Antiquité : c'est elle qui présidait aux plaisirs de l'amour. La majorité des poètes sont d'accord sur son origine : Vénus s'est formée de l'écume de la mer échauffée par le sang de Caelus ou Uranus, qui s'y mêla, quand Saturne porta une main sacrilège sur son père. On ajoute que de ce mélange la déesse naquit près de l'île de Chypre, dans une nacre de perle. Homère dit qu'elle fut portée dans cette île par Zéphyre, et qu'il la remit entre les mains des Heures, qui se chargèrent de l'élever. Cette déesse ainsi conçue serait la véritable Aphrodite, c'est-à-dire née de l'écume, en grec *Aphros*.

Vénus, à la fois céleste et marine, est déesse de la beauté et des plaisirs, mère des Amours, des Grâces, des Jeux et des Ris.

Elle fut la mère d'Eros ou Cupidon ou encore l'Amour, celle du pieux Enée, celle d'un grand nombre de mortels, car ses liaisons avec les habitants du ciel, de la terre et de la mer furent incalculables, infinies .

L'amour le plus constant de Vénus fut celui qu'elle éprouva pour le charmant et jeune Adonis, qu'elle aima passionnément. Mars, jaloux et indigné de cette préférence donnée à un simple mortel, se changea en sanglier furieux, s'élança sur Adonis, et lui fit à la cuisse une blessure qui causa sa mort. Vénus était accourue, mais trop tard, au secours de l'infortuné jeune homme. Accablée de douleur, elle prit dans ses bras le corps d'Adonis, et, après l'avoir longtemps pleuré, le changea en anémone, fleur éphémère du printemps.

Place pour *La naissance de Vénus* de
Botticelli

Place pour le poème d'Arthur Rimbaud

CUPIDON (OU L'AMOUR) ET PSYCHE

Cupidon, d'après le plus grand nombre des poètes, naquit de Mars et de Vénus. Dès qu'il eut vu le jour, Jupiter, qui connut à sa physionomie tous les troubles qu'il causerait, voulut obliger Vénus à s'en défaire. Pour le dérober à la colère de Jupiter, elle le cacha dans les bois, où il suça le lait des bêtes féroces. Aussitôt qu'il put manier l'arc, il s'en fit un de frêne, employa le cyprès à faire des flèches, et essaya sur les animaux les coups qu'il destinait aux hommes.

Il est ordinairement représenté sous la figure d'un enfant de sept à huit ans : armé d'un arc et d'un carquois rempli de flèches ardentes, quelquefois d'une torche allumée ou d'un casque et d'une lance ; couronné de roses, emblèmes des plaisirs. Il est toujours peint avec des ailes, et ces ailes sont de couleur d'azur, de pourpre et d'or. Il se montre dans l'air, le feu, sur la terre et la mer. Il conduit des chars, touche la lyre, ou monte des lions, des panthères et quelquefois un dauphin, pour indiquer qu'il n'y a point de créature qui échappe au pouvoir de l'Amour.

Cupidon s'éprit d'une violente passion pour une simple mortelle, Psyché, princesse d'une beauté ravissante ; et il voulut devenir son époux. Longtemps, Vénus fit opposition à ce mariage, et soumit Psyché à de difficiles et presque insurmontables épreuves. Mais Cupidon alla se plaindre à Jupiter qui réussit à faire boire Psyché du nectar, de l'ambrosie, pour qu'elle puisse devenir immortelle. Ainsi on prépara le festin des noces. Vénus même y dansa. Plus tard Psyché mit au monde une fille que l'on appela Volupté.

Place pour *l'Amour et Psyché* de Gérard

Place pour la couverture du
livre de Jean de la Fontaine

Les Muses

Les Muses étaient filles de Jupiter et de Mnémosyne ou Mémoire. Au même titre que les Grâces, elles ont leur place dans l'Olympe, dans les réunions, les festins, les concerts, les réjouissances des dieux. Toutes sont jeunes, également belles, quoique différentes dans leur genre de beauté. Selon Hésiode, elles sont au nombre de neuf, et, sur la terre, comme dans l'Olympe, chacune a ses attributions :

Clio est muse de l'Histoire ;

Euterpe est muse de la Musique ;

Thalie est muse de la Comédie ;

Melpomène est muse de la Tragédie ;

Terpsichore est muse de la Danse ;

Erato est muse de la Poésie lyrique et anacréontique ;

Polymnie est muse de la Rhétorique ;

Uranie est muse de l'Astronomie ;

Calliope est muse de la Poésie héroïque et de la grande éloquence.

Non seulement les Muses furent considérées comme des déesses, mais on leur prodigua tous les honneurs de la divinité.

Piérus, roi de Macédoine, avaient neuf filles : les Piérides. Toutes excellaient dans la poésie et la musique. Fières de leur talent, elles osèrent aller défier les Muses jusque sur le Parnasse. Le combat fut accepté, et les nymphes de la contrée, désignées pour arbitres, se prononcèrent pour les Muses. Indignées de ce jugement, les Piérides s'emportèrent en invectives et voulurent même frapper leurs rivales. Mais Apollon intervient et les métamorphosa en pies.

Place pour le *Défi des Piérides* de Rosso Fiorentino

Place pour l'extrait d'un poème de Leconte de Lisle

Choix des œuvres



La naissance de Vénus de Sandro Botticelli (que les élèves connaissent déjà grâce aux activités introductives).



Amour et Psyché de Gérard



Défi des Piérides de Rosso Fiorentino

Les trois livres ou poèmes faisant allusion ou hommage au récit

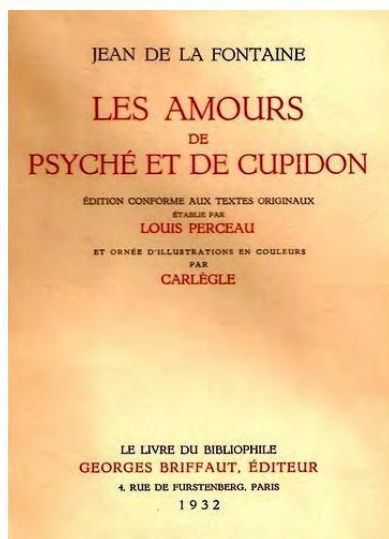
*Comme d'un cercueil vert en fer blanc, une tête
De femme à cheveux bruns fortement pommadés
D'une vieille baignoire émerge, lente et bête,
Avec des déficits assez mal ravaudés ;*

*Puis le col gras et gris, les larges omoplates
Qui saillent ; le dos court qui rentre et qui ressort ;
Puis les rondeurs des reins semblent prendre l'essor ;
La graisse sous la peau paraît en feuilles plates ;*

*L'échine est un peu rouge, et le tout sent un goût
Horrible étrangement ; on remarque surtout
Des singularités qu'il faut voir à la loupe...*

*Les reins portent deux mots gravés : Clara Venus ;
- Et tout ce corps remue et tend sa large croupe
Belle hideusement d'un ulcère à l'anus.*

Vénus Anadyomène, poème d'Arthur Rimbaud



Couverture du livre de Jean de la Fontaine (1993),
Les Amours de Psyché et Cupidon.

Ô Muses, volupté des hommes et des dieux,
Vous qui charmez d'Hellas les bois mélodieux,
Vierges aux lyres d'or, vierges ceintes d'acanthés,
Des sages vénérés nourrices éloquentes,
Muses, je vous implore !

Extrait d'un poème de Leconte de Lisle (dit Charles-Marie Leconte), 1818-1894.

Les extraits des récits mythologiques, les œuvres, ainsi que les livres ou les poèmes constituent le contenu de l'enveloppe numéro 1.

Pour la tâche de l'enveloppe numéro 2, nous aimerions que les élèves, à partir d'un quatrième récit mythologique, se mettent dans la peau d'un artiste d'une part et d'un écrivain d'autre part. Ils dessinent ce que le récit les inspire, puis écrivent un court texte, un petit poème, pour rendre hommage au héros du récit, en s'appuyant sur la tâche numéro 1.

Choix du récit

Hercule

La légende d'Hercule raconte qu'il était le fils d'un dieu et d'une immortelle. Il se distinguait par sa force, son courage et ses exploits.

Un jour un prince politique jaloux de la réputation d'Hercule, et craignant d'être un jour détrôné, le persécuta sans relâche et lui donna assez d'occupations hors du royaume pour lui enlever le moyen de troubler son gouvernement. Hercule exerça son grand courage et ses forces dans des entreprises aussi délicates que dangereuses. C'est ce qu'on appelle les Travaux d'Hercule. Ils sont au nombre de douze. Voici l'histoire du cinquième sur l'extermination des oiseaux du lac de Stymphe.

En Arcadie, sur le lac de Stymphe, il y avait des oiseaux monstrueux, dont les ailes, la tête et le bec étaient de fer, les ongles crochus et acérés. Ils lançaient des dards de fer contre ceux qui les attaquaient, détruisaient tous les fruits et toutes les récoltes ; le dieu Mars les avait lui-même dressés au combat. Ils étaient en si grand nombre, et d'une grosseur si extraordinaire que, lorsqu'ils volaient, leurs ailes interceptaient la clarté du soleil. Hercule avait reçu de Minerve des cymbales d'airain propres à effrayer ces oiseaux. Epouvantés par ce vacarme, les oiseaux s'envolèrent et s'égaillèrent, tombant ainsi à la merci des flèches d'Hercule, qui les extermina jusqu'au dernier.

