



HAL
open science

L'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts au collège : vers une pédagogie du projet.

Pascal Terrien

► **To cite this version:**

Pascal Terrien. L'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts au collège : vers une pédagogie du projet.. 2011. hal-02877715

HAL Id: hal-02877715

<https://amu.hal.science/hal-02877715>

Submitted on 22 Jun 2020

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.

L'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts au collège : vers une pédagogie du projet

Pascal Terrien¹

De quoi s'agit-il ?

Ce n'est pas un enseignement disciplinaire. Ce n'est pas un dispositif type classe à PAC ou IDD, mais il s'agit de créer des synergies entre les disciplines académiques en mutualisant des savoirs autour des œuvres au sens meyersonnien du terme², c'est-à-dire l'organisation d'un enseignement qui rende compte de la diversité des productions culturelles de l'homme, et par culturelle on peut aussi entendre ce qui se cultive, et ce qui est produit.

L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de *culture artistique partagée*. Il concerne tous les élèves. Il est *porté par tous les enseignants*. Il *convoque tous les arts*.

Son objectif est de *donner à chacun une conscience commune* : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde.

Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : *les œuvres d'art de l'humanité*. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en *donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité*³.

Ces quelques lignes de préambule situent bien l'enjeu : la culture artistique est l'affaire de tous les enseignants ; chaque discipline doit être en mesure d'identifier des caractéristiques spécifiques dans l'œuvre d'art, tant dans sa structure, que dans sa fonction ou dans sa dimension historique et sociale ; chaque professeur doit être en mesure de permettre aux élèves de comprendre et s'appropriier l'œuvre dans toutes ses dimensions affectives, sociales et esthétiques. Il s'agit donc de mettre en œuvre non pas une interdisciplinarité quelconque, mais bien une transdisciplinarité en préfixe « trans » dans son acception latine comprise comme ce qui est à la fois « entre » et « à travers » l'ensemble des disciplines. Il s'agit donc de dépasser les enseignements spécifiques que peut produire une discipline pour les démultiplier en les replaçant sous un jour différent dans les autres disciplines. Mais il s'agit aussi d'interroger l'œuvre d'art dans toutes ses dimensions artistiques, scientifiques et humanistes.

L'histoire des arts intègre l'histoire de l'art par le biais des arts de l'espace, des arts du visuel et des arts du quotidien.

[...] L'enseignement de l'histoire des arts est obligatoire pour tous les élèves de l'École primaire, du collège et du Lycée⁴.

Cette approche se veut à la fois encyclopédiste, par le nombre de thèmes qu'elle propose, et totale, parce qu'elle s'adresse à tous les élèves quel que soit leur niveau scolaire.

¹ Ce texte a été écrit en 2011 pour une communication lors d'une journée scientifique à Paris 8 sur l'enseignement de l'histoire des arts, sous la responsabilité de Gilles Boudinet et son groupe de recherche « Sciences de l'éducation artistique, culture et musique ».

² MEYERSON, Ignace, *Les Fonctions psychologiques et les œuvres*, Albin Michel, 1995. http://www.scienceshumaines.com/-0apsychologie-historique-un-episode-oublie-0a_fr_11573.html

³ *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, B.O. n° 32 du 28 août 2008, p. 1.

⁴ *Ibid.*, p. 3.

Dès lors, un certain nombre de questions ne manque pas de tarauder les enseignants et bousculer parfois les perspectives qu'ils donnaient à leur profession. Notre propos est de nous faire l'écho de ces questions et d'essayer d'avancer quelques hypothèses sur les attendus plus ou moins explicites de ce texte qui ressemble à un nouveau programme.

I. Les questions

Nous ne pensons pas être exhaustifs dans cette énumération de questions qui nous ont été posées par les enseignants des nombreuses disciplines croisés cette année au cours des formations animées par notre équipe⁵. Elles sont le témoignage d'interrogations, de perplexité, qui pour certains demeurent à la lecture de ce texte. En premier lieu, la question de la finalité d'une telle organisation car elle modifie profondément les pratiques enseignantes en mettant en place une systématisation de la coopération entre les professeurs quelle que soit leur discipline. Mais elle interroge aussi les élèves dans leur rapport aux arts, et plus largement à la culture. La culture est le résultat des traces laissées par les civilisations, par les sociétés, elle existe à travers la langue, les rites et les objets. Cette nouvelle organisation demande aux professeurs d'interroger différemment la notion d'art, mais plus encore le concept de culture, pour l'étendre à l'ensemble des productions humaines, qu'elles soient proches ou éloignées géographiquement, accessibles ou virtuelles, fonctionnelles ou fantaisistes, et les rendre accessibles aux élèves de tous les âges. A n'en pas douter, la finalité d'une telle organisation va remettre en perspective les approches didactiques des disciplines, mais aussi les pratiques enseignantes pour les professeurs, et une autre perception des arts et de la culture pour tous. Pour les élèves, cette nouvelle approche devrait leur permettre de prendre la mesure des liens ténus qui existent entre les disciplines, mais aussi de comprendre que les acquisitions faites dans un champ peuvent être utiles pour l'appropriation des notions dans un autre domaine.

