



MINISTÈRE DE  
L'ÉDUCATION NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DE LA VIE ASSOCIATIVE

MINISTÈRE DE  
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

Académie de Versailles  
Mars 2011  
Dernières modifications  
septembre 2012

# HISTOIRE DES ARTS

Enseignement au collège et au lycée

[introduction](#)

[Mots clés](#)

[Sommaire](#)

*NB : certains liens sont externes à cette « mallette » : ils nécessitent une connexion internet*

Concepteurs et rédacteurs de cette mallette Histoire des arts :

- Véronique BOULHOL, IA-IPR Lettres ;
- Marie-Françoise CHAVANNE, , IA-IPR Arts plastiques ;
- Danièle COTINAT, IA-IPR Histoire-Géographie ;
- Laurent FICHET, IA-IPR Education musicale ;
- Michel GRAVOT, IA-IPR Arts plastiques ;
- Alain MOGET, DAAC.

L'enseignement d'histoire des arts offre des perspectives stimulantes pour les élèves comme pour les professeurs, certaines structures culturelles se sont emparées de la question et proposent des parcours, des ressources. Après une phase de lancement, les formations académiques ou nationales offrent aujourd'hui des approfondissements sur des œuvres, des artistes, des thèmes transversaux, des périodes, etc. qui permettent d'étayer les connaissances et inspirent de nouvelles pistes de travail. La mise en œuvre dans chaque établissement, et en particulier dans les collèges, pour lesquels l'évaluation obligatoire au DNB a provoqué un effet d'accélération et de généralisation, soulève encore des questions d'organisation mais aussi des questions pédagogiques, culturelles et artistiques.

La « mallette Histoire des arts » propose aux professeurs et aux chefs d'établissement un certain nombre de références et de ressources dans un format resserré et de consultation aisée. Sans vocation prescriptive, elle vise quatre objectifs pratiques et théoriques, pédagogiques et artistiques :

- Faciliter la consultation des textes de référence en proposant la recension de l'ensemble des **textes officiels**.
- Donner des exemples de **bonnes pratiques** pour les questions d'organisation, de conception, d'évaluation, par la diffusion de **captations d'entretiens**, d'**outils**, d'**exemples de séquences et de mises en œuvre**. Ces documents n'ont aucune fonction modélisante, ils sont proposés à titre d'exemples et assortis de quelques commentaires.
- Proposer un cadre de référence conceptuel pour attirer l'attention sur quelques **points de vigilance** stratégiques.
- Indiquer les principales pistes permettant de trouver d'autres **ressources**.

Textes réalisés par les inspecteurs de plusieurs disciplines en charge de l'histoire des arts

# HISTOIRE DES ARTS (enseignement obligatoire en collège et en lycée)

## Textes de référence

- les différents [Bulletins Officiels](#)

## Récits d'expériences pour la mise en œuvre

- [mise en œuvre dans l'établissement](#)
- [mise en œuvre pour l'évaluation](#)

## Articles de réflexion : quelques points de vigilance

[Place et enjeu de l'œuvre d'art](#) ; [l'œuvre d'art et le temps](#) ; [lieux de construction et de transversalité](#) ; [pluridisciplinarité](#) ; [pratique artistique de l'HDA](#) ; [Cahier personnel de l'élève](#) ; [Un Hit Parade en histoire des arts ?](#) ; [Progressivité des apprentissages](#) ; [Partenariats](#)

## Evaluation au DNB

[Organisation des oraux](#) ; [choix des œuvres](#) ;  
[Compétences en HDA](#) ; [Histoire des arts et Socle commun](#)

## Ressources

- trouver des idées (intitulés de formation, la fréquentation artistique, éléments de bibliographie...) page en cours d'élaboration
- [ressources et liens](#)

[retour](#)

élève

arts

[Cahier personnel](#)

[Partenariats](#)

[Compétences](#)

[Pratiques](#)

[organisation](#)

[Enjeux de l'œuvre d'art](#)

[Evaluation](#)

[Choix des œuvres](#)

[Liste d'œuvres](#)

[Témoignages](#)

[Thèmes](#)

[Problématique](#)

[Instrumentalisation](#)

[Transversalité et disciplines](#)

[Chronologie](#)

[Travailler à plusieurs](#)

professeur

[Textes officiels](#)

[progressions](#)

[Socle](#)

temps

MOTS CLES

MOTS CLES

- [BO n° 32](#) du 28 août 2008  
Programme et organisation des enseignements : école, collège, lycée
- [BO n° 31](#) du 27 Août 2009  
Modifications du DNB, notamment pour l'HDA
- [BO n° 40](#) du 29 octobre 2009  
Evaluation de l'HDA au DNB  
  
Texte abrogé par la [circulaire du 3 novembre 2011](#)
- [BO n°42](#) du 18 novembre 2010  
Epreuve écrite de l'HDA au DNB pour certains candidats
- [Note de service](#) DGESCO du 24 novembre 2010  
Précisions sur les modalités d'évaluation au DNB 2011 (Socle et HDA)

## Mise en œuvre dans l'établissement

**Mise en place de cet enseignement par les équipes** (témoignage de deux Chefs d'établissement ayant expérimenté l'HDA au DNB en 2010 dans l'académie de Versailles) :

[Lien externe vers vidéo](#)

De quelle façon les équipes ont choisi **les thèmes abordés de façon pluri-disciplinaire** (idem) :

[Lien externe vers vidéo](#)

## Mise en œuvre pour l'évaluation

Analyse de divers **critères d'évaluation** retenus dans quelques établissements de l'académie de Versailles :

[lien externe vers pdf](#)

**Modalités pratiques d'organisation** (par deux Chefs d'établissement ayant expérimenté l'HDA au DNB en 2010 dans l'académie de Versailles) :

[Lien externe vers vidéo](#)



## Le Cahier personnel de l'élève

S'il est d'usage que le « cahier » soit le témoin des apprentissages à l'école, le précieux relais entre la classe et la maison, le gardien des savoirs accumulés, doit-il pour autant n'être que « scolaire » au sens le plus impersonnel qui soit ? Certes des cahiers pleins de vie et de saveurs s'affirment, ça et là, mais beaucoup, biffés de rouge, imposés, expriment encore la tristesse de l'apprenant. Peut-on imaginer au moins que pour la question de l'art, si cahier il y a, celui-ci porte l'enchantement, le plaisir et la curiosité pour les trésors qu'il conserve, et par sa forme infinie autorise des liens toujours ouverts entre les arts, les espaces et le temps ?

### Un musée de poche ...

En histoire des arts, qu'il soit un « cahier /collection » ou un « cahier/œuvre », il peut être le reflet d'une expérience culturelle unique. Pourquoi n'aurait-il pas l'ambition d'être un petit musée de poche, un musée personnel ou imaginaire, une collection privée, une petite galerie d'arts pluriels et conjugués alliant la rigueur et la fantaisie, l'exigence et la part de rêve, la connaissance et la création... En s'aventurant dans le champ artistique, en découvrant des œuvres venant d'espaces et de temps différents, l'élève en saisit la force d'engagement, de plaisir, de sidération, de provocation parfois. Il s'enrichit d'images, de symboles, de mythes s'autorisant à « posséder » un peu, du moins à partager, le patrimoine culturel. L'élève retient les œuvres qui viennent se fixer à ses émotions les plus intimes, à ses valeurs, mais aussi celles qu'il apprend à comprendre et à apprécier. En reliant ses références et ses images propres, il nourrit sa pensée et sa création pour longtemps.

