

mai 2012

LIVRE BLANC SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DES ARTS

DANS LES ÉCOLES,
COLLÈGES ET LYCÉES

UNE FORMATION
HUMANISTE ET SENSIBLE
À REINVENTER

ApAhAu

L'Association des Professeurs d'Archéologie et d'Histoire de l'Art des Universités (APAHAU) regroupe depuis plus de 50 ans les enseignants chercheurs du supérieur; aussi bien dans les universités qu'à l'École Pratique des Hautes Etudes (EPHE), l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), les écoles d'architecture, les écoles des Beaux-Arts ou les enseignants des classes préparatoires aux Grandes Écoles. Plusieurs éminents conservateurs ou chercheurs du CNRS y sont inscrits comme membres associés.

Elle a compté parmi ses membres de célèbres historiens de l'art, parmi lesquels Daniel Arasse, André Chastel, Antoine Schnapper et elle participe activement au renouveau et à l'élargissement de la discipline, notamment par des colloques ou la revue *Histoire de l'art*.

La plupart des enseignants-chercheurs donnent des cours en première année et connaissent donc bien le niveau des élèves qui sortent du lycée, ainsi que les problèmes pédagogiques propres au secondaire – également en tant que parents. De plus, bien des enseignants qui sont membres de l'APAHAU sont agrégés et ont enseigné dans le secondaire.

Ce livre blanc a été rédigé par Olivier Bonfait, président de l'APAHAU, avec Yohan Rimaud, diplômé en sciences politiques et en histoire de l'art.

La maquette a été réalisée par Ozan Tokmakoglu.

AVANT-PROPOS

*« L'histoire de l'art est une autre manière d'enseigner des choses aussi fondamentales que la liberté, la responsabilité, etc.
Il s'agit d'un apport personnel pour former un homme. »*

Gérard Garouste

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la constitution de la nouvelle République proclamait dans son préambule que « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. » Dans une société où l'accès à l'information et la lecture critique des images sont devenus des enjeux discriminants, où la réactivité aux œuvres et l'approche sensible ont été justement réhabilitées face à l'ancienne prédominance absolue du logos, les décideurs politiques ne peuvent faire l'économie d'une réflexion sur la place des arts et de leur histoire au sein de la culture humaniste à donner à la jeunesse dans le cadre de l'école obligatoire. Les compétences jugées indispensables ont été regroupées en 2006 dans le socle commun de connaissances et de compétences. Pour un élève du XXI^e siècle, l'histoire des arts est une voie d'accès trop négligée à la maîtrise et au développement de ces compétences.

Depuis une dizaine d'années, un effort a été accompli pour développer l'éducation artistique et culturelle et l'introduction en 2008 d'un enseignement obligatoire d'histoire des arts dans la scolarité de tous les élèves a marqué un tournant. En effet, le système d'options qui prévalait jusqu'alors n'avait pas pour vocation d'assurer une égalité de traitement dans la formation aux images, à l'art et à la culture. Il est cependant regrettable que le nouvel enseignement, introduit sans la concertation nécessaire à une transformation aussi importante, ait maintenu et même accentué le caractère inégalitaire du système éducatif : en faisant reposer ce nouvel enseignement non sur les compétences mais sur la bonne volonté, il a provoqué une insatisfaction de tous les acteurs.

Depuis trois ans qu'est mis en place cet enseignement, et avant qu'il ne devienne une épreuve obligatoire au baccalauréat, l'APAHU a jugé utile de dresser à partir de nombreux documents et témoignages un premier bilan de ses apports et des difficultés de sa mise en pratique, en réfléchissant sur les causes de celles-ci. À l'issue de ces réflexions, il semble plus impérieux que jamais de reconnaître le rôle fondamental de la discipline histoire de l'art dans cet enseignement, la seule qui puisse le structurer pédagogiquement, et la nécessité d'une formation adéquate des enseignants validée par un recrutement approprié. Une telle solution est légitime pour donner toute la place nécessaire à cet enseignement au sein du parcours scolaire. Elle est formulée par de nombreux enseignants du secondaire, parents d'élèves et jeunes et émane autant des historiens de l'art que d'artistes comme Gérard Garouste ou d'un neurochirurgien comme Jean-Pierre Changeux.