Guide de l'enseignant

Pour les récits mythologiques que vous allez mettre dans l'enveloppe numéro 1, supprimez les titres (Vénus, Cupidon et Psyché ou Les muses) et remplacez, en tout cas au début du récit, les noms par un pronom de conjugaison. Par exemple changez « Vénus ou Aphrodite en grec est une des divinités les plus célèbres de l'Antiquité » par « Elle est une des divinités les plus célèbres de l'Antiquité ». En effet, en laissant le titre de l'œuvre ou le nom de la déesse, nous mâcherions trop le travail des élèves, qui risqueraient de

faire rapidement le lien avec l'œuvre de Botticelli, sans prendre réellement le temps de lire le passage, alors que l'objectif est d'amener les élèves à exploiter d'avantage le texte et l'articuler avec l'image. Nous vous invitons donc à faire de même pour les deux autres extraits.

Dans la première enveloppe, sur une feuille blanche, imprimez toutes les images mélangées (œuvres + poèmes) et sur une autre feuille les textes. Les élèves doivent découper les images et les coller dans les encadrés prévus à cet effet. Nous avons choisi le poème d'Arthur Rimbaud parce qu'il amène une complexité supplémentaire à l'exercice. En effet, il renverse cette esthétique de la beauté dans son poème *Vénus anadyomène* où il caricature Vénus sous les traits d'une horrible femme. Dans son poème, la Vénus anadyomène s'extirpe de sa baignoire ! Par ailleurs, nous proposons aux élèves, tout comme pour les récits bibliques, de lire chacun leur tour l'un des récits, afin de stimuler leur écoute et leur intérêt.

L'enveloppe portant le numéro 2, aura comme contenu la consigne et le texte du récit mythologique d'Hercule. Les élèves auront la mission de dessiner ce que l'histoire leur inspire et d'écrire un petit poème de quelques lignes sur ce héros légendaire.

Consignes

Pour l'enveloppe numéro 1 :

Saviez-vous que les récits mythologiques ont inspiré non seulement une multitude d'artistes, mais aussi une quantité d'écrivains...

Retrouvez pour chaque récit, l'œuvre qui lui correspond, ainsi qu'une œuvre littéraire. Découpez-les et collez-les à la fin de chaque récit mythologique dans les encadrés prévus à cet effet.

Pour ce faire, surlignez d'abord dans chaque récit, ainsi que dans chaque œuvre littéraire, tous les éléments qu'ils ont en commun, ainsi que tous les éléments qui se réfèrent directement à l'œuvre artistique correspondante.

Nous vous suggérons pour les lectures des récits mythologiques, d'en lire un chacun votre tour.

Pour l'enveloppe numéro 2 :

A votre tour d'être peintre et écrivain !

Lisez le conte mythologique d'Hercule, puis dessinez votre œuvre d'art en vous inspirant du récit. Ensuite, pour illustrer votre dessin, inventez un petit poème pour rendre hommage à ce héros mythologique fabuleux.

Pour ce faire, prenez exemple sur les œuvres présentées dans la première partie et sur les éléments que vous avez mis en évidence. Veillez donc à reproduire des éléments communs, à la fois au récit, au dessin et au poème !

Objectifs à noter pour les élèves

Troisième domaine d'enseignement : La culture religieuse et mythologique

Objectifs pour l'œuvre de La naissance de Vénus de Botticelli

- ◆ Enrichir la culture mythologique
- ◆ Connaître certains récits et personnages mythologiques
- ◆ Prendre conscience de leur influence dans le domaine artistique et littéraire
- ◆ Expérimenter soi-même le travail de peintre et d'écrivain

1.3.4. INGENIERIE DIDACTIQUE POUR LES ATELIERS INITIAUX RELATIFS AUX DEUX ŒUVRES

Bien que nous ayons varié nos activités, il existe une uniformité de ressources pour l'œuvre de l'Annonciation et pour celle de Vénus au sein de chaque domaine d'enseignement. Ils répondent en effet à un fonctionnement similaire et complémentaire. C'est pour cela que nous avons choisi de n'énoncer les concepts didactiques qu'au terme de tous les ateliers initiaux.

LES MILIEUX DIDACTIQUES (OU LA MESOGENESE)

Nous aimerions résumer ici tout d'abord, le matériel que nous avons utilisé pour nos ateliers.

1. Un répertoire important d'œuvres d'art :

- Peintures à iconographie classique et contemporaine de l'*Annonciation* ;
- Œuvres spécifiques pour illustrer les symboles travaillés ;
- Peinture à iconographie classique et contemporaine de *La naissance de Vénus* ;
- Œuvres choisies pour illustrer les textes apportant soutien aux élèves ;
- Œuvres de personnages mythologiques ou religieux (chrétiens et musulmans) ;
- Divinités grecques, romaines et gauloises ;
- Œuvres représentant des idéaux de beauté féminins, depuis l'Antiquité jusqu'au XX^e siècle ;
- Œuvres d'art dont la réalisation a été inspirées de récits bibliques et mythologiques.

2. Un nombre important de textes :

- Texte contenant des informations sur la fête chrétienne liée à l'Annonciation, sur le contenu pictural de l'œuvre, sur l'iconographie de ce thème dans l'art ;
- Texte spécifique à *La naissance de Vénus* de Botticelli, avec des informations sur l'origine de sa naissance, sur le contenu pictural et iconographique de l'œuvre ;
- Texte contenant explications et significations des symboles choisis pour l'œuvre de l'*Annonciation* ;
- Textes tirés de Scherrer, Mazuy et Surcouf 2009, sur les symboles chrétiens dans l'art ;
- Texte sur l'allégorie, avec définition et exemples ;
- Texte tiré de Bernard et Faure, 2008, sur les croyances religieuses et mythologiques, datées d'avant J.-C. à maintenant. Avec explications, origines des croyances et exemples ;
- Texte décrivant tous les canons de beauté depuis l'Antiquité au XX^e siècle ;
- Fragments de passages bibliques ;
- Fragments de passages mythologiques ;
- Poème inspiré par la *Vénus Anadyomène* ;
- Poème inspiré des Muses mythologiques ;
- La légende d'Hercule.

3. Les tableaux pour les divinités religieuses et mythologiques :

- Tableau pour les religions monothéistes ;
- Tableau pour les religions polythéistes.

4. Les questions de recherche pour le 1^{er} domaine d'enseignement :

- Les questions de recherche autour de l'œuvre de l'Annonciation ;
- Les questions de recherche autour de l'œuvre de Vénus.

5. Un dossier ou une grande fourre par atelier, comportant :

- Des enveloppes contenant les pièces à coller pour les élèves ;
- Des enveloppes renfermant les consignes ;
- Des feuilles blanches pour le collage des pièces à assembler ;
- Des feuilles blanches pour les dessins et les représentations.

6. Matériel de « bricolage » :

- Colle
- Ciseaux
- Crayons de couleurs

Ce matériel est indispensable pour l'évolution des apprentissages des élèves. Il a le rôle important d'amener à la construction des savoirs. Etape par étape, l'apprenant découvre une œuvre, ensuite une autre, un texte et puis un autre, qui vont venir enrichir progressivement ses connaissances. Ces nouveaux savoirs sont sans cesse mobilisés suite à la progression des tâches demandées. L'élève en effet, pour accomplir sa toute dernière tâche, et créer par exemple lui-même son personnage ou son récit, s'appuie sur les tâches antérieures, qui lui fournissent des éléments de réponse, des indices, qui le guident dans son action.

Quant aux modalités de travail, nous rappelons qu'au cours de cette première phase principale, les élèves sont regroupés par quatre. Cependant, le nombre d'élèves par groupes peut varier en fonction du nombre réel d'élèves dans votre classe. Nous pensons par ailleurs que quatre est le nombre maximal pour les groupes des ateliers initiaux. Des études démontrent en effet, que des groupes restreints favorisent d'avantage les apprentissages (Buchs, 2006).

LES ROLES DES ELEVES (OU LA TOPOGENESE)

Le milieu didactique décrit ci-dessus va donc permettre aux élèves d'évoluer dans leur apprentissage. En ce sens, chaque atelier propose plusieurs sortes d'activités qui permettent aux apprenants, d'adopter en alternance des postures distinctes au fur et à mesure de l'avancée dans les tâches. Les postures de réception et de production sont donc à tour de rôle adoptées par les élèves, selon la tâche qui leur est concrètement demandée. Certaines tâches en effet, requièrent des habiletés spécifiques à la posture de réception, comme peuvent l'être par exemple la lecture d'un texte ou l'écoute d'un récit. Inversement, certaines tâches requièrent des habiletés spécifiques à la posture de production, où les élèves sont amenés par exemple à créer un personnage ou écrire un texte. Bien que les frontières soient volontairement floues pour déterminer l'appartenance à l'une de ces deux postures, l'une peut parfois être prépondérante sur l'autre.

Pour illustrer nos propos et avoir une vision d'ensemble, nous proposons ici de lister les activités impliquant les différents topes.

