



HAL
open science

Rencontrer une oeuvre des Beatles en histoire des arts à l'école primaire. Une approche comparatiste en didactique

Didier Cariou, Cécile Vendramini, André Scherb

► To cite this version:

Didier Cariou, Cécile Vendramini, André Scherb. Rencontrer une oeuvre des Beatles en histoire des arts à l'école primaire. Une approche comparatiste en didactique. *Éducation & Didactique*, 2019, 13 (1), pp.9-42. hal-02424574

HAL Id: hal-02424574

<https://hal.univ-brest.fr/hal-02424574v1>

Submitted on 27 Dec 2019

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

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

Article paru en 2019 dans : *Éducation et didactique*, 13 (1), 9-42.

Didier Cariou, Cécile Vendramini, André Scherb

Univ Brest, CREAD, F 29200 Brest.

Rencontrer une œuvre des Beatles en histoire des arts à l'école primaire. Une approche comparatiste en didactique

Mots clé : Didactique comparée, action conjointe, histoire des arts, éducation musicale, art visuel, art plastique, histoire, œuvre

Comparative didactic, joint action, history of the Arts, music education, history, artistic work

Résumé : Cet article rend compte d'une situation d'enseignement-apprentissage en histoire des arts, en classe de CM1. Les œuvres étudiées sont la chanson des Beatles *A Day in The Life* et la pochette de l'album *Sgt Pepper's Lonely Hearts Club Band* où figure cette chanson. L'analyse des séances de classe se situe dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD). Elle vise à comprendre comment l'action conjointe du professeur et des élèves produit des liens entre ces œuvres, avec d'autres œuvres qui les éclairent et avec leur dimension historique. Cet enseignement d'histoire des arts appelle le croisement de différents domaines disciplinaires. L'objet de cet article est d'essayer de comprendre les modalités de cette rencontre. En ce sens, il constitue un objet d'étude privilégié pour une approche comparative en didactique.

Discovering a Beatles' album during History of the Arts lessons in primary school. A comparative approach in didactics.

Abstract: The aim of this article is to describe a class situation where the teacher has to teach the history of the arts to nine-year olds. This Year Four class studied a song by the Beatles, *A day in the life* as well as the cover of the *Sgt Pepper's Lonely Hearts Club Band* album. The analysis of these classes is carried out in the framework of the JATD. It tries to understand how this joint action of teacher and pupil creates connections between these artistic works and other works that shed light on them within their historical context. The teaching of the history of the arts involves the interaction of different disciplinary fields. It consists of the study of this subject, which is not common, in order to undertake a comparative approach.

Apparu officiellement en 2008 dans le champ scolaire (MEN, 2008), l'enseignement d'histoire des arts reste assez peu investigué par les didacticiens (Chabanne *et al.*, 2011 ; Chabannes, 2016). Cet article se veut une contribution à l'émergence d'un objet potentiellement en devenir. Il propose l'analyse d'une série de séances menées dans une classe d'une école primaire autour d'une chanson des Beatles, *A Day in the Life*, parue le 1^{er}

juin 1967. Ces séances n'ont pas été menées pour vérifier des hypothèses de recherche. Elles montrent le cheminement d'un professeur des écoles expérimenté confronté à la nécessité d'enseigner l'histoire des arts. Nous nous attachons donc à décrire une pratique effective de classe afin de repérer quelques logiques d'apprentissage à l'œuvre dans ce type d'enseignement. Nous considérons l'ensemble de ces séances comme un *cas* (Passeron & Revel, 2005) destiné à alimenter la réflexion sur des problématiques de l'enseignement de l'histoire des arts. Il est également un cas en ce qu'il présente un défi au cloisonnement traditionnel des didactiques disciplinaires qui sont rarement convoquées ensemble dans une approche comparative en didactique. L'étude de ce cas devrait permettre d'éclairer les liens entre certaines disciplines contributrices de l'histoire des arts (ici, l'éducation musicale, les arts visuels¹, l'anglais et l'histoire) qui s'établissent à l'occasion de l'étude d'une œuvre.

L'histoire des arts, un enseignement peu exploré

La genèse d'un enseignement

Le *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales* piloté par le recteur Philippe Joutard en 1989, peut être considéré comme l'acte de naissance de l'histoire des arts à l'école. La quatorzième des seize propositions du rapport prévoyait un enseignement ainsi défini :

« Cette nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire des arts se donne pour champ le réseau des objets, des activités artistiques, des pratiques sociales et des institutions (...). Le pluriel signifie qu'on sortira largement de la monoculture jusqu'à présent induite par l'autorité envahissante de la peinture et des Beaux-Arts pour étendre l'intérêt aux arts de l'objet (technique, décoration) et de l'espace aménagé (architecture, urbanisme, jardin). Le nouvel enseignement, attentif aux conditions de la production (techniques matérielles, organisations sociale) n'est pas seulement une histoire des œuvres ou des chefs-d'œuvre » (cité par Lavin, 1998, p. 75).

Ce paragraphe, rédigé par Gérard Monnier, historien de l'architecture, marque une rupture avec la typologie classique qui opposait les Beaux-Arts aux arts appliqués considérés comme triviaux (Monnier, 1997). Cette rupture, assumée ensuite par le *Plan Lang-Tasca pour les arts et de la culture à l'école* en 2000, signale la différenciation opérée désormais entre l'histoire *de l'art*, comme discipline universitaire clairement identifiée, et l'histoire *des arts*, sans référent universitaire, qui est aujourd'hui enseignée à l'école et au collège. Elle appelle une redéfinition du domaine des pratiques reconnues comme artistiques et un élargissement des références de l'éducation musicale et des arts visuels avec la reconnaissance de pratiques culturelles jugées encore peu légitimes : jazz, rock, bande dessinée, mode, gastronomie, hip-hop, etc. Mais l'histoire des arts n'est apparue officiellement dans les programmes de l'école primaire et du collège qu'en 2008 (MEN, 2008). Elle est maintenue avec quelques modifications dans les programmes parus en 2015 (MEN, 2015). Cet enseignement fait interagir plusieurs disciplines scolaires – voire toutes les disciplines scolaires – concourant « au développement d'un regard sensible, instruit et réfléchi sur les œuvres » (MEN, 2015, p. 148). Ces trois adjectifs marquent la volonté d'adopter une approche graduée dans la

¹ Les programmes de 2002 et de 2008 nommaient cette discipline « arts visuels » alors que les programmes de 2015 évoquent désormais les « arts plastiques ». Comme la séquence analysée s'est déroulée dans le cadre des programmes de 2008, nous utiliserons l'expression « arts visuels » pour désigner cette discipline.

rencontre de l'élève avec l'œuvre d'art. Nous y reviendrons dans l'analyse des mises en œuvre présentées dans cette étude.

L'histoire des arts tient compte du foisonnement artistique de la société industrielle et de la révolution du numérique mais aussi de l'extension du concept d'« art » dans les pratiques contemporaines. En conséquence, dans le programme scolaire de 2008 avait été établi un classement des arts – qui n'est pas repris explicitement par le programme de 2015 – en six domaines qu'il convient de mettre en relation entre eux : les arts de l'espace (architecture, arts des jardins), les arts du langage (littérature : récit et poésie), les arts du quotidien (design, objets d'art), les arts du son (musique instrumentale et vocale), les arts du spectacle vivant (théâtre, danse, cirque, marionnettes), les arts du visuel (arts plastiques, cinéma, photographie). A l'instar de la démarche classique de l'histoire de l'art, il est attendu en outre une mise en relation des différents domaines artistiques avec les grandes périodes historiques : de la Préhistoire à l'Antiquité gallo-romaine, le Moyen-Âge, les Temps modernes, le XIXe siècle, le XXe siècle et notre époque. La nouveauté introduite par l'histoire des arts est la dimension comparatiste qui relie entre eux différents domaines artistiques, quand l'histoire de l'art reste souvent mono-disciplinaire, ainsi que l'accent mis sur l'histoire des usages des œuvres, en production comme en réception (Lavin, 1998, p. 97).

Cette approche est en phase avec l'évolution de l'histoire culturelle depuis les années 1980 (Chartier, 1989). Celle-ci a délaissé une approche sociologiquement datée qui étudiait l'inégale répartition de l'usage des œuvres et des pratiques culturelles en fonction de catégories préétablies du type dominants / dominés. On opposait ainsi la culture dominante écrite à la culture populaire orale conçue comme un sous-produit passif et dégradé de la précédente. L'histoire culturelle a renversé cette perspective pour partir de l'étude des œuvres et des pratiques culturelles. Elle étudie leur circulation dans les différentes strates de l'espace social pour envisager les emprunts et les recompositions dont elles faisaient l'objet afin de comprendre comment elles pouvaient faire sens pour les agents, d'une manière certes historiquement et sociologiquement différenciées. L'exemple emblématique en est celui du meunier Menocchio qui vécut en Italie du nord à la fin du XVIe siècle. Alphabétisé, il avait articulé la lecture d'ouvrages savants articulée à un vieux fonds de religiosité populaire pour élaborer une cosmogonie qui lui valut d'être condamné par l'inquisition (Ginzburg, 1980). C'est pourquoi nous nous questionnons au sujet de ce passage du programme : « L'histoire des arts intègre autant que possible l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent, savantes et populaires, occidentales et extra-occidentales (*sic*) » (MEN, 2015, p. 148). La logique de l'histoire des arts conduit à envisager le processus de réception de ces œuvres avec la mise en évidence des pratiques culturelles des publics d'une période historique donnée. En effet, l'histoire des arts définie par les programmes scolaires s'inscrit dans un cadre théorique inspiré du tournant pragmatiste des sciences sociales qui envisage d'abord les pratiques des agents et leur pouvoir d'agir, leur *agentivité* (Monnier, 1997). Ces agents sont les artistes et le public, ce dernier n'étant plus conçu comme un récepteur passif des œuvres. Mais ils sont également les institutions culturelles, dont l'école est partie prenante, participant de la production comme de la réception des œuvres. Le professeur et ses élèves sont des agents qui écoutent, regardent, analysent des œuvres pour produire du sens sur ces dernières. En résumé, une œuvre peut être considérée comme le produit d'une relation sociale entre ces différents agents (Baxandall, 1972, p. 9).

Cette évolution explique l'introduction de « l'intelligence sensible » dans l'approche des œuvres (MEN, 2016). Celle-ci suppose la sollicitation de l'émotion et des sensations de l'élève dans son approche des œuvres et des pratiques artistiques. Elle constitue un préalable au travail d'objectivation et de construction du savoir désignée par le terme d'« approche raisonnée » qui doit permettre à l'élève de devenir un « amateur éclairé » (MEN, 2015, p. 148). Il existe peu de références pour éclairer cette notion (Chabanne, 2016). Elle désigne l'« honnête homme » de l'époque classique capable d'une appréhension à la fois sensible et distanciée des œuvres. Dans le domaine des arts visuels, il semble qu'elle désigne la posture de l'élève capable de comprendre les problèmes que pose la création, pour lui-même, pour les autres élèves et pour les artistes du présent ou du passé (Ardouin, 1997). Cette posture devrait le conduire à comprendre les enjeux de la culture artistique, à la fois sous la dimension pratique du *faire* et sous la dimension critique du *voir* (ou du *écouter* en musique). Rencontrant ainsi les questions que les créateurs se posent ou se sont posées dans le passé, l'amateur éclairé établirait alors un rapport autonome à l'œuvre, en construirait une interprétation personnelle et la contextualiserait. Une telle ambition n'a d'égal que le caractère informel de la mise en œuvre, qui laisse à chaque enseignant d'école primaire de répartir comme bon lui semble les vingt heures obligatoires de cet enseignement (Espinassy, 2011).

En conséquence, la logique de l'histoire des arts pousse à se demander comment il est possible de prendre ensemble les références spécifiques aux disciplines scolaires contributives (Vendramini, 2011). S'agit-il de les juxtaposer selon une logique *pluridisciplinaire* afin que chacune porte un regard spécifique sur les œuvres étudiées, la compréhension des œuvres résultant de l'addition des regards ? Ou bien s'agit-il d'établir des liens entre les différentes disciplines pour construire un réseau de significations autour des œuvres, selon une logique davantage *interdisciplinaire* ? Mais alors, quelle serait alors la nature des liens à construire ?

En outre, l'articulation des contenus entre les six domaines artistiques et les cinq périodes historiques stipulée par le programme de 2008 risque d'arrimer ces domaines à une logique chronologique, linéaire et téléologique, du passé vers le présent, des arts « premiers » vers l'art occidental contemporain. Les pratiques observées dans les classes, promues par les éditeurs de manuels scolaires et les sites pédagogiques académiques, substituent souvent à l'approche sensible des œuvres une logique spatiale de disposition des œuvres le long d'une frise chronologique. Cette démarche conduit à faire parfois l'économie de l'étude de l'œuvre réduite à sa seule situation dans le temps. En inversant cette logique, nous essaierons de montrer que l'approche sensible puis réfléchie de l'œuvre perçue comme étrange permet de mieux comprendre en retour la période historique concernée.

Cette difficulté d'ordre pédagogique renvoie à un désaccord ancien et pourtant dépassé entre les historiens de l'art et les historiens (Poirrier, 2004, p. 305-308). Les premiers privilégieraient une histoire des œuvres « internaliste » pratiquant une archéologie des œuvres hors contexte. Les seconds développeraient une approche « externaliste » de contextualisation sociale des œuvres et des pratiques culturelles qui serait incapable de rendre compte du sens des œuvres. La pratique de la frise chronologique en histoire des arts constitue selon nous un moyen terme entre la logique de succession temporelle des œuvres dans le temps et la logique de restitution du contexte historique de ces œuvres. Cette difficulté, fréquemment rencontrées lors d'observations de classes, recouvre la question de l'articulation entre l'approche historique des œuvres, qui serait « raisonnée », et l'approche artistique, plus « sensible ».

Pourtant, si nous considérons une œuvre comme l'objectivation d'expériences et d'actions humaines successives (Meyerson, 1948), il apparaît évident que l'œuvre n'est pas uniquement de son temps et ne peut s'expliquer uniquement par son contexte. Une œuvre du passé objective des éléments de son époque mais également une mémoire des œuvres d'un passé encore plus ancien qui peuvent l'avoir influencée.

Vers un autre rapport au temps historique

Nous rejoignons les auteurs qui proposent d'effacer cette vision chronologique et téléologique des arts et de l'histoire en défendant une « approche anachronique ». L'anachronisme est perçu non plus comme une erreur mais comme une méthode pour envisager le caractère révolutionnaire d'une œuvre en s'affranchissant d'une logique chronologique extérieure à elle (Loroux, 1993 ; Filliot, 2011). Il s'agirait d'envisager l'histoire des arts comme une histoire instaurée d'abord par la nécessité des œuvres qui agenceraient de ce fait un rapport spécifique au temps historique. L'approche centrée d'abord sur les œuvres, avant d'aborder leur contexte historique, privilégie les circulations non chronologiques à l'intérieur d'un ensemble d'œuvres d'une ou de plusieurs époques. Une œuvre n'est alors plus définie par sa place entre celle qui la précède et celle qui lui succède, elle devient sédimentation de sens et d'historicité (Boudinet, 2011). En effet, toute œuvre du passé nous est également contemporaine puisque nous la contemplons aujourd'hui en nous référant à des œuvres contemporaines de celle-ci, à des œuvres antérieures qu'elle prolonge éventuellement ainsi qu'à des œuvres postérieures qui ont pu explorer des pistes proposées par elle. L'œuvre devient alors le *symptôme* d'une interruption de l'écoulement linéaire et chronologique du temps. De cette interruption découle la recherche de la signification de l'œuvre. Ainsi, le travail de Pollock permet-il d'interroger le détail du pan jusque-là ignoré d'une fresque de Fra Angelico criblé de taches colorées (Didi-Huberman, 2000, p. 9-55).

Cette approche renouvelle l'appréhension historique du temps qui ne consiste plus à éclairer le présent par le passé, ou le passé proche par le passé lointain, selon une logique causale linéaire progressive. Le temps s'étend simultanément dans diverses directions à partir du présent du spectateur de l'œuvre. Cela fait écho aux réflexions actuelles des historiens sur la nature du temps historique. Ils considèrent en effet que la perception *moderne* du temps, orienté depuis le passé vers un futur incarnant nécessairement le progrès, est désormais remplacée par une perception *postmoderne* et *présentiste* du temps tout entier contenu dans le présent qui actualise en lui-même le passé et le futur (Hartog, 2003).

Cette perception du temps renvoie aux catégories de l'expérience et de l'attente qui thématisent le rapport au temps dans une société donnée et que l'on nomme la *conscience historique* (Koselleck, 1979, p. 307-329). *L'expérience* désigne ce que nous héritons du passé, elle est le passé actualisé dans le présent. Elle façonne nos espoirs et nos craintes à l'égard du futur qui constituent *l'attente*. En retour, les caractéristiques de l'attente envers le futur remodelent la perception du passé par une société donnée : les historiens posent des questions au passé en fonction des questions qui se posent à eux dans le présent. Les historiens des années 1930, plongés dans la crise consécutive au Krach de Wall Street, s'intéressaient aux dépréciations monétaires de la fin du Moyen Age. Depuis la fin des années 1980, les historiens s'interrogent par exemple sur la question de la mémoire et du patrimoine, parallèlement au succès éditorial des *Lieux de Mémoire*, ouvrage collectif piloté par Pierre

Nora (1984-1992). Dans une période d'incertitude quant à l'avenir (crise des idéologies, inquiétude sur l'avenir de la planète, essor des guerres civiles et du terrorisme), les sociétés occidentales éprouvent le besoin de reconstituer un lien plus fort avec leur passé. L'affirmation de la dimension patrimoniale des vestiges du passé – comme le rappellent la forte densité des écomusées et la sauvegarde du patrimoine industriel et architectural du XXe siècle par exemple – est un moyen parmi d'autres d'effacer la distance avec le passé et d'actualiser le passé dans notre présent. Bien entendu, l'expérience ne permet pas de prévoir ce qui adviendra dans un futur qui sera nécessairement surprenant. Toujours est-il que la tension entre expérience et attente entrecroise le passé et le futur dans les préoccupations du présent. Le temps historique ne peut donc plus être envisagé comme la succession mécanique du passé, du présent et du futur.