### Un tissage ...

Cette collection doit pouvoir s'épaissir, s'enrichir au fil des découvertes, des rencontres pour témoigner à la fois des liens entre les œuvres, des liens avec l'époque et le lieu, mais aussi affirmer la liberté de l'art d'être hors du temps et hors des frontières. Pour refléter ce tissage permanent entre les arts, et permettre à l'élève de faire des rapprochements, l'autoriser à s'appropriier les références, s'en nourrir, partir à la découverte et poursuivre longtemps cette aventure culturelle, pourquoi ne pas donner à cet objet une forme infinie, qui se déplie ou se déploie, en arborescence, faisceau dans lequel les références multiples, variées viennent s'inscrire. Les outils numériques, les liens « hypertexte », permettent de dépasser l'organisation linéaire du cahier pour envisager une présentation plus ouverte, plus complexe, qui favorise la mise en évidence de sens, de formes, d'arts, montrant les connivences, les emprunts, les décalages ou les ruptures. Mais bien d'autres formes peuvent être inventées pour contenir cette profusion de possibles sans l'appauvrir. Il est possible d'entrer par une thématique, de choisir un fil conducteur, de ne garder que quelques œuvres clés, de choisir une œuvre de départ, à condition de toujours veiller à ce que la question de l'art soit au cœur de l'approche.

## L'œuvre d'art et le temps

L'enseignement de l'histoire des arts s'appuie sur trois piliers dont « les périodes historiques ». c'est dans certains cas vu comme une contrainte et un carcan. De fait tout objet d'art, comme tout fait humain, s'inscrit dans le temps, mais un temps qui n'est pas immobile et ne condamne surtout pas à une analyse figée et passéiste. En effet qu'on l'écoute ou qu'on le regarde, cet objet entremêle des temporalités diverses qui s'entrecroisent en lui, démultipliant ainsi les contextes et les sens. Il appartient au professeur qui enseigne l'histoire des arts d'essayer de démêler les différents horizons, les temporalités à l'œuvre dans un objet artistique. C'est à cette condition qu'il donnera à son étude une vraie profondeur historique. Une telle démarche permet d'éviter l'aplatissement du temps qui gomme toutes les lectures de l'objet et bride sa richesse.

Le **premier temps** qui s'impose est celui d'aujourd'hui. Le **temps de la lecture actuelle**. L'objet est présent ici et maintenant devant moi et suscite ma réaction. On pourrait commencer toute étude par ce premier horizon. Nous sommes dans le « Temps présent » des historiens. Le **deuxième** est situé plus loin en arrière. C'est le **temps de la production** de l'objet. On est alors dans l'histoire. Je cherche à classer l'objet sur l'échelle du temps, dans une période, à un moment donné, marqué par des caractéristiques propres. Une Piéta n'est pas la même au XIIe siècle et au XIVe siècle. Les malheurs du temps ont fait basculer les représentations, les sensibilités, la spiritualité. On peut poursuivre ainsi jusqu'à la *Piéta*, lisible dans Guernica, en plein XXe siècle, à la veille d'un désastre mondial. En étudiant le contexte de production, j'étudie aussi celui de l'artiste, qui a sa propre histoire, a reçu des influences, décidé de poursuivre, de rejeter ou de déployer les héritages reçus. Enfin s'ajoute une autre temporalité qui embrasse **le temps écoulé** entre celui de la production et celui de mon regard, faussant parfois les perspectives. J'aime à voir les marbres blancs de l'Antiquité, et le « blanc manteau des églises » ... sauf que les uns et les autres étaient polychromes ! il n'est pas certain que notre époque aimerait le fouillis des *ex voto* bariolés qui accompagnaient les sanctuaires grecs, ni les rouges et bleus des statues et des frises. Le millénaire, ou plus, ou moins, selon le cas, qui nous sépare constitue le temps de l'oubli qui a ouvert d'autres lectures et imposé une autre empreinte.

## Lieux de construction, lieux de transversalité : spécificités et synergie des disciplines

Chaque enseignement a ses territoires et sa culture. Au carrefour de leur rencontre, l'Histoire des arts dessine plus que le partage d'un champ minimal de compréhension : un espace mental en mouvement, espace ouvert sur le regard de l'autre, lieu de passage conceptuel pour l'élève, lieu de convergence des savoirs et de construction culturelle.

Dans son plan, l'Histoire des Arts étudie des objets et œuvres que l'on peut distribuer dans des listes observables par les prismes disciplinaires : à l'historien le regard est historique, au musicien musical. *Le Chant des Canuts* (Aristide Bruant - 1894) par exemple marque tout à la fois la prise en compte *a posteriori* de la révolte des ouvriers tisserands lyonnais de 1831, l'expression populaire voire idiomatique d'une activité d'atelier et l'affirmation d'une mélopée calquée sur le rythme du métier à tisser. Sur chacun de ces plans, l'œuvre a un contexte propre. Historiquement, c'est celui d'une ville où une grande partie de la population travaille pour la *Fabrique*, dans un espace social meurtri par les multiples conflits que ne manquent pas de susciter rapports hiérarchisés et précarité du lendemain. D'un point de vue littéraire, ce chant signale la permanence d'une tradition orale qui assure la cohésion quotidienne du groupe, en même temps d'ailleurs que le goût pour le genre facétieux, les récits anecdotiques, les historiettes, bouts-rimés et chansons. Ces formes circonscrivent la rencontre linguistique entre un parler local et un latin langue de la culture, affirmant ainsi la volonté d'existence du groupe. Musicalement, le chant rencontre, sur le principe du timbre, l'habitude d'inventer des paroles sur une mélodie qui est alors en vogue : rares sont les airs de musique imaginés pour la circonstance et l'essentiel, plus que de composer une musique, est de faire passer des paroles qui amusent ou qui fustigent. Séparément appréhendées, ou dans un syncrétisme réducteur, les œuvres d'art ne font que signifier leur représentativité dans le champ disciplinaire, voire la légitimité d'un discours exclusif (à chaque cours différent), et confortent l'élève dans une représentation segmentée des savoirs.

Au contraire, dans le cadre d'une réflexion d'équipe menée en vue d'un projet au centre duquel se trouve l'œuvre singulière ou plurielle, les discours accordés – dans lesquels la discordance des sens est elle-même significative – font passer du plan au volume. L'enseignement de l'Histoire des arts fait alors se rencontrer les objets disciplinaires qui dépassent la lecture de la discipline : s'épaississant dans une approche synergique, ils sont saisis par l'élève dans leur matérialité signifiante, à la fois objets, témoins, produits, émotions données à voir, à entendre, à vivre à son tour.

## Pour une pratique « artistique » de l'Histoire des Arts

L'histoire des arts sollicite de la part des élèves des démarches individuelles tout en les conduisant à engager des projets personnels ou collectifs ; elle les amène à exercer un regard de plus en plus distancié sur l'ensemble de leurs recherches et productions.

C'est en considérant ces divers points que nous interrogerons ici l'émergence d'une véritable pratique propre à l'Histoire des Arts, que l'on associerait volontiers à toute pratique artistique.

Dans le cadre d'une problématique posée, la constitution d'un corpus d'œuvres, élaboré et choisi par l'élève, la mise en place de documents afférents et leur présentation, les divers tâtonnements et expérimentations suscités, invitent ce dernier à émettre des hypothèses, à hésiter, voire à se tromper, à établir des corrélations, à conceptualiser, à confronter.