Comment cet enseignement peut-il s'organiser ? Au sens organisationnel, la notion de projet est centrale dans la mise en œuvre de cet enseignement. Notion complexe, étendue, qui demande aux enseignants de savoir ce situer dans un projet⁶, et aux élèves de prendre leur responsabilité sur les enseignements qui leur sont proposés. La réussite de cet enseignement passe par l'établissement de démarches qui confère à chacun un rôle précis dans les différentes phases que nécessite la mise en place d'un tel enseignement. Il ne s'agit pas d'agir seul après une concertation de principe sur un thème, mais bien d'organiser le travail et l'évolution des apprentissages en rendant chaque acteur responsable d'une partie de la réalisation. En ce sens, les professeurs doivent s'assurer qu'ils œuvrent tous et autour du même objet d'enseignement, en partage la compréhension, et sont responsables d'une part du travail d'acquisition. La connaissance de la notion de projet, telle que la décrit Jean-Pierre Boutinet⁷, est, à notre avis indispensable pour mener à bien cette organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Un professeur référent, des collègues qui se répartissent les différentes tâches qu'induit le thème abordé, des élèves qui sont invités à participer au projet mis en place par l'équipe des professeurs, sont les garants d'une démarche constructive. Certes, chaque professeur peut avoir une approche de l'histoire des arts restreinte à son enseignement disciplinaire, mais dans ce cas, il passe à côté de la philosophie de cet enseignement :

⁵ IFUCOME, Institut de Formation de l'Université Catholique de l'Ouest aux Métiers de l'Enseignement, Université catholique de l'ouest, Angers.

⁶ BOUTINET, Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2005.

⁷ Jean-Pierre Boutinet écrit : « Il n'y a de projet qu'à travers une matérialisation de l'intention, qui en se réalisant cesse d'exister comme telle. », *op. cit.*, p. 16.

[il] favorise chez les professeurs d'autres façons d'enseigner, notamment le travail en équipe, [il] leur permet de croiser savoir et savoir-faire, d'acquérir des compétences nouvelles et d'aborder des territoires jusque-là peu explorés⁸.

Il s'agit donc bien de mettre en œuvre un enseignement coopératif au sens le plus large possible, où tous les acteurs sont partie prenante dans l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouveaux savoir-faire, mais aussi de nouveau savoir-être⁹.

Une autre question posée concerne la notion d'œuvre d'art. Qu'entend-on par œuvre d'art, ou plus globalement par le concept d'œuvre. Le texte officiel le précise dès les premières pages en définissant le champ, et en le mettant en rapport avec l'institution scolaire et les disciplines scolaires. Nous remarquons que « l'histoire des arts entre en dialogue avec d'autres champs de savoir tels que la culture scientifique et techniques, l'histoire des idées, des sociétés, des cultures ou le fait religieux¹⁰. » On entend alors la notion d'art telle qu'elle peut être perçue dans l'appellation « Arts et métiers ». L'œuvre est inscrite à la croisée des sciences, des idées, de la culture, et représente un objet, une trace, qui témoigne de l'activité humaine sous toutes ses formes possibles. S'agit-il plus de l'artiste ou de l'artisan dans cette approche des l'histoire des arts ? Il nous semble que si les productions du premier sont naturellement prises en compte dans cet enseignement, les produits du second sont inévitablement considérés à travers les sciences, les idées, les cultures, mais aussi entant que traces, objets culturels, et à ce titre témoins d'une histoire. Un bâtiment, un objet manufacturé, un espace urbain, pour ne prendre que quelques exemples, sont organisés dans le temps et dans l'espace. Quelles disciplines scolaires échapperaient à une transposition didactique des objets, des gestes professionnels qui nous environnent ? Quels professeurs ne comprendraient pas la nécessité d'un questionnement épistémologique qui leur permettrait « aborder des territoires jusque-là peu explorés » ? Ignace Meyerson considérait toute production humaine comme une « œuvre ». N'y a-t-il pas dans l'ensemble des productions de l'humanité la mise en œuvre des diverses sciences et techniques ? La seule contrainte posée à l'enseignant est celle de transformer un savoir savant, un savoir expert ou une pratique sociale de référence¹¹ en savoir scolaire, scolarisable. La didactique lui permet de réaliser cette opération, et la transposition didactique¹² met l'objet d'enseignement à distance en questionnant sa dimension épistémologique. Toute réalisation humaine, tout geste professionnel, est prétexte à un enseignement qui nécessite l'éclairage de plusieurs disciplines pour sa compréhension. L'évolution des sciences et des techniques, ainsi que celle des savoirs enseignés permet à chaque professeur de trouver sa place dans cette organisation. Il ne s'agit plus de hiérarchiser

⁸ *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, B.O. n° 32 du 28 août 2008, p. 2.