Cette expérience présentiste du temps historique accompagne le passage de l'approche sensible à l'approche raisonnée des œuvres en histoire des arts. Elle consiste à objectiver et à mettre à distance les questionnements du présent que nous projetons sur ces œuvres.

Au total, l'enseignement d'histoire des arts pose des problèmes épistémologiques et pratiques d'une grande complexité. Pour les questionner, nous avons observé la pratique d'un professeur chevronné pour essayer de comprendre comment il pouvait « faire avec » ces prescriptions. Nous avons donc enregistré et transcrit une douzaine de séances menées par ce professeur dans une classe de Cours Moyen première année (4^{ème} primaire, enfants âgés de 9 ans) d'une école située dans une commune périurbaine socialement favorisée. Précisons que les chercheurs sont peu intervenus dans la construction des situations d'apprentissage. Leur demande adressée au professeur était de débiter la séquence par l'étude des œuvres et de l'achever par la dimension historique. L'objectif était également de comprendre quels liens pouvaient être établis entre une approche « sensible » des œuvres et une approche « raisonnée » prenant en compte la dimension historique de ces œuvres, même s'il existe bien des nuances entre le sensible musical et le sensible visuel que nous développerons dans les analyses qui suivent. En d'autres termes, nous essaierons de comprendre comment le professeur institue un *collectif de pensée* (Fleck, 1935) *historien des arts* au sein duquel les élèves parviennent à convoquer des savoirs d'origines disciplinaires diverses pour aborder les œuvres étudiées.

Le cadre théorique de la TACD

Notre approche s'inscrit dans le cadre de la *didactique comparée* (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002). Nous nous référons plus précisément à la *Théorie de l'Action Conjointe en Didactique* (Sensevy, 2011), support de nos analyses, de notre méthodologie et de la sélection du corpus retenu. Nous cherchons à comprendre comment, par l'action conjointe du professeur et des élèves, un professeur construit une situation d'apprentissage pour que les élèves établissent des connexions entre les différents domaines de l'histoire des arts (éducation musicale, arts visuels, histoire) mais également entre les œuvres et leur contexte historique, pour développer une approche sensible mais également raisonnée des œuvres d'art.

Notre modèle de description de la situation d'enseignement-apprentissages est celui du *jeu d'apprentissage* qui donne à voir les règles et les contraintes en fonction desquelles les agents agissent de telle manière dans telle situation. Nous devons à Bourdieu (1980, 1994) et

à Brousseau (1998) puis à Sensevy (2011, 2012), d'avoir montré qu'une relation entre des agents (ici, le professeur et les élèves) dont l'enjeu est la transmission et l'appropriation d'un savoir, pouvait être vue comme une forme de *jeu* s'inscrivant dans un *champ* (ici, celui de la classe) envisagé comme un espace relationnel où chaque agent occupe une position relative. Cet espace définit l'univers des problèmes, des références, des concepts partagés par les agents du champ constituant de fait un collectif de pensée. Ces agents sont dotés d'un sens pratique que l'on appelle en sport le *sens du jeu* et qui est constitué des structures cognitives durables et des schèmes d'action qui orientent leur perception pour savoir ce qu'il y a à faire dans une situation donnée, afin d'être *dans le jeu* et d'agir selon les *règles du jeu*.

Il ne s'agit pas d'assimiler la situation d'apprentissage à un jeu ni de considérer le jeu comme une métaphore de l'action didactique, mais de modéliser les actions du professeur et des élèves *comme si* c'était un jeu. Sur le plan générique du modèle du *jeu didactique*, la dynamique des transactions dans la classe est *vue-comme* (Wittgenstein, 1953) un jeu coopératif où le professeur gagne s'il fait en sorte que les élèves s'engagent dans le jeu pour les faire gagner, c'est-à-dire s'il les conduit à développer d'eux-mêmes (*proprio motu*) les stratégies gagnantes qui leur permettront de s'approprier le savoir visé qui constitue *l'enjeu* de la situation d'apprentissage (Sensevy, 2012). Sur le plan spécifique et concret de chacune des séances étudiées, le modèle du *jeu d'apprentissage* permet de décrire ce qui se joue en écoute d'œuvre musicale, en analyse d'œuvre plastique et en histoire. Il conduit à regarder finement les *coups* – au sens de « coup » au jeu d'échec par exemple – joués par les agents et qui conduisent, ou non, ces derniers vers l'appropriation d'un savoir. Comme chaque jeu d'apprentissage caractérise la confrontation à un enjeu de savoir spécifique, un nouveau jeu d'apprentissage se substitue au précédant dès qu'apparaît un nouvel enjeu de savoir.

La description en termes de jeu des transactions entre un professeur et ses élèves ayant pour enjeu un savoir recouvre le couple conceptuel de contrat didactique et de milieu didactique qui sont mobilisés comme des éléments explicatifs de ces transactions (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2011, 2015). Pour une première approche, nous définissons le *contrat didactique* comme l'ensemble des connaissances et des compétences déjà-là, déjà acquises par les élèves, et qui engendre un système d'attentes réciproques entre le professeur et les élèves. Ce déjà-là, largement implicite, permet aux élèves d'interpréter les attentes du professeur formulées généralement par des consignes. Il leur permet de *savoir ce qu'il y a à faire*, de savoir à quel jeu ils doivent jouer dans telle situation d'apprentissage construite par le professeur qui attend d'eux qu'ils fassent ce qu'ils ont à faire.

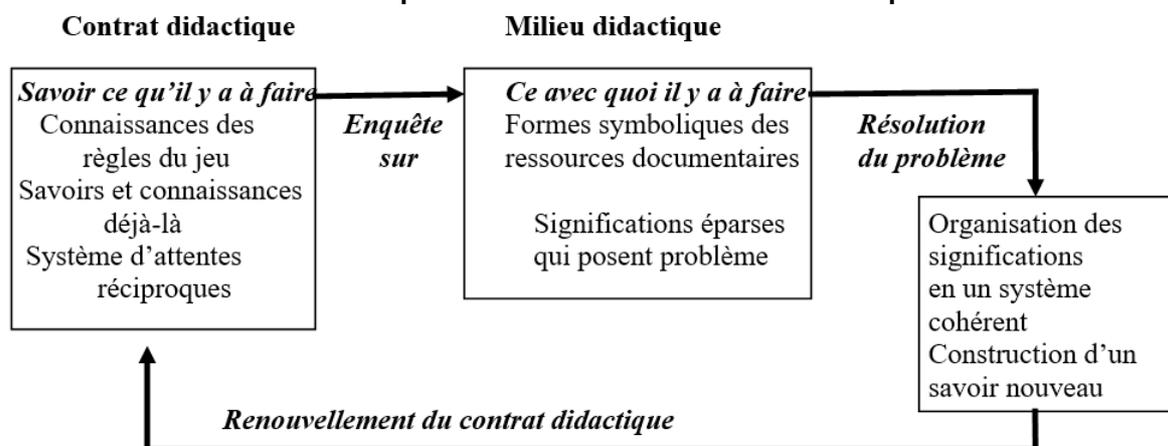
Le *milieu didactique* peut être défini comme l'ensemble des ressources matérielles et immatérielles qui actualisent le savoir nouveau à acquérir et qui sont mises à la disposition des élèves pour qu'*ils fassent ce qu'ils ont à faire*. Le milieu est conçu comme « le problème à résoudre » quand il engage les élèves dans une démarche d'enquête, au sens de John Dewey (1938). En effet, il est constitué d'un ensemble de formes sémiotiques (relatives aux signes) éparses et actualisées dans les ressources mises à la disposition des élèves (ici : l'œuvre musicale, la pochette de l'album, les documents historiques) mais qui, d'emblée, ne font pas sens. Le milieu pose problème car il apparaît dans un premier temps comme opaque, désorganisé et peu pourvoyeur de significations aux yeux des élèves. Armés du déjà-là du contrat didactique et cherchant à interpréter les attentes du professeur, les élèves enquêtent, à l'occasion des transactions avec le professeur, sur le problème qui leur est ainsi posé (Dewey,

1938). Ils explorent les formes sémiotiques du milieu en les connectant à certains savoirs déjà-là dans le contrat didactique, en vue de les organiser en un système cohérent de significations qui leur permettent de découvrir et de formuler et de résoudre le problème que semble poser le milieu.

Toutefois, si les ressources déjà-là du contrat suffisaient par elles-mêmes à explorer le milieu et à organiser ses significations, cela signifierait que le contrat et le milieu s'équilibrent. Le milieu ne fournirait alors aucun savoir nouveau et ne produirait pas d'apprentissage. Dans une situation d'apprentissage, le milieu doit être *antagoniste* au contrat didactique (Brousseau, 1998) : les seules ressources du contrat didactique ne suffisent pas à l'exploration des formes sémiotiques du milieu qui, posant problème, doivent motiver une enquête de la part des élèves. En effet, un problème naît d'une dialectique entre l'inconnu d'une situation nouvelle qu'il s'agit de questionner et le déjà-connu qui fournit les points d'appui pour l'enquête (Fabre, 2009). Les élèves, lors de leurs transactions avec le professeur et avec les savoirs, dégagent et organisent, parmi les formes sémiotiques éparses du milieu, des significations nouvelles qui viendront ensuite enrichir et renouveler le contrat didactique. Cette enquête produit un apprentissage effectif.

Le schéma n° 1 propose une formalisation du couple contrat / milieu au cœur de la logique de l'enquête. Ce schéma constitue la matrice de tous les schémas qui suivront.

Schéma n° 1 : Le couple contrat / milieu et l'enquête



La dialectique du contrat et du milieu est opératoire pour décrire une situation d'apprentissage mono-disciplinaire, en éducation musicale ou en histoire par exemple (Maizières, 2016 ; Cariou, 2013). Mais cet outil est mis à l'épreuve par l'enseignement de l'histoire des arts qui croise plusieurs disciplines scolaires. Comme cet enseignement suppose une forte hétérogénéité des contrats didactiques et des milieux, la question qui se pose est celle des modalités de l'exploration du milieu constitué d'œuvres relevant de plusieurs disciplines. Comment dès lors les élèves peuvent-ils s'orienter dans une telle hétérogénéité pour établir les connexions avec les savoirs déjà-là pertinent pour l'analyse une œuvre précise, pour structurer en un système cohérent les significations d'œuvres relevant de plusieurs disciplines ?

Pour aider la lecture de l'article, le tableau n° 1 présente les étapes de l'analyse qui suit. A l'intérieur des trois séances d'écoute musicale, d'arts visuels, et d'histoire, nous indiquons les différents épisodes didactiques élémentaires définis comme des jeux d'apprentissage. Les numéros correspondent aux numéros des extraits de transcriptions travaillées dans cet article.

Tableau n° 1 : Présentation des étapes de l'analyse de la séquence

Écoute musicale de la chanson des Beatles	
	1. Reconnaître les instruments dans la chanson
	2. Ecouter la montée d'orchestre dans la chanson
Analyse de la pochette de l'album	
	3. Identifier les personnages centraux de la pochette de l'album
	4. Déterminer la signification de l'habit des Beatles
	5. Identifier les personnages à l'arrière-plan de l'image
	6. Contextualiser la fabrication de l'image de la pochette
Le contexte historique	
	7. Ecouter la boucle musicale à la fin de l'album
	8. Relier les outils d'écoute musicale à la période de la société de consommation
	9. Déterminer les conditions de l'émergence d'une culture jeune dans les années 1960

Analyse de la séance d'écoute musicale

Un objet d'analyse : une œuvre des Beatles

Les séances observées prennent comme support central, dans le cadre d'une écoute musicale, la chanson des Beatles : *A Day in the Life*.

Afin d'en préciser les enjeux, nous présentons ici une analyse *a priori* des savoirs en jeu dans l'écoute de cette chanson (Mercier & Salin, 1988 ; Sensevy, 2011, p. 151-155). Le terme d'analyse *a priori* peut s'entendre au sens kantien comme une analyse détachée de l'expérience effective, visant à déterminer la nature des savoirs qui constituent l'enjeu des transactions entre le professeur et les élèves. L'analyse présentée ici est celle des chercheurs. Elle permet de prévoir les potentialités d'actions du professeur et les stratégies potentielles des élèves. La comparaison entre les effets possibles de la situation d'apprentissage et les effets réellement produits prépare l'observation de l'action conjointe du professeur et des élèves autour de cette chanson. Nous en proposons tout d'abord une analyse formelle et contextuelle, qui s'appuie sur le témoignage de l'ingénieur du son du studio d'enregistrement (Emerick, 2006) et sur une étude récente de l'œuvre des Beatles, coordonnée par le musicologue Grégoire Tossier (2016).

La chanson *A Day in the Life* est extraite de l'album *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band* publié le 1^{er} juin 1967. Cette chanson et la pochette de l'album également étudiées durant cette séquence sont emblématiques de la culture pop anglaise de la fin des années 1960. Elles constituent des objets pertinents pour l'histoire des arts car elles appartiennent, selon la typologie du programme de 2008, aux « arts du son » et aux « arts du visuel ».

La culture *pop* abolit en effet les frontières entre les différents domaines artistiques, entre la culture « légitime » et la culture populaire, à un moment précis de l'histoire du monde occidental, celui du développement de la société de consommation et de la culture de masse.

Phénomène sans précédent jusque-là, elle connecte entre eux tous les domaines artistiques. Elle résulte de la rencontre entre des traditions culturelles populaires (par exemple la musique afro-américaine puis la musique indienne revisitée par les groupes anglais), des produits de la société technicienne tels que les disques, les électrophones, les radios, les studios d'enregistrement, l'électrification et l'amplification des instruments de musique, etc. et les créations des avant-gardes littéraires et artistiques telles que les poètes de la *Beat Generation*, les artistes du Pop Art britannique, les musiciens, les designers, etc. (Lemonnier, 1995, p. 19-25). En ce sens, la culture pop constitue un objet d'étude très pertinent pour l'histoire des arts qui appelle une mise en relation d'œuvres relevant de différents domaines artistiques.

Il semblerait que l'expression « pop » ne résulte pas seulement d'une contraction de l'adjectif *popular*. Elle découlerait également d'une onomatopée figurant sur un collage réalisé par l'artiste italo-écossais Eduardo Paolozzi, intitulé *I Was a Rich Man's Plaything* (1947). Dans la lignée de l'invention du collage par Braque et Picasso en 1912, la technique du collage à partir d'images d'objets de la société de consommation découpées dans des magazines fut systématisée par Richard Hamilton. Son tableau, *Just What is it that Makes Today's Homes so Different, so Appealing ?* (1956), où figure également l'expression « pop », est considérée comme une pièce majeure du *Pop Art* britannique. Cette expression artistique se distingue par le découpage et le collage d'images extraites de magazines de grande diffusion, par la représentation des objets de la société industrielle et la consommation de masse, tout en en faisant une critique féroce. Précisons au passage que Richard Hamilton réalisa également la pochette du *White Album* des Beatles en 1968 si bien que ces deux œuvres ont constitué les bornes chronologiques d'une exposition sur la culture pop à Beaubourg (Francis, 2001). En outre, le collage introduit de l'hétérogène, de la discontinuité et du non-artistique dans une œuvre. A l'acte créateur se substitue ainsi une posture nouvelle de choix entre les matériaux et les images supports du collage (Tuffeli, 1991).

Plus largement, la notion de collage définit la culture pop elle-même. Cette culture apparaît en effet comme un collage de traditions et de domaines artistiques divers qui lui confère une dimension transversale et totale. Cette dimension s'explique également par la formation artistique des grandes figures de la musique pop anglaise des années 1960. John Lennon (*The Beatles*), Keith Richards (*The Rolling Stones*), Ray Davis (*The Kinks*) et Pete Townshend (*The Who*) suivirent une scolarité dans les *Arts Schools*. Ces établissements d'enseignement secondaires contribuèrent à l'éducation artistique de toute une génération issue de la classe ouvrière ou des petites classes moyennes en leur dispensant un enseignement en *Arts and Design*, que nous distinguons en France par les catégories de Beaux-Arts et d'Arts appliqués (Lemonnier, 1995). Dans son autobiographie, Pete Townshend (2012) exprime son admiration pour Pollock, découvert lors de ses études, et explique que ses propres spectacles constituaient des performances artistiques : la destruction de ses guitares lors de ses concerts était inspirée par l'artiste « autodestructif » Gustav Metzger. Keith Richards (2010) explique pour sa part que l'emploi du temps des *Arts Schools* laissait beaucoup de temps pour expérimenter dans le domaine musical.

L'album *Sgt. Pepper's* apparaît dans le contexte de l'émergence du *Flower Power* et du *Summer of Love* de 1967. Cet album, réalisé au terme de quatre mois et demi de travail dans les studios d'Abbey Road, peut être considéré comme un collage puisque, pour la première fois dans l'histoire de la musique pop, toutes les chansons s'enchaînent sans interruption

(Emerick, 2006, p. 240). Cet album présente en outre de nombreux effets obtenus par des collages sonores réalisés par George Martin, « le cinquième Beatles », producteur et arrangeur des morceaux des Beatles, lui-même secondé par l'ingénieur du son Geoff Emerick.