Aussi convient-il de tenter une exploration des différents aspects que pourrait revêtir cette pratique :

- **Appréhender l'œuvre** : l'élève est amené à percevoir et interroger l'œuvre en sollicitant tous ses sens. Ce rapport du corps à l'œuvre le conduit à en appréhender tant les constituants plastiques (formes, grandeur, format, échelle, matérialité, couleurs, ...) que les significations sous-jacentes. La potentialité d'une prise de note, dans un premier temps sous forme de schémas, d'esquisses, de croquis, doit le conduire à amorcer un processus qui l'aide à capter les moindres nuances et à dégager les subtilités de l'œuvre, à émettre des hypothèses et à conceptualiser ; c'est par une véritable production, qu'elle soit littéraire, plastique ou musicale, que l'élève devient véritablement acteur et auteur d'un travail où il engage toute expérimentation et démarche qui lui permettront de découvrir physiquement cette relation du corps à l'œuvre et de l'œuvre au corps.

- **Interroger le statut des œuvres** : l'élève est contraint de sélectionner des œuvres, de trier parmi un foisonnement de productions artistiques, de les situer dans la chronologie temporelle, dans l'espace, de questionner leur contemporanéité et le discours qui les commente, de les confronter, de les hiérarchiser, de les inscrire dans des mémoires plus ou moins individuelles, collectives ...

En quoi l'élève devenu « regardeur » fait-il « naître » l'œuvre qu'il contemple?

- **Présenter des œuvres** : l'élève est incité à donner à voir les œuvres sélectionnées, à les présenter dans des dossiers, à les exposer, à les mettre en valeur...à les articuler avec d'autres documents, à les classer, à rechercher des lieux de transversalité, à utiliser des écrits et à écrire lui-même. Il peut aussi concevoir la mise en place de sites... , à se sentir responsable et auteur de sa présentation. Il se donne lui-même ses pistes de travail.

.../...

## Pour une pratique « artistique » de l'Histoire des Arts (suite)

...

- **Jouer avec les outils, les supports** : l'élève recherche le meilleur outil pour présenter sa recherche, pour mettre en valeur certains aspects. Il y interroge, entre autres, le rôle et le sens de l'outil numérique.
- **Réfléchir sur les enjeux professionnels** : l'élève confronte son propre travail à celui qu'exerceraient des professionnels (conservateurs de musées, commissaires d'expositions, galeristes...). Il peut ainsi tirer parti des lieux d'exposition visités, des partenariats mis en place.
- **Conceptualiser** : l'élève sans cesse est conduit à commenter ses prises de position, à justifier ses choix d'œuvres, à les confronter à ceux des autres, à faire apparaître similitude et différence, à donner sens à sa production, à construire une démarche personnelle et à la justifier, à se sentir responsable et auteur de sa présentation. Il se donne lui-même ses pistes de travail.

Ainsi l'élève devient-il véritable acteur de son travail et responsable de ses choix, engagé dans une pensée et un raisonnement qui se construit au fil du temps. La retranscription de son cheminement ne peut se faire que si l'élève s'est véritablement confronté à des prises de décision et à des choix sous-jacents dont il a pris véritablement conscience.

La pratique en Histoire des Arts se conçoit alors, dans l'intérêt de l'élève, par une perpétuelle auto interrogation de son parcours intellectuel, de ses expériences plastiques, littéraires ou musicales, du sens et des prises de position qu'il a adoptées au cours de son cheminement.

## Place et enjeu de l'œuvre d'art

L'œuvre d'art, les œuvres d'art occupent une place essentielle dans le programme d'histoire des arts. Ce sont les œuvres qu'il s'agit de « découvrir », « d'analyser », de situer dans l'histoire pour construire des repères, des références, créer une certaine connivence, une pratique culturelle et parfois artistique. Dans la réalité de sa mise en œuvre en classe, avec les élèves, cet enseignement conduit à envisager un ensemble de tensions qui nécessitent notre vigilance et constituent l'intérêt et la spécificité de l'histoire des arts à l'école.

La rencontre singulière de chaque élève avec une œuvre, l'inscription de celle-ci dans son « musée imaginaire » et le travail d'analyse et de contextualisation mené en classe constituent deux temps qu'il convient de ménager donc de distinguer mais aussi d'articuler. Pour que les élèves entrent en familiarité avec les œuvres qui leur sont proposées, pour qu'ils puissent « poser [sur elles] un regard plus averti *et* plus sensible », il faut que les œuvres, la création artistique soient autant objet de connaissances que d'expérience et d'interrogations, que le professeur lui-même entretienne avec les œuvres qu'il présente, qu'il fait découvrir, analyser, un rapport à la fois « savant » et personnel.

L'œuvre d'art est au centre de cet enseignement mais en classe sa présence est nécessairement seconde, indirecte. Elle n'apparaît ni dans son format, ni dans son volume, ni dans sa matière, ni toujours dans sa durée, ni évidemment dans les conditions de sa représentation pour le spectacle vivant... Les visites au musée, la fréquentation directe des œuvres, des structures culturelles, l'expérience d'une pratique artistique sont essentielles mais le plus souvent en classe la « rencontre » est indirecte. Pourtant ce n'est pas la reproduction, la réduction, le morcellement qui appellent la plus grande vigilance, la reproduction conduisant souvent à l'œuvre.

L'œuvre d'art n'est pas un objet didactisé. Elle est surprenante, résistante, polysémique, elle échappe à celui qui l'appréhende. L'enseignement d'histoire des arts vise des objectifs essentiels, favoriser la rencontre avec les œuvres, apprendre à les observer, à les analyser, construire des références culturelles, situer et contextualiser ces productions, les lire comme des traces de l'histoire du monde. L'articulation d'un ou plusieurs domaines artistiques avec un thème, une problématique et une période historique crée les conditions de cette mise en perspective. Si la tension entre la singularité, la résistance de l'œuvre et les cadres, les grandes perspectives dans lesquels on l'inscrit, n'est pas prise en compte, **le risque est grand de réduire l'œuvre au statut périphérique d'illustration**, au service d'un cours dans l'une des disciplines engagées dans le projet d'histoire des arts. Au lieu d'être éclairée par la triple inscription dans un ou plusieurs domaines, une période, un thème et de les représenter à son tour, d'aider à les comprendre, l'œuvre d'art réduite au statut de prétexte, d'illustration, perd sa puissance, sa substance et donc la fonction, la place que l'enseignement de l'histoire des

## Place et enjeu de l'œuvre d'art (suite)

...

La prose de la classe, la réalité du temps imparti à un projet, les contraintes qui pèsent sur sa mise en œuvre pourraient conduire à penser que dans la pratique ordinaire, ces ambitions sont parfois difficiles à tenir. Une articulation équilibrée entre thématiques, œuvres et domaines artistiques, périodes historiques, une approche pluridisciplinaire et donc multiple des œuvres, de la période, de la problématique dans le cadre d'un projet commun, le soin apporté à la définition de ce projet, une attention soutenue accordée aux quatre entrées proposées par les programmes, « sens, forme, technique, usage », assurent la cohérence de la démarche et la qualité du projet. Le désir, le souci de faire découvrir, comprendre, apprécier, associer des œuvres d'art, fréquenter des structures culturelles, l'intérêt qu'on y porte soi-même et la conscience paradoxale de la nécessité de connaître et d'une sorte d'irréductible étrangeté, de faculté de l'art à échapper feront le reste.

## Pluridisciplinarité, ou comment travailler à plusieurs sur une question

Toutes les disciplines peuvent faire appel à une œuvre d'art dans un cours. Cela se pratique d'ailleurs depuis longtemps (avec le risque de l'instrumentalisation de l'œuvre d'art, [voir ici](#)). Mais il ne suffit pas de montrer une œuvre et de la situer dans son contexte pour faire de *Histoire des arts* : "Son enseignement implique la constitution d'équipes de professeurs réunis pour une rencontre, sensible et réfléchie, avec des œuvres d'art" (B.O. 28 août 2008). L'enseignement de l'Histoire des arts commence à se mettre en place quand plusieurs professeurs de disciplines différentes abordent divers aspects d'une œuvre «ou d'un ensemble d'œuvres défini par des critères communs (lieu, genre, auteur, mouvement...).». Il est donc possible pour chaque professeur de faire appel à ses connaissances *d'histoire de l'art*, mais cela ne sera jamais suffisant tant qu'il restera seul à traiter son sujet.