TOPOS DE RECEPTION PREPONDERANT SUR LE TOPOS DE PRODUCTION :

- OBSERVATION des œuvres ;
- LECTURE des textes
- ECOUTE des récits mythologiques ou religieux lus par les camarades

TOPOS DE PRODUCTION PREPONDERANT SUR LE TOPOS DE RECEPTION:

- LECTURE A VOIX HAUTE des récits mythologiques ou religieux pour les camarades ;
- EXERCICES DE REPERAGE :
 - Des symboles sur un certain nombre d'œuvres ;
 - D'une iconographie spécifique sur un certain nombre d'œuvres ;
- EXERCICES DE CORRESPONDANCE :
 - Relier œuvres de divinités avec peuple correspondant ;
 - Relier œuvres avec partie de texte correspondante ;
 - Sous forme de tableaux à compléter ;
 - Sous forme de textes avec encadrés à remplir ;
- LES ELEVES SONT DES ECRIVAINS :
 - Répondre aux questions de recherche – questions de compréhension + questions de réflexion ;
 - Ecrire sur leur idéal de beauté ;
 - Ecrire un court récit mythologique ou religieux à partir d'une œuvre d'art ;
 - Ecrire un court poème à partir d'une légende mythologique ;
- LES ELEVES SONT DES PEINTRES :
 - Représenter/dessiner des personnages mythologiques et bibliques ;
 - Utiliser des symboles iconographiques ;
 - Représenter/dessiner leur idéal de beauté ;
 - Dessiner, laisser libre cours à l'imagination à partir d'un récit mythologique ou religieux ;
- LES ELEVES SONT DES CREATEURS :
 - Inventer de nouveaux symboles iconographiques ;
 - Créer d'une allégorie
 - Inventer/créer leur propre idéal de beauté
 - Inventer/créer leur propre dieu

Nous espérons apporter des activités aussi diversifiées que possible, tout en maintenant un parallélisme entre le travail qui se fait dans les deux œuvres au sein d'un même domaine d'enseignement.

Nous distinguons ensuite le topos de novice et celui d'expert. Alors que dans les activités introductives les élèves n'étaient que novices, dans cette première phase principale, ils obtiennent progressivement un grade d'expert. Cependant, ce ne sont pour l'instant que des experts en devenir, car ils leur manquent encore à passer par les deux phases principales suivantes pour être des experts accomplis.

1.4. Atelier intermédiaire : 2^{ème} phase principale

Les « responsabilités-expo »

Outre la réalisation des activités au sein de chaque domaine d'enseignement, des groupes seront reformés pour s'occuper d'une tâche particulière liée aux activités finales. Trois responsabilités sont recensées.

1 ^{ère} responsabilité : Mise en place de l'exposition, agencement, design et cohérence.
2 ^{ème} responsabilité : Création du dépliant de l'expo, brochure explicative.
3 ^{ème} responsabilité : Préparation de la visite guidée de l'expo pour les autres classes de l'école.

Chaque nouveau groupe sera composé au minimum de 2 élèves de chaque groupe initial (en phase principale 1), de manière à avoir 2 à 3 élèves experts dans chaque nouveau groupe. Pour fluidifier la lecture, nous appellerons ces nouveaux groupes, les *groupes expo*. En résumé, chaque élève a une double responsabilité. Il est expert d'une part de son propre domaine d'enseignement et il est responsable d'autre part d'une « mission-expo » (design de l'expo, visite guidée ou dépliant).

La première fonction cruciale de l'activité intermédiaire est de permettre aux élèves une mise en commun et une première intégration des domaines d'expertise relatifs aux contenus d'enseignement. A cet effet, les groupes se réunissent donc par domaines d'enseignement, c'est-à-dire que le groupe qui travaille sur la thématique des symboles pour l'œuvre de l'*Annonciation* collaborera avec le groupe qui traite du même contenu d'enseignement mais pour l'œuvre de Vénus. Et ainsi de suite pour les deux autres domaines d'enseignement. Une nouvelle formation de groupes est donc élaborée, il y a désormais 3 groupes de 8 élèves. Les groupes mettent donc en commun l'expertise développée sur l'œuvre travaillée en groupe de 4. En travaillant sur le même domaine, mais conjointement sur les deux œuvres, les élèves seront amenés à devenir cette fois, alors qu'ils n'étaient que des *experts en devenir*, des *experts accomplis*.

A présent, les groupes d'expert des trois domaines d'enseignement sont donc réunis et communiquent sur ce qui méritent d'être transmis et exposés en vue des activités finales de l'exposition. En effet, une fois qu'ils seront répartis en *groupes expo*, ils communiqueront aux autres membres de l'équipe ce qu'ils auront convenus. En effet, cette mise en commun est orientée par les tâches finales que sont le montage de l'exposition, la création du catalogue ou la préparation de la visite guidée. Les élèves de chaque groupe ont ainsi la tâche de se mettre d'accord sur un certains nombres d'éléments dans le but de préparer au mieux les activités finales.

Plusieurs questions doivent émerger, qui obligent les élèves à mobiliser leur savoir et à faire preuve d'un vrai sens de synthèse. Voici un exemple de questions qu'ils peuvent se poser. *Quelles productions garde-t-on* (autant pour la mise en place de l'expo que pour la réalisation du catalogue) ? *Quelles informations communique-t-on ? Etant donné le peu de place que nous aurons à disposition, qu'est-ce qui est vraiment important d'afficher/d'écrire ? Comment exposer convenablement ?* Etc. Pour aider les élèves à se poser les bonnes questions et à structurer leurs idées, une feuille-canevas est distribuée

par groupes. Elle encourage les élèves à se mettre d'accord, à faire des choix, à prendre des décisions, qui ne seront certainement pas toujours évidentes, et aura la finalité de guider les élèves, de les aider à synthétiser et de structurer leurs idées.

Le canevas

CANEVAS

Points à indiquer

- Titre des œuvres
- Informations sur les œuvres
- Signification
- Symboles et iconographie
- Fonction sociale, place dans la société
- Actualité
- Culture mythologique ou religieuse
- Points essentiels à retenir
- Place pour deux à quatre images avec commentaires

Les questions à se poser

Nous savons que nous n'aurons pas beaucoup de place pour tout exposer, alors nous devons réfléchir à :

- Quelles productions gardons-nous ?
- Quels textes gardons-nous ?
- Quelles œuvres gardons-nous ?
- Quelles informations communiquons-nous ?
- Qu'est-ce qui est vraiment important d'afficher ou d'écrire ?
- Comment synthétiser toutes ces informations ?

Guide pour l'enseignant

Fonctionnement de l'atelier

Le canevas ci-dessus convient autant pour l'expo, le catalogue ou la visite guidée. Il expose de manière indicative les points essentiels à traiter. Les points du canevas ne sont pas exhaustifs, ils donnent une idée de ce que les élèves pourraient faire figurer dans l'expo et le catalogue ou communiquer lors de la visite guidée. L'idée principale est de rester bref et synthétique, d'aller à l'essentiel. Les élèves peuvent imaginer que très peu de place leur est accordée pour exposer, ce qui les oblige à présenter le principal. Une des contraintes de l'exposition par exemple, est d'avoir à disposition uniquement 3 espaces qui correspondent en fait aux 3 grands domaines d'enseignement. Les élèves font de leur mieux pour effectuer des choix réfléchis afin de combler les espaces judicieusement. Vous serez là pour les aider à accomplir cette fonction.

Les 3 groupes de 8 élèves se réunissent donc. Prévoyez de rassembler les pupitres pour un ou deux groupes et d'installer le(s) autre(s) autour d'une grande table. Pour garder la même logique que dans les ateliers initiaux, les élèves recevront par groupe une enveloppe dans laquelle il leur sera indiqué ce qui les attend. Joignez aussi le canevas dans l'enveloppe avec plusieurs feuilles blanches ou de brouillon. Bien que nous prévoyions de les faire travailler à 8, cet exploit nous semble néanmoins peut réalisable. Vous pouvez donc envisager de les réunir pour la première partie et les faire travailler ensuite dans des groupes plus restreints.

Cette première partie consiste à ce que le groupe de Vénus partage son expertise avec le groupe de l'Annonciation et vice versa. Ils peuvent se montrer conjointement ce qu'ils ont réalisé au sein de leur atelier initial. Une fois que l'expertise a été partagée, les élèves commencent à se mettre d'accord sur les éléments à garder. Quand leurs choix sont faits, ils mettent de côté les éléments qu'ils veulent donc exposer et vous préviennent s'ils désirent agrandir des images, un texte, faire des photocopies, etc. Veillez à ce qu'ils vous donnent le matériel avec des consignes précises. Le matériel ainsi préparé au préalable, permettra aux groupes expo de se mettre directement au travail la fois prochaine.

Consignes

Bravo pour votre travail accompli jusqu'à présent ! Mais votre mission continue !

Maintenant que vous vous êtes réunis en groupes d'expert, vous devez convenir ensemble de ce que vous estimez important de garder pour les ateliers liés à l'exposition : le design, le dépliant ou la visite guidée. Souvenez-vous que ce que vous décidez de conserver sera exposé à vos camarades d'école. Réfléchissez à ce qu'il vous paraît important de leur apprendre et de leur transmettre !

Un canevas vous est distribué pour vous aider à faire vos choix.

Mais tout d'abord partagez entre vous ce que vous avez appris chacun dans votre groupe de départ. Montrez ce que vous avez fait, expliquer brièvement les textes que vous avez dû lire, les œuvres que vous avez découvertes et les tâches que vous avez dû accomplir.