La chanson *A Day in the Life* associe les instruments électriquement amplifiés de la musique pop à ceux de l'orchestre symphonique utilisés dans une situation insolite. La chanson elle-même résulte d'une série de mixages sonores et de collages (Emerick, 2006, p. 192-215 ; Thibault, 2016). Elle est tout d'abord un collage de deux ébauches de chansons. L'une, mélancolique, en sol majeur, fut écrite par John Lennon. Elle constitue le premier et le troisième couplet oniriques de la chanson définitive. Ces couplets sont repérables par le refrain « *I'd like to turn you on* » qui fit interdire la chanson à la BBC. L'autre, écrite par Paul McCartney, plus enjouée, en mi majeur, constitue le couplet intermédiaire de la chanson finale. Elle fait s'exprimer une personne émergeant du sommeil et du rêve du premier couplet, prenant le bus pour se rendre au travail et retombant dans le rêve du troisième couplet après avoir fumé une substance indéterminée. Enfin, ce couplet donna lieu à des expérimentations de la part de George Martin et de l'ingénieur du son Geoff Emerick, qui inclurent des bruits de la vie courante (une sonnerie de réveil, le souffle d'une personne qui court) dans ce second couplet écrit par McCartney.

Entre le premier couplet de Lennon et le second couplet de McCartney, subsistaient vingt-quatre mesures laissées vierges. Les Beatles eurent l'idée d'y placer une « montée » jouée par les musiciens d'un orchestre symphonique réputé, embauchés pour l'occasion. Ce n'est pas tant la présence de l'orchestre symphonique qui est insolite, que son utilisation inhabituelle pour l'époque, conçue comme un *happening* par les Beatles². Cette « montée d'orchestre » en cacophonie, imaginée par John Lennon, constitua pour ces instrumentistes classiques une remise en cause choquante de leur pratique professionnelle habituelle. La consigne fut donnée à son corps défendant par George Martin, issu lui aussi de la musique classique : chacun des musiciens d'orchestre devait jouer – sans écouter les autres musiciens ! – une montée, de demi-ton en demi-ton, sur vingt-quatre mesures, depuis la note la plus basse de leur instrument jusqu'à la note la plus haute effectuée alors en *glissando* et comprise dans un accord de mi majeur (Emerick, 2006, p. 207). Les musiciens devaient en outre passer de *pianissimo* à *fortissimo* afin de produire, selon Lennon, « un orgasme sonore » (Emerick, 2006, p. 202). Cette montée d'orchestre fut collée également à la fin du morceau. Enfin, la chanson se clôt par un autre accord de mi majeur joué simultanément par trois pianos, un piano électrique, une épinette et un harmonium. Cet accord est tenu en une longue décroissance sonore de 47 secondes.

Dans sa préparation de la séquence, le professeur avait prévu une écoute de la chanson segmentée en quatre parties. Il considérait que le matériau musical à son début était plutôt familier pour des oreilles enfantines (une chanson de variétés aux accents rock), puis nettement plus insolite lorsque l'on prend en compte les recherches acoustiques des Beatles (cacophonie orchestrale, bruitages). L'approche sensible de l'œuvre a été réalisée durant de la première audition, celle durant laquelle l'enseignant recueille classiquement les « premières impressions » (Maizières, 2016 ; Milli, 2011). L'approche réfléchie a consisté ensuite à repérer le matériau musical et les intentions des compositeurs. Les connaissances des élèves

² La vidéo de l'enregistrement de la chanson postée sur YouTube donne une idée du déroulement de ce *happening*.

sur la forme habituelle d'une chanson (un chanteur, un refrain facilement mémorisé, avec un accompagnement simple de piano, guitare et batterie) peuvent être questionnées par l'intrusion d'un orchestre symphonique jouant apparemment « n'importe quoi ». Le matériau musical à repérer est en adéquation avec les programmes d'éducation musicale du cycle 3, qui préconisent « la perception et l'identification d'éléments musicaux caractéristiques (les thèmes mélodiques, les rythmes et le tempo, les intensités, les timbres » (MEN, 2015). L'objectif est alors d'approcher les intentions premières des artistes.

Durant les quatre séances d'écoute musicale observées, filmées et transcrites, le professeur a ciblé l'identification des timbres et des modes de jeux instrumentaux (le glissando des cordes) et le ressenti des élèves sur la dimension sémantique de la chanson. Nous extrayons des transcriptions deux extraits de séance qui permettent d'établir des liens avec la séance d'arts visuels et la séance d'histoire, selon la logique de l'enseignement d'histoire des arts. Dans les deux séances analysées, les phases d'écoute de l'œuvre alternent avec les phases de verbalisation des transactions entre le professeur – noté P dans les transcriptions – et les élèves dont les prénoms ont été modifiés.

Analyse des séances d'écoute musicale

La première écoute de la chanson des Beatles

Si l'espace des recherches consacrées à la perception de la musique est actuellement exploré grâce aux technologies des neurosciences, l'éventail des prospections en didactique de l'écoute musicale, en milieu scolaire ordinaire, commence seulement à être pris en considération par les chercheurs (Terrien, 2006 ; Boudinet, 2010 ; Milli, 2011 ; Maizières, 2012).

La première séance consiste donc à écouter la chanson des Beatles. Une première écoute a permis de recueillir les impressions des élèves (« C'est une chanson douce ») et de réfléchir à tout ce qui avait été nécessaire à l'écriture de cette chanson, qui relève de la genèse de l'œuvre. Le passage que nous analysons ici concerne l'écoute qui suit et le repérage des instruments de musique dans le premier couplet de la chanson. La chanson n'est plus écoutée dans sa globalité, mais par séquences. Cela produit un guidage fort de l'écoute des élèves par le professeur et met en jeu des stratégies assez pauvres en enjeux de savoirs (Maizières, 2016, p. 86). Nous modélisons cette phase comme un premier jeu d'apprentissage (JA1) : « reconnaître les instruments dans la chanson des Beatles » (extrait n° 1).

Extrait n° 1 : Reconnaître les instruments dans la chanson des Beatles

180	P	Là, vous pouvez commencer à écouter quels instruments vous entendez au fur et à mesure qu'ils arrivent. Prêts ? (14 : 00) (<i>il commence l'écoute de la chanson</i>). Levez la main quand vous entendez un instrument.	JA1 : reconnaître les instruments de musique
181	Elève	Une guitare !	
182	P	Une guitare. Tout le monde l'entend ?	
183	Elèves	Oui.	
184	P	Elle n'est pas très forte.	
185	Arnaud	Un piano.	
186	P	Un piano.	

187	Mathieu	Non, c'est une guitare qui fait des sons comme ça.	
188	P	Oui.	
189	Arnaud	Non, il y a un piano	
190	P	Il y a un piano, très bien. Mais il dit, il y a aussi, quoi ?	
191	Mathieu	C'est une guitare qui fait des bruits comme ça.	
192	P	Alors, c'est des bruits comment ?	
193	Élève	Électriques.	
194	Mathieu	Quand tu fais des gros bruits avec une guitare, tu peux faire ça (<i>il fait les gestes du guitariste</i>).	
195	P	Alors, des gros bruits ?	
196	Valentine	Un tambour, à moitié.	
197	P	A moitié un tambour.	
198	Louise	On peut mettre deux guitares ensemble, et ça ferait un bruit, ben, on a dit un piano, mais ça pourrait être très bien, comme dit Mathis, deux guitares, si on en met deux qui font, heu...	
199	P	On pourra mettre deux guitares ensemble et ça fera un bruit, heu, nouveau, c'est ça que tu veux dire ? Tout à fait.	
200	Timothée	Il y a des cordes, il y a une petite corde et il y a aussi, il a y une petite et après une plus grande et une plus grande, et la dernière, elle devrait faire ce bruit.	
201	P	C'est ça, tu as raison, en fait, c'est ce qu'on appelle une guitare basse, vous avez déjà entendu ça ?	
202	Élèves	Oui.	
203	P	Ça fait des sons très graves. Dong, dong, dong. Donc, je remets et vous essayez de les écouter. Prêts ? (<i>il remet l'écoute et arrête dès l'entrée des maracas</i>) Vous entendez les sons très sourds ? Il y a un autre instrument qui est arrivé là.	
204	Emma	Des castagnettes.	
205	P	Non, c'est pas tout à fait des castagnettes, tu as bien écouté, mais c'est pas tout à fait le nom	
206	Salomé	Des maracas ?	
207	P	Des maracas, oui. Tout le monde a entendu ?	
208	Élèves	Oui, non.	
209	P	Je remets. Ça fait tchuck, tchuck, tchuck (<i>il imite le bruitage des maracas</i>). Écoutez.	
210	Salomé	Monsieur !	Changement de jeu
211	P	Oui.	
212	Salomé	Ils ont dit en anglais, une vie rouge.	
223	P	Une... ?	JA2 :
214	Salomé	Rouge musique, une musique rouge	comprendre
215	P	(<i>Il remet l'écoute</i>) Alors... ("I read the news today oh boy")	les paroles de la chanson
216	Salomé	Quand ça commence...	
217	P	Non, c'est « les news », c'est les journaux, j'ai lu les nouvelles, c'est pas « rouge ».	
220	Élève	Il dit « grey ».	

221	P	Écoutez seulement les instruments
222	Élève	J'ai entendu du piano.
223	P	Attention, ici, qu'est-ce que vous entendez ?
224	Élève	La batterie !
225	P	Oui, la batterie arrive ici (...). Bon, maintenant on va regarder les paroles : le titre d'abord (<i>il le projette au tableau et fait lire et traduire</i>) « Un jour dans la vie ». C'est qui les deux noms ? C'est les deux chanteurs et compositeurs du groupe. 1967, ça veut dire quoi ? On est dans quelles années ?
226	Élève	Les années 60
227	P	(<i>Il montre le 1er couplet</i>). Je vais remettre la chanson. Alors, comment il a trouvé les paroles ?
228	Élève	A la télé.
229	P	Il dit « j'ai lu ».
230	Élève	Dans un journal.

Le professeur questionne d'abord les élèves sur l'accompagnement instrumental de la chanson, car il le pense facilement repérable par des élèves de cet âge. Il réduit ses attentes à la reconnaissance des instruments de musique (guitare, piano, maracas, guitare basse, batterie) dans une écoute déconnectée de la recherche des significations de l'œuvre. Il n'attend pas des élèves qu'ils repèrent les intentions des auteurs de la chanson.

Un débat s'instaure sur la reconnaissance de la guitare et du piano. Ce débat montre que le milieu pose problème dans le sens où certaines de ses formes sémiotiques produisent des interprétations divergentes. D'un côté, Arnaud, Louise et Timothée, qui fréquentent le conservatoire, perçoivent l'intervention du piano et distinguent deux types de guitares électriques. De son côté, Mathieu (Tour de parole, désormais :Tdp 187) n'entend qu'une guitare électrique. Les premiers établissent des connexions entre les savoirs acquis au conservatoire et les formes sémiotiques de la chanson pour percevoir différents sons produits par différents instruments de musique. Les savoirs acquis au conservatoire, hors de la classe, se révèlent être les plus adéquats pour l'analyse d'une œuvre dans un contexte de la classe. Du côté de ces élèves fréquentant le conservatoire, qui n'y écoutent pas de guitare électrique mais y pratiquent régulièrement des exercices de discrimination des événements sonores, il y a une relative adéquation entre le contrat didactique et le milieu. Ils disposent des savoirs permettant de répondre aux attentes du professeur. Du côté des autres élèves, ce jeu d'identification des instruments s'apparente plutôt à un jeu de devinette.

Dans un second temps, Salomé questionne les paroles de la chanson (Tdp 212 : « Ils ont dit en anglais : une vie rouge »). Elle propose une hypothèse sur le sens d'un mot qui résulte d'une confusion entre *I read* (prétérit) et la couleur *red*, comme l'explique ensuite le professeur (Tdp 217). L'hypothèse de Salomé produit un *changement de jeu d'apprentissage* (Sensevy, 2011, p. 281-286) vers un autre objet de savoir et vers ce que nous pouvons modéliser comme un second jeu d'apprentissage (JA2) : « comprendre les paroles de la chanson ». Ce changement de jeu résulte de l'exploration « buissonnière » du milieu par Salomé qui s'interroge sur la signification des paroles plutôt que sur les instruments de musique. Après un retour au jeu d'apprentissage initial (JA1) destiné à repérer la batterie et les maracas, le professeur valide ce changement de jeu : il oriente l'attention des élèves vers la

signification des paroles de la chanson (Tdp 225). Le changement de jeu est significatif de la pratique d'un professeur expérimenté qui s'appuie sur les remarques des élèves pour faire progresser l'apprentissage et faire avancer le temps didactique, ce que l'on nomme la *chronogénèse* (Sensevy, 2011, p. 146-151). Le professeur fait alors explorer le texte de la chanson par les élèves. Il se réfère au journal (Tdp 217 : « Non, c'est « les news », c'est les journaux, j'ai lu les nouvelles, c'est pas « rouge » »). A la fin de l'extrait, les élèves apprennent que Lennon a écrit sa chanson en lisant un article de journal (Tdp 230). Il s'agit plus précisément de deux articles figurant côte-à-côte sur une page du *Daily Mail*. L'un évoque la mort accidentelle de Tara Browne, un riche héritier ami des Beatles, et l'autre les quatre mille nids de poules sur la route de Blackburn, Lancashire. Ces échanges inaugurent une phase que nous n'évoquons pas ici.

L'écoute de la montée d'orchestre

La seconde séance de musique concerne l'écoute de la montée d'orchestre qui sépare la chanson des Beatles en deux parties et qui la conclut. Cette *montée d'orchestre* fait entendre un mouvement mélodique continu de l'orchestre, du registre grave vers l'aigu, obtenu par le jeu d'une quarantaine d'instrumentistes classiques, comme nous le savons. Ces derniers jouent, à leur propre vitesse, de plus en plus fort et en les détachant, toutes les notes de leur instrument, de la plus basse à la plus haute. L'intensité originellement obtenue fut par la suite multipliée par quatre lors du mixage. La montée d'orchestre se distingue du *crescendo d'orchestre* qui produit une augmentation graduelle de l'intensité sonore par l'adjonction de nouveaux instruments à chaque répétition du thème (voir le *Boléro* de Ravel).

L'objectif du professeur était de faire caractériser cette montée d'orchestre par les élèves et de leur faire comprendre en quoi cette cacophonie en crescendo avait sa place dans la chanson, dont le caractère « doux » avait pourtant été souligné par les élèves lors de la première écoute. Le professeur voulait ainsi faire prendre conscience aux élèves du télescopage de deux mondes (le monde de la musique pop et celui de la musique classique) avec l'usage à contre-emploi d'un orchestre symphonique. Comme il nous l'a indiqué ultérieurement, il espérait que le choc de l'écoute de la montée d'orchestre produirait chez les élèves la conscience de l'originalité des recherches musicales des Beatles. C'est l'effet « maïeutique » de l'écoute musicale (Milli, 2011, p. 21-22).

Au préalable, le professeur avait fait écouter l'introduction de la pièce de Xenakis, *Metastasis*, qui date de 1954. La première minute de cette pièce est une montée d'orchestre, dans l'esprit de cette œuvre contemporaine qui utilise les masses sonores et les « nuages de sons ». L'objectif était de proposer une écoute comparative entre musique savante et musique populaire autour d'une montée d'orchestre dissonante et en crescendo, peu surprenante chez Xenakis mais inattendue chez les Beatles. Lors de l'écoute de la pièce de Xenakis, les élèves ont reconnu la présence d'instruments à cordes, ils ont repéré la progression du *pianissimo* au *forte*, du grave à l'aigu ainsi qu'une pulsation irrégulière. Cette écoute s'appuie donc sur des connaissances déjà-là des élèves, acquises lors d'une séance préalable de pratique vocale qui avait introduit les notions à repérer : grave, aigu, crescendo. L'écoute de la montée d'orchestre de Xenakis a introduit celle de la chanson des Beatles. Pour armer les élèves des connaissances nécessaires à l'écoute de la montée d'orchestre dans la chanson des Beatles, le professeur a donc construit progressivement un milieu signifiant pour les élèves, dont l'étude

a progressivement enrichi le déjà-là incorporé dans le contrat didactique, et que l'on nomme la *mésogenèse* (Sensevy, 2011, p. 146-151).

Dans la suite de la séance, la classe écoute la montée d'orchestre dans la chanson des Beatles (extrait n° 2). Nous modélisons la description de cette phase comme un troisième jeu d'apprentissage (JA3) : « écouter la montée d'orchestre dans la chanson des Beatles »

Extrait n° 2 : Écouter la montée d'orchestre dans la chanson des Beatles

50	P	Maintenant on va écouter un autre morceau. Prêts ? (<i>il met la montée orchestrale des Beatles</i>) et vous me dites ce qui se passe (<i>ils suivent le crescendo en levant les bras ou le doigt</i>) Alors, qui a une idée ? (...) Louis, tu avais une idée ?	JA3 : écouter la montée d'orchestre	
51	Louis	Non		
52	P	A qui je n'ai pas encore demandé ? Gwen ?		
53	Gwen	Ça part du grave et ça devient plus aigu.		
54	P	Oui, c'est pareil, on part du grave, dong, dong, dong, dong, et ça monte jusqu'au plus aigu.		
55	Élève	Oui, mais moi j'entends une trompette, enfin une trompette, heu...		
56	P	Oui, on entend des... Alors là c'est plus des cordes, c'est plus des violons, c'est des cuivres, comme des trompettes, tu as raison.	Changement de jeu	
57	Diana	On a l'impression qu'il va y avoir un meurtre.		
58	P	Pareil, on a l'impression qu'il y a quelque chose qui se prépare et qui devient... de plus en plus fort.		JA4 : donner ses impressions sur la montée d'orchestre
59	Emma	On a l'impression qu'il y a quelqu'un au début qui tombe des escaliers, et après quand il arrive, il y a quelqu'un qui est devant lui.		
(...)				
67	Jane	C'est comme si il y avait quelqu'un, un meurtrier qui montait les escaliers avec un truc lourd en laissant traîner quelque chose sur les marches et quand il arrive en haut et il le tue.		
68	P	Oui, il y a une espèce de tension qui se met en place, oui ?		
69	Jade	Ça fait comme une petite farce « la p'tite bête qui monte, qui monte, qui monte... » (<i>rires</i>)		
69	P	Oui, sauf que là, est-ce que c'est pour chatouiller quelqu'un ?		JA5 : définir la montée d'orchestre
70	Jade	Non.		
71	P	Non ! On a l'impression que c'est quelque chose de plus grave. Oui ?		
72	Louise	C'est une montée d'orchestre (<i>le maître applaudit</i>).		
73	Élèves	De quoi ? De quoi ? Qu'est-ce qu'elle a dit ?		
74	Élève	Elle a dit : une montée d'orchestre.		
75	P	Alors, c'est comme ça que ça s'appelle !		
76	Élèves	Elle a dit montée d'orchestre.		
77	P	Ça s'appelle une montée, pourquoi une montée ?		