⁹ BOUTINET, Gilles (éd.). *Enseigner l'histoire des arts : enjeux et perspectives (1). La question de l'histoire*. Paris, L'Harmattan, 2011.

¹⁰ *Ibid.*, p. 2.

¹¹ Ces trois aspects du savoir ont été théorisés par les didacticiens (Develay, Johsua, Raisky, Reuters, Prairat, et al.). La littérature concernant la didactique, qu'elle soit disciplinaire, comparée, etc. est très abondante, et les exemples de pédagogie active le sont tout autant. La mise en œuvre d'un projet de l'histoire des arts est l'occasion de renouveler son approche disciplinaire.

¹² Pour cette notion de transposition didactique créée par Michel Verret en 1975, nous revoyons à la lecture des ouvrages de Chevallard, de Brousseau ou à mes propres ouvrages. VERRET, Michel, *Le Temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975 ; CHEVALLARD, Yves, « Concepts fondamentaux de la didactique ; perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en didactique des mathématiques*, (12) 1, 1992 ; REUTER, Yves (éd.), COHEN-AZRIA, Cora, DAUNAY, Bertrand, DELCAMBRE, Isabelle, LAHANIER-REUTER, Dominique, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, éditions De Boeck Université, 2007 ; BROUSSEAU, Guy, *Théories des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1998 ; TERRIEN, Pascal, *Musique et vidéo, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 2010.

par les arts les objets, mais de les observer, de les analyser, de les rendre enseignables en croisant les questionnements épistémologiques scientifiques. Un monument peut être abordé, par exemple, sous une perspective architecturale, sous celle de son esthétique ou encore de sa fonction sociale, voire rituelle. Par cette croisée de regards, réunissant les sciences humaines et sociales, sont convoquées toutes les intelligences, toutes les disciplines. C'est la manière de questionner un objet qui en fera une œuvre « d'art » et qui suscitera l'intérêt d'un projet « Histoire des arts ».

Une fois l'objet déterminé, il faut constituer l'équipe. Puisqu'il ne s'agit pas d'enseignement de l'histoire de l'art, mais bien de l'histoire des arts telle que nous venons de le décrire, aucune discipline n'a le monopole du savoir et chaque enseignant peut légitimement être l'initiateur ou l'organisateur d'un projet en mettant en interactions les professeurs des autres disciplines. Mais comment constituer cette équipe ? Autour d'un objet, d'un projet qui fasse sens pour le plus grand nombre de disciplines, certes, mais avec aussi l'envie d'enseigner autrement, de travailler en équipe et de vouloir « croiser savoirs et savoir faire ». Constituer une équipe demande d'avoir un projet fédérateur, - les idées ne manquent pas -, mais aussi que celles-ci soient motivantes pour qu'elles puissent permettre à chacun de mobiliser ses compétences, ses connaissances, ses savoir faire¹³. La motivation est extrinsèque à la personne, c'est parce qu'elle considère un projet comme motivant qu'elle mobilisera ses compétences, ses savoirs pour contribuer à sa mise en place et à sa réalisation. Le travail en équipe nécessite des temps de concertation pour dégager des axes de réflexion, se mettre d'accord sur le sens de l'action, s'entendre sur le sens des concepts selon les univers disciplinaires, se répartir le travail, mais aussi anticiper sur le matériel nécessaire et les moyens financiers dont on dispose pour réaliser cet enseignement.

Cette organisation de l'enseignement de l'histoire des arts n'est pas du seul ressort des personnels enseignants, mais repose aussi sur la volonté politique, éducative et humaniste du chef d'établissement. Quel est le rôle du chef d'établissement ? Cette question nous a été posée de façon récurrente, car un grand nombre d'enseignants se considèrent comme isolés dans la mise en place de ce dispositif. Un directeur est pourtant un atout important pour rendre lisible et compréhensible l'action éducative que mène un établissement aujourd'hui. Et cette action pédagogique, qui engage toute la communauté éducative, est initiée par et sous la responsabilité du chef d'établissement. Il ou elle est impliqué(e) dans cette organisation, de façon certes implicite, puisqu'aucune ligne dans le texte officiel ne situe explicitement la place et son rôle dans le dispositif. Mais, comment imaginer qu'un directeur se désintéresse des apprentissages mis en œuvre dans son établissement ? Comment penser qu'une directrice ne puisse pas encourager ses équipes d'enseignants à travailler de façon interdisciplinaire ? Comment croire qu'ils ne veillent pas au rayonnement de leur école, de leur collège, de leur lycée, à travers des actions pédagogiques et éducatives impliquant les parents d'élèves, les partenaires extérieurs locaux ou nationaux qu'il s'agisse d'institutions artistiques et culturelles de l'Etat, d'établissement de formation, d'établissement public à vocation artistique et culturelle, d'ensembles patrimoniaux, de lieux de mémoires, des collectivités locales, de l'ensemble des structures artistiques et culturelles dont son environnement dispose¹⁴ ?