Durée estimée de l'atelier intermédiaire : 45 minutes

1.4.1. INGENIERIE DIDACTIQUE POUR L'ATELIER INTERMEDIAIRE RELATIF AUX DEUX ŒUVRES



LES MILIEUX DIDACTIQUES (OU LA MESOGENESE)

Depuis la première phase principale, le milieu didactique a subi des évolutions. Les modalités de travail tout d'abord, sont différentes. En phase une en effet, les élèves ont travaillé en groupes de quatre, alors qu'ici, puisque réunis en groupes d'expert, ils sont en groupe de huit. Nous sommes néanmoins conscients qu'il est difficile de gérer un aussi grand groupe, c'est pour cela que nous n'excluons pas la possibilité de diviser le travail, tel qu'évoqué plus haut.

Un certain nombre d'éléments nous semble indispensable pour accomplir la tâche requise pour cette deuxième phase principale. Relevons ainsi les éléments qui peuvent permettre le fonctionnement de cette étape :

- Des élèves dotés de responsabilités. Chacun d'eux est responsable de l'expertise de son domaine d'enseignement et est responsable d'une mission expo ;
- Des rôles attribués à chaque élève ;
- Un matériel abondant dont ils font « le tri » en vue des activités finales
- Une interdépendance positive, intra- et intergroupes.
- Une atmosphère de confiance et de coopération ;
- Des élèves qui ont pratiqué des travaux de groupe, exercé le tableau en T et qui ont appris comment agir et comment se comporter avec leurs camarades ;
- Un objectif commun.

Nous sommes convaincus que créer les groupes expo, permet de rendre responsable chaque élève. En ce sens, nous pensons que l'élaboration des tâches liées à l'exposition commune est facteur de motivation et de coopération qui permettent au groupe de collaborer dans de conditions favorables aux apprentissages.

Les élèves sont amenés à choisir le matériel parmi toutes les ressources présentées en première phase principale, à savoir les nombreux textes, ainsi que leurs propres textes, les œuvres, ainsi que leurs propres créations, et tout ce qu'ils auront vus au cours des ateliers initiaux. Le dossier individuel distribué lors des activités introductives et celui que vous avez donné pour chaque groupe d'ateliers, jouent ici leur rôle. Ils regroupent en effet tout le matériel distribué jusqu'à présent, ainsi que tous les travaux d'élèves réalisés au long des ateliers.

La feuille canevas prend aussi sens, car c'est autour d'elle que les élèves se réunissent et décident de la suite. Elle va, d'une certaine manière, encourager les élèves à devenir de vrais experts dans leur domaine d'enseignement.

LES ROLES DES ELEVES (OU LA TOPOGENESE)

Alors que les élèves n'étaient qu'en phase d'exploration lors des activités introductives et n'avaient qu'un statut de novice, à présent, petit à petit et au fur et à mesure qu'ils se sont avancés dans les ateliers, ils se rapprochent de la posture d'expert. Les milieux, aussi divers que possible, proposés aux élèves les ont amené en effet à développer progressivement une expertise. Nous notons donc sans peine combien l'évolution des topos dépend étroitement du milieu dans lequel se déroulent les activités.

Les élèves sont ainsi passés à un topos d'apprenti expert ou novice (activités introductives), d'experts en devenir (ateliers initiaux), à de vrais experts (atelier intermédiaire). En effet, lorsque les élèves auront partagé leur expertise dans leur groupe respectif au sein de cette deuxième phase principale, par la mise en commun, le partage d'expériences dans l'atelier et la mobilisation des savoirs, ils deviendront de véritables experts dans leur domaine, autant pour l'œuvre de *l'Annonciation* que pour l'œuvre de *La naissance de Vénus*.

Penchons-nous à présent sur les topos de réception et de production. Bien que ces deux postures soient toujours complémentaires et qu'elles co-existent en alternance, nous pouvons cependant distinguer, à certains moments, une posture qui domine l'autre. En effet, lorsque le groupe de départ qui a travaillé sur l'Annonciation explique ce qu'il a fait dans son atelier initial, partage les œuvres qu'il a étudiées, commente les textes qu'il a découverts, ce groupe-là adopte d'avantage une posture de production. Quant à l'autre groupe, celui qui écoute, qui pose éventuellement des questions, est d'avantage en posture de réception. Mais les rôles s'inversent, les écoutés deviennent écoutants et les topos prédominants se permutent à tour de rôle.

Ainsi, une fois l'expertise partagée, chaque élève à présent expert « en puissance » de son domaine d'enseignement (Annonciation comme Vénus), aura la tâche, en vue des activités finales (design, dépliant ou visite guidée), de se mettre d'accord sur les informations qu'il voudra exposer et qu'il estimera les plus importantes à communiquer, une fois qu'il sera réparti dans les groupes expo.

1.5. Ateliers finaux : 3^{ème} phase principale

Les activités finales, déjà décrites ci-dessus, sont respectivement la mise en place de l'exposition (les responsables design), la brochure explicative (les responsables du dépliant) et la visite guidée (les responsables de la visite). La constitution de ces derniers items peut vous permettre d'évaluer vos élèves si vous le souhaitez.

Cette ultime étape est un moment où le travail des élèves est exposé, mettant en relief leurs nouveaux acquis. Elle n'est pas à négliger car elle permet un retour valorisant sur ce que les élèves ont construit et appris. C'est le fruit de tout un travail, d'abord individuel, puis d'équipe, en collaboration avec leurs camarades de groupe. Il est important de prévoir pour l'exposition un endroit qui jouit de suffisamment d'espace, afin que les autres classes de l'école puisse aisément y avoir accès. D'un commun accord avec les enseignants de l'école, chaque classe pourrait prendre un temps pour visiter l'exposition pendant les heures de classe. C'est aux responsables de la visite qu'appartiendra le rôle d'accueillir les élèves et de leur faire la visite guidée.

Par ailleurs, réunir les élèves en groupes expo, experts maintenant dans leur domaine d'enseignement respectif, leur permet à présent de prendre connaissance sur ce qui a été fait et travaillé dans les deux autres domaines. En effet, la dispersion des élèves experts de chaque domaine d'enseignement dans les nouveaux groupes expo, les incite encore une fois à partager mutuellement leur expertise. Ainsi, les élèves qui ont travaillé sur les symboles par exemple, acquièrent de nouvelles connaissances d'une part sur la culture mythologique et religieuse, d'autre part et sur la fonction sociale de l'œuvre, par le biais de l'expertise partagée et de la co-construction des savoirs. Le groupe expo a, à présent, un but commun. Ainsi pour monter une exposition, écrire un dépliant ou préparer une visite guidée, les membres du groupe sont invités à communiquer sur ce qui va être dit ou exposé. Ils font part de leurs acquis précédents pour la cohérence d'ensemble et la réalisation de l'objectif commun. C'est en cela que nous prétendons à une interdépendance positive entre les ateliers, car les élèves sont effectivement tous liés par UNE activité commune (montage de l'expo, dépliant ou visite). Nous pouvons donc dire que chaque élève ou groupe d'élèves compte sur l'autre pour atteindre conjointement son but.

Guide pour l'enseignant

Fonctionnement des ateliers

Pour les responsables design. Prévoyez une place dans l'école pour monter l'exposition, soit dans les couloirs, dans un endroit où il y a suffisamment d'espace ou dans une salle inoccupée. Prévoyez ensuite le matériel. En premier lieu, occupez-vous des demandes des élèves (photocopies, agrandissement, etc.) afin qu'ils aient leur matériel prêt lors de cette troisième phase principale. Donnez aux élèves des feuilles grand format, le papier java convient parfaitement. Envisagez de leur fournir des chevalets, sur lesquels ils pourront afficher. Si vous n'en avez pas assez, utilisez les murs d'école sur lesquels vous pouvez aussi afficher les posters. Les élèves organisent un coin « sympa » pour exposer, qui donne envie de s'arrêter et d'observer. Les élèves commencent à créer les affiches. Ils peuvent faire des assemblages, des collages, écrire dessus, reproduire des textes ou des œuvres ; ils organisent leurs informations comme ils estiment être la manière la plus judicieuse de faire. Vous serez là pour les guider. La consigne principale est qu'ils soient cohérents dans ce qu'ils affichent, que tous les éléments soient bien visibles, et que les éléments soient exposés de manière esthétique et appétissante, afin de choquer les yeux du futur public. Vous pouvez donc envisager de leur donner un coup de main ou des conseils s'ils sollicitent votre avis. Et n'oubliez pas de vérifier l'orthographe s'il y a de l'écrit.