78	Louise	Parce que ça va du plus grave au plus aigu
79	P	Ça va du plus grave au plus aigu. Et ça va du plus doux au plus ... fort, donc de pianissimo à fortissi...
80	Élèves	... mo !
81	P	Et pourquoi d'orchestre ?
82	Jane	Parce que c'est l'orchestre des Beatles.
83	P	Pourquoi d'orchestre ?
84	Louise	Parce que, dans un orchestre, on va entendre beaucoup d'instruments différents.
85	P	C'est ça, lesquels ?
86	Louise	Les cuivres, les cordes et les instruments à vent.
87	P	Les cuivres, les cordes et les instruments à vent (...). Ils commencent à jouer tout doucement, tout doucement, tout doucement et tous ensemble, de plus en plus fort.

Orientés par la question initiale du professeur qui définit une tâche d'écoute spécifique (Tdp 50 : « vous me dites ce qui se passe »), les élèves repèrent le passage du grave à l'aigu (Tdp 53) ainsi que certains instruments (Tdp 56). Ils établissent une connexion avec certains savoirs appris lors de l'écoute de *Metastasis* et qui appartiennent désormais au déjà-là incorporé dans le contrat didactique. Ils donnent ensuite leurs impressions sur ce passage musical. Diana (Tdp 57), suivie par plusieurs de ses camarades, évoque une scène de meurtre qui pourrait être associée à ce passage musical dissonant. En effet, ce type de musique accompagne souvent les scènes de tension dans les films. A l'instar du savoir construit au conservatoire par certains élèves, ce savoir déjà-là est également construit hors de la classe tout en étant nécessaire à l'étude des œuvres artistiques à l'école. Diana provoque ainsi un changement de jeu vers ce que nous pourrions modéliser comme un quatrième jeu d'apprentissage (JA 4) : « donner ses impressions sur la montée d'orchestre ». Ce changement de jeu conduit à développer l'approche sensible de l'œuvre, à approfondir l'analyse de la montée d'orchestre et à ne pas s'en tenir aux seuls éléments de technique musicale déjà étudiés. Diana émet une hypothèse renvoyant à des savoirs partagés par les élèves mais construits en dehors de la classe par le visionnage de films. Les élèves ne s'en tiennent pas au seul repérage des caractéristiques techniques de la montée d'orchestre car la puissance de l'œuvre musicale oblige à aller plus loin (Mazières, 2016, p. 79). En d'autres termes, l'exploration du milieu oblige à établir une connexion avec un autre déjà-là de type cinématographique. Les élèves opèrent ainsi une *fictionnalisation* de l'écoute (« Tdp 57 et 59 : « On a l'impression que... », Tdp 67 : « C'est comme si... ») et posent des images visuelles sur une impression auditive pour donner du sens à l'œuvre.

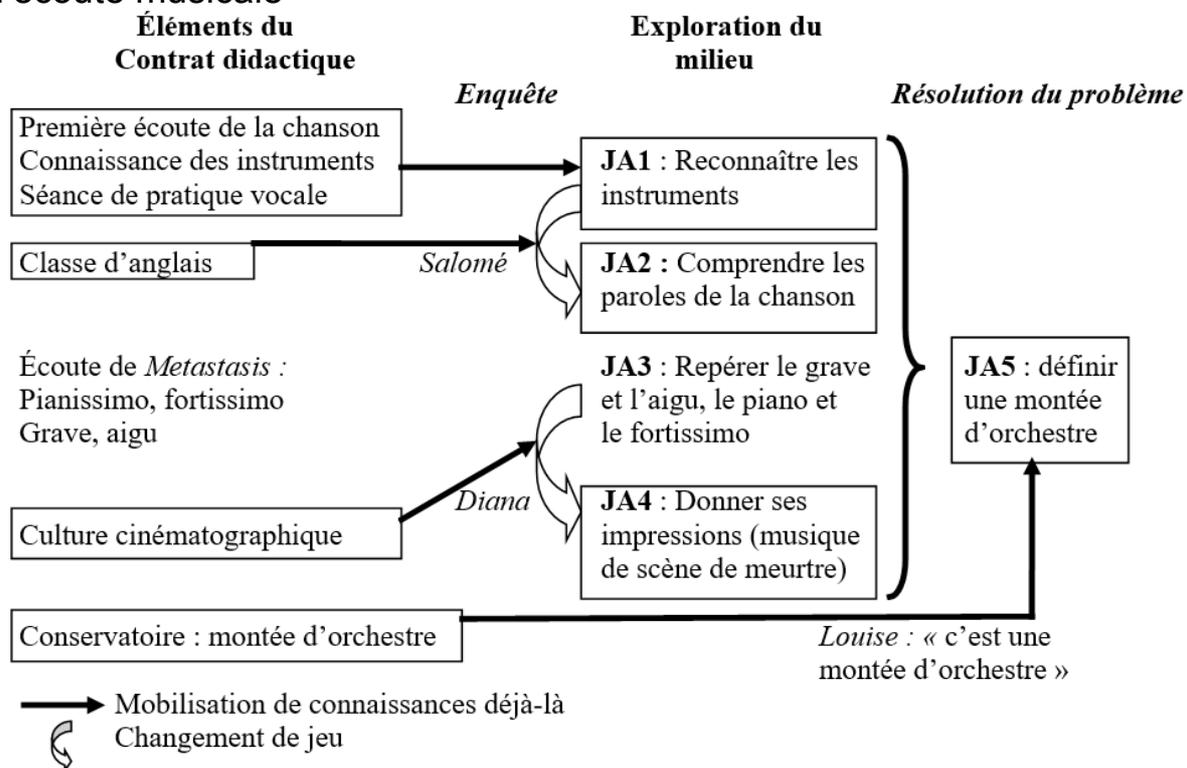
L'interprétation de Diana est validée par le professeur qui évoque « une tension » dans sa réponse (Tdp 68 et 71). Son intervention s'apparente à un *effet Jourdain* (Brousseau, 1998) par lequel l'enseignant feint d'entendre la réponse attendue (« une tension ») dans la réponse de l'élève (« c'est comme s'il y avait un meurtrier... »). Les élèves interprètent les attentes du professeur dans un sens différent de ce qu'il avait escompté : ils s'autorisent à exprimer leur ressenti à partir de l'écoute de l'œuvre tandis que le professeur voulait s'en tenir à une définition technique de ce qu'ils entendent. Cet effet Jourdain vise donc à ramener les élèves du cinéma vers la musique et vers l'enjeu de savoir initial, jusqu'à la solution proposée par

Louise (Tdp 72 : « C'est une montée d'orchestre »), par ce que nous modélisons comme un changement de jeu vers un cinquième jeu d'apprentissage (JA5) : « définir une montée d'orchestre ». Élève du conservatoire, Louise synthétise les observations précédentes : elle définit la montée d'orchestre comme le passage du grave à l'aigu (Tdp 78), ce que le professeur complète aussitôt (Tdp 79 : « de pianissimo à fortissimo »). Elle précise ensuite que, dans une montée d'orchestre, on entend les instruments de l'orchestre (Tdp 84 et 86). Ces éléments avaient déjà été abordés lors de l'écoute de la pièce de Xenakis, mais c'est Louise qui désigne ce phénomène comme une montée d'orchestre.

Dans ce jeu d'apprentissage, la connexion avec les savoirs déjà construits sur les instruments de musique, le grave et l'aigu, le pianissimo et le fortissimo, aident au moins une partie des élèves à repérer les caractéristiques de cette partie de la chanson jusqu'à ce que Louise, élève du conservatoire qui s'appuie sur des savoirs acquis hors de la classe, construise des significations en désignant correctement ce phénomène. Ce savoir est institutionnalisé dans la classe par le professeur lorsqu'il applaudit l'intervention de Louise et reprend les caractéristiques de la montée d'orchestre devant toute la classe.

Comme nous l'avons déjà remarqué lors de la phase d'identification des instruments de musique, le professeur s'en tient aux caractéristiques techniques de certains passages de la chanson quand les élèves cherchent à aller plus loin. Cette technicisation montre la difficulté à tenir ensemble les éléments de savoirs musicaux, considérés par ce professeur comme un enjeu de savoir scolaire central de cette séquence, et la dimension plus artistique et abstraite de l'œuvre musicale (Maizières, 2016, p. 94). Le schéma n° 2 propose une schématisation de l'ensemble de ces jeux d'apprentissages.

Schéma n° 2 : La dialectique du contrat et du milieu lors de la séance d'écoute musicale



Ce schéma montre que l'articulation entre le contrat didactique et le milieu s'opère par la mobilisation, par certains élèves, de savoirs disponibles qui organisent des significations des formes sémiotiques du milieu. Dans la classe, s'est ainsi institutionnalisé un savoir partagé (repérage des instruments, grave / aigu, *pianissimo* / *fortissimo*, tension, montée d'orchestre avec un effet final de *glissando*) construit dans la pratique vocale puis dans l'écoute musicale. L'écoute de l'œuvre est en outre marquée par deux changements de jeu d'apprentissage. Ces derniers découlent de l'exploration du milieu par les élèves investis dans l'étude de l'œuvre et qui émettent des hypothèses interprétatives. Ils sont validés par le professeur qui les utilise pour faire avancer le temps didactique.

Tout au long de ces séances d'écoute musicale, le professeur a donc institué la classe en un *collectif de pensée* (Fleck, 1935) *musicien*. Les membres de ce collectif partagent désormais des savoirs perçus comme stables et ils s'accordent sur la nature des problèmes qu'il convient d'investiguer. Ils participent ainsi du *style de pensée* correspondant qui, à l'instar du *voir-comme* de Wittgenstein (1953), désigne : « la disposition pour telle manière de voir ou d'appréhender et pas telle autre » (Fleck, 1935, p. 115). Le style de pensée conduit les membres d'un collectif de pensée à voir un objet nouveau d'une manière qui les conduit à établir des connexions avec certains savoirs déjà-là et stabilisés au sein du collectif de pensée. En d'autres termes, le style de pensée conduit les élèves à s'orienter parmi les formes sémiotiques du milieu en les voyant d'une manière qui favorise l'établissement de connexions entre ces formes et certains savoirs déjà-là du contrat didactique. C'est ainsi que les élèves repèrent un crescendo, des graves et des aigus, et différents types d'instruments dans le morceau de musique qu'ils écoutent. Cependant, dans le cadre de notre questionnement sur les modalités de la rencontre entre les différentes disciplines contributives de l'histoire des arts, il nous faut essayer de comprendre comment ce collectif de pensée musicien peut contribuer également à l'émergence d'un collectif de pensée historien des arts. Pour cela, passons à l'analyse de l'étude d'une image qui relève des arts visuels (Document n°1).

Analyse de la séance d'étude de la pochette de l'album

***La présentation de la pochette de l'album*³**

Nous – les chercheurs – proposons une analyse a priori de la lecture qui peut être faite de cette image. Elle fut réalisée par le plasticien Peter Blake et son épouse, la modiste Jann Haworth, sur le modèle d'une photographie de classe ou d'un portrait de famille, le 30 mars 1967 (Lemonnier, 1995, p. 388-390). Ils ont d'abord fabriqué la silhouette de chacun des soixante personnages visibles à l'arrière-plan de la pochette en collant leur photographie sur des formes en carton. Ces personnages sont les références artistiques, philosophiques, culturelles des Beatles qui ont voulu ainsi leur rendre hommage. Ils symbolisent également la fusion opérée par la culture pop entre la culture populaire (vedettes du Music-Hall, de la musique pop et du cinéma) et la culture « légitime » (écrivains, poètes et musiciens classiques, scientifiques et philosophes), entre l'occident et l'orient (trois figures de gourous, Gandhi et la statuette indienne du premier plan). En ce sens, cette pochette est emblématique

³Cette pochette peut être vue en ligne en ligne à l'adresse suivante : https://en.wikipedia.org/wiki/Sgt._Pepper_%27s_Lonely_Hearts_Club_Band#/media/File:Sgt._Pepper_%27s_Lonely_Hearts_Club_Band.jpg

de la culture pop, de la culture des Beatles et du contenu de l'album qui articule instruments de musique électriquement amplifiés, instruments de musique classique, percussions et sitar indiens, musique occidentale et musique orientale. Le tableau n° 2 rappelle le nom de quelques-uns des personnages visibles sur cette pochette.

Tableau n° 2 : Quelques personnages visibles sur la pochette de l'album

Acteurs/ actrices	Musiciens	Ecrivains, poètes	Sportifs	Culture indienne
Mae West	Stockhausen	Edgar A. Poe	Sonny Liston	Divers gourous
Tony Curtis	Bob Dylan	Dylan Thomas	Albert	Gandhi
Marilyn Monroe	Bobby Green	Oscar Wilde	Stubbins (...)	Poupée indienne
Marlon Brando	(...)	T.E. Lawrence		(...)
Marlene Dietrich	Humoristes	H. G. Wells	Penseurs	
Shirley Temple	Laurel et Hardy	Aldous Huxley	Karl Marx	
Fred Astaire (...)	Lenny Bruce	Lewis Caroll	Albert Einstein	
	Max Miller (...)	(...)	C. G. Jung (...)	

L'espace de l'image est saturé par le grand nombre de personnages et par le cadrage serré qui mord sur le personnage du boxeur Sonny Liston à gauche, et sur la poupée à droite. Ce cadrage met en valeur les quatre Beatles, placés au centre et en pleine lumière, et suggère que la foule se prolonge hors-champ. En outre, la composition et les couleurs guident l'œil du spectateur pour lui raconter l'histoire qui structure l'image. Par un mouvement descendant, les silhouettes des Beatles de 1962, en costume, à l'air abattu, sur la gauche, semblent participer à leur propre enterrement sous le parterre fleuri portant le nom du groupe. Ils renaissent, par un mouvement ascendant, au-dessus du parterre, sous la forme de ce groupe de fanfare aux uniformes de couleurs criardes et portant le nom de *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*. La séance de prise de vue dura plusieurs heures. Les quatre Beatles en costume de fanfare furent photographiés devant les silhouettes des autres personnages selon le modèle de la photographie de classe ou de la photographie de famille. Cette mise en scène n'est donc pas un collage à proprement parler, mais le résultat s'y apparente.

Pour le moment, les élèves constituent un collectif de pensée musicien et ne disposent que de connaissances construites lors de la séance d'écoute musicale. Ces connaissances déjà-là semblent donc *a priori* inadéquates à l'étude du milieu qui relève désormais des arts visuels. La logique curriculaire de l'histoire des arts constitue précisément un défi en ce qu'elle invite à mobiliser des connaissances élaborées dans une discipline pour explorer un milieu relevant d'une autre discipline. Nous devons donc nous demander si l'enrichissement du collectif de pensée constitue un gain didactique et produit un jeu d'apprentissage plus efficace que deux séances séparées par des frontières disciplinaires étanches.

L'objectif de cette séance consiste à développer une approche sensible de l'œuvre qui en favoriserait, sur le plan de l'approche raisonnée, une double critique. Les élèves doivent en effet comprendre que cette photographie fait illusion : tous ces personnages ne se sont pas trouvés au même moment devant l'objectif du photographe. Le raisonnement sur la fabrication de cette image permet de comprendre le procédé de cette illusion. En conséquence, les élèves doivent comprendre que la constitution de cette foule n'est pas le fruit du hasard mais qu'elle résulte du choix du photographe et des quatre Beatles.

Pour examiner cela, nous utilisons les extraits de la transcription de la séance organisée en cours dialogué. Les échanges entre le professeur et les élèves permettent d'envisager les conditions effectives de rencontre avec cette œuvre et les connexions qui s'opèrent avec l'écoute musicale abordée préalablement.

Analyse de la séance sur la pochette de l'album

L'identification des personnages centraux de la pochette de l'album

L'extrait n° 3 montre comment le professeur a initié la lecture de l'image de la pochette.

Extrait n° 3 : Identifier les personnages centraux de la pochette de l'album

1	P	Alors, on avait travaillé sur un morceau de musique qui s'appelle comment ?	Replacer l'œuvre dans son contexte	
2	Louise	<i>A Day in the Life.</i>		
(...)				
9	P	On avait vu que ce morceau, il faisait partie de quel mouvement de musique ?		
1	Salomé	Les Beatles.		
11	P	Ça, c'est le groupe.		
12	Justine	La culture pop.		
13	P	Oui, en fait on a appelé ça la musique pop (<i>écrit au tableau : musique pop</i>). Donc c'est un style de musique, hein, qui est apparu à peu près dans ces années-là, dans les années ? (...)		
14	Louise	Heu, les années soixante.		
15	P	Les années soixante. Et donc je vais vous montrer la pochette du disque, on l'avait déjà un petit peu regardée... c'est celle-là (<i>vidéoprojette la pochette du disque</i>). Alors on va essayer de voir comment elle est fabriquée. Oui ?		
16	Jane	En fait, devant il y a les chanteurs, à côté il y a quelques personnes.		Glissement de jeu
17	P	Alors viens montrer s'il te plaît.		JA1 : identifier les Beatles au premier plan
18	Jane	(<i>Au tableau</i>) Devant il y a les quatre chanteurs...		
19	P	Ici, il y a les quatre chanteurs, vous en reconnaissez certains ou pas ?		
20	Élèves	Oui.		
21	P	Oui.		
22	Jane	John Lennon.		
23	P	Il est où ?		
24	Jane	Là.		
25	P	C'est celui qui est en jaune, là. Après ?		
26	Jane	Paul McCartney.		
27	P	Il est où ? (<i>Jane le désigne du doigt</i>) C'est celui qui est en bleu. Et après ?		
28	Élève	Ringo Star.		
29	P	Ringo Star. Tu viens le montrer ?		