A tous ces niveaux, la présence et l'engagement du chef d'établissement est crucial, car il est le seul responsable qui puisse valider la pertinence d'un projet pédagogique qui met en jeu les

¹³ Sur l'organisation du projet, le lecteur peut se reporter à l'ouvrage déjà cité de Jean-Pierre Boutinet, ou à celui de Jean-Pierre Vassilief, *La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes*, Lyon, La chronique sociale, 1998. Mais il existe aussi de nombreux outils sur le Web, requête « organisation du projet ».

¹⁴ *Ibid.* p. 4.

élèves dont il a la responsabilité, l'équipe enseignante qu'il dirige, et les relations que l'établissement entretient avec la société qui l'entoure. Il est aussi celui qui soutient financièrement le projet. Il est le garant de la sécurité qu'engage toute action hors et dans les murs de son école. Certes, aucune injonction administrative, aucune précision sur son rôle et sa place ne sont mentionnées dans les programmes. Toutefois, les différents points méthodologiques nécessaires à la mise en place d'une telle organisation demandent sinon un investissement personnel, au moins un suivi et un engagement qui permettent aux enseignants de rendre compte de leur action et de bénéficier des soutiens logistiques nécessaires pour mener à bien le projet. Dans cette perspective, le chef d'établissement est le premier partenaire de l'équipe pédagogique, car c'est de sa responsabilité que vont dépendre la mise en place des actions pédagogiques, de leur suivi et des modalités d'évaluation.

Il [l'enseignement de l'histoire des arts] fait l'objet d'une validation au niveau du Primaire et du Collège aux paliers définis dans le *Livret de compétences et de connaissances*¹⁵. L'enseignement de l'histoire des arts fait l'objet d'une épreuve obligatoire au diplôme national du brevet, visant à sanctionner les connaissances et les compétences acquises dans le domaine de l'histoire des arts¹⁶.

Et sa responsabilité est explicite dans les textes qui concernent l'évaluation de l'histoire des arts au diplôme national du brevet : « L'évaluation est organisée sous l'autorité du chef d'établissement dans le cadre de l'emploi du temps des élèves au sein d'une séquence pédagogique menée par un des professeurs associés à l'enseignement de l'histoire des arts¹⁷. » Dès lors, il est un des acteurs importants du dispositif, et son engagement devient le gage du succès de cet enseignement humaniste.

L'évaluation¹⁸ est une autre question posée par les enseignants. Quelle en sera les modalités ? Nous pensons qu'il faut discerner deux aspects de cette évaluation : le 1^{er} concerne l'évaluation des contenus, et celle-ci est à mettre en relation avec les *items* donnés dans le *Livret de compétences et de connaissances* d'une part, et avec les attendus de cette évaluation au diplôme national du brevet d'autre part :

L'évaluation de l'histoire des arts prend appui sur un travail à dimension historique, artistique et culturelle défini et organisé par l'équipe enseignante en conformité avec l'esprit de l'enseignement de l'histoire des arts [...]

L'évaluation, organisée dans l'établissement, prend *la forme d'un oral dont la durée est de quinze minutes maximum. Ses modalités sont définies par l'équipe pédagogique*. Elles sont fonction du contexte de chaque établissement et des choix pédagogiques qui y sont exercés.

L'évaluation est organisée sous l'autorité du chef d'établissement dans le cadre de l'emploi du temps des élèves au sein d'une séquence pédagogique menée par un des professeurs associés à l'enseignement de l'histoire des arts. Elle s'effectue au moment jugé opportun par les professeurs concernés et prend la forme d'un entretien oral mené par un binôme de professeurs comportant au moins un professeur d'un enseignement artistique ou d'histoire¹⁹.

Le 2^e deuxième aspect concerne les modalités de cette évaluation à l'école, au collège et au lycée. Là encore, deux réalités coexistent, l'évaluation qui concerne un suivi des connaissances acquises au cours de l'année par l'élève dans son niveau de référence, et les modalités propres au diplôme national du brevet :

¹⁵ <http://eduscol.education.fr/cid49889/livret-personnel-de-competences.html#examen>, « Attestations et outils ».

¹⁶ *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, B.O. n° 32 du 28 août 2008, p. 5.

¹⁷ Bulletin officiel n° 40 du 29 octobre 2009,

<http://www.education.gouv.fr/cid49356/mene0900818n.html>

¹⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid49356/mene0900818n.html>, et quelques grilles d'évaluation proposées par les établissements existe aussi en libre accès sur Internet.

¹⁹ *Ibid.* C'est nous qui soulignons.

Les modalités de cette évaluation peuvent être diverses. Elles dépendent des démarches pédagogiques adoptées par les professeurs.

L'entretien oral peut :

- concerner un ou plusieurs élèves ;
- porter sur tout objet d'étude abordé durant l'année (par exemple : une ou plusieurs œuvres d'art du patrimoine national ou mondial, le travail d'un artiste dont l'œuvre fait partie du patrimoine national ou mondial, un mouvement artistique, un élément du patrimoine local, une manifestation artistique ou culturelle, etc.) ;
- s'appuyer sur un ou plusieurs document(s) proposé(s) par les examinateurs ou bien sur une réalisation (personnelle ou collective) effectuée en classe dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts (dossier, diaporama, D.V.D., dessins, schémas, exposition, création.).