Pour les responsables du dépliant. Nous suggérons que le catalogue prenne la forme d'un dépliant, car il invite à la synthèse. Les élèves sont ainsi incités à ne mettre qu'en évidence les éléments centraux du projet et d'aller à l'essentiel. Prévoyez pour le dépliant des feuilles en format A5, que vous pourrez soit agrafé, placé dans une fourre à trous ou encore relié. Le groupe aura déjà prévu ce qu'il voudra faire figurer dans cette brochure. Il peut donc se mettre tout de suite au travail. Conseillez-lui de faire tout d'abord un brouillon. Chaque élève peut s'occuper d'une partie, qu'il recopiera ensuite au net. Il prépare les œuvres qui illustreront sa partie, dont l'enseignant aura déjà fait les photocopies au préalable. Pour les créations des élèves, l'enseignant peut scanner les feuilles où elles sont réalisées. Chaque élève doit donc s'occuper de la mise en page de sa

partie. C'est pour cela que vous pouvez envisager de leur donner comme brouillon des feuilles A5, afin qu'ils puissent se rendre compte de l'espace à disposition. Ils prévoient aussi les espaces pour les images, qu'ils auront découpées. Quand les élèves terminent leur brouillon, vous pouvez passer auprès d'eux et vous assurez que la mise en page soit lisible et qu'il n'y ait pas de fautes d'orthographe. Veillez aussi à ce que les contenus de l'exposition ainsi que du dépliant soient complémentaires. Une fois votre approbation donnée, ils peuvent commencer à retranscrire au net. Veillez à ce qu'ils soignent l'esthétique, rappelez-leur que la brochure sera destinée à un public, elle devrait donc être agréable à lire et à découvrir.

Pour les responsables de la visite. Grâce aux groupes formés en phase intermédiaire, les élèves savent ce qui a été gardé. Ils doivent à présent préparer un discours pour les futures visites de l'exposition. Ils préparent stylos et feuilles et se mettent au travail. Ils doivent organiser sur leur calepin, l'ordre éventuel dans lequel ils voudront commencer. Evidemment ils ne savent pas à l'avance comment, ni dans quel ordre, leurs camarades voisins préparent l'exposition, mais cela n'a pas d'importance. Le dépliant n'est pas une copie conforme de l'exposition. Sur chaque texte, sur chaque œuvre, ils préparent un commentaire explicatif qui facilite la compréhension des éléments futurs exposés. Les élèves doivent aussi se mettre d'accord, sur le « qui c'est qui dit quoi ». Ils doivent veiller à ce que chacun d'eux prenne la parole équitablement. Ils peuvent aller dans le couloir ou aller dans un coin de la classe pour répéter leur discours s'ils le souhaitent.

Consignes

Vous pouvez écrire les consignes pour les trois responsabilités expo au tableau noir et les lire une fois avec les élèves. Elles sont cependant assez longues, vous pouvez aussi envisager de les dactylographier et de les imprimer en grand format. Répondez aux questions et assurez-vous que chacun ait compris ce qu'il doit faire. Dites aux élèves que vous allez passer parmi les groupes et que vous les aiderez en cas de besoin.

Expliquez à vos camarades ce que vous avez convenu d'exposer avec votre groupe d'experts pour chaque domaine d'enseignement. Expliquez-leur pourquoi vous avez fait certains choix et pas d'autres. Prenez à tour de rôle la parole :

- Elèves experts qui se sont occupés du domaine de l'iconographie (Annonciation et Vénus) ;
- Elèves experts qui se sont occupés du domaine de la fonction sociale (Annonciation et Vénus) ;
- Elèves experts qui se sont occupés du domaine de la culture mythologique et religieuse (Annonciation et Vénus).

Une fois que vous avez partagé vos expertises, réfléchissez ensemble comment vous voulez présenter les éléments choisis. D'autres éléments devront aussi apparaître. Reprenez donc votre feuille canevas que vous avez préparé en groupes d'experts.

Nous vous rappelons que chaque domaine d'expertise doit être présenté et qu'il faudra donc mettre en évidence :

- L'aspect iconographique des deux œuvres ;
- L'aspect sociologique des deux œuvres ;
- L'aspect culturel des deux œuvres.

Voyez avec votre groupe la manière dont vous voulez présenter les éléments ci-dessus, si vous voulez par exemple prévoir deux espaces distincts, l'un consacré pour l'Annonciation et l'autre pour Vénus ou si vous voulez plutôt mettre l'accent sur les 3 domaines d'expertises et mettre les deux œuvres en parallèle.

N'oubliez pas qu'un public viendra découvrir votre travail, donc soignez la présentation, veillez à ce que tous les éléments exposés soient clairs et visibles, qu'il y ait une cohérence d'ensemble et surtout amusez-vous, soyez inventifs et originaux !

Nous nous réjouissons de voir le résultat !

Spécificités pour les responsables design : Vous exposez dans les couloirs. Veillez à ne pas faire trop de bruit pour le respect des autres classes !

Spécificités pour les responsables du catalogue : N'oubliez pas de convenir de l'ordre des informations que vous allez faire figurer dans le dépliant. Soignez la mise en page !

Spécificités pour les responsables de la visite : Veillez à vous répartir équitablement la parole !

Durée estimée de l'atelier : 60 minutes

1.5.1. INGENIERIE DIDACTIQUE POUR LES ATELIERS FINAUX RELATIFS AUX DEUX ŒUVRES

LES MILIEUX DIDACTIQUES (OU LA MESOGENESE)

Le milieu, à ce stade final, a une fois de plus, évolué. De nouveaux groupes sont encore formés. Les élèves se préparent à créer leur tout dernier atelier, à monter leur chef-d'œuvre. Pour ce faire, ils se réunissent et travaillent ensemble. Chaque groupe a « son » lieu de travail. Les responsables design passe d'abord un moment en classe pour réaliser leurs affiches et devront ensuite se rendre à l'endroit où l'exposition a été prévue. Nous pouvons aussi décider qu'ils réalisent leurs affiches dans les couloirs vers leur expo, où ils peuvent ainsi bénéficier de plus de place que dans la classe.

Les responsables du catalogue s'installent autour d'une grande table, où ils préparent l'écriture du dépliant : en premier lieu sur un brouillon, puis au net. Ils ont à disposition des colles et des ciseaux pour disposer les images. Ils peuvent utiliser la plume pour le texte. Par ailleurs, le dépliant est initialement suggéré en format A5, mais vous avez la possibilité de faire travailler les élèves sur un format A3 qui pourrait être ensuite réduit en A4. Vous déciderez de ce qui vous conviendra d'avantage.

Les responsables de la visite se réunissent également. Ils peuvent s'installer au coin bibliothèque ou autour d'une table et se mettent d'accord sur les informations à dispenser lors des visites. Ils peuvent préparer d'abord un brouillon et récrire leur note sur un calepin, qui pourra éventuellement leur servir de support individuel pendant la visite.

Le matériel recensé pour les responsables design :

- Les éléments élus en phase intermédiaire (textes, œuvres, créations des élèves,...) ;
- La feuille canevas et les suggestions écrites qui en découlent
- Des photocopies éventuelles en grand format (des textes, des œuvres, des créations,...) ;
- Les feuilles vierges grands formats, papier java grand format, sur lesquels vont se déposer les éléments élus ;
- Colle, ciseaux, crayons, feutres ;
- Les chevalets.

Le matériel recensé pour les responsables du dépliant :

- Les éléments élus en phase intermédiaire (textes, œuvres, créations des élèves,...) ;
- La feuille canevas et les suggestions écrites qui en découlent
- Un dossier avec feuilles A5, relié ou agrafé ;
- Des feuilles de brouillon (en format A5 idéalement) ;

- Colle, ciseaux et plume ;
- Un scanner si besoin est ;
- Une photocopieuse.

Le matériel recensé pour les responsables de la visite :

- Les éléments élus en phase intermédiaire (textes, œuvres, créations des élèves,...) ;
- La feuille canevas et les suggestions écrites qui en découlent
- Feuilles de brouillon ;
- Stylo ou crayons ;
- Calepin (un pour tous, ou chacun un calepin).

LES ROLES DES ELEVES (OU LA TOPOGENESE)

Jusqu'à ce stade, les élèves ont dû adopter plusieurs postures. Passer d'une à une autre, revenir à une, repasser par l'autre, etc. Nous pouvons dire que dans toutes les phases principales, les élèves ont alterné leur posture. Ce qui est aussi le cas lorsqu'ils passent d'une phase à une autre. En effet, en rentrant par exemple dans la phase intermédiaire, les élèves quittent les ateliers initiaux en tant que futurs experts dans leur objet d'étude (par exemple l'Annonciation), mais en regagnant ces nouveaux groupes, en écoutant activement l'expertise de l'autre groupe d'élèves (par exemple Vénus), ils adoptent à nouveau la posture de novice. C'est quand vient le moment d'expliquer à leur tour leur expertise qu'ils reprennent leur posture d'expert. C'est pour cela que nous aimons parler de posture en alternance, intra- et inter-phases.

Dans cette perspective, nous constatons que les élèves mobilisent à chaque fois leur savoir à un niveau différent ; d'une part dans leur propre phase principale, et d'autre part entre une phase principale à une autre, comme évoqué ci-dessus ; d'abord en tant qu'apprentis experts, ensuite en tant qu'experts en devenir et pour finir en tant qu'experts accomplis. L'objectif final est d'amener les élèves à développer une expertise de réception culturelle, par le biais de l'œuvre d'art.

Les topos de réception et de production s'alternent encore merveilleusement. Lorsque chaque élève explique aux autres camarades ce qui a été retenu dans son groupe d'expert (atelier intermédiaire), il se trouve en topos prépondérant de production, et quand il doit à son tour faire preuve d'écoute, il regagne une posture à dominance réceptive. Si bien qu'à la fin, une fois que tous les élèves ont pris la parole et partagé leur expertise, et qu'ils se mettent au travail, ils adoptent tous une posture prépondérante de production, dans la mesure où ils produisent le dépliant, mettent sur pied l'exposition, ou préparent la visite guidée.