30	Élève	(inaudible)	
31	P	Non, c'est celui qui est en mauve, là. Et le dernier, c'est George Harrison qui est en rouge. (04 : 05)	

Dans un premier temps, le professeur rappelle le contexte historique (Tdp 15 : « les années soixante ») et culturel de l'œuvre sur la base d'un effet Jourdain où le professeur entend « musique pop » (Tdp 13) alors que Justine avait dit « la culture pop ». Ce préalable introduit la tâche annoncée par le professeur (Tdp 15) : « On va essayer de voir comment elle a été fabriquée ». A l'instar de ce qui s'est passé lors de la séance d'écoute musicale, l'objectif du professeur n'est pas de conduire une appréhension globale de l'œuvre mais d'étudier les conditions techniques de sa réalisation. Formulées de manière imprécise par le professeur, elles sont en revanche interprétées dans un sens précis par Jane (Tdp 18) qui produit un glissement vers un jeu d'apprentissage (JA1) : « identifier les Beatles au premier plan de l'image ». A la différence du changement de jeu, déjà évoqué, le *glissement de jeu* produit un affaiblissement épistémique de l'activité prévue et une réduction des attentes du professeur à l'égard des élèves (Marlot, 2009 ; Sensevy, 2011, p. 247-259). A l'analyse de l'image prévue par le professeur se substitue la seule reconnaissance des personnages des Beatles. Ce glissement est validé par l'enseignant qui y perçoit sans doute la possibilité d'une entrée plus progressive dans l'analyse de l'image (Tdp 19 : « Vous en reconnaissez certains, ou pas ? »). Il reformule ainsi ses attentes et engage les élèves dans le jeu d'identification des Beatles qui se détachent nettement, par leur place centrale sur l'image et par les couleurs de leurs habits.

Dans ce court passage, il n'est pas construit de savoir nouveau puisque l'objectif est de reconnaître les chanteurs sur la pochette en s'appuyant sur un savoir abordé lors de la première séance de musique durant laquelle les chanteurs avaient déjà été identifiés. Nous le citons pour montrer comment les élèves interprètent des attentes formulées vaguement pour les ramener à la recherche du déjà connu : identifier les quatre Beatles. Les élèves s'exonèrent ainsi d'une exploration du milieu pour restituer uniquement du savoir déjà-là : le contrat didactique envahit ainsi le milieu (Sensevy, 2011, p. 194-197).

Déterminer la signification des habits des Beatles

L'extrait n° 4 montre que la signification des habits revêtus par les Beatles pose un problème, au cours de ce que nous pouvons modéliser comme un second jeu d'apprentissage (JA2) : « identifier la tenue des Beatles ». En effet, l'œil du spectateur est guidé vers les couleurs saturées du costume des Beatles et vers la centralité de la grosse caisse qui fournit la clé de la compréhension de cette image.

Extrait n° 4 : Déterminer la signification des habits des Beatles

31	P	(04 : 05). Alors, ils sont habillés de quelle manière ?	JA2 : identifier la tenue des Beatles
(...)			
34	Lucie	On voit qu'ils ont des tenues un peu, heu, c'est comme des guerriers, on dirait.	
35	P	Oui, c'est comme des uniformes. Par contre, est-ce que c'est des uniformes de guerriers ?	
36	Salomé	On dirait des rois, des princes.	
37	Élève	De général.	

38	P	Oui, ça pourrait être des rois, des princes, des uniformes de généraux mais, ça a un côté un petit peu militaire effectivement. Mais c'est pas des guerriers. En fait, qu'est-ce qu'ils tiennent ici, dans leurs mains ?	Changement de jeu JA3 : mettre en relation les habits des Beatles et leurs instruments de musique
39	Élève	C'est des musiciens.	
40	Emma	Des instruments.	
41	P	Des instruments. Quels instruments ?	
42	Jane	Un cor.	
43	P	Tu vas nous montrer, c'est encore Jane mais bon. (<i>Jane montre l'instrument de John Lennon</i>). Ça, c'est un cor. Après ?	
44	Emma	Une clarinette	
45	P	Une clarinette. Tu viens montrer ?	
46	Emma	Là (<i>montre l'instrument de Paul McCartney</i>).	
47	P	Alors, je ne suis pas certain que ça soit une clarinette. J'ai un petit doute, mais c'est possible. C'est plutôt un hautbois, je pense. ⁴	
48	Enora	Une trompette	
49	P	Une trompette. Tu viens la montrer (<i>Enora montre l'instrument de Ringo Star</i>). (...). Et devant eux, qu'est-ce qu'il y a ?	
50	Titouan	Il y a des personnes.	
51	P	Non, non, juste devant eux.	
52	Mathieu	Une percussion.	
53	P	Une percussion qu'on appelle comment ?	
54	Mathieu	La grosse caisse.	
55	P	C'est la grosse caisse. Donc vous avez un cor, une trompette, une clarinette si vous voulez, et puis un instrument de percussion. Où est-ce qu'on trouve ça ?	
56	Louise	Dans les fanfares.	
57	P	Dans les fanfares. Donc en fait, ils prennent une photo comme s'ils faisaient partie d'une...	
58	Élèves	Fanfare.	
59	P	D'une fanfare. Donc une fanfare, en anglais, vous voyez marqué le mot « band » là ? Bon c'est un petit peu le même mot qu'en français, une bande, une bande de copains. Donc c'est un groupe, c'est un groupe de musique et cette fanfare, elle a quel nom ?	
60	Pierre	(<i>lisant</i>) Lonely Hearts.	
61	P	Oui, mais il faut commencer là (<i>montre le haut de l'instrument</i>).	
62	Pierre	(<i>lisant</i>) Saint Pepper	
63	P	Alors, c'est pas Saint Pepper, c'est Sergeant, le sergent.	
64	Pierre	Sergeant...	
65	P	<i>Pepper's Lonely Hearts Club Band</i> . Donc ça, c'est le titre de leur disque. (...). Donc ici, il y a les Beatles. Ils se prennent en photo comme s'ils faisaient partie d'une fanfare (06 : 30).	

⁴ En réalité, il s'agit d'un cor anglais, instrument appartenant à la famille du hautbois.

Dans cet extrait, le professeur attend des élèves qu'ils identifient les habits revêtus par les Beatles sur cette pochette d'album ? (Tdp 31 : « Alors, ils sont habillés de quelle manière ? »).

Dans un premier temps, les élèves proposent des hypothèses partiellement pertinentes qui sont validées par le professeur grâce à un effet Jourdain : ce dernier entend « uniformes de guerriers » (Tdp 35) quand Lucie évoque une « tenue » de guerriers. Comme les élèves s'en tiennent au registre militaire, le professeur attire dans un second temps leur attention sur les instruments de musique que les Beatles tiennent à la main (Tdp 38-55). Il produit alors un changement de jeu vers ce que nous modélisons comme un troisième jeu d'apprentissage (JA3) : « mettre en relation les habits des Beatles et leurs instruments de musique ». Il oriente ses attentes vers une reconnaissance des instruments de musique pour invalider l'hypothèse des uniformes militaires, afin que les élèves voient plutôt des uniformes de fanfare (Louise, Tdp 56). Cette nouvelle interprétation est validée par le nom de la fanfare (*Band* en anglais) sur laquelle le professeur attire l'attention des élèves et qui figure sur la grosse caisse : *Sgt. Pepper's Lonely Hearts club Band* (Tdp 59). La validation de l'hypothèse des élèves par cette inscription fournit un exemple de *rétroaction du milieu*. Ce nom introduit la référence au monde de la fanfare et du cirque qui constitue le sujet de plusieurs chansons du disque et lui confèrent son unité.

Les formes sémiotiques du milieu fournissent donc les indices qui permettent aux élèves, guidés par le professeur qui sollicite leurs connaissances musicales, d'identifier les habits des Beatles. Tout comme cela s'était passé durant la séance d'écoute musicale, les élèves repèrent les instruments de musique et le mot *band* sur la grosse caisse. Cet extrait montre que le style de pensée musicien permet d'établir des connexions avec les savoirs musicaux déjà-là et à organiser un début de lecture de l'image. Il permet aux élèves de mener un début d'enquête mais, il ne suffit pas pour en réaliser une lecture globale.

Identifier les personnages à l'arrière-plan de la pochette

L'extrait n° 5 concerne la phase d'identification des personnages de l'arrière-plan de la pochette du disque. Nous le modélisons comme un quatrième jeu d'apprentissage (JA4) : « identifier les personnages de l'arrière-plan de la photographie ».

Extrait n° 5 : Identifier les personnages de l'arrière-plan de la pochette

65	P	(06 : 30) Donc il y a les quatre membres de la fanfare, et puis derrière, vous voyez, qu'est-ce que vous voyez derrière ?	JA4 : identifier les personnages de l'arrière-plan de la photographie
66	Salomé	Heu, bah des gens.	
67	P	Des gens. Alors, c'est qui ces gens ?	
68	Salomé	Les habitants à qui ils jouaient de la musique.	
69	Jane	C'est des masques, c'est des personnes qui ont des masques.	
70	P	Oui, alors après je vais revenir à ce que tu dis. On peut imaginer que c'est qui, tous les gens qui sont derrière ?	
71	Salomé	Des acteurs.	
72	P	Non, par rapport à la fanfare ?	
73	Hugo	Des fans.	
74	P	Non.	
75	Hugo	Le chœur.	

76	P	Je ne crois pas. Ça pourrait être des fans mais je ne suis pas sûr que...	
77	Hugo	Les musiciens de la montée d'orchestre.	
78	P	C'est les musiciens de la fanfare, je pense. Donc ils s'imaginent comme ça comme étant dans une grosse fanfare avec tous leurs amis qui sont avec eux dans cette fanfare (07 : 30).	

Cette phase est introduite par la question qui oriente l'activité des élèves : « Qu'est-ce que vous voyez derrière ? » (Tdp 65). Les élèves formulent des hypothèses valides mais très générales : ce sont des gens (Tdp 66), des habitants (Tdp 68), des masques (Tdp 69), des acteurs (Tdp 71), des fans (Tdp 73), le chœur (Tdp 75), les musiciens de la montée d'orchestre (Tdp 77). Le manque de connaissances adéquates rend désormais impossible l'exploration des formes sémiotiques du milieu par les élèves. Le développement d'un style de pensée complémentaire du style de pensée musical s'avère donc nécessaire pour mener à bien cette tâche d'identification des personnages de l'arrière-plan.

Pendant, le professeur n'indique pas le nom de certains personnages éminents que les élèves seraient susceptibles de reconnaître. Certes, les personnages figurant sur la pochette de ce disque, emblématiques des influences culturelles revendiquées par les Beatles, ne sont globalement plus connus des enfants du début du XXI^e siècle. Dans un entretien ultérieur, le professeur nous a fait part de la complexité de cette étude : comme les élèves ignorent ces personnages, il aurait fallu montrer ou faire écouter les œuvres de certains d'entre eux (un court métrage de Laurel et Hardy, une chanson de Bob Dylan, une œuvre de Stockhausen, etc.) pour que les élèves comprennent la diversité de ces personnages. Le professeur renvoie ainsi à une vulgate constructiviste qui lui interdirait simplement de *dire* qui sont les personnages à l'arrière-plan de l'image. Il aurait pourtant été aisé d'utiliser la liste des personnages figurant dans la pochette du disque des Beatles (voir tableau n° 1) pour montrer aux élèves que ces personnages appartiennent à des cultures (anglaise, américaine, indienne) et à des domaines (Music-hall, musique classique et populaire, cinéma, etc.) très divers. La mise en évidence de cette diversité aurait pu conduire les élèves à questionner la présence de cet ensemble de personnages sur une pochette de disque. Faire l'économie de cette explicitation revient à hypothéquer l'exploration du milieu et rend l'enquête impossible. Cela conduit les élèves à se rabattre sur le déjà-là du contrat didactique et sur le style de pensée musicien qui les contraint à ne voir dans ces personnages que des musiciens et qui produit à nouveau un envahissement du milieu par le contrat didactique.

La remarque de Jane (Tdp 69 : « c'est des masques ») aurait permis de provoquer un changement de jeu pour l'orienter vers de nouvelles significations, alors que les autres élèves s'enferment dans le déjà-là des connaissances musicales. Pour le moment, le professeur ne rebondit que partiellement sur sa remarque. Il s'en tient à une tâche d'identification des personnages (Tdp 70 : « C'est qui, les personnages qui sont derrière ? »), sans donner aux élèves les moyens de répondre à sa question. La séance tourne donc au jeu de devinette. Comme les élèves, dépourvus des savoirs et du style de pensée adéquats, ne peuvent pas explorer les formes sémiotiques du milieu, ils en sont réduits à tenter d'interpréter les attentes du professeur. Pour couper court aux interprétations peu efficaces, ce dernier est contraint de produire un effet Jourdain (tdp 78 : « C'est les musiciens de la fanfare / tous leurs amis »).

Contextualiser la fabrication de l'image de la pochette

Au Tdp 78, qui articule les extraits de transcription n° 5 et n° 6, le professeur produit un changement du jeu d'apprentissage. Il se réfère à une activité réalisée lors d'une séance d'arts visuels dont nous ne pouvons pas rendre compte dans le cadre de cet article. Durant cette séance, la classe avait étudié le tableau de Richard Hamilton évoqué au début de cet article et réalisé ensuite un collage d'images découpées dans des magazines.

Par ce changement de jeu, la dernière partie de la séance donne lieu à ce que nous pouvons modéliser sous la forme d'un cinquième jeu d'apprentissage (JA5) : « comprendre comment la photographie a été construite ». Ce jeu d'apprentissage découle de la question posée par le professeur (Tdp 78) (extrait n° 6).

Extrait n° 6 : Contextualiser la fabrication de l'image de la pochette du disque

78	P	(07 : 30) Comment est-ce qu'elle a été fabriquée, cette photo de fanfare ?	Changement de jeu
(...)			
83	Valentine	Ils ont découpé dans des magazines.	JA5 : comprendre comment la photographie a été construite
84	P	Ils ont découpé dans, pas forcément des magazines (...). Ils ont découpé les photographies de plein de personnages (...). Et il se trouve que... est-ce qu'ils les ont pris au hasard, à votre avis ?	
85	Jane	Non.	
86	P	Non. Qui est-ce qu'ils ont pris ?	
87	Louise	Ils ont pris surtout des gens qui étaient avec des beaux vêtements...	
88	P	Bah, pas forcément parce que là ils ont pris que les têtes. Que les têtes en fait.	
89	Élevé	Je sais !	
90	Salomé	Des gens connus.	
91	P	Exactement. Ils ont pris des gens connus et surtout des gens que, eux, aimaient bien. Donc on pourrait faire le tour. Ici, vous avez Elvis Presley...	
92	Salomé	Ici il y a une actrice, là, avec heu...	
93	P	Ici, vous avez Marilyn Monroe. Ici, vous avez Hardy de Laurel et Hardy. Vous avez plein de personnages, on pourrait les prendre un par un. Ici c'est un boxeur. Donc on peut les prendre un par un, c'est tous des gens connus et tous des gens qu'ils aiment bien. Donc on peut comprendre cette photo, comment on peut la comprendre ? Qu'est-ce qu'ils ont voulu faire ?	
94	Emma	Bah, la montée de l'orchestre ce serait leurs amis et leurs amis qui la feraient...	
95	P	Oui, la montée de l'orchestre, si vous voulez, ou de leur fanfare, ils la font avec tous leurs amis.	
(...)			
101	P	Voilà, c'est ça, ils font comme une espèce de photo de famille, si vous voulez. Donc là, le fait de découper	Effet Jourdain et

		comme ça dans les magazines, c'est quelque chose qui est apparu... Vous avez une idée à peu près de quand, quand est-ce qu'on a commencé à faire ça, découper pour faire des œuvres d'art comme ça ?	changement de jeu
102	Lucie	Dans les années soixante ?	JA6 : contextualiser et caractériser le Pop Art
103	P	Bah, c'était à cette époque-là, dans les années cinquante et dans les années soixante. Donc, ici pour la musique, on appelle ça la musique pop, pour les arts visuels, on appelle ça, quelqu'un sait ?	
104	Émilie	Le Pop Art.	
105	P	Le Pop Art (<i>écrit « Pop art » au tableau</i>). Où tu as entendu ce mot-là ?	
106	Élevés	(<i>Rires</i>) Tu nous l'as dit ! (10 : 20)	