Les différents aspects à aborder peuvent être complémentaires, les approches choisies contradictoires... Quoi qu'il en soit, la meilleure façon d'arriver à coordonner plusieurs disciplines est sans doute de poser une question sur l'art. Par exemple, en troisième tous les thèmes qui tournent autour du *totalitarisme* gagneront à définir une problématique, par exemple en articulant l'idée de l'art comme propagande avec celle de l'art contestataire. Cela facilitera la participation du professeur d'Education musicale qui sinon aura des difficultés à trouver une œuvre musicale « totalitaire » en soi, et accessible aux élèves.

Prenons une autre question, par exemple : *la frontière*. Si on ne veut pas que le professeur d'Arts plastiques limite sa participation à l'étude des tags sur le mur de Berlin, on pourra se demander si la frontière est vécue en art comme une limite ou comme une incitation à la transgression...

Une problématique bien pensée permettra à plusieurs professeurs de s'appuyer sur une œuvre d'art en respectant chacun leurs programmes, en faisant appel à leurs compétences disciplinaires, tout en ayant une approche concertée entre collègues.



## Un « Hit parade » pour l'histoire des arts ?

Un recensement des œuvres proposées en collège dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts, ferait apparaître dès aujourd'hui des récurrences très significatives. Ce nouvel enseignement aura-t-il, comme la presse, ses marronniers, ses « incontournables » qui tendraient à devenir le nouveau palmarès et donc le nouveau corpus ou le nouveau canon de l'usage et non des textes officiels en histoire des arts : Guernica, ou des œuvres de Chostakovitch en classe de troisième par exemple. Quel regard porter sur cette figure en réduction des champs définis par le programme à quelques œuvres ?

Parce qu'il invite les professeurs à croiser leurs disciplines, leurs programmes respectifs, le programme d'histoire des arts invite au choix, à la sélection, et si l'on ajoute les contraintes temporelles, à la réduction. Ce choix, parfois inspiré par l'accessibilité des œuvres, de la documentation, relève également des goûts partagés, des pratiques respectives, des domaines artistiques, des périodes, des thèmes qu'une équipe d'enseignants connaît bien, apprécie, convoque volontiers en classe... Cette fréquence, cette familiarité, ont autant de légitimité que le souci de permettre aux élèves de croiser, grâce à la sélection qui a été opérée, des œuvres qui font référence parce qu'elles sont emblématiques, parce qu'elles appartiennent au patrimoine, à la « culture commune ».

Plus que le choix de l'œuvre c'est donc sa motivation, la réflexion concertée qui a présidé à la décision qui compte. La réduction du champ des possibles à quelques œuvres considérées comme emblématiques n'est pas problématique en soi mais elle doit appeler la vigilance et l'on peut évoquer deux exemples particulièrement représentatifs en classe de troisième.

### **L'affiche rouge**

Ici l'objet choisi, son thème, sa période, croisent parfaitement les programmes d'histoire, il constitue une référence culturelle. « Arts, Etat et pouvoir » est un des thèmes proposés par le programme d'Histoire des arts mais certaines productions de la propagande ne se prêtent pas à une analyse plastique, n'éveillent aucune référence dans les champs artistiques. Faut-il les convoquer dans le cadre de l'histoire des arts ?

### **Guernica, Valse n°2...**

Picasso ou Chostakovitch sont, pour leur part, incontestables dans le champ artistique. Choisir d'étudier Guernica ou une symphonie du compositeur russe peut conduire à une autre dérive si le choix de l'œuvre ne relève que de la convergence heureuse avec le programme et de l'évidence patrimoniale de ces productions. Parce que ces œuvres croisent aussi évidemment la période historique, les thèmes étudiés dans différentes disciplines, parce qu'il est important que les élèves les connaissent, parce qu'elles sont d'accès facile, on peut être conduit à les réduire au statut d'illustration et en obérer la beauté et la complexité.

Si Guernica de Picasso présente un espace pictural très significatif, intimement lié dans sa genèse même à une actualité dramatique, l'approche en classe risque le plus souvent d'être réduite à l'observation d'une image qui témoigne d'un événement sans en envisager sa portée universelle et artistique. Guernica mérite mieux qu'une

## Un « Hit parade » pour l'histoire des arts ? (suite)

difficile pour l'élève d'éprouver l'échelle, la facture de l'œuvre pour en appréhender la puissance, l'approche cependant ne peut se limiter à une reconnaissance des éléments figurés, en lien avec le lieu et l'événement, au motif que cela facilite la compréhension. Tension, ruptures, déchirures, dislocations, torsions ne sont pas des « représentations » des faits et de leur violence mais portent la souffrance même, le doute et l'incompréhension. Ce sont les décisions picturales, le geste du peintre, ce sont les signes et les symboles évoqués, leur vanité, qui portent toute la dimension tragique voulue par l'artiste et qui, bien au-delà de l'époque, nous hurlent de nous interroger.

Par ailleurs, on peut s'interroger sur les rapports entre l'œuvre de Chostakovitch et sa biographie. A plusieurs reprises il collabore avec le pouvoir soviétique (sa Deuxième symphonie est une commande d'état pour commémorer le 10<sup>e</sup> anniversaire de la révolution russe) mais se trouve aussi souvent rejeté par lui, voire humilié (en 1936 la Pravda qualifie son opéra Lady Macbeth de Mtsensk de chaos, peu après un passage de Staline à l'opéra). Actuellement son œuvre la plus connue est une certaine valse, médiatisée depuis son utilisation dans une publicité. Cette valse n°2, comme le reste de son œuvre, n'exprime pas musicalement de critique ou d'approbation du totalitarisme, du moins pas de façon perceptible par des élèves de collège. Carl Orff avec ses accointances nazies et sa fameuse cantate Carmina Burana pourrait être un cas plus exemplaire... Si cette œuvre n'était pas en fait une sorte d'hymne à l'amour profane, confinant parfois à l'érotisme. La rythmique puissante et régulière du chœur *O fortuna* permettrait de l'utiliser pour faire défiler des troupes, mais elle pourrait aussi évoquer tout autre chose. Tant qu'à choisir des œuvres musicales connues, autant partir de chefs d'œuvre qui ont un lien clair (et surtout audible) avec le thème retenu, comme par exemple Mars de Gustav Holst composé juste avant la guerre de 1914.

Oui il faut choisir, oui les œuvres les plus connues ont leur place parce qu'elles constituent des références, parce que les élèves ne les connaissent pas, mais il faut veiller à ne pas restreindre les esthétiques, les modes de représentation, la portée, la complexité des œuvres et les discours que l'on peut tenir dessus au risque d'altérer, l'occulter leur statut même d'œuvre d'art. Choisir une œuvre très connue c'est à la fois légitime, commode et risqué, légitime parce que les élèves découvriront, étudieront une œuvre qui fait partie du patrimoine, développant ainsi leur culture, leur possibilité de partager une culture commune, commode parce que l'œuvre, la documentation est accessible, le lien avec les programmes préexiste souvent au projet mais aussi risqué parce que la « surexposition » de l'œuvre, son évidence, son exploitation dans les manuels scolaires peuvent faire écran à la lecture de l'œuvre, elle-même, à la reconnaissance de sa complexité. Le risque ici est double, perdre l'art au profit de l'illustration de telle ou telle question scolaire, dégrader le travail en histoire des arts, son évaluation selon le modèle de la conversation, du contrôle de connaissances et parfois de connivence. Tout est donc une question de vigilance et d'exigence.