Le concept du milieu didactique influence toujours celui du topos des élèves. Si le premier change, l'autre évolue. Puisque nous tenons à ce que l'élève adopte différents rôles, ainsi que diverses postures, nous devons lui proposer, par le biais de nos activités, un matériel propice, qui encourage les passages d'une posture à une autre. Les topos d'apprenti expert à celui d'expert se permutent constamment, au sein d'une même phase et d'une phase à l'autre. Le milieu et le type de tâches influence aussi les topos de réception et de production. En effet, prendre connaissance des textes ou produire une conception d'un idéal de beauté, requière une posture d'apprentissage spécifique.

CHAPITRE 2. DISCUSSION FINALE

Des questions se sont formulées suite à la création de la mallette pédagogique. Des doutes, des préoccupations, sont venus se juxtaposer, que seule sa réelle mise en place, aurait pu dissiper. En effet, comme la mallette n'a pas encore été mise sur pied, nous ne sommes dans la mesure de garantir un « produit » sans failles, auquel il ne faudra plus retoucher. Mais quel exercice ou quelle séquence didactique tirés des manuels pédagogiques avons-nous appliqué tels quels, sans en faire aucune modification ? A notre sens, chaque activité initialement proposée doit pouvoir être changée et adaptée en fonction des besoins, des envies et du contexte de chaque classe.

En effet, la mallette, une fois remise entre vos mains, peut être encore mijotée par vos soins. Nous vous encourageons même à vous l'approprier, la faire vôtre. C'est ce qui la rend, nous pensons, intéressante, attrayante, et fonctionnelle. Nous ne souhaitons pas néanmoins qu'elle soit un casse-tête chinois impossible à décoder. Au contraire, nous avons essayé de vous apporter un maximum d'informations, qui nous paraissaient être essentielles pour sa réalisation. Nous avons tenté de faire preuve de clarté, afin de favoriser la fluidité de la lecture d'une part, et d'autre part, d'en rendre la future mise en place aussi accessible que possible.

Nous vous invitons à présent à vous pencher sur nos propres doutes et questionnements qui se sont manifestés pendant ou après la création de la mallette. Comment pouvons-nous être sûrs par exemple, que les élèves, une fois disposés en groupe, communiqueront ensemble ? En effet, toute la mallette repose sur la prédisposition communicative dont font preuve les élèves lors des ateliers. Même si nous avons évidemment exercé les habiletés coopératives au préalable, cet aspect serait toujours un facteur imprévisible.

D'autres questions de type fonctionnel nous sont venues à l'esprit après la création de la mallette. Nous nous sommes demandés par exemple si un seul texte-ressource suffisait par groupe. Nous avons prévu en effet d'en distribuer qu'un seul. Mais est-ce que les élèves vont-ils avoir de la peine à le lire ? Est-ce vraiment pratique ? N'est-il pas mieux d'en disposer d'un par élève ? Est-ce qu'un seul texte favorise la coopération intra-groupes ou au contraire s'en éloigne ? Etc.

Ces deux types de questions nous incitent à réfléchir encore une fois sur le travail coopératif. Nous pensons que ce dernier accomplit une responsabilité essentielle pour le fonctionnement de la mallette ou pour toute autre activité en groupes. Nous sommes certains qu'il donne à l'élève un rôle actif dans son apprentissage, développe les habiletés sociales, aide à diminuer l'écart entre les élèves forts et ceux qui sont moins forts et augmente l'estime de soi et le respect des autres (Buchs et all., 2006). Par ailleurs, pour tous les enseignants désireux d'obtenir de plus amples informations sur les interactions sociales et l'apprentissage coopératif, nous suggérons les textes de Beaudichon, Verba & Winnykamen (2001), Buchs, Lehraus & Butera (2006) et Gilly, Fraisse & Roux (2001).

Cependant, la coopération ne tourne pas à vide et le mérite de ce travail est de proposer des activités aussi articulées que possible à des contenus. En effet, la coopération peut fonctionner car il y a des contenus. Et nous pouvons dire inversement que les contenus peuvent fonctionner car il y a coopération. Les deux agissent en interaction et permettent ainsi l'action d'apprendre. Le rôle didactique est donc un aspect fondamental dans toute activité d'apprentissage. L'ordre, la structure, le milieu, les rôles, l'organisation sociale, les objets sont des éléments didactiques sur lesquels il faut pouvoir se pencher. A travers les activités de la mallette, nous avons essayé de refléter au mieux ces aspects, sans lesquels toute forme d'apprentissage n'aurait été possible.

Outre les questions de fonctionnement de la mallette citées ci-dessus, nous avons pensé aussi à différents types de prolongements possibles, qui vous donnent l'opportunité d'aller « plus loin » avec vos élèves. Nous aimerions donc vous amener encore quelques idées, ainsi que quelques suggestions.

- Donner un nom pour l'exposition conjointement avec les élèves, nous paraît une bonne idée et permet de personnaliser le travail exposé.
- Nous avons un répertoire assez large de proverbes qui se réfèrent à des personnages mythologiques. L'idée serait d'inclure une activité dans un atelier, qui montre l'influence de la mythologie, ou plus précisément de certains personnages mythologiques dans la langue française. Exemples : Avoir l'épée de Damoclès au-dessus de la tête ; Faire un travail d'Hercule ; Le fil d'Ariane ; etc.

- Nous pouvons également envisager de faire une activité pour comprendre et aller à la rencontre des différentes fêtes religieuses qui rythment le calendrier scolaire. Exemples : Noël ; le jeudi de l'Ascension ; Pâques ; etc.
- Nous pouvons aussi penser à élargir nos domaines d'enseignement. Dans le cadre de la mallette, nous en proposons trois, mais nous pouvons très bien en inclure d'autres. Un domaine d'enseignement sur la mise en scène ou sur la composition peut être par exemple envisagé.
- Suite à un élargissement des domaines, nous pourrions aussi prévoir des développements par rapport aux rôles experts qui émergent. Exemples : critique d'art, graphiste, journaliste, photographe, etc.
- Un travail critique sur la pub peut être aussi considéré. Les codes « classiques » des œuvres d'art, souvent méconnus des élèves, peuvent être mis en lien avec ceux qui leur sont plus familiers, comme par exemple les codes de la publicité, ou même des jeux vidéos ou des clips.
- Un atelier peut être envisagé sous un aspect plus « théâtral ». Les élèves peuvent par exemple imiter la posture de certains personnages présents dans les œuvres, prendre des photos à la manière de, prévoir des déguisements et une mise en scène, etc.
- En dernier lieu, nous vous encourageons, suite à l'exposition, à planifier une visite culturelle en dehors du cadre scolaire. Il nous paraît en effet nécessaire d'assurer la passerelle entre l'enseignement artistique au sein de l'établissement scolaire et au sein d'un lieu culturel hors cadre scolaire, comme l'est un musée par exemple.

CONCLUSION

La création de la mallette pédagogique est née d'un intérêt de mettre en place un mode de fonctionnement pour transmettre à travers l'art, un patrimoine et une culture. Les œuvres d'art, par le biais d'un ensemble d'ateliers pédagogiques, permettent de plonger les élèves au cœur d'un travail artistique et culturel.

Peintures classiques, peintures contemporaines et productions d'élèves, diverses voies artistiques peuvent ainsi être considérées. Vécue comme une décision personnelle de style, la peinture devient un lieu où se forge une conscience de la subjectivité individuelle dans son rapport parfois décisif avec un milieu social (Arasse, 2008, p.121).

Ainsi, pour apprécier l'art de la période, nous avons essayé de rendre les élèves particulièrement attentifs à son « histoire », car la peinture est alors intimement liée à la société. Aborder l'art par le biais de trois domaines d'enseignement, à savoir l'approche iconographique d'une part, sociologique et culturelle d'autre part, est une envie de répondre à cette perspective. Ces diverses approches de « lecture » de l'œuvre d'art permettent d'aborder, à travers les ateliers de la mallette, un vaste champ disciplinaire. Même si parfois certaines « disciplines » comme la culture religieuse et la culture mythologique, ne s'insèrent pas dans le cursus scolaire classique, elles peuvent parfaitement s'inscrire dans une approche davantage transversale, à travers des disciplines reconnues, comme le français, l'histoire ou la géographie.

Nous pensons que ces multiples voies plaident pour la prise en compte d'une « orchestration des savoirs et des nombreux types d'accès aux connaissances (...), dans le but de construire des interprétations et des explorations du monde » (Leland et Harste, 1994, p.339 *in* Mili et Rickenmann, 2005, p.433).

Aussi, la mallette pédagogique propose des ateliers qui incitent à la réception culturelle des œuvres d'art. Cette dernière met au premier plan des situations dans lesquelles s'établissent des rapports entre les élèves et l'art. La notion de réception culturelle focalise sur des contenus d'enseignement et sur des types d'activités que les élèves peuvent réaliser dans le but de se les approprier. C'est en ce sens qu'elle permet une approche des différents champs disciplinaires, évoqués plus haut.

Nous sommes ainsi convaincus que l'accès à l'œuvre d'art ou aux objets culturels depuis une didactique de la réception enrichit les conceptions et dispositions des élèves. A travers la co-construction de l'expertise culturelle, les espaces, les outils et les matériaux s'expriment et peuvent se renouveler et évoluer à tout moment.