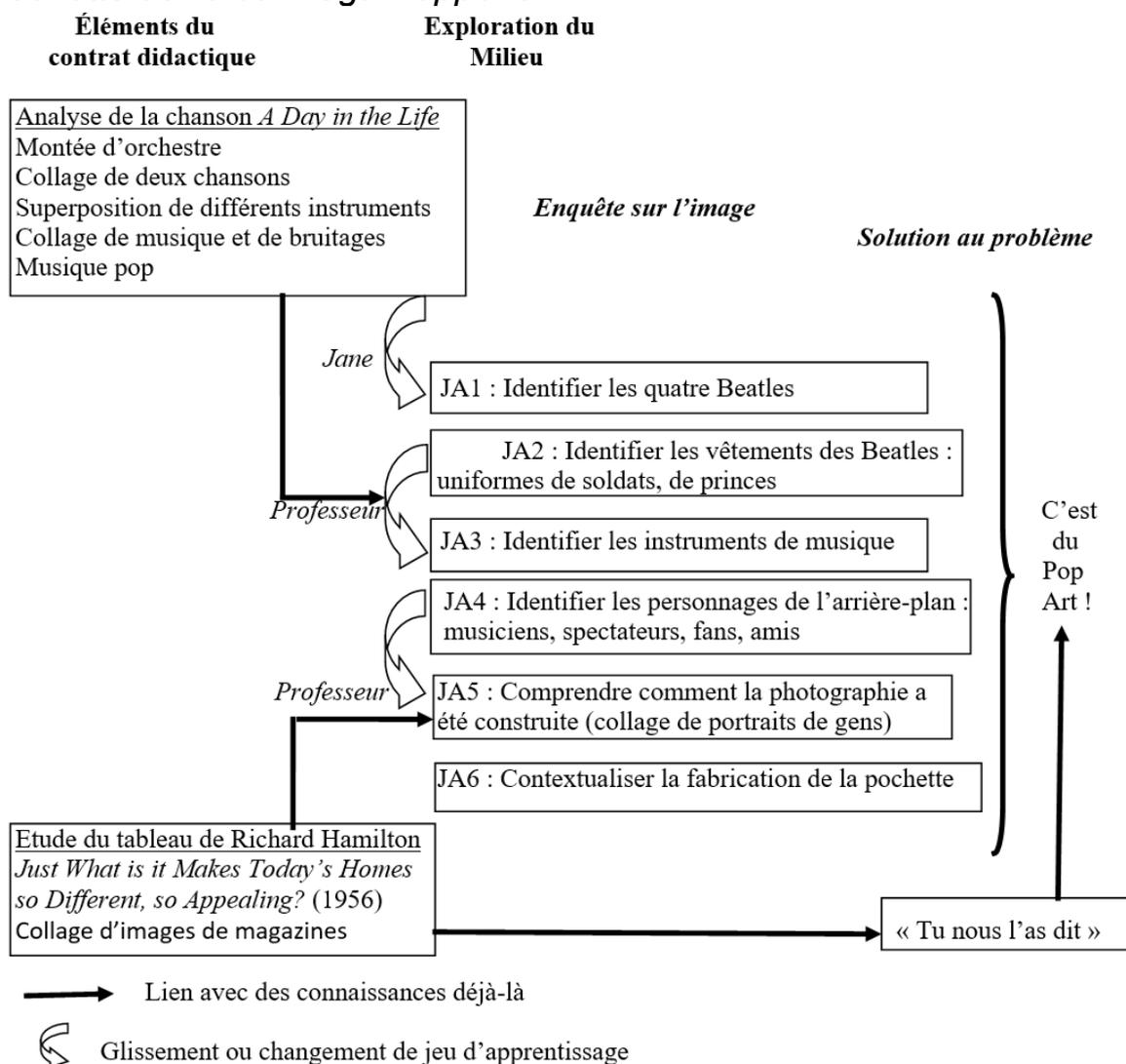
Sous l'impulsion du professeur, les élèves établissent une connexion avec des connaissances déjà-là liées à l'étude antérieure du tableau de Richard Hamilton et qui les font entrer dans un *style de pensée plasticien* (relatif aux arts visuels ou plastiques). Ils avaient en effet découpé des images dans des magazines lors d'une précédente séance d'arts visuels pour réaliser une production en explorant les ressources du collage, procédé employé par Richard Hamilton (Tdp 83). Le professeur ramène les élèves vers les savoirs construits à cette occasion en leur faisant remarquer que l'arrière-plan de l'image est constitué de portraits. Rappelons que Jane avait dit plus haut qu'il s'agissait de masques (Tdp 69). Mais le professeur n'avait alors pas rebondi sur cette remarque qui était pertinente mais vraisemblablement inopportune, du point de vue de la chronogenèse, à ce moment du déroulement de la séance. C'est plus tard qu'il oriente les élèves vers ce point. Les élèves comprennent alors qu'il s'agit de personnes célèbres puisque leur photographie figure dans des magazines (Tdp 88 et 90). Cependant, à quelques exceptions près (Elvis Presley, Marilyn Monroe, Laurel et Hardy), les noms des personnages ne sont pas détaillés par le professeur. Il ne fait donc pas explorer toutes les formes sémiotiques du milieu par les élèves, si bien que ces derniers assimilent encore ces personnages aux amis des Beatles ou aux musiciens de la montée d'orchestre (Tdp 94), et non pas aux références intellectuelles et artistiques des Beatles. L'exploration trop succincte de l'image cantonne les élèves dans une *style de pensée musical* et les conduit à nouveau à établir une connexion avec le déjà-là des connaissances musicales. Cela produit à nouveau un envahissement du milieu par le contrat didactique.

Comme l'exploration du milieu à partir des connaissances musicales est peu opératoire, le professeur produit alors un effet Jourdain (Tdp 101) pour inciter les élèves à mobiliser leurs savoirs relevant des arts visuels. En d'autres termes, l'effet Jourdain a pour but d'orienter les élèves vers un autre élément déjà connu, à savoir le tableau de Richard Hamilton. Il engage ainsi les élèves dans un *style de pensée plasticien* qui devrait les conduire à mener enfin l'enquête en voyant différemment les personnages de l'arrière-plan. Le professeur revient à la question initiale en indiquant la nature de cette photographie (Tdp 101 : « Ils font comme une espèce de photo de famille »). Il produit ensuite un changement de jeu vers ce que nous pouvons modéliser comme un sixième jeu d'apprentissage (JA6) : « contextualiser et caractériser le Pop Art ».

L'effet comique de la dernière réplique de cet extrait (Tdp 106 : « Tu nous l'as dit ! ») tient au fait que les élèves se réfèrent à une connaissance déjà-là sans que le professeur l'ait prévu. Cette remarque est pourtant introduite au départ par un *effet Topaze* (Brousseau, 1998) qui inclut la réponse attendue dans la question posée. La référence à la musique pop dans la question du professeur (Tdp 103 : « Ici pour la musique, on appelle ça la musique pop, pour les arts visuels, on appelle ça, quelqu'un sait ? ») induit par analogie la réponse (« Pop Art »). Cette réponse est à nouveau obtenue selon le procédé de la devinette.

Le schéma n° 3 propose une formalisation des liens entre le contrat et le milieu dans l'analyse de la pochette de l'album.

Schéma n° 3 : La dialectique du contrat et du milieu lors de l'étude de la pochette de l'album *Sgt. Pepper's*



Ce schéma montre que les élèves n'explorent pas toutes les formes sémiotiques du milieu. Les savoirs mobilisés relèvent du style de pensée musicien (la montée d'orchestre) qui n'est plus opérant à ce stade si bien que les élèves ne peuvent mener l'enquête et se rabattent à nouveau sur un jeu de devinette. Ils cherchent à interpréter les attentes de l'enseignant :

comme ils étudient le Pop Art, ils en déduisent qu'il faut nommer cette œuvre du Pop Art. Cela montre la nécessité d'un apport de connaissances liées aux arts visuels et aux personnages figurant sur la photographie, en complément des savoirs musicaux qui ont permis aux élèves une première approche de l'œuvre. Il apparaît ainsi, *a contrario*, que le collectif de pensée historien des arts, devant conduire les élèves à analyser aussi bien une chanson qu'une œuvre graphique, doit se nourrir à la fois d'un style de pensée musicien et d'un style de pensée plasticien.

Analyse de la séance d'histoire

Présentation de la séance d'histoire

Articuler les œuvres et la démarche historique de la périodisation

La séance d'histoire vise une contextualisation de la chanson *A Day in the Life* et de la pochette de l'album *Sgt Pepper's* pour comprendre pourquoi la culture pop s'est imposée dans le monde occidental au cours des années 1960 et pas à un autre moment.

Cet album intervient en effet à la conjonction du temps long des transformations amorcées à la fin du XIXe siècle (invention du phonographe et du cinématographe, début d'une culture de masse avec la scolarisation obligatoire et première mondialisation) et du temps court des crises de la fin des années 1960 (contestation de la guerre du Vietnam, émeutes dans les ghettos américains, revendication du *Flower power* sur fond de musique rock) au moment où la génération du Baby-boom arrive à l'âge adulte et remet en cause les cadres sociaux et moraux traditionnels (Lemonnier, 2016). Dans ce contexte, le centre de gravité de la création musicale se transporte des Etats-Unis vers l'Angleterre et le *Swinging London*. Les Beatles, les Rolling Stones, les Kinks et les Who notamment, provoquent alors une révolution artistique qui rencontre les aspirations au changement de la jeunesse. Entre 1966, avec l'album *Revolver*, et 1969, avec l'album *Abbey Road*, les Beatles produisent une nouvelle esthétique nourrie d'influences littéraires et artistique croisant la musique populaire américaines et les traditions musicales britanniques. L'album *Sgt. Pepper's* apparaît donc comme le symptôme d'une évolution musicale spectaculaire et d'une considérable accélération du temps historique.

Dans la séance que nous analysons maintenant, il était attendu par le professeur que les élèves articulent le développement de la société de consommation, liée à un essor de la production et de la consommation d'objet de consommation durable (réfrigérateurs, télévisions, électrophones, postes à transistor, automobiles, etc.), à la place croissante occupée dans la société par les jeunes du Baby-boom. Ces derniers revendiquent alors une reconnaissance de leur place dans la société en promouvant des pratiques artistiques et culturelles favorisées par l'évolution technologique et en affirmant la spécificité de la culture pop (Bedarida, 1990, p. 355-382). Il s'agit ainsi d'enquêter sur la question qui oriente toute recherche historique : pourquoi les choses se sont-elles passées ainsi et pas autrement, pourquoi à cette époque-là et pas à une autre ? (Koselleck, 1997, p. 213 et p. 223). Il apparaît ainsi que le collectif de pensée historien des arts doit s'enrichir désormais d'un style de pensée historien. Mais l'analyse qui suit montre que les styles de pensée musicien, plastique et historien ne sont pas étanches les uns par rapport aux autres. La porosité de ces trois styles

de pensée est la condition du développement d'un collectif de pensée historien des arts et de la poursuite de l'enquête des élèves.

Introduction à la démarche historique : retour sur une séance d'écoute musicale

Afin d'indiquer les difficultés présentées par l'articulation entre l'analyse des œuvres et leur dimension historique, il est utile de revenir sur une partie d'une séance d'écoute musicale qui n'a pas été évoquée jusque-là.

L'extrait se situe à la fin de la dernière séance d'écoute musicale. Le professeur fait écouter aux élèves la boucle sonore placée à la fin de l'album *Sgt. Pepper's*. En effet, à la demande de John Lennon, l'ingénieur du son avait enregistré quelques minutes de « charabia » produit par le groupe. Sur l'enregistrement, Lennon identifia quelques secondes durant lesquelles McCartney disait : « *Never needed any other way* », tandis que les autres membres du groupe bavardaient derrière lui. L'ingénieur du son dupliqua cette phrase en douze exemplaires qu'il colla les uns à la suite des autres pour en faire une boucle musicale dissonante placée sur le dernier sillon du disque. Ce sillon, nommé le « concentrique », était un sillon muet qui provoquait la levée du bras des électrophones automatiques (Emerick, 2006, p. 245-247). Comme il était muet, ce sillon rendait audible le frottement de la pointe de lecture sur le disque. Ce frottement est repris ici par l'ingénieur du son qui confère une tonalité grinçante à cette boucle qu'une élève désigne durant cette séance comme un « cri, cri, cri ».

L'extrait n° 7 fournit des indices sur l'articulation entre l'analyse d'une œuvre musicale et l'entrée dans une démarche historique. Dans cette situation, l'approche sensible de l'œuvre permet la construction raisonnée d'une *conscience du temps historique* (voir plus haut la section intitulée « Vers un autre rapport au temps historique ») par l'articulation du style de pensée historien au style de pensée musicien. En effet, l'œuvre renvoie à une époque révolue qu'il s'agit d'appréhender pour comprendre en retour certaines caractéristiques de l'œuvre elle-même, par un va-et-vient entre l'œuvre et la période historique. L'esquisse d'un historique des supports musicaux paraît nécessaire à la compréhension de la boucle musicale.

Extrait n° 7 : Écouter la boucle musicale à la fin de l'album *Sgt. Pepper's*

68	Valentine	A la fin, on dirait un jouet (09 : 15)	JA1 : écouter la boucle sonore
69	P	A la fin, on dirait ?	
70	Valentine	Quand ils répètent les phrases.	
71	P	Quand ils répètent les phrases on dirait que c'est un jouet. Donc, déjà, tu as bien vu, est-ce que tout le monde a entendu qu'ils répétaient quelque chose ou pas ?	
72	Valentine	Oui.	
73	P	Ils répètent une phrase qui revient en boucle. C'est ce qu'on appelle une boucle, heu, musicale, et on dirait comme un jouet. C'est-à-dire, pourquoi ça te fait penser à un jouet ?	
74	Valentine	Parce que les jouets, ils répètent souvent la même chose et ils disent : « dors bien » ou des choses comme ça.	

75	P	Voilà, les jouets, ils répètent tout le temps la même phrase de la même façon.	
76	Élève	On dirait une conversation.	
77	P	On dirait une conversation, des gens qui parlent.	
78	Louise	Mais, ça veut dire quoi ?	
79	P	Eh ben, on va voir ça tout à l'heure.	
80	Jane	On entend cri, cri, cri, cri, cri.	Changement de jeu
81	P	On entend comme un cri, cri, cri, cri, cri, cri. Alors, pourquoi il y a un cri, cri, cri ?	JA2 : expliquer le crissement à la fin de la chanson
82	Marion	Parce que c'est la fin de la chanson.	
83	P	Parce que c'est la fin de la chanson mais c'est pas pour ça.	
84	Salomé	Ah ! moi je sais ! Parce que heu quand les musiques étaient vieilles, à la fin ça faisait comme ça.	
85	P	Alors, qu'est-ce qui faisait toujours ça ?	
(...)			
94	P	Non. Sur quoi est-ce qu'on enregistrait, heu, la musique, etc., autrefois ?	
95	Mathieu	Sur un CD.	
96	P	Non. Avant les CD ?	
(...)			
102	P	C'est quels enregistreurs qu'on utilisait pour enregistrer la musique ?	
103	Maïwenn	Un MP3 ?	
104	P	Non. Avant les MP3. Ça c'est ce que vous utilisez, vous ! C'est avant vous, ça.	
105	Louis	Un magnétophone ?	
106	P	Ça pouvait être un magnétophone. Alors, il y avait deux choses, il y avait d'une part le magnétophone...	
(...)			
115	Marion	Des clés USB ?	
116	P	Non, les clés USB, c'est ce qu'on utilise nous, là on parle de choses avant. Là on est en 1960....	
(...)			
124	Louise	C'est comme, heu, une boîte avec un, une petite touche et on appuie sur un bouton et ça enregistre.	
125	P	Oui, ça c'est un magnétophone.	
126	Émilie	C'est comme, heu, en fait, il y a un pic, on met le CD et...	
127	P	C'est, effectivement, il y a un petit pic qu'on pose sur un...	
128	Émilie	CD.	
129	P	Non, c'est pas sur un CD, hein.	
130	Jane	Sur un tourne-disque.	

131	P	C'est ce qu'on appelle un tourne-disque ou un... ? Quelqu'un connaît l'autre mot ? Non ? Bon, un électrophone. L'électrophone, en fait, on pose effectivement ce qu'on appelle un diamant, une pointe diamant sur une espace de... (<i>fait un geste circulaire horizontal avec le bras</i>). Alors en fait c'est pas un CD, c'est quoi ?
132	Jade	Ah ! Un disque.
133	P	Un disque... ça s'appelle un disque ? Oui ?
134	Salomé	Ça peut être rayé.
135	P	Ils peuvent être rayés. Un disque ?
136	Lucie	Un disque dur ?
137	P	Non. Bon, ça s'appelle un disque vinyle (12 : 45).

Cet extrait indique deux moments de l'étude de la boucle musicale. Dans ce que nous pourrions modéliser comme un premier jeu d'apprentissage (JA1) : « écouter la boucle sonore », Valentine (Tdp 70 et 74) repère la répétition constitutive de cette boucle. Elle la compare aux phrases répétées par certains jouets. Dans la suite de la séance, les élèves compteront douze répétitions de la phrase prononcée par McCartney. Un autre élève (Tdp 76) repère pour sa part la conversation qui constitue le fond sonore de cette boucle musicale. Ces deux éléments constitutifs de la boucle ne posent pas de problème aux élèves : leurs savoirs déjà-là de discrimination musicale leur permettent de s'orienter parmi ces formes sémiotiques du milieu. Il y a équilibre entre le contrat et le milieu.

Jane (Tdp 30 : « On entend cri, cri, cri ») repère un son qui pose problème et qui oriente l'enquête au cours de la suite des échanges. Elle produit un changement de jeu vers un second jeu d'apprentissage (JA2) : « expliquer le crissement à la fin de la chanson ». Pour que les élèves puissent comprendre l'origine et la signification de ce son, ils ont besoin de connaissances techniques et historiques sur le disque vinyle pour nourrir un style de pensée historien permettant d'analyser ce crissement. Or, ces connaissances leur font défaut. Conformément à la vulgate constructiviste, le professeur refuse de donner d'emblée la « bonne » réponse et persiste à questionner les élèves. La séance est alors réduite une succession de questions et de réponses qui s'apparente à nouveau à un jeu de devinette.