## Une progressivité pour les apprentissages et l'évaluation.

L'histoire des arts est évaluée au DNB mais son enseignement fait l'objet d'un apprentissage qui a commencé dans le premier degré, se poursuit et s'amplifie **de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>**, puis se prolongera au lycée. On ne construira pas et on ne demandera pas la même chose au long des quatre années du collège. L'équipe histoire des arts fait ses choix, les organise sur la durée, élabore un parcours.

Textes de vigilance

Progressivité des apprentissages	Progressivité de l'évaluation
<p>Elle concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>L'approche de l'œuvre d'art.</i> Les 4 portes d'entrée (formes, techniques, significations, usages) doivent faire l'objet d'un apprentissage progressif, ni systématique ni artificiel, mais lié aux caractéristiques d'une œuvre et parce qu'elles font sens pour celle-ci.</li><li>- <i>La description</i> orale ou écrite s'enrichit chaque année d'un lexique, d'une sensibilité qui s'est éveillée et s'exprime mieux au fil du temps.</li><li>- <i>La connaissance des repères, des mouvements, des périodes</i> se fait aussi progressivement avec des exigences et des <i>degrés</i> d'approfondissement différents de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>.</li><li>- <i>Les situations d'apprentissage</i> seront de ce fait elles aussi évolutives pour passer du simple au plus complexe et arriver à l'analyse.</li></ul>	<p>La perspective de l'épreuve du DNB et de la validation du socle implique une évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Liée aux apprentissages</i> dont elle suit l'évolution. Evaluation formative et sommative (quelle qu'en soit la forme, notée ou pas).</li><li>- Qui peut porter en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> sur <i>les capacités simples</i> : voir, observer, ressentir, décrire en quelques phrases, situer une œuvre d'art vue en classe.</li><li>- <i>Plus complexes</i> par la suite, croisant les regards et donnant lieu à l'élaboration d'une analyse, en réponse à une question posée (à partir de la 4<sup>e</sup> par exemple et selon les classes).</li><li>- De mises en <i>situation orale</i> régulières de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Une prise de parole de plus en plus autonome : de réponses courtes jusqu'à un discours plus construit et argumenté.</li></ul>

## Partenariat et Histoire des arts

L'histoire des arts est le lieu privilégié du croisement : croisement des champs artistiques entre eux, croisement des arts avec les sciences et les techniques, croisement des disciplines dans un enseignement "transversal" et, au bout du compte, croisement généralisé des regards. Si l'art conjugue en permanence l'intime à l'universel, le partenariat, lui-même fondé sur la rencontre, renforce ce lien et les croisements qu'il induit. Il peut ainsi enrichir les démarches engagées par les équipes pédagogiques pluridisciplinaires, voire générer des démarches inattendues. Il convient d'ailleurs de s'arrêter à ce mot : l'inattendu n'est pas simple fruit du hasard ; il est une clé de l'innovation pédagogique en tant que celle-ci se fonde sur un renouvellement permanent du rapport que le professeur amène l'élève à construire avec l'objet étudié ; et cette rencontre est également source - on oserait presque dire source naturelle - d'innovation. Pour l'élève, depuis la variété des modes de fréquentation de l'œuvre "en vrai" jusqu'à la rencontre avec l'artiste ou le spécialiste, les modalités de mise en œuvre de l'action partenariale sont autant de variations autour du thème de l'altérité, variations qui permettent de renouveler les situations d'élucidation et de production, situations d'apprentissage où la découverte et le progrès sont aussi marqués par l'engagement et, ne boudons pas ce mot dont l'absence accompagne souvent nos échecs, le plaisir.

Le succès d'une telle entreprise n'est possible que si le professeur remplit de façon plus déterminante encore son rôle : à commencer par sa mission de garant des conditions d'acquisition des connaissances, en continuant par son rôle - qu'il doit travailler et approfondir - de facilitateur de la rencontre avec l'autre, et en terminant - provisoirement - par sa capacité à mettre en relation des pans entiers de la connaissance. On voit ici que le corolaire du travail en partenariat est bien le travail en équipe : travailler en équipe et en partenariat, c'est d'ailleurs la définition de la démarche pédagogique propre à l'action culturelle, une situation qui reste naturellement exceptionnelle, ce qui n'exclut pas son retour régulier, généralement très attendu. On voit ainsi qu'à la faveur d'une organisation de l'enseignement de l'histoire des arts, c'est toute une dynamique de l'inter- et de la pluridisciplinarité qui est à l'œuvre et qui se croise avec le partenariat. Qu'on se rassure : il ne s'agit pas d'un accès fusionnel mais bien de la rencontre des professionalités dans l'excellence de regards experts qui, de façon solidaire, donnent à l'élève à voir, à découvrir, à investir et à dépasser des objets qu'ils éclairent pour mieux lui en offrir la connaissance.

Mais ce que nous lui offrons aussi à travers cette démarche commune et volontaire, ce que nous lui offrons et que nous construisons avec lui, c'est la diversité des savoirs rassemblée dans l'unité de l'être social, c'est la relation indéfectible et renouvelée de l'école et du monde, c'est un mode d'accès possible à l'autre dans l'infinie multitude des personnes uniques.

# ANNEXES

*Note technique : les pages suivantes  
sont les cibles de liens internes proposés dans les pages précédentes*

## Précisions apportées par la Note de Service du 24 novembre 2010

(envoyée par la DGESCO dans tous les collèges)

« cadrage de la session 2011 du DNB » : [prise en compte du Socle commun et de l'HDA](#)

En ce qui concerne l'Histoire des arts :

- Confirmation que l'HDA sera une « épreuve d'examen » affectée du **coefficient 2** pour le DNB 2011.
- Le **binôme de professeurs** pour l'oral des élèves sera constitué « *en priorité* » par au moins un professeur d'art ou d'histoire-géographie (on peut donc concevoir qu'un professeur de Lettres remplace ces disciplines). Le deuxième membre du binôme peut lui être de n'importe quelle discipline.
- En cas de « **réalisation personnelle ou collective** » des élèves, alors prévoir dans la partie entretien de l'oral de demander le lien avec les thèmes travaillés au collège.
- Si les **examineurs proposent un document** au moment de l'oral, alors éviter de proposer une « œuvre nouvelle », jamais abordée en cours, qui pourrait déstabiliser les élèves.
- Pour les **groupes**, éviter de dépasser 3 élèves.

## *Cahier personnel d'histoire des arts*

**B.O. n°32 du 28 août 2008**

Textes officiels

A chacun des trois niveaux (École, Collège, Lycée), l'élève garde mémoire de son parcours dans un "*cahier personnel d'histoire des arts*". A cette occasion, il met en œuvre ses compétences dans le domaine des TICE, utilise diverses technologies numériques et consulte les nombreux sites consacrés aux arts. Illustré, annoté et commenté par lui, ce cahier personnel est visé par le (ou les) professeur(s) ayant assuré l'enseignement de l'histoire des arts. Il permet le dialogue entre l'élève et les enseignants et les différents enseignants eux-mêmes.

Pour l'élève, il matérialise de façon claire, continue et personnelle, le parcours suivi en histoire des arts tout au long de la scolarité.