Mais comment nous nous y sommes pris exactement ? Avec l'aide de quels moyens avons-nous agencé et planifié nos ateliers ? Le recours à l'ingénierie didactique est un choix incontournable qui nous a permis de mieux comprendre le travail de planification de la mallette. En effet, nous sommes d'avis que le développement des ingénieries didactiques facilite le travail des enseignants avec les objets culturels de référence. Les concepts de méso- et topogénèse mis en exergue dans notre projet, nous ont permis de réaliser avant toute chose, qu'un milieu est nécessaire à toute activité didactique. En outre, un vrai milieu d'apprentissage est celui que l'élève fait effectivement évoluer. Le savoir est donc co-construit, d'une part par le biais d'un milieu riche didactiquement et, d'autre part, par le biais de l'élève qui le fait lui-même fonctionner.

Notons ensuite que ce milieu influence les différents rôles que peuvent jouer les élèves au sein même de l'activité. En accord avec l'ingénierie didactique développée, nous devrions en effet veiller à ce qu'il y ait toujours, au cœur de notre planification, une évolution des topos. Dans cette perspective, nous aimerions mettre l'accent sur la notion de progression dans l'apprentissage en fonction du cheminement des différentes postures, ainsi que sur la dimension collective de ce cheminement. En effet, les élèves ne sont pas novices ou experts tout seuls ; les postures d'action, les rôles différenciés et variés qu'adoptent les élèves tout au long des tâches, font parti d'un tout qui se complémente et qui permet ainsi la progression. Nous ne pouvons plus à présent penser l'activité de l'élève comme individuelle, mais comme fondamentalement sociale. Dans ce sens, les apprenants sont des acteurs actifs qui font fonctionner les œuvres, étudiées désormais comme des dispositifs socioculturels.

Dans cette optique, nous nous positionnons également dans une posture didactique qui considère l'activité d'apprentissage comme résultant de l'alternance de réception et de production. Nous soulignons l'idée que la réception est une disposition d'action qui requiert des capacités et des habiletés spécifiques, différentes de celles développées en production. Cependant, les objets de savoir ne peuvent se concevoir qu'avec une complémentarité de ces deux postures d'action. La mallette a le mérite de proposer au cœur de chaque atelier, par le

biais de ses activités, d'adopter ces postures en alternance. Ces dernières incitent les élèves à reconstruire constamment les objets de savoirs, à mobiliser les tâches réalisées antérieurement, à reprendre le matériel et à le retravailler, pour construire, dans cette logique de progression, de nouveaux savoirs. Ces deux postures d'apprentissage permettent donc la manipulation de ces objets de savoir et, envisagées comme des processus qui se développent en parallèle, ont le but d'amener les élèves à construire une expertise.

C'est dans ce contexte que nous voyons à quel point l'apport d'une posture d'ingénierie didactique, à travers notamment les concepts de méso- et topogénèse, nous permet de comprendre le travail de planification effectué. L'ingénierie articule en effet les différents rapports à travers lesquels l'action d'apprendre est possible. Le savoir est transmis par le biais d'un contenu, régi par un milieu, lui-même régi par une série de tâches. Les contenus, reflétés dans notre travail par les trois domaines d'enseignement, requièrent en effet la présence d'un milieu, dans lequel ils peuvent être abordés. Cette perspective oblige à penser le savoir comme actualisé dans un milieu et une situation qui lui donne sens (Sensevy, 2007). C'est ainsi que les tâches jouent leur rôle et viennent alimenter le milieu. Ce sont elles qui relient le milieu aux contenus. La réalisation des tâches amène finalement les élèves au processus d'apprentissage.

En résumé, l'action d'apprendre est un mécanisme complexe, mais que nous pouvons mettre en place avec l'aide de l'ingénierie didactique. Nous percevons ainsi combien l'interdépendance méso- et topogénèse est nécessaire et à quel point elle influence l'action et les modes opératoires d'apprentissage des élèves. Elle apparaît comme un trait majeur dans l'évolution et l'acquisition des savoirs. C'est dans cette perspective que ces concepts nous permettent d'aborder l'art en tant que milieu didactique.

Aussi, dans notre projet, l'approche didactique est articulée avec la pédagogie de coopération. Ces deux entités sont conjointes et ne peuvent être envisagées l'une sans l'autre. En effet, les ateliers de la mallette sont difficilement concevables s'il n'y a pas de travail coopératif. Mais aussi, et surtout, le travail coopératif ne peut fonctionner sans activités didactiques, elles-mêmes articulées à des contenus d'enseignement. La mallette pédagogique requière donc des axes complémentaires, autant pédagogiques que didactiques, pour accomplir son rôle de transmettre une culture à travers l'art.

En conclusion, le rôle actuel de l'école en tant qu'institution spécifique de transmission du patrimoine culturel est redéfini et transformé (Mili et Rickenmann, 2005, p.432). En effet, les œuvres et pratiques culturelles entrent dans l'espace de la classe et font de l'école un lieu qui élargit les pratiques des institutions culturelles. En même temps, de par ce mouvement d'appropriation culturelle, les œuvres sont didactisées, dans la mesure où les enseignants font des choix quant aux contenus à enseigner et produisent des situations spécifiques de travail.

Ainsi, nous partageons l'avis de Mili et Rickenmann (2005) pour dire que le projet scolaire vise aujourd'hui l'enculturation de l'élève aux œuvres et pratiques artistiques dans laquelle « la question principale est de savoir comment un être humain grandit au sein de notre culture et devient ainsi un membre cultivé de notre société » (Stradler Elmer, 2000).

REMERCIEMENTS

En premier lieu, nous tenons à remercier Madame Katana Rachel qui a toujours su nous pousser de l'avant. Son soutien, son énergie, son enthousiasme et son grain de folie ont été une réelle source de motivation pour notre projet.

Nous tenons ensuite à remercier de tout cœur Monsieur Victor Campos, qui a été d'une aide précieuse pour l'aboutissement du mémoire. Un infini merci pour sa relecture, sa patience et ses précieux conseils.

En troisième lieu, nous tenons à remercier Madame Thérèse Thévenaz, membre de la commission, qui a accepté de faire partie du jury. Un grand merci pour elle.

Pour finir, nous tenons à remercier Monsieur René Rickenmann, directeur de mémoire, qui a su, tout au long de la recherche, aiguiller notre chemin et qui nous a, malgré les difficultés, mené à bon port.

Encore un immense merci pour toutes les personnes qui nous ont soutenu durant l'écriture du mémoire et qui ont su, tout du long, nous encourager.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrami, P. Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appolonia, S. & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : Chenelière.
- Antal, F. (1947). *Florentine painting and its social background*. London : Icon.
- Arasse, D. (2008). *L'homme en perspective. Les primitifs d'Italie*. Paris : Hazan.
- Arasse, D. (2008). *L'homme en jeu. Les génies de la Renaissance*. Paris : Hazan.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Traduit du russe par Alfreda Aucouturier. Paris : Gallimard.
- Barbe-Gall, F. (2002). *Comment parler d'art aux enfants ?* Paris : Société nouvelle Adam Biro.
- Basset, J.-C., Dutoit, Y., Girardet S. & Schwab, C. (2001). *Traditions, convictions et pratiques en Suisse romande. Panorama des religions*. Lausanne et Plateforme interreligieuse, Genève : ENBIRO.
- Bernard, H. & Faure, A. (2008). *Phil'Art. C'est quoi les religions ?* Toulouse : MILAN.
- Bertrand, P., Borsotti, A., Laurent, B. (2009). *Arts visuels & Contes et légendes*. Besançon : CRDP de Franche-Comté.
- Borgat, C. (1986). *Art et éducation*. Saint-Etienne : Centre Interdisciplinaire d'Etudes et de Recherches sur l'Expression Contemporaine.
- Borne, D. & Willaime, J.-P. (2007). *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux?* Paris : Armand Colin.
- Boutet de Monvel, A.-M. (1974). *Pour un enseignement des arts plastiques et visuels*. Paris : ESF.
- Brision, C. (1994). *Clefs pour l'art. Les pratiques de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Buchs C., Lehraus K., Butera F. (2006). *Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes*. In E. Gentaz & Ph. Dessus (Eds.), *Apprentissage et enseignement. Sciences cognitives et éducation* (pp. 184-195). Paris : Dunod.
- Burnet, R. & Burnet, E. (2006). *Pour décoder un tableau religieux*. Paris : Editions du Cerf.