Les élèves ignorent le fonctionnement du disque vinyle et de l'électrophone. Ils évoquent le magnétophone (Tdp 105 et 124), les CD (Tdp 95, 126), les clés USB (Tdp 115) et le disque dur (Tdp 136). La remarque d'Emilie (Tdp 126 : « c'est comme, en fait, il y a un pic, on met le CD et... ») conduit à l'évocation du tourne-disque (Tdp 130) et du disque (Tdp 132). Mais le professeur est finalement obligé de fournir la réponse (Tdp 137 : « ça s'appelle un disque vinyle »). Dans le moment qui suit cet extrait, il montre des disques vinyles aux élèves.

Cet extrait montre en creux que l'enseignement d'histoire des arts suppose éventuellement des références aux techniques supports des œuvres étudiées. Il nécessite ici des connaissances sur la technologie de reproduction du son à différentes époques. Les élèves restent dans une impasse car ils envisagent la boucle musicale à l'aune de leur connaissance des techniques numériques de reproduction du son au début du XXI^e siècle. Il leur aurait donc été nécessaire d'appréhender la distance temporelle qui les sépare de la période durant

laquelle l'œuvre étudiée fut créée, dans des conditions techniques, économiques, sociales et culturelles différentes des nôtres (Koselleck, 1979). La périodisation historique abonde la compréhension des œuvres en montrant qu'elles n'appartiennent pas à notre vie ordinaire présente.

Cet extrait de transcription permet de mieux comprendre les analyses de Didi-Huberman (2000) évoquées au début de cet article et fondées sur la lecture de Walter Benjamin. Comme cette boucle sonore produit une rupture dans la chronologie linéaire du temps historique, il n'est pas possible, pour la comprendre, d'employer la démarche historique habituelle qui remonte du déjà-connu (le présent) vers le pas-encore-connu (le passé) par une démarche régressive qui postule une certaine forme d'analogie entre le présent et le passé (Bloch 1949, p. 63-65). Par cette démarche régressive, les élèves croient pouvoir remonter le temps jusqu'aux années 1960 en utilisant leur connaissance des techniques *numériques* de reproduction du son du début du XXI^e siècle. Cependant, ces dernières ne permettent pas d'envisager la technique de reproduction *analogique* de reproduction du son par pressage du disque vinyle et sa lecture au moyen d'un électrophone des années 1960. En effet, la révolution numérique de la fin du XX^e siècle a introduit une rupture radicale entre notre présent et le passé des années 1960. L'œuvre elle-même étrange rend le passé incompréhensible à partir de notre présent, elle produit un effet radical d'*estrangement* (Ginzburg, 1998) du passé par rapport à notre présent. La relation temporelle à une œuvre ne peut donc pas s'inscrire dans la continuité linéaire et chronologique du présent vers le passé : le crissement du dernier sillon du disque fabriqué par l'ingénieur du son des Beatles découle des caractéristiques du disque vinyle et du fonctionnement du bras de l'électrophone des années 1960. Sans ces savoirs techniques, le dessein de l'ingénieur du son reste inaccessible aux élèves.

Le style de pensée historien relatif à l'étude des œuvres en histoire des arts est complexe. Il suppose par exemple des connaissances factuelles sur la technique de reproduction du son à différentes époques mais également une réflexion épistémologique sur le temps historique. En effet, s'il est parfois possible de penser la relation du présent au passé en terme de *continuité* – sur le mode : la connaissance du passé éclaire la connaissance du présent – la nécessité de l'œuvre étudiée ici suppose plutôt la prise en compte d'une *rupture* temporelle radicale. Cet exemple montre que la construction du temps historique découle de la nécessité de l'œuvre étudiée : la prise en compte de l'étrangeté du passé découle de l'étrangeté de l'œuvre elle-même qui engage l'enquête des élèves sur le problème ainsi posé. Cette relation d'estrangement entretient la porosité entre le style de pensée historien et les styles de pensée musicien et plastique pour construire le collectif de pensée historien des arts.

Analyse de la séance d'histoire

Les deux premiers jeux d'apprentissage

Durant l'ultime séance d'histoire, les élèves furent invités à travailler en groupes pour répondre à des questions formulées par écrit. Nous analysons ici les extraits, recueillis par dictaphone, de la transcription des échanges entre les élèves d'un groupe qui nous semblent significatifs du déroulement de la séance. De nombreux passages sont coupés car, comme

c'est souvent le cas lors des travaux en groupe, de nombreuses conversations avaient un rapport très éloigné au sujet de la séance.

Le but visé par le professeur durant cette séance était de faire établir par les élèves des connexions entre les œuvres de la culture pop étudiées précédemment et la période historique de leur production, conformément aux attendus du programme d'histoire des arts. Selon l'analyse *a priori* établie par les chercheurs, cette étude suppose la mobilisation de la démarche historique de la *périodisation* (Pomian, 1984). Cette opération découpe le temps pour le rendre pensable. Elle suppose de penser la *continuité* des événements à l'intérieur de la période considérée mais aussi la *rupture* par rapport à la période qui la précède et celle qui lui succède. La périodisation articule trois opérations distinctes sur le temps : la *durée* de la période, la *succession* des événements et leur *simultanéité* à l'intérieur de cette période (Piaget, 1946). Ainsi, la période pop des années 1960 est bornée dans le temps par l'année 1962 (premières chansons des *Beatles* et des *Rolling Stones*) et l'année 1970 (séparation des *Beatles*). La parution en 1967 de l'album *Sgt. Pepper's* se situe donc plutôt à la fin de cette période. Cet album peut également être envisagé comme un événement particulier dans la succession de la parution des albums des *Beatles*. Cette période est en outre marquée par un certain nombre d'événements simultanés : elle voit l'essor de la société de consommation, l'affirmation démographique et culturelle de la jeunesse du Baby-boom ainsi que le triomphe de la musique et de la culture pop. La jeunesse née après-guerre disposait de certaines facilités matérielles inconnues de leurs aînés et s'identifia très vite à la cause portée par la musique pop (Emerick, 2006, p. 111). Ces événements, à la fois successifs et simultanés, entretiennent entre eux des rapports de causalité systémiques et non-rectilignes.

La périodisation historique fournit des significations supplémentaires aux œuvres étudiées qu'il convient de mettre en évidence pour clore l'analyse de cette séquence d'histoire des arts. Notre but est de comprendre comment les élèves peuvent établir des liens entre les œuvres et leur contexte historique afin de mieux comprendre les œuvres. En d'autres termes, nous cherchons à comprendre comment trois styles de pensée peuvent interagir pour développer un collectif de pensée historien des arts permettant aux élèves de mener leur enquête sur les œuvres et leur contexte en produisant les connexions nécessaires avec les différents savoirs déjà-là relevant de disciplines différentes.

Cette séance d'histoire procède du problème suivant : « Pourquoi la culture pop s'affirme-t-elle dans les années 1960 ? ». La séance dans son ensemble est structurée par une démarche de périodisation historique déclinée en trois phases. Dans un premier temps – qui correspond à ce que nous modélisons comme un premier jeu d'apprentissage (JA1) : « identifier des objets et leur fonction » – les élèves ont identifié l'électrophone et le magnétophone à cassettes sur les documents qui leur étaient proposés. Ils ont ensuite déterminé que leur fonction était d'écouter de la musique.

Le second temps de la séance correspond à ce que nous modélisons comme un second jeu d'apprentissage (JA2) : « relier ces objets au contexte de la société de consommation ». Les élèves devaient répondre à la question : « Pourquoi peut-on dire que ces équipements sont représentatifs de la société de consommation ? » Dans l'extrait n° 8, nous avons retenu le passage où le professeur intervient pour faire avancer le travail d'un groupe d'élèves. Il provoque ainsi un changement de jeu vers un troisième jeu d'apprentissage (JA3) :

« Réactiver la définition de la société de consommation ». Il cherche à aider les élèves à répondre plus aisément à la question initiale (extrait n° 8).

Extrait n° 8 : Relier des objets techniques à la période de la société de consommation

91	Jade	<i>(Lisant la question)</i> Pourquoi peut-on dire que ces équipements sont représentatifs de la société de consommation ?	JA2 : relier les objets à la société de consommation
92	Maëlle	On l'a déjà lu.	
93	Jade	On écrit quoi du coup ?	
94	P	Vous avancez, vous avez tout à faire donc, heu...	
95	Jade	OK.	
96	Maëlle	Oui, on réfléchit.	
97	P	La société de consommation. Bon, on a expliqué ce que c'était la société de consommation.	Glissement de jeu
98	Maëlle	Oui, mais on ne sait pas quoi marquer.	
99	P	Pourquoi est-ce que <i>(désignant les photographies des objets)</i> ça, ça et ça, ça correspond à la société de consommation ?	JA3 : réactiver la définition de la société de consommation
100	Émilie	Ah !	
101	P	Autrement dit, pourquoi est-ce que ça fait partie de la société de consommation ?	
102	Maëlle	Du coup...	
103	P	(...) Discutez entre vous, essayez de vous souvenir de ce qu'on a fait hier.	
104	Maëlle	Heu, ben...	
105	P	C'était quoi la société de consommation ?	
106	Jade	C'était pour les femmes.	
107	Maëlle	C'est ce qu'on achète.	
108	P	Oui, mais là c'est plus pour les femmes, c'est pour qui, là ?	
109	Maëlle	Tout le monde	
110	Émilie	Les hommes. Pour la famille entière	
111	P	Certes, on a vu des hommes partout. Il faudrait s'interroger sur la chose. Mais...	
112	Maëlle	Mais c'est pour tout le monde.	
113	P	La société de consommation, c'était quoi ?	
114	Émilie	C'était tout...	
115	Maëlle	C'est ce que la société achète.	
116	P	Ce que ?	
117	Maëlle	Ce que la société achète.	
118	P	Voilà. Et la société, c'est qui ?	
119	Jade	Nous.	
120	P	C'est ?	
121	Jade	Nous.	
122	Maëlle	Bah, tout le monde.	
123	P	TOUT LE MONDE !	
124	Maëlle	Bah, tu vois !	
125	P	Pourquoi est-ce que ça, ça et ça, ça fait partie de la société de consommation ?	

126	Maëlle	Parce que c'est accessible à tout le monde	
127	Jade	Voilà !	
128	P	Ouf !	
129	Jade	On écrit, du coup, heu...	
130	Maëlle	J'ai dit quoi déjà ?	
131	Jade	Parce que c'est accessible à tout le monde.	

La définition de la société de consommation, abordée lors d'une séance d'histoire préalable (Tdp 103 : « Essayez de vous souvenir de ce qu'on a fait hier ») ne permet pas aux élèves de répondre d'eux-mêmes à la question. Le professeur attend des élèves qu'ils perçoivent le lien entre ces objets techniques et la société de consommation. En effet, l'électrophone et le magnétophone furent les fruits de l'évolution technologique des années 1960. Les jeunes pouvaient se les procurer car le pouvoir d'achat de la population avait considérablement augmenté. Ces objets permettaient en outre aux jeunes d'écouter de la musique pop loin de leurs parents. Cependant, l'exploration du milieu suppose que les élèves établissent des connexions avec des savoirs qui, de fait, n'ont pas été construits lors de la séance précédente. En conséquence, la réponse n'est obtenue que par l'intervention du professeur. En effet, constatant la difficulté des élèves, ce dernier produit un changement de jeu et oriente les élèves vers la définition de la société de consommation. Il cherche à réactiver un savoir déjà acquis qui leur permettra ensuite de répondre à la question. De fait, la proposition de élèves (Tdp 126 : « parce que c'est accessible à tout le monde ») ne résout qu'une partie du problème : si ces objets devenaient accessibles au plus grand nombre, c'est surtout parce qu'ils étaient produits en grande quantité, ce qui réduisit les coûts et favorisa une consommation de masse. Or, ces points n'ont pas été abordés dans la séance d'histoire précédente. Ce passage signale en creux les savoirs qui auraient permis aux élèves de comprendre pourquoi les jeunes des années 1960 disposaient des instruments d'écoute musicale hors de portée de la génération précédente.

Déterminer les conditions de l'émergence d'une culture jeune dans les années 1960

Le troisième temps de la séance d'histoire conduit à ce que nous pouvons modéliser comme un quatrième jeu d'apprentissage (JA4) : « déterminer les conditions de l'émergence d'une culture jeune dans les années 1960 ». Il vise à établir les dernières connexions nécessaires à la résolution du problème initial et visant l'opération de périodisation. Les élèves étudient alors la courbe démographique de la population française au cours du XXe siècle (document 2 ; extrait n° 9).

Document 1 : Le nombre de naissances en France au XXe siècle
(Source INSEE).



Extrait n° 9 : Déterminer les conditions de l'émergence d'une culture jeune dans les années 1960

319	Maëlle	(<i>Lisant la question</i>) : Observe maintenant le document puis réponds aux questions. Que se passe-t-il en 1946 ? Bah, ça commence à être un peu le moment de Baby-boom.	JA4 : déterminer les conditions de l'émergence d'une culture jeune dans les années 1960
320	Émilie	Heu, du coup...	
321	Hugo	On met quoi ?	
322	Maëlle	Du coup, c'est, heu, plein de naissances arrivent, on appelle ça le Baby-boom.	
(...)			
345	Maëlle	(<i>Lisant</i>) En observant le document, peux-tu expliquer pourquoi une culture jeune, la culture pop apparaît dans les années 1960 (35 : 30)	
346	Hugo	Je sais pas.	
347	Jade	Alors, en observant le document...	
348	Hugo	Non, mais y a rien écrit dans le document.	
(...)			
355	Hugo	Les années 1960, c'est là.	
356	Maëlle	Les années 1960, c'est... à peu près au milieu. C'est peut-être aussi parce qu'il y a beaucoup de naissances et du coup, ben, quelques années après ils sont devenus un peu jeunes...	
357	P	Qu'est-ce que tu as écrit ?	
358	Hugo	Hippie.	
359	P	Ah ! Alors, c'est que la mode ?	
360	Hugo	Oui. Et, on regarde les documents, ici. (<i>Lisant la question</i>) Comment ils font, les jeunes, pour accéder à la culture pop ou la culture jeune ?	
361	Maëlle	Heu, c'est les nouveaux instru... enfin les nouvelles technologies	
362	P	Bien. Faites des phrases.	

363	Jade	Là, donc on met, heu...	
364	Maëlle	Et sans oublier, heu, je sais pas, les nouvelles technologies.	
365	Hugo	Les nouvelles télés.	
366	P	Qu'est-ce qu'ils font de leur temps, en fait ?	Glissement de jeu
367	Maëlle	Bah, ils écoutent de la musique	JA5 : questionner les pratiques culturelles des jeunes des années 1960
368	P	Écrivez !	
369	Émilie	Qu'est-ce qu'on écrit ?	
370	Jade	Et ils écoutent...	
371	Maëlle	Et ils écoutent...	
372	Hugo	J'ai pas compris.	
373	P	<i>Inaudible.</i>	
374	Hugo	Oui, mais ils écrivent et moi je sais pas qu'est-ce qu'on écrit.	
375	Maëlle	En fait, en fait, la culture jeune est arrivée grâce à une nouvelle technologie.	
376	Émilie	Bah, qu'est-ce qu'on écrit du coup ? (38 : 05)	
377	Maëlle	Je sais pas. Ils écoutent de la musique, ils utilisent les nouvelles technologies.	
378	Jade	(<i>Écrivant</i>) Ils écoutent de la musique et utilisent les nouvelles technologies.	

Cet extrait signale la nature des connexions à établir pour construire la périodisation de la culture pop. Dans un premier temps, les élèves s'orientent parmi les significations de la courbe démographique. Ils repèrent tout d'abord le point de départ du Baby-Boom (Tdp 319), concept déjà connu qui permet d'effectuer une première lecture de la courbe et de répondre à la question posée. Par un calcul mathématique simple, Maëlle établit un lien – indiqué dans la question du professeur – entre l'apparition de la culture pop et la présence massive de jeunes dans les années 1960, consécutive au Baby-Boom d'après-guerre (Tdp 356 : « quelques années après, ils sont devenus un peu jeunes »). Maëlle articule ensuite cette présence massive des jeunes à l'utilisation du matériel d'écoute de la musique (Tdp 367). Elle interprète en même temps les attentes du professeur (Tdp 359 : « Alors, c'est que la mode ? »), ce qui l'incite à chercher la solution dans une autre direction que celle de la mode hippie.

Toutefois, les connexions établies par Maëlle ne suffisent pas pour répondre complètement à la question. Elle se réfère à des savoirs factuels qui se suffisent pas pour s'orienter dans le milieu. C'est pourquoi le professeur opère une explicitation du problème posé (Tdp 366 : « Qu'est-ce qu'ils font de leur temps en fait ? ») qui produit un changement de jeu vers ce que nous modélisons comme un cinquième jeu d'apprentissage (JA5) : « Questionner les pratiques culturelles des jeunes des années 1960 ». Maëlle relie les pratiques d'écoute musicale des jeunes aux « nouvelles technologies » (Tdp 361, 364, 375, 378). Ce terme de l'ère numérique, anachronique pour les années 1960, permet cependant d'établir une connexion entre les jeunes, leurs pratiques d'écoute musicale et les innovations techniques de la société de consommation des années 1960 évoquées plus haut.