[Voir commentaires](#)  
[Sur ce sujet](#)

## EXEMPLE DE THEMES RETENUS en HDA DANS UN COLLEGE DES YVELINES

(et des œuvres proposées par l'équipe enseignante)

### La frontière :

- 1 *GoodBye Lenin !* La réunification allemande vue par Christine Kerner
- 2 Les gratte-ciels aux Etats-Unis d'Amérique : l'Empire State Building ou Rockefeller Center ou Flat Iron building,
- 3 *City life* de Steve Reich

### Société de consommation et sa contestation :

- 4 Les affiches de Mai 68 : « *Dire non, c'est penser* » ou « *Sois jeune et tais-toi !* »
- 5 L'évolution d'un véhicule (par exemple « de la R5 à la Clio » Renault)
- 6 Les « réclames » (site arts décoratifs : l'affiche *Banania*)
- 7 De Gaulle et la caricature « *La chienlit, c'est lui !* »
- 8 De Le Corbusier à la politique des « grands ensembles » : *La cité radieuse à Marseille*
- 9 Le Pop Art, un art nouveau pour une nouvelle société

### Mémoires de guerre :

- 10 Monuments aux morts : un exemple proche du collège
- 11 Tardi et la « BD de guerre » (1914-1918) (un extrait au choix)
- 12 La photographie de reportage : Un exemple Robert Capa *Mort d'un soldat républicain*
- 13 Otto Dix : « Pragerstrasse »
- 14 Extraits de *Paroles de poilus, Lettres et carnets du front (1914-1918)* (un extrait au choix)
- 15 Extraits de *Paroles d'étoiles, mémoire d'enfants cachés (1939-1945)* (un extrait au choix)
- 16 *Monument commémoratif de la Shoah*, Mémorial de la Shoah, Paris
- 17 *Le champ de pierres*, monument commémoratif national polonais à Treblinka

### L'œuvre engagée :

- 18 Naissance et affirmation du Rap dans les années 70 : Sugar Hill Gang, Rapper's Delight
- 19 *La chanson de Craonne* 1917
- 20 *Le chant des Partisans* (en mémoires de guerre ou œuvre engagée) de Kessel et Druon
- 21 *Le déserteur* de Boris VIAN
- 22 *Pérsépolis* de Marjane Satrapi (extraits)
- 23 La chanson américaine engagée lors de la guerre du Vietnam : « *Blowing in the wind* » de Bob Dylan
- 24 L'antimilitarisme, Dalton Trumbo, extrait du film *Johnny got his gun*
- 25 Pablo Picasso et son « *Guernica* » 1937

### Entre tradition et modernité :

- 26 Le château d'Hiroshima : conception, destruction, reconstruction
- 27 *Rhapsodie in Blue* de George Gerschwin (un extrait)
- 28 Les débuts du cinéma : des frères Lumière au « parlant » : extrait de *The Jazz Singer* (1927)
- 29 Le Blues du début du XXème siècle : Bessie Smith
- 30 Les mangas : d'Astro Boy à Naruto
- 31 De 500 à 12000 habitants : un siècle d'extension à Aubergenville
- 32 Lucky Luke : un regard particulier sur l'Amérique
- 33 L'évolution des vêtements féminins dans la mode au Xxème siècle (un exemple précis au choix)

### Arts, politique et propagande :

- 34 *Le Dictateur* de Charlie Chaplin (un extrait au choix)
- 35 Léni RIEFENSTAHL et *le triomphe de la volonté* (un extrait au choix)
- 36 S.M EISEINTEIN et *Le cuirassé Potemkine* (un extrait au choix)
- 37 La caricature révolutionnaire – l'exemple de la caricature antisémite française des années 20/30 (Gringoire, Je suis Partout, Le Crapouillot) (iconographie)
- 38 La 2ème symphonie de Chostakovitch (un extrait au choix)
- 39 Les pavillons allemand et soviétique à l'Exposition Universelle de 1937

**NB : les élèves peuvent proposer d'autres œuvres s'inscrivant dans ces thèmes**



**Exemple de thèmes proposés par un établissement du Val d'Oise : PROJET 2010-2011**

**Thème : l'art engagé / le cri**

Arts plastiques	Musique	Français	Espagnol	Histoire-Géographie	Technologie	Anglais
<p>« j'ai quelque chose à crier ! » (j'ai quelque chose à dire - Ben)                      « Votre peinture sera comme un cri ! »                      séquence : création en peinture, collage d'un cri. Utilisation de l'image de la nurse du cuirassé.                      Ref :                      Guernica de Picasso,                      Edward MUNCH : Le cri, 1893,                      Bacon, Portrait du Pape Innocent X par Vélasquez, vers 1953                      Le Cuirassé Potemkine de Eisenstein.                      Arnulf RAINER                      Jean-Michel BASQUIAT                      Le Bœuf écorché de Rembrandt</p>	<p>Hymnes et chants de révolte : <i>El Paso del Ebro, The Star-Spangled Banner</i> (versions I. Stravinsky et J. Hendrix)</p>	<p>Etude d'un poème engagé en essayant de conserver et de travailler la notion de « cri » (cf. poèmes de Paul Eluard)</p>	<p>Contribution à l'étude du tableau <i>GUERNICA</i> de Pablo Picasso.</p> <p>Nous pourrions apporter des détails sur les spécificités espagnoles du tableau (ex : le symbole fort du taureau dans la culture espagnole, en particulier en Andalousie d'où est originaire le peintre).</p>	<p>Rodtchenko et le groupe octobre pour le régime stalinien.</p> <p>Donner au tableau <i>Guernica</i> de l'épaisseur historique : réalisé pour l'exposition universelle de 1937 pour laquelle les deux monuments de l'Allemagne hitlérienne et de l'URSS de Staline ont été aussi édifiés</p>		<p>En lien avec ce thème : étude d'un graffiti d'art contestataire célèbre de <b>Banksy</b> intitulé "the Watercan Girl".</p>

**Thème : les mythes**

Arts plastiques	Musique	Français	Espagnol	Histoire-Géographie	Technologie	Anglais
<p>Le style à travers le mythe de Samson et Dalila.                      « Ma crinière, ma touche, mon style ». <a href="http://www.insecula.com/oeuvre/O0017137.html">http://www.insecula.com/oeuvre/O0017137.html</a>                      Objet : travail du style graphique à travers le motif du cheveu.                      Ref : samson et dalila, pop art, graphisme. (sur leur pochette ?)</p>	<p>« Orphée » : <i>Les malheurs d'Orphée</i>-D. Milhaud, <i>Orphée</i>-I. Stravinsky, <i>Orpheus</i>-Carl Orff, <i>Orfeo Negro</i>-M. Camus.</p>	<p>Il s'agirait de prolonger la problématique du corps en s'intéressant à l'élément du corps lorsqu'il devient mythe, et ce à travers l'étude de <i>Cyrano de Bergerac</i> (la laideur, la tirade du nez).</p>		<p>Un exemple de mythe : Le mythe du Front populaire à travers les photographies : les congés payés, la France en vacances etc.</p>		