- Carrozzini, S., Hostettler, C. & Rahai, M. (2007). *Fêter Noël dans l'école laïque? Dilemmes et choix pédagogiques et didactiques des enseignants*. Genève : Mémoire de licence en Sciences de l'éducation.
- Cascioli, G. & Schmid, C. (2005). *Questions de laïcité à Genève : propos d'enseignantes*. Genève : Mémoire de licence en Sciences de l'éducation.
- Cassirer, E. (1975). *Essai sur l'homme*. Paris : Minuit.
- Chalumeau, J.-L. (1994). *Les théories de l'art*. Paris : Vuibert.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactique des mathématiques*, (12)1, 73-112.
- Commelin, P. (1994). *Mythologie grecque et romaine*. Edition Pocket.
- Costantini, M. *Botticelli*. Hors série. Découvertes Gallimard. Genève : CRDP.
- Cottin, J. & Walbaum, R. (1997). *Dieu et la Pub !* Genève : Presses Bibliques Universitaires.
- Darrobers, M. & Le Pottier, N. (2000). *La recherche documentaire*. Editions Nathan/HER.
- De Capoa, C. (2003). *L'Ancien Testament. Repères iconographiques*. Paris : Hazan.
- Debray, R. (1940). *Qu'est-ce qu'un fait religieux et quelle place lui accorder dans l'école d'une République laïque ?* Lyon : Conférence à l'Université de Lyon III.
- Debray, R. (2002a). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Rapport au Ministre de l'Education Nationale. Paris : Odile Jacob.
- Debray, R. (2002b). *Qu'est-ce qu'un fait religieux ?* Lyon : Revue Etudes.
- Debray, R. (2003). *L'Ancien Testament, à travers 100 chefs-d'œuvre de la peinture*. Paris : Presses de la Renaissance.
- Debray, R. (1992). *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en Occident*. Paris : Gallimard.
- Deiana, L. & Huberman, B. (2004). *L'enfant et l'art. Du langage artistique au discours pédagogique*. Genève : Mémoire de licence en Sciences de l'éducation.
- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fozza, J.-C., Garat, A.-M. & Parfait, F. (2003). *Petite fabrique de l'image*. Paris : Magnard.

- Gervereau, L. (2000). *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris : Editions la Découverte.
- Gloton, R. (1965). *L'art à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Grellier, I., Strub, H. & Genre, E. (2004). *Tradition chrétienne et créativité artistique. Quand les arts stimulent le dialogue œcuménique*. Zurich : Editions S.I.T.P.
- Humatcher, W. (dir.) (1999). *Culture religieuse et école laïque*. Rapport du groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école. Genève : Cahier du SRED, n°4.
- Joly, M. (2002). *L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe*. Paris : Nathan.
- Lagoutte, D. (1994). *Enseigner les arts plastiques*. Paris : Hachette.
- Lagoutte, D. (1995). *Les arts plastiques. Contenus, enjeux et finalités*. Paris : Armand Colin.
- Lamicela, A. (2005). *L'entrée d'objets culturels en classe, au travers d'une leçon type « Faire à la manière de... »*. Genève : Mémoire de licence en Sciences de l'éducation.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Leland, C. H. & Harste, J.C. (1994). Multiple ways of knowing : Curriculum in a new key. *Language Arts*, 71, 337-345.
- Léontiev, A.-N. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Lugrin, G., Molla, S. (2008). *Dieu, otage de la pub ?* Genève : Labor et Fides.
- Maubant, J.-L. (2003). Rencontres de mai 2000. *Art et éducation. De la nécessité de l'art aujourd'hui*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Lyon.
- Meredith, S. (1996). *Religions du Monde*. Londres : Usborne.
- Messner, F. (1995). *La culture religieuse à l'école*. Paris : Les Editions du Cerf.
- Mili, I. & Rickenmann, R. (2005). *La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique*. Genève : Revue des sciences de l'éducation.
- Monti, C. & Solvès, J. (2000). *L'art pour quoi faire ? A l'école, dans nos vies, une étincelle*. Paris : Autrement.

- Norelli, A. (2006). *Un enseignement du fait religieux peut-il aider l'accueil scolaire ?* Genève : Mémoire de licence en Sciences de l'Education.
- Piettre, P. L'art et la manière. *Botticelli. La Renaissance de la beauté*. Genève : Palette, SEM Documentation CRDP.
- Porta, A. (2007). *L'enfant face à l'image publicitaire : regards croisés d'élèves du primaire et du secondaire, dans le cadre d'un atelier*. Genève : Mémoire de licence.
- Potvin, M. (2001). *La fidélité au réel. Dans la peinture italienne du XIIIème au XVème siècle*. Louvre : visite jeune public, dossier pour enseignants.
- Prigent, P. (2003). *La Jérusalem céleste*. Saint-Maurice : Saint-Augustin.
- Rickenmann, R. (2008). *Didactique de la réception culturelle : le travail sur l'autre dans la « construction de soi » des élèves*. In *Studies in communication Science (ScomS)*. Fribourg : Université de Fribourg.
- Romain, J. (2002). *La dérive émotionnelle*. Lausanne : L'âge d'Homme.
- Sabaoun, E. & Lemonnier, D. (1995). *Explique-moi ta religion*. Paris : Brépols.
- Scherrer, M., Mazuy, F. & Surcouf, E. (2009). *Le dico des symboles chrétiens dans l'art*. Montrouge : Bayard.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, & A. Mercier (Dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. Mercier, A. & Schubauer-Leoni M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20.(3), 263-304.
- Smith, A. (1997). *Vivre l'histoire de l'art*. Québec : L'image de l'art.
- Stadler Elmer, S. (2000). *Spiel und Nachahmung. Über die entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau : Nepomuk.
- Thévenin, J.-C. (1992). *Enseigner l'art*. In Centre Interdisciplinaire d'Etudes et de Recherches sur l'Expression Contemporaine (CIEREC). Saint-Etienne : Université de Saint-Etienne.
- Wittkover, R. (1977). *Allegory of the Migration of Symbols*. Londres : Thames and Hudson.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Sociales.
- Zuffi, S. (2003). *Le Nouveau Testament. Repères iconographiques*. Paris : Hazan.

MANUELS PEDAGOGIQUES ET BROCHURES DE L'ÉLÈVE

- Les religions en Suisse. Brochure de l'élève (2008). Lausanne : Enbiro.
- Chrétiennes et chrétiens d'aujourd'hui. Collection à la découverte des religions. Méthodologie. (2003). Lausanne : Enbiro.
- Au fil du temps. Collection à la découverte des religions. Livre de l'élève. Volume 2. (2003). Lausanne : Lausanne.
- Au fil du temps. Collection à la découverte des religions. Méthodologie. Volume 2. (2004). Lausanne : Enbiro.
- Manuel du Ministère de l'Education nationale. *L'art à l'école*. Pour les profs, les parents et les élèves. Numéro spécial, Beaux Arts magazine.
- Biville, J., Demongin, C., Le Bourgeois, R., Thibon, H. Collection Explorer. *Histoire des arts*. Cycle 3, programme 2008. Paris : Nathan.
- Le plan pour les arts et la culture à l'Ecole. (2001). Direction de l'Enseignement scolaire. Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle. Centre national de documentation pédagogique. Ministère de l'Education nationale.

RESSOURCES INTERNET

- Darras, C. (2005) [pdf en ligne], http://cdigarches.free.fr/pdf/050208_Les..., consulté le 19.04.10.
- Pastoureau, M. (2004) [en ligne], <http://www.lexpress.fr/styles/1-le-bleu-...>, consulté le 19.04.10.
- Huy, T. T. Journal des femmes [en ligne], <http://www.linternaute.com/femmes/beaute/0704-histoire/presentation.shtml>, consulté le 25.04.10

ANNEXES

Les annexes ont le rôle de répertorier une partie des documents ressources utilisés dans les ateliers. Elles mettent à disposition tout type de document susceptibles de subir des modifications (par exemple les consignes) ou qui doit être photocopié pour le besoin de l'atelier (par exemple les œuvres). Cela permet à l'enseignant d'avoir sous la main tous les documents rassemblés en un seul endroit, prêts à être photocopiés et employés. Celui lui évite de chercher à chaque fois les pièces nécessaires à l'atelier et de perdre du temps. Voici le type de documents que l'enseignant peut trouver dans les annexes.

- Les œuvres
- Les textes ressource + les textes à compléter
- Les différents tableaux
- Les questions de recherche
- Les canevas
- Les consignes
- Les objectifs à inscrire pour les élèves

De manière idéale, les documents sont séparés par parties, à savoir :

1. Les activités introductives pour l'œuvre de l'Annonciation
2. Les activités introductives pour l'œuvre de La naissance de Vénus
3. Les ateliers initiaux pour l'œuvre de l'Annonciation
 - 1^{er} domaine d'enseignement
 - 2^{ème} domaine d'enseignement
 - 3^{ème} domaine d'enseignement
4. Les ateliers initiaux pour l'œuvre de La naissance de Vénus
 - 1^{er} domaine d'enseignement
 - 2^{ème} domaine d'enseignement
 - 3^{ème} domaine d'enseignement
5. L'atelier intermédiaire
6. Les ateliers finaux

Cela permet à l'enseignant de retrouver immédiatement le matériel dont il a besoin en temps voulu.

Cependant, dans le cadre de ce mémoire, nous ne proposerons ici qu'un exemple de documents que nous pourrions trouver dans l'une des parties susmentionnées. La partie que nous avons choisi de développer est celle de la première activité introductive relative à l'œuvre de Vénus.

MATERIEL NECESSAIRE A LA PREMIERE ACTIVITE INTRODUCTIVE POUR L'ŒUVRE DE LA NAISSANCE DE VENUS

LES QUATRE ŒUVRES







LA CONSIGNE

Il y a quatre œuvres divisées en pièces. Elles portent toutes le titre de *La naissance de Vénus*. Retrouve les œuvres originales et assemble-les. Une fois que tu es sûr de ton choix, colle-les sur ta feuille.