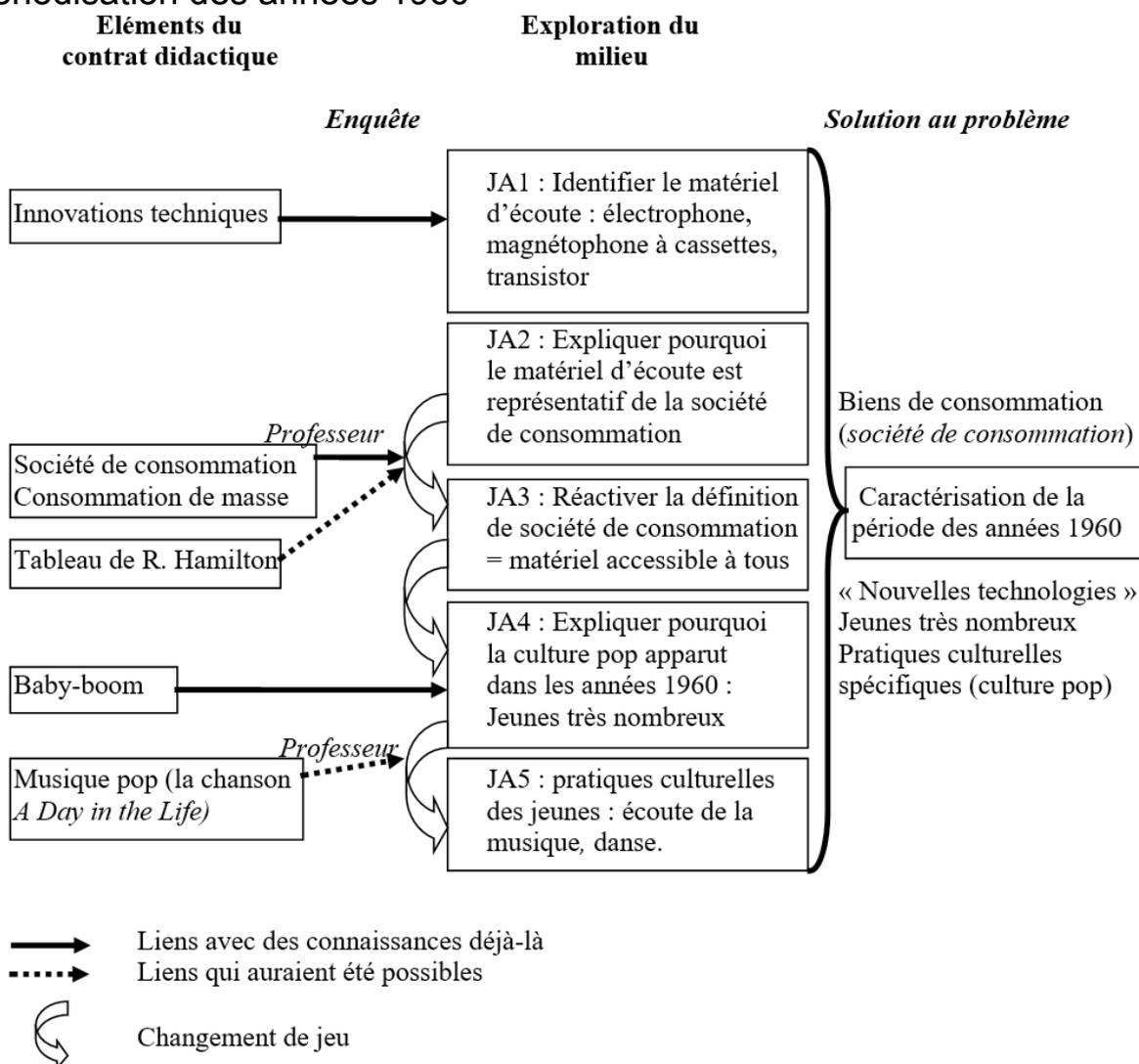
La référence anachronique et récurrente de Maëlle aux « nouvelles technologies » est riche d'enseignements pour la compréhension de la démarche de la périodisation historique et du fonctionnement du style de pensée historien pour l'histoire des arts. Cette expression

signale la rupture apportée par les pratiques d'écoute individuelle de la musique des années 1960 par rapport aux pratiques collectives et familiales d'écoute de l'unique poste de radio de la maisonnée dans l'immédiat après-guerre. L'apparition du poste à transistor, celle de l'électrophone puis du magnétophone à cassette constituent le symptôme d'une rupture de la linéarité chronologique et d'une subite accélération du temps au cours des années 1960 (Didi-Huberman, 2000, p. 39-43). Il aurait sans doute fallu aller plus loin et remarquer que, à l'instar de la boucle musicale située dans le dernier sillon du disque des Beatles, ces objets techniques signalent également la rupture temporelle produite par la révolution numérique entre notre présent et les années 1960. L'anachronisme aurait ainsi gagné à être contrôlé (Loroux, 1993). En effet, au regard des nouvelles technologies du début du XXI^e siècle, il aurait été utile de se demander si l'on peut vraiment utiliser l'expression « nouvelles technologies » pour désigner l'électrophone et le magnétophone à cassettes. On aurait alors identifié la spécificité de la période des années 1960 par rapport à la période de l'immédiat après-guerre mais aussi par rapport à la nôtre. Nous retrouvons ici les deux étapes du *modèle d'apprentissage de l'histoire* (Lautier, 1997). Dans un premier temps, les élèves rapprochent toujours le savoir historique nouveau (ici : les électrophones et les magnétophones) d'un savoir déjà connu relevant souvent du sens commun (ici : les nouvelles technologies) afin de lui attribuer une première signification. Dans un second temps, guidés par l'enseignant, ils sont amenés à contrôler ce rapprochement (ici : cet anachronisme) pour en vérifier sa validité et le transformer éventuellement en un savoir historiquement et scolairement recevable.

Ceci constitue une voie possible d'utilisation de l'anachronisme pour construire une démarche de périodisation historique. Seule Maëlle est entrée dans ce début de périodisation. Mais l'analyse de ses interventions montre comment cette opération aurait pu être menée par une élève de CM1 âgée de 9 ans.

Le schéma n° 4 propose une représentation du cheminement des élèves pour organiser les formes sémiotiques du milieu en un système permettant de résoudre au moins partiellement le problème de la périodisation historique.

Schéma n° 4 : La dialectique du contrat et du milieu lors de la séance de périodisation des années 1960



Conclusion

Les séances observées montrent que l'enseignement d'histoire des arts suppose une construction progressive du milieu, une *mésogenèse*, pour conduire les élèves d'une œuvre à l'autre, d'un domaine à l'autre, d'un style de pensée à l'autre, afin de leur permettre de mener l'enquête en construisant un réseau de significations autour de ces œuvres. Sur le plan de l'analyse didactique, nous avons observé que les élèves reliaient entre eux des savoirs relevant de disciplines différentes (éducation musicale, arts visuels, anglais, technologie, histoire) pour s'orienter parmi les formes sémiotiques du milieu construit par le professeur. Un tel constat remet en cause d'approche linéaire, mono-causale et chronologique qui l'emporte souvent dans les pratiques de classe : une série de causes (le contexte économique, social, technique d'une période donnée) provoquerait nécessairement une série d'effets (la création et la signification des œuvres étudiées). Avec l'exemple de la boucle musicale, nous avons au contraire constaté que c'est la nécessité des œuvres perçue par leur approche « sensible » qui conduit à enquêter sur le problème qu'elles posent en s'appuyant sur les savoirs issus de différentes disciplines, parmi lesquelles l'histoire qui permet d'accéder à une approche

« raisonnée » des œuvres. A rebours, cette approche par les œuvres restitue l'étrangeté du passé et conduit à questionner l'articulation de notre présent au passé des œuvres.

Les transactions entre le professeur et les élèves autour des œuvres se sont progressivement enrichies d'éléments issus des différentes disciplines scolaires. Mis en relation les uns avec les autres, ces éléments ont fourni aux élèves des outils pour leur enquête sur les œuvres. Les situations d'apprentissage mises en place n'ont pas toujours conduit à ce que nous modélisons comme des jeux gagnants sur le plan des apprentissages. Elles ont toutefois permis d'identifier certains problèmes posés par l'étude des œuvres en histoire des arts. En effet, une œuvre n'est pas seulement un objet. Elle est structurée par un système de relations qui lui donnent vie et signification (Baxandall, 1972 ; Didi-Huberman, 2000, p. 59). On ne peut donc pas envisager l'histoire des arts comme la juxtaposition de trois pratiques disciplinaires qui proposeraient chacune un éclairage spécifique du même objet. Il convient plutôt de l'envisager comme un système de relations qui structure, entre elles et avec leur période historique, les significations d'œuvres appartenant à différents domaines. Pour répondre à la question posée en ouverture de cet article, il semble que l'enseignement d'histoire des arts suppose une articulation complexe des savoirs en éducation musicale, en arts visuels et en histoire. En d'autres termes, la constitution du *collectif de pensée historien des arts* suppose l'entrée conjointe dans les styles de pensée musicien, plasticien et historien afin que les élèves puissent voir les œuvres et leur période historique comme posant problème afin qu'ils mènent une enquête en établissant des connexions entre elles et les savoirs pertinents et déjà-là dans le contrat didactique. Le professeur attend des élèves qu'ils connectent les formes sémiotiques du milieu d'histoire des arts – nécessairement composite puisque constitué d'œuvres relevant de plusieurs disciplines – aux savoirs déjà-là issus de différentes disciplines. Ces connexions questionnent fortement la logique de chaque discipline, comme nous l'avons vu notamment pour la construction du temps historique. En conséquence, comme le milieu en histoire des arts est pensable uniquement en terme de mésogénèse composite, l'enseignement d'histoire des arts complexifie la dialectique du contrat didactique et du milieu.

Nous avons montré en outre qu'une étude plus poussée du concept de collage en musique, en arts visuels mais aussi en histoire aurait rendu plus aisée l'étude de la chanson et de la pochette de disque. En effet, les caractéristiques de la période des années 1960 rendent compte de la dimension transgressive du collage dans le cas de la culture pop. Cette transgression des frontières artistiques et des normes sociales opéra sous l'effet des mutations technologiques, économiques, sociales et démographiques de cette période. Elle recouvre la dialectique de la rupture et de la continuité en histoire ainsi que l'esthétique de l'hétérogène et du discontinu situées au point de rencontre entre les disciplines. Dès lors, la masse des connaissances à mobiliser par le professeur et les élèves est considérable. L'identification d'un objet de savoir commun à plusieurs disciplines, structurant l'ensemble des connaissances nécessaires à l'étude des œuvres, suppose une collaboration poussée des spécialistes de ces disciplines. Nous retrouvons ici l'extrême ambition de l'enseignement d'histoire des arts qui gagnerait à une identification plus précise de ses objets pour rendre plus aisée la tâche des professeurs (Espinnasy, 2011 ; Chabanne, 2016).

Il apparaît enfin que l'analyse didactique de séances d'histoire des arts contraint les chercheurs en didactique à articuler leurs compétences respectives en fonction d'un cadre

d'analyse commun pour transgresser les frontières disciplinaires. Nous pensons avoir montré la pertinence de modèle du jeu d'apprentissage et de la dialectique du contrat didactique et du milieu pour mener l'analyse et pour relier entre elles les connaissances des didactiques disciplinaires. A l'instar du champ puissamment fécond de *l'histoire connectée* (Subrahmanyam, 2007), l'analyse des œuvres suppose une (re)connexion entre des champs restés trop longtemps étrangers les uns aux autres. Peu importe alors que l'on parle de « didactique comparée » (Mercier *et al.*, 2002) ou d'« inter-didactique » (Chabanne *et al.*, 2011), nous défendons pour notre part une « didactique pop » !

Bibliographie

- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF.
- Baxandall, M. (1972/1985). *L'œil du Quattrocento. L'usage de la peinture dans l'Italie de la Renaissance*. Trad. fr. Paris : Gallimard.
- Bedarida, F. (1990). *La société anglaise du milieu du XIXe siècle à nos jours*. Paris : Seuil, Points.
- Bloch, M. (1949/1993). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Rééd. Paris : Armand Colin.
- Boudinet, G. (2010). Les enjeux de l'éducation musicale au XXIe siècle. *Recherches en éducation musicale*, 28, 3-16.
- Boudinet, G. (2011). Enseigner l'histoire des arts après... « la fin de l'histoire ». In Boudinet G. (dir.). *Enseigner l'histoire des arts. Enjeux et perspectives : la question de l'histoire*. Paris : L'Harmattan, 15-29.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique*, 7(1), 9-32.
- Chabanne, J.-C. (2016). Approches interdisciplinaires des enseignements culturels et artistiques dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts : un modèle complexe, une didactique impossible ? *Tréma*, 45, 1-12. [En ligne : <http://trema.revues.org/3501>]
- Chabanne, J.-C., Parayre, M., Villagordo, E. & Dequin, P. (2011). Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 43, 77-102.
- Chartier, R. (1989/1998). Le monde comme représentation. *Annales ESC*, 6, p. 1505-1520. Repris in *Au bord de la Falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris : Albin Michel, 67-86.
- Dewey, J. (1938/1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Trad. fr. Paris : PUF.
- Didi-Huberman, G. (2000). *Devant le temps. Histoire de l'art et anachronisme des images*. Paris : Minuit.
- Emerick, G. & Massey, H. (2006/2009). *En studio avec les Beatles. Les mémoires de leur ingénieur du son*. Trad. fr. Paris : Le mot et le reste.
- Espinassy, L. (2011). L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? *Actes du colloque international « Le travail enseignant au XXIe siècle*.

Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle ». [PDF En ligne : <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/105.pdf>].

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

Filliot, P. (2011). Petit éloge paradoxal d'un point de vue anachronique en histoire des arts. In Boudinet G. (dir.). *Enseigner l'histoire des arts. Enjeux et perspectives : la question de l'histoire*. Paris : L'Harmattan, 81-91.

Fleck, L. (1935/2008). Genèse et développement d'un fait scientifique. Trad. fr. Paris : Flammarion, « Champs sciences ».

Francis, M. (2001). Faire du style une révolte ou de la révolte un style. In Francis, M. (dir.). *Les années pop 1956-1968*. Paris : Éditions du centre Pompidou.

Ginzburg, C. (1980). *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVIe siècle*. Trad. fr. Paris : Aubier.

Ginzburg, C. (1998/2001). *A distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Trad. fr. Paris : Gallimard.

Koselleck, R. (1979/1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Trad. fr. Paris : Éditions de l'EHESS.

Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Trad. fr. Paris : Gallimard / le Seuil.

Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Paris : Seuil.

Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Lavin, M. (1998). *L'histoire des arts. Émergence d'un enseignement*. Paris : Hachette éducation.

Lemonnier, B. (1995). *L'Angleterre des Beatles. Une histoire culturelle des années 1960*. Paris : Kimé.

Lemonnier, B. (2016). Les Beatles, un « objet d'histoire ». *Vacarme !* 12(2), 45-53.

Loroux, N. (1993/2005). Éloge de l'anachronisme en histoire. Repris dans : *La tragédie d'Athènes. La politique entre l'ombre et l'utopie*. Paris : Seuil, 173-188.

Maizieres, F. (2016). L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques. *Éducation et didactique*, 10(1), 77-96.

Marlot, C. (2009). Glissements de jeux d'apprentissage scientifiques et épistémologie pratique des professeurs au CP. *Aster*, 49, 109-136.

Mercier, A. & Salin, M.-H. (1988). L'analyse a priori, un outil pour l'observation. Université d'Olivet. [En ligne : <https://www.researchgate.net/publication/309386333>]

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.

Meyerson, I. (1948/1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Rééd. Paris : Albin Michel.

Mili, I. (2011). Une maïeutique de l'écoute musicale en classe. *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 43, 153-174.

Ministère de l'éducation nationale (2008). Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. *Bulletin officiel* n° 32 du 28 août 2008. [En ligne : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm].

Ministère de l'éducation nationale (2015). Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel spécial* n° 11 du 26 novembre 2015. [En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753].

- Ministère de l'éducation nationale (2016). Les enseignements et l'éducation artistique. Une éducation de la sensibilité par la sensibilité. [PDF En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/43/1/2_R_A_C2_C3_EEA-education-sensibilite_570431.pdf].
- Monnier, G. (1997). Histoire des arts et typologie. Rioux J.-P. & Sirinelli J.-F. (dir.). *Pour une histoire culturelle*. Paris : Seuil, 407-423.
- Nora, P. (dir.) (1984-1992). *Les lieux de mémoire*. 5 tomes. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Passeron, J.-Cl. & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. Passeron J.-Cl. & Revel J. (dir.). *Penser par cas*. Paris : Editions de l'EHESS, 9-44.
- Poirrier, P. (2004). *Les enjeux de l'histoire culturelle*. Paris : Seuil, coll. Points.
- Pomian, K. (1984). *L'ordre du temps*. Paris : Gallimard.
- Richards, K. (2010/2012). *Life*. Trad. fr. Paris : Robert Laffont.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7, 105-132.
- Sensevy, G. (2015). Analyzing Teacher's Pedagogical Content Knowledge from the Perspective of the Joint Action Theory in Didactics. Grangeat N. (ed.). *Understanding Science Teacher Professional Knowledge Growth*. Sens Publishers, 59-80.
- Subrahmanyam, S. (2007). Par-delà l'incommensurabilité : pour une histoire connectée des empires aux temps modernes. *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, 54(4 bis), 34-53.
- Terrien, P. (2006). *L'écoute musicale au collège, fondements anthropologiques et psychologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Thibault, M. (2016). L'utilisation du studio d'enregistrement dans *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*. *Volume !* 12(2), 129-143.
- Tosser, G. (2016). « Musicological Fields Forever » ? Les Beatles et la musique au programme. *Volume !* 12(2), 7-12.
- Townshend, P. (2012/2013). *Who I Am*. Trad.fr. Paris : Michel Lafon.
- Tuffeli, N. (1991). Le collage, une esthétique du discontinu. *Artstudio*, 23, 6-21.
- Vendramini, C. (2011). Histoire des arts à l'école primaire : formation des enseignants et enjeux didactiques. *Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. Lyon : INRP. [En ligne : <http://www.sciencelib.fr/Que-valent-les-apprentissages-en>].
- Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Trad. fr. Paris : Gallimard.