L'évaluation donne lieu à une note sur 20 points, affectée d'un coefficient 2. Ces points sont pris en compte pour l'attribution du diplôme et d'une mention, selon le décompte des points obtenus par le candidat, tel qu'il est fixé par l'article 2 de l'arrêté du 9 juillet 2009 publié au J.O. n° 170 du 25 juillet 2009²⁰.

Ces modalités d'évaluation sont donc laissées à la discrétion des établissements et de leur équipe pédagogique sous la responsabilité du chef d'établissement :

L'oral d'histoire des arts se déroule dans l'établissement en cours d'année scolaire, *au moment jugé opportun par l'équipe pédagogique, le cas échéant lors d'une séquence pédagogique dont il constitue un des moments d'enseignement*²¹. La note obtenue à l'oral d'histoire des arts est affectée d'un coefficient 2²².

Les modalités de cette évaluation questionnent aussi sa mise en œuvre. Là encore, toutes les initiatives sont à considérer, et nombre d'établissements ont déjà formalisé cette évaluation, soit en banalisant un temps où tous les élèves sont évalués sur une prestation, soit un entretien. Ce qui est constaté par tous c'est l'aspect chronophage de cette évaluation quelles qu'en soient les modalités.

L'évaluation nécessite aussi que l'équipe pédagogique se soit entendue sur le contenu, la forme et la méthode d'évaluation, que ceux-ci soient validés par la direction de l'établissement, et que les enseignants se répartissent les élèves à évaluer. Elle ne tend pas à être exhaustive, mais à rendre compte des acquis des élèves, avec une capacité à les mettre en perspective, à les situer et les relier dans l'histoire des sociétés. De plus, cette évaluation doit permettre de constater les capacités de l'élève à savoir être. Il apparaît à travers cette évaluation que l'enseignement de l'histoire des arts ne se contente pas seulement de faire un point sur les acquis des seuls savoir-faire, mais prend en compte aussi la capacité de l'élève à les compléter et à les présenter par un savoir-être. C'est celui-ci qui permet aux enseignants d'évaluer les conduites, la posture, la capacité d'un élève à s'exprimer en situation d'exposé, de performance, de réalisation artistique. L'évolution d'un élève dans son rapport aux autres et à lui-même est un indicateur de ce savoir être. Nous savons, en tant qu'enseignant, combien ce savoir-être est important dans la formation humaniste des élèves. Y prêter attention, travailler sur ces aspects souvent négligés, concerne l'ensemble du corps éducatif.

Cette question de l'évaluation fait apparaître la disparité des dispositifs due à la disparité des établissements. L'importance de l'établissement en nombre de professeurs, en quantité d'élèves dans un même niveau, en qualité des équipements, en politique éducative, en terme

²⁰ *Ibid.*

²¹ C'est nous qui soulignons.

²² Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2009, <http://www.education.gouv.fr/cid42635/mene0916156a.html>, c'est nous qui soulignons la proposition de modalité.

de collaboration et d'équipes habituées à travailler ensemble, sa place sur le territoire, son éloignement des principaux centres culturels ou urbains sont autant de problèmes qui se posent alors aux enseignants. Comment esquisser des réponses face à ces inégalités qui touchent les établissements et les équipes pédagogiques ? L'inégalité de la formation académique des enseignants accroît les difficultés de mise en place de ce dispositif. Selon les disciplines, les formations académiques dispensées dans les universités, les enseignants ressentent des difficultés à pouvoir œuvrer pour mettre en œuvre cet enseignement de l'histoire des arts. S'il existe déjà une grande disparité de formation à cette matière dans l'enseignement des disciplines concernant les sciences humaines, celle-ci semble aussi importante dans les disciplines scientifiques. A cela s'ajoute la curiosité, le goût, l'intérêt pour la « chose culturelle » que chaque enseignant possède. Si ces inégalités en termes de formation et de connaissances peuvent représenter un frein, l'intérêt de travailler en équipe permet d'établir des liens et de combler ces disparités. Appartenant à un monde de professions d'intellectuels par nature, l'enseignant est curieux, et reste un chercheur en plus d'être un pédagogue. Le travail en équipe, la confrontation des idées, des pratiques, des goûts artistiques pallient le manque de connaissances dans certains domaines. L'ensemble des disciplines scolaires possède en commun des processus cognitifs qui sont liés à des domaines du savoir. L'objet culturel choisi, questionné sur le plan épistémologique, permet à chaque discipline de trouver un champ de collaboration avec les autres. Ce champ peut-être plus ou moins étroit, mais il permet une véritable collaboration qui lisse par l'interaction réflexive, par l'intersubjectivité, la « relative ignorance » du professeur dans certains domaines, ou son incompréhension de certains phénomènes. Le travail d'équipe, le conflit sociocognitifs, la métacognition, ne sont pas des concepts à utiliser que pour les élèves. Cette inégalité relative de formation académique se trouve ainsi compensée par une co construction des savoirs scolarisables par les enseignants eux-mêmes. L'opportunité qu'offre cette organisation de l'enseignement d'histoire des arts, c'est d'avoir une transposition didactique externe suffisamment souple pour laisser l'équipe pédagogique libre de ses choix.