## Exemple de thèmes proposés par un établissement du Val d'Oise : PROJET 2010-2011

### Thème : la ville

Arts plastiques	Musique	Français	Espagnol	Histoire-Géographie	Technologie	Anglais
<p>« Métro d'enfer »            Travail sur la mémoire à travers le thème du métro.            Transformation du métro.            Qu'est ce qui reste, passe, traverse...le temps et l'espace d'un métro.            Obj : construire un espace.            Ex : graffitis, inscription, dortoir, vitesse, fantôme, passage, traces, débris et détritrus, couleurs...            Ref :            Métro fantôme, nuits blanches, paris 2010            Boltanski, les ombres,  <a href="http://www.stm.info/metro/art/index.htm">http://www.stm.info/metro/art/index.htm</a></p> <p>le ticket comme support...  <a href="http://viacomit.net/2009/08/30/subway-ticket-portraits-by-luc-grateau/">http://viacomit.net/2009/08/30/subway-ticket-portraits-by-luc-grateau/</a></p> <p><a href="http://www.neomansland.info/2007/10/prenez-le-mtro-et-revivez-star-wars/">http://www.neomansland.info/2007/10/prenez-le-mtro-et-revivez-star-wars/</a></p>	<p>Musique au cinéma :  <i>Métropolis</i>,  <i>Subway</i>, <i>Brasil</i> ou            la sélection            « collègue au cinéma »</p>		<p>Par une comparaison de 2 photos :            -de la même ville à 2 dates différentes.            -de 2 villes du monde hispanique.</p> <p>Cela s'inscrirait dans la séquence « se situer dans l'espace urbain » dans le thème « la ville ». Nous y abordons les repères spatiaux, le vocabulaire urbain ... Pour les élèves, l'intérêt serait de pouvoir illustrer leur dossier par des exemples différents (Espagne, pays d'Amérique latine).            Pour Mme *** et Mme ***, un travail sur les graffitis dans le métro est envisagé.</p>	<p>Comparaison de 2 photos d'artistes sur les transformations des villes.  <i>la ville dans le cinéma d'après guerre</i> : en Allemagne Berlin Année zéro ; en Italie le cinéma « réaliste »            ...Les grands projets urbains des présidents de la République .</p>	<p>Evolution du design : l'exemple du métro parisien.</p>	<p>Le graffiti comme forme d'expression s'intégrant dans l'espace urbain et le temps.</p>

## Exemple de thèmes proposés par un établissement du Val d'Oise : PROJET 2010-2011

Chaque ligne sur les thèmes suivants, respectivement : **L'objet impossible ; Le langage du corps ; arts et progrès techniques**

Arts plastiques	Musique	Français	Espagnol	Histoire-Géographie	Technologie	Anglais
L'objet impossible, l'objet improbable ! Séquence : création d'un catalogue d'objets improbables. Objective : rupture dans les arts aux 20 <sup>s</sup> . réinventer un nouveau sens. Ref : Carelman, Duchamp, Tretet, Oppenheim, Dali, Magritte.	Musiques concrètes, électroacoustiques, etc. : Schaeffer, Stockhausen, Henry.				Objet technique ou objet d'art ?	
Un nouveau vêtement pour un nouveau corps ! Séquence : Invention de divers vêtements : armure, uniforme, accessoires ... Obj. : Hybridation des cultures. Ref : Orlan, Découflé, JP Gautier, Stelarc	Musiques populaires, tradition orale, improvisation comme appropriation d'une tradition, réappropriation d'un style			Mythe de l'Aryen dans l'Art nazi		
L'autoportrait à travers les temps. -Autoportrait à la cuillère : dessin d'observation. Les élèves se dessinent en miroir : espace déformant, anamorphose. Ref : Escher, Kertesz. -Autoportrait numérique : fragments de moi et de nous. Sur ordinateur. -Ref : pop art, Wharol, un bout de moi : volume en argile d'une partie de corps.	« Electricité » (Plug Music) : premiers essais radiophoniques, musiques populaires amplifiées, M.A.O.	Il s'agit ici de compléter l'étude de l'autoportrait avec un texte qui fait rupture dans le genre : l'autoportrait de Michel Leiris (dans l'Age d'homme).		L'affiche de propagande. la mode des années 50-60, les nouveaux matériaux ( le nylon, les métaux, le plastique : Paco Rabanne par exemple, ou Jona Sterbeak )	Prolonger la métaphore technique (travail sur les interfaces informatiques).	

## Proposition de Modalité d'évaluation : un exemple d'organisation des jurys

Deux professeurs « pivots » (par ex : AP et EM)  
 Prévoient *chacun* 14h de jury (4 élèves/heure = 112 élèves) que  
 ce soit sur une semaine, ou réparti sur plus d'un mois.

*Exemple sur une semaine :*

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	
8h15						
9h15						
10h30						
11h30						
13h						
14h						
15h15						
16h15						
	12 élèves	16 élèves			28 élèves	56 élèves Jury1
	16 élèves	12 élèves		28 élèves		56 élèves Jury2

**Chacun de ces professeurs accueille un deuxième membre de jury** pendant ces heures, parmi les professeurs disponibles à ces moments là (éviter donc de placer en même temps ces 2 jurys, pour profiter au maximum des disponibilités des autres disciplines).

Au total **chaque élève perdra au maximum 3h de cours** : celles des 2 disciplines « banalisées » à ce moment là + l'heure où il sera convoqué.

**Cette proposition conviendra plus particulièrement aux établissements où un nombre restreint de professeurs aura pu s'investir en Histoire des arts.**

**D'autres organisations sont tout à fait envisageables.**

## Proposition de Modalité d'évaluation : choix des œuvres

Plusieurs établissements ont adopté l'idée de donner une **liste limitative** d'œuvres d'art, avec parfois même un **tirage au sort** de l'œuvre sur laquelle l'élève sera interrogé.

Cette façon de faire relève de l'autonomie de l'établissements. Néanmoins nous attirons l'attention des équipes éducatives sur l'esprit des textes officiels concernant l'évaluation (voir [BO n°40 du 29 oct. 2009](#) - Texte abrogé par la [circulaire du 3 novembre 2011](#)) de l'Histoire des arts :

« L'évaluation de l'histoire des arts permet de vérifier les **connaissances** et les **capacités** acquises par l'élève »

Une **liste limitative**, c'est-à-dire indiquant aux élèves *les seules œuvres* qu'ils pourront aborder à l'oral, ne leur permettra pas de faire preuve d'autonomie ou d'initiative, et donc de développer la Compétence 7 du Socle commun. On ne pourra pas non plus vérifier s'ils sont bien capables « d'effectuer des rapprochements entre des œuvres à partir de critères précis (lieu, genre, forme, thème, etc.) ». Au contraire, une [liste de thèmes](#) (avec indication d'œuvres *pouvant être choisies*, et ayant éventuellement été vues en cours) permettra aux élèves ayant besoin d'être guidés de trouver un cadre, tout en laissant une marge de liberté aux autres. L'entretien leur permettra de justifier leurs choix oralement (Compétence 1).

Un oral basé sur le **tirage au sort** parmi des œuvres imposées aura nécessairement tendance à provoquer un travail centré sur la seule *connaissance* des œuvres choisies par l'équipe éducative. Dans le cadre du [travail par compétences](#) qui tend à se généraliser, il serait regrettable de ne pas évaluer si l'élève est « capable de décrire ses intérêts » ou encore de « manifester curiosité, créativité, motivation » (Palier 3 du Livret Personnel de Compétences).

## Enjeux de l'histoire des arts construction et évaluation de compétences

### Les objectifs de cet enseignement

- Développer la curiosité et la créativité artistique
- Aiguiser les capacités d'analyse d'une œuvre d'art
- Aider à construire une culture commune
- Prendre conscience des métiers et formations

### Les compétences du socle

- **CULTURE HUMANISTE, Attitudes**  
(à développer au cours de l'année, à valoriser lors de la prestation orale)
- **MAITRISE DE LA LANGUE, CULTURE HUMANISTE**  
**Capacités**  
(à développer au cours de l'année et à évaluer lors de l'épreuve orale)
- **TOUTES LES COMPETENCES, Connaissances, capacités, Attitudes**  
(à développer au cours de l'année, l'évaluation pour le DNB ne constitue pas une vérification sommative de connaissances, elle propose une situation qui permet aux élèves d'exercer certaines capacités, de convoquer des connaissances, une expérience de pratique artistique).
- **Connaissances, attitudes**  
(à développer au cours de l'année)

Dans le cadre de l'évaluation de compétences, les *connaissances* et les *capacités* sont liées :

[B.O. n°40 du 29 octobre 2009](#) (Texte abrogé par la [circulaire du 3 novembre 2011](#)) :

### Les connaissances

En relation avec les thématiques étudiées pendant l'année de troisième, l'élève maîtrise :

- la connaissance d'œuvres appartenant aux grands domaines artistiques ;
- des repères historiques, géographiques et culturels lui permettant de situer les œuvres dans le temps et l'espace ;
- des éléments de vocabulaire spécifique aux grands domaines artistiques ;
- des notions de base sur les techniques de production des œuvres.