L'autre difficulté que fait apparaître ce dispositif est lié aux habitudes de travail des enseignants, et notamment à l'habitude de travailler par projet. Il s'agit là de techniques qui déplacent les stratégies pédagogiques sur le terrain de la gestion administrative, financière d'un tel dispositif. Il nous semble illusoire de vouloir envisager mettre en œuvre ces projets sans avoir pris la mesure des tenants et aboutissants en matière de budget et d'encadrement administratif de l'action (déplacements, assurances, partenariats, etc.).

A cela s'ajoute les disparités sociales, patrimoniales et géographiques des établissements. Par exemple, il n'est pas toujours aisé pour un établissement rural de pouvoir viser un projet culturel et artistique alors qu'il se situe géographiquement à plusieurs kilomètres d'un musée, d'une ville et de ses moments historiques, etc. Pour autant, n'existe-t-il pas une histoire des arts et traditions populaires ? Ne peut-on pas s'en inspirer pour élaborer un projet original ? Ne peut-on pas demander aux partenaires culturels de la région de venir dans l'établissement ? N'y a-t-il pas parmi les parents d'élèves des personnes qui pourraient servir, nourrir un projet culturel ? La campagne ou la banlieue sont-elles isolées du reste du pays ? Si les conditions sont parfois difficiles, les six grands domaines artistiques et la liste des thématiques et les propositions qui sont faites, sont autant d'éveils à l'innovation où ces inégalités sociales, patrimoniales et géographiques seront en partie lissées par la volonté d'entreprendre et de partager la découverte de pratiques artistiques, artisanales, manufacturées qui donnent à voir autrement son environnement et l'effort des hommes à vivre avec lui.

Les quelques questions posées sur ce programme permettent de le lire sous d'autres angles, de l'appréhender différemment, d'en avoir une compréhension plus large, et de se libérer d'une vision de la culture et de l'histoire des arts qui serait trop restrictive si elle se bornait aux seuls objets artistiques habituels. Ces questions donnent à considérer autrement nos disciplines respectives et les interrogeant sur le plan épistémologique, en élargissant la réflexion sur les sciences qui les fondent, et en croisant les connaissances, les méthodologies, les pratiques des enseignants. Si la réalisation, la mise en œuvre de cette nouvelle organisation représente, à n'en pas douter, un travail nouveau, elle peut s'intégrer dans nos enseignements à condition d'accepter de nouveaux paradigmes, de considérer d'autres pratiques de travail, plus axés sur la collaboration.

II. Quelles perspectives ?

La mise en œuvre de ce programme reconsidère la pédagogie dans une perspective holistique. Elle place l'objet culturel de manière systémique et oblige l'enseignant à prendre en compte d'autres contraintes que celles posées par ses spécificités disciplinaires (sans parler de celles liées aux relations dans la classe et qui peuvent être aussi abordées sous des perspectives pédagogiques nouvelles). Envisager un objet culturel²³, artistique, artisanal ou manufacturé, dans sa globalité nécessite une collaboration entre les différentes disciplines. Lors d'un stage sur le nouveau dispositif, nous avons ainsi questionné, avec les collègues en formation, un monument qui habite notre quotidien, « la cathédrale », comme un espace, un lieu, un objet visuel et sonore. Cet espace, en tant qu'objet avec ses spécificités de formes, appelle aussi bien par l'architecture aux formes plastiques, qu'aux formes géométriques, qu'aux modalités de calcul du volume, qu'aux résistances des diverses forces physiques en présence, qu'à la qualité des matériaux utilisés... Mais il est également un lieu de vie sociale, avec ses rites tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, témoin d'une histoire diachronique et synchronique, d'une histoire sociale, d'une histoire des pratiques artistiques. La cathédrale s'impose ainsi comme objet qui façonne son environnement et qui est façonné par lui : un objet visuel et sonore, à la fois unique et universel, qui donne à voir, à comprendre par les traces des arts (sculptures, toiles, tapisseries, polychromie, vitraux, etc.), à entendre (l'orgue, mais aussi les chœurs, et les genres musicaux), à lire parce que toutes ces traces sont encodées, mises en signes, sources de romans, de livres érudits, de codex, etc.

Il ne s'agit plus pour les enseignants de considérer l'objet de leur seul point de vue disciplinaire, mais d'adopter une approche systémique qui permet de le voir sous toutes ces formes, d'en apprécier l'aspect polymorphe et polysémique pour l'intégrer dans un dispositif pédagogique qui lui donne toute sa dimension. Pour réaliser cela, il faut comme nous l'avons abordé ci-dessus que l'approche de l'enseignant soit plurielle, c'est-à-dire qu'il collabore avec ses collègues, qu'il co-construise un objet d'enseignement scolarisable, adapté aux situations pédagogiques qui sont les siennes mais en permettant aux élèves de se construire des outils cognitifs que leur intelligence mutualisera. Cette mise en pédagogie passe par une approche didactique plus ouverte, par des moments de discussions entre professeurs qui permettront d'avoir une réelle intersubjectivité, une réflexion sur les pourquoi d'un enseignement, le sens des savoir faire et celui des savoir être.

Ce nouvel aspect de la pédagogie appelle une autre formation de l'enseignant où ses compétences disciplinaires ne sont plus les seuls repères de validité, même si cela reste primordial, mais où il apprend à construire un projet, à le gérer sous tous ces aspects, à la

²³ La notion d'objet culturel englobe tout ce que l'humanité peut ou à pu produire comme traces, comme gestes, et comme « produits ».

partager avec d'autres, en d'autres termes où il se professionnalise dans d'autres domaines que ceux de la didactique et de la pédagogie. Nous ne sommes pas sûr que cette diversité d'activités rendent pour autant l'enseignant plus compétent. Il nous semble difficile de pouvoir tout embrasser alors que l'aspect disciplinaire réclame à lui seul une très grande attention de la conception à la réalisation, de la didactique à la pédagogie. Nous pensons qu'une telle organisation, si elle demande au professeur un investissement différent dans son métier, nécessite l'appui logistique, l'aide de partenaires au sein de l'établissement qui soient en mesure de relayer administrativement le projet, au risque de voir le professeur mal faire ce pourquoi il a été formé parce que son temps serait pris par ce pour quoi il n'a pas été suffisamment formé. Ce danger peut être dépassé par un travail d'équipe, de collaboration entre les personnels d'un établissement. Former l'enseignant à l'ingénierie de projet serait le mieux former à l'enseignement collaboratif sans qu'il perde de vue son identité disciplinaire et professionnelle. Cela lui apprendrait à mieux discriminer les tâches, leur portée, tout en sachant se placer dans l'ensemble du projet éducatif.

Cette nouvelle organisation de l'enseignement de l'histoire des arts apporte aussi un changement de paradigme tant sur le plan éducatif que sur celui des objectifs. La fonction de « des œuvres d'art de l'humanité²⁴ » dans le cadre de ce dispositif n'est plus seulement de permettre à des élèves d'acquérir des connaissances, des savoirs, mais de constituer des outils de construction cognitive s'appuyant sur la réflexion métacognitive de l'apprenant. Ce que donne à voir, à entendre, à comprendre une œuvre d'art, n'est pas seulement la trace qu'elle représente, les moyens qu'elle utilise pour exister ou pour avoir été produite, mais elle convoque chez l'individu des gestes d'intelligence, des schèmes d'actions qui lui sont propres, et qui sont révélés par le cheminement qu'il fait pour s'approprier cette nouvelle connaissance. Considérant que l'œuvre est un prétexte à stimuler les différentes formes d'intelligences de chaque élève, à mobiliser leurs capacités en vue de former leurs compétences, les objectifs et les stratégies éducatives se trouvent modifiés par cette nouvelle exigence. Les enseignants collaborant à ce projet devront en plus de questionner le sens de cette découverte, réfléchir aux mécanismes, aux schèmes, qu'ils suscitent par les apprentissages visés. Les gestes d'un apprentissage dans une discipline sont utiles ou complémentaires aux apprentissages dans les autres disciplines. Lorsqu'un élève mémorise un chant dans une classe en compagnie de son professeur d'éducation musicale, il met en œuvre des processus cognitifs spécifiques orientés sur la discrimination et la mémorisation des hauteurs, sur les rythmes, sur la prononciation, sur sa respiration, sur la tenue corporelle, sur l'attention, la concentration, etc. qu'il peut réinvestir dans d'autres apprentissages. Lorsqu'il apprend à éduquer son regard en arts plastiques, il apprend à discriminer des formes, les couleurs, les espaces, les éléments constitutifs d'un tableau, d'un lieu, etc. qui peuvent lui être utiles dans l'observation d'autres documents où ces compétences seront sollicitées. Il en va de même lorsqu'il apprend à structurer une phrase, à situer un événement, à évaluer une masse, etc. Ce nouvel enseignement propose aux enseignants non plus de croiser uniquement les connaissances et les savoirs de leur différentes disciplines, mais aussi de discriminer, de discuter des enjeux cognitifs, des schèmes, qui entrent dans la composition d'un apprentissage. On mesure combien une œuvre requestionne le sens, la finalité éducative tant sur le plan des objectifs que des stratégies.