### Les capacités

Sur la base de ces connaissances, l'élève est capable :

- de situer des œuvres dans le temps et dans l'espace ;
- d'identifier les éléments constitutifs de l'œuvre d'art (ses formes, les techniques de production, ses significations, ses usages, etc.) ;
- de discerner entre les critères subjectifs et objectifs de l'analyse ;
- d'effectuer des rapprochements entre des œuvres à partir de critères précis (lieu, genre, forme, thème, etc.).

Sans oublier :

**Les attitudes :** développées au cours de l'année, elles constituent des éléments de valorisation.

## L'histoire des arts et le socle commun

### Compétence 1 : Maîtrise de la langue

Apprentissage et évaluation de la 6° à la 3°	Evaluation orale au DNB
LIRE : Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi	
LIRE : Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et des éléments implicites nécessaires	
LIRE : Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu	<b><i>LIRE : Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu ( en fonction des documents proposés)</i></b>
LIRE : Manifester, par des moyens divers, sa compréhension de textes variés	
ECRIRE : Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données	
DIRE : Formuler clairement un propos simple	
DIRE : Développer de façon suivie un propos en public sur un sujet déterminé	<b>DIRE : Développer de façon suivie un propos en public sur un sujet déterminé</b>
DIRE : Adapter sa prise de parole à la situation de communication	<b>DIRE : Adapter sa prise de parole à la situation de communication</b>
DIRE : Participer à un débat, à un échange verbal	<b>DIRE : Participer à un débat, à un échange verbal</b>



## L'histoire des arts et le Socle commun

**Compétence 2 : Pratique d' une langue vivante étrangère :**  
en fonction des projets

**Compétence 3 : Principaux éléments de mathématiques,  
culture scientifique et technologique :**  
en fonction des projets, sauf pour les items suivants

Apprentissage et évaluation de la 6° à la 3°	Evaluation orale au DNB
DOMAINE 1	
Rechercher, extraire et organiser l'information utile	
Raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique	<b>Raisonner, argumenter</b>
Présenter la démarche suivie, les résultats obtenus, communiquer à l'aide d'un langage adapté	<b>Présenter la démarche suivie</b>

## L'histoire des arts et le Socle commun

### Compétence 4 : Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

Apprentissage et évaluation de la 6° à la 3°	Evaluation orale au DNB
S'APPROPRIER UN ENVIRONNEMENT NUMERIQUE DE TRAVAIL	ne s'évalue pas au niveau d'une épreuve orale ponctuelle, mais ...
ADOPTER UNE ATTITUDE RESPONSABLE	.
CRÉER, PRODUIRE, TRAIRER, EXPLOITER DES DONNEES	.
S'INFORMER, SE DOCUMENTER	.
COMMUNIQUER, ECHANGER : écrire, envoyer, diffuser, publier	... ces compétences travaillées toute l'année peuvent valoriser la présentation d'une production d'élèves.

# L'histoire des arts et le Socle commun

## Compétence 5 : Culture humaniste

Apprentissage et évaluation de la 6° à la 3°	Evaluation orale au DNB
A VOIR DES CONNAISSANCES ET DES REPERES : relevant de l'espace, du temps, de la culture littéraire, artistique	<b>A VOIR DES CONNAISSANCES ET DES REPERES : relevant de l'espace, du temps, de la culture littéraire, artistique</b>
SITUER DANS LE TEMPS, L'ESPACE, LES CIVILISATIONS -des événements, des œuvres, des découvertes scientifiques ou techniques, des ensembles géographiques - Identifier la diversité des civilisations, des langues, des sociétés, des religions - Établir des liens entre les œuvres (littéraires, artistiques) pour mieux les comprendre -Mobiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité	<b>SITUER DANS LE TEMPS, L'ESPACE, LES CIVILISATIONS -des événements, des œuvres, des découvertes scientifiques ou techniques, des ensembles géographiques  Établir des liens entre les œuvres (littéraires, artistiques) pour mieux les comprendre</b>
LIRE ET PRATIQUER DIFFERENTS LANGAGES -Lire et employer différents langages - Connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée artistique	<b>LIRE ET PRATIQUER DIFFERENTS LANGAGES -Lire et employer différents langages -Connaître et pratiquer, avoir pratiqué une ou plusieurs formes d'expression à visée artistique</b>
FAIRE PREUVE DE SENSIBILITE, D'ESPRIT CRITIQUE, DE CURIOSITE -Être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'une œuvre artistique -Être capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre, - Manifester sa curiosité pour l'actualité et pour les activités culturelles ou artistiques	<b>FAIRE PREUVE DE SENSIBILITE, D'ESPRIT CRITIQUE, DE CURIOSITE -Être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'une œuvre artistique -Être capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre, - <i>manifester sa curiosité pour les activités culturelles et artistiques (élément de valorisation possible)</i></b>

## L'histoire des arts et le socle commun

### Compétence 6 : Compétences sociales et civiques

en fonction des projets

### Compétence 7 : Autonomie, Initiative :

Apprentissage et évaluation de la 6 <sup>e</sup> à la 3 <sup>e</sup>	Evaluation orale au DNB
<p>ETRE CAPABLE DE MOBILISER SES RESSOURCES INTELLECTUELLES ET PHYSIQUES DANS DIVERSES SITUATIONS</p> <p>-Etre autonome dans son travail -Identifier ses points forts et ses points faibles</p> <p>-- <i>Mobiliser à bon escient ses capacités motrices dans le cadre d'une pratique artistique</i></p>	<p>ETRE CAPABLE DE MOBILISER SES RESSOURCES INTELLECTUELLES POUR L'EPREUVE</p>
<p>FAIRE PREUVE D'INITIATIVE</p> <p>S'engager dans un projet individuel</p> <p>S'intégrer et coopérer dans un projet collectif</p> <p>Manifester curiosité, créativité, motivation à travers des activités</p> <p>Assumer des rôles, prendre des initiatives et des décisions</p>	<p>FAIRE PREUVE D'INITIATIVE</p> <p><i>Mener une prestation individuelle</i></p> <p><i>Coopérer dans une prestation collective</i></p> <p><i>Attester de sa curiosité, de sa créativité</i></p> <p><i>Assumer des rôles</i></p>

## Principales ressources sur internet

[Educnet](#) (exemples de thèmes pour le collège)

[Ministère de la Culture](#) (propositions pour l'école, le collège et le lycée, classées par périodes, domaines ou thématiques)

## Ressources de proximité dans l'académie de Versailles

La [page Action culturelle](#) du site de l'académie de Versailles, dont la Daac assure le suivi, propose des pistes de travail en partenariat.

En suivant [ce lien externe](#) vous trouverez une **liste des partenaires culturels de l'académie**.

Le site [Histoire des arts](#) de l'académie de Versailles donne des propositions mises à jour, pour l'enseignement obligatoire HDA, mais aussi pour les options HDA en lycée.