En même temps, ce dispositif rend l'élève responsable de ses apprentissages, et cela vis-à-vis de sa scolarité. La notion de projet l'associe à la construction d'un nouveau savoir, le situe comme acteur du et dans le monde qui l'entoure. Cet enseignement lui permet de prendre

²⁴ *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, B.O. n° 32 du 28 août 2008, *Preamble*, p. 1.

conscience de son métier d'élève et ses responsabilités. Mettre l'élève dans le faire, à partir de consignes qui situent son travail, sa responsabilité envers lui et envers les autres, le positionner dans un rapport au monde qu'il peut percevoir et appréhender : tout cela lui apporte cette confiance, cette estime de soi nécessaire pour amorcer un chemin vers la réussite. La découverte, l'appropriation, la compréhension des arts dans leur pluralité n'est pas envisageable sans qu'il s'investisse dans cette tâche. Il apparaît donc nécessaire que les professeurs sachent le responsabiliser en l'invitant à proposer, à inventer, à innover, mais aussi à construire des stratégies personnelles ou de groupe pour réaliser la tâche qui lui est demandée, pour prendre des initiatives qui mobilisent ses intelligences. Associer les élèves au projet, leur demander leur coopération, est une manière de s'assurer de leur investissement. La notion de projet ne peut les laisser en retrait de l'événement, les cantonner à être des individus passifs, subissant. La réussite du projet tiendra compte des aménagements qu'ils demanderont, de leurs remarques, mais aussi de leurs capacités à le réaliser. La préparation de la visite d'un lieu, de la lecture d'une œuvre, d'une rencontre avec des professionnels, est aussi de leur ressort. Les inviter à la penser, à la prévoir, les amènera à ce questionner sur les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Que l'enseignant prévoie de son côté les tâches, ne dispense pas de demander aux élèves d'y réfléchir et de faire des propositions. Prises en compte, reconnues, elles seront les outils garants de l'investissement des membres du groupe classe.

On mesure combien ce dispositif peut être un outil pour modifier les rapports dans la classes entre les professeurs et les élèves, pour modifier les rapports dans l'établissement, et pour resserrer les liens entre l'école et son environnement social, immédiat ou non. Ce dispositif laisse l'opportunité à l'équipe pédagogique de faire appel à des partenaires extérieurs en complémentarité aux enseignements. Ces partenariats offrent des possibilités supplémentaires d'ouverture sur le monde, de collaboration, d'approfondissement et d'enrichissement mutuel. Si cela ne se fait pas sans un travail de préparation minutieux, demandant un investissement de chacune des parties, il permet aussi de mieux se connaître, de mieux se comprendre. Les partenariats sont à envisager en termes de complémentarités des compétences. Un conférencier, un médiateur culturel, un conservateur, un professionnel de quelque métier que se soit, n'aura pas les compétences didactiques et pédagogiques spécifiques à une ou plusieurs disciplines. Ces connaissances sur son objet culturel sont à mettre en perspective avec la préparation didactique et les attentes pédagogiques des enseignants. Cette rencontre nécessite des ajustements et éclaire différemment l'objet d'étude. C'est dans l'appréciation et la compréhension de ces différences, dans leurs écarts que les moments d'intersubjectivité viendront compléter la connaissance sur l'œuvre d'art.

Conclusion

Les questions abordées dans ce texte et les quelques perspectives développées dans le cadre de cette contribution, montrent l'intérêt de mettre en œuvre un tel dispositif. Les difficultés didactiques, pédagogiques, administratives, ne manqueront pas, mais des solutions peuvent être trouvées pour les résoudre. Ce dispositif instaure de nouvelles relations entre les différents acteurs qui interagissent dans et autour de l'établissement. Susciter un élan pédagogique nouveau, permettre aux élèves d'être de véritables partenaires dans le cadre de projets clairement définis, créer des relations plus intenses entre l'école et son environnement, faire de la culture artistique un objet de partage de connaissances, de rencontres des disciplines, de dialogues entre les différents partenaires du monde de l'enseignement, tels sont les buts de cette organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. La pluralité des approches et des perspectives données par l'acceptation des différentes modalités artistiques

doit permettre aux enseignants de bonne volonté de créer un outil qui s'adresse au plus grand nombre. Reste qu'au-delà des déclarations d'intentions, du programme généreux, et des propositions de réalisation, la mise en œuvre demandera aux enseignants de s'investir totalement dans cette démarche pour répondre au cahier des charges. Cet investissement, nous l'avons vu, ne peut s'envisager sans un soutien financier et administratif de la direction de l'établissement et la volonté politique de faire de cet enseignement un des axes forts d'une nouvelle pédagogie. Toutes les disciplines ont leur place, et si les disciplines artistiques sont les mieux placées, par leurs pratiques pédagogiques et leurs situations académiques, pour conduire de tels projets, cela n'aurait aucun sens que les disciplines scientifiques et en sciences humaines ne prennent pas une part très active. Les méthodologies, les didactiques et les approches épistémologiques de l'ensemble des disciplines scolaires sont nécessaires pour construire un projet où l'enseignement de l'histoire des arts renforcera les acquis obtenus dans les enseignements spécialisés. L'histoire des arts ne serait se concevoir sans la compréhension par les élèves d'un rapport au temps dont, par principe, le projet en fournit la condition didactique. Le projet reste une invitation au sens de l'histoire tant des œuvres que par les œuvre.