Le présent livre blanc se donne pour ambition de clarifier certains malentendus, de dresser un bilan rapide mais concret des évolutions les plus récentes de l'enseignement obligatoire d'histoire des arts, d'en analyser les impasses actuelles mais aussi d'en dégager les points encourageants, afin d'introduire dans le débat public une série de propositions réalistes. Car si l'on souhaite réellement que chaque élève ait les mêmes chances d'accès à la culture tout en exploitant le formidable potentiel civique de l'histoire des arts, il nous semble indispensable de mettre en place quelques propositions concrètes, tout en reconnaissant les bienfaits de l'interdisciplinarité, qui serait pleinement intégrée au nouveau dispositif.

Les bénéfices escomptés de cet enseignement renouvelé, au regard des moyens nécessaires, en feront un investissement déterminant pour l'avenir, à tous points de vue, ainsi qu'un enrichissement pluriel, nouveau et durable pour la jeunesse.

Sommaire

3	Avant-propos
5	Introduction
8	Enjeux : des diverses « utilités » de l'histoire de l'art
8	Un enjeu personnel : l'histoire de l'art et l'éducation à l'image dans la construction de l'individu et son épanouissement
9	Un enjeu social : favoriser une conscience collective et un sentiment d'appartenance
10	Un enjeu économique : développer un goût pour le patrimoine dans une économie du tourisme et de la connaissance
10	L'attractivité nationale, tourisme culturel et cohésion sociale
10	L'attractivité territoriale
11	Le marché de l'art
11	Un enjeu politique : une approche concrète de l'éducation civique
12	Un enjeu actuel : répondre, maintenant, à une demande croissante
14	Les impasses de la situation existante
14	De l'éducation artistique et culturelle à l'histoire des arts
16	L'histoire des arts : un enseignement insatisfaisant
16	Quels enseignants ?
16	Quel programme ?
17	Quelle formation ?
17	L'échec de l'adaptation des concours à la réforme
18	La culture personnelle des enseignants et la certification complémentaire
18	Une solution transitoire et encore bancal : la formation continue
20	Quelles ressources ?
22	Quelle évaluation ?
23	Le lycée : un chantier inachevé
25	Propositions pour renouveler l'enseignement de l'histoire des arts
25	Proposition n°1 : enseigner une discipline
25	Proposition n°2 : former et recruter les enseignants
26	Proposition n°3 : définir un programme
28	Proposition n°4 : évaluer
30	Conclusion
32	Annexe 1 : Liste de personnes consultées
33	Annexe 2 : Éléments d'informations utiles
33	Annexe 3 : Liste des rapports depuis 2000 et morceaux choisis
37	Annexe 4 : Liste des textes régissant l'enseignement d'histoire des arts depuis 2008
37	Annexe 5 : Analyse du programme d'enseignement d'histoire des arts selon le texte du 28 août 2008
39	Annexe 6 : Liste de manuels d'histoire des arts
40	Annexe 7 : Évaluation de l'enseignement par les collégiens et lycéens
41	Annexe 8 : État de l'enseignement de l'histoire de l'art en Europe
43	Annexe 9 : Appel de Florence

INTRODUCTION

Picasso disait que l'art aide les hommes à ne plus être sujets des esprits obscurs et à devenir indépendants. **L'on commence seulement à comprendre l'importance de l'histoire de l'art dans le développement de la personnalité humaine et l'épanouissement des sociétés.** Les musées sont devenus des acteurs majeurs du monde de la culture. L'Institut National d'Histoire de l'Art (INHA), créé en 2001 grâce aux efforts de Jack Lang, a montré que les ministères de la Culture et de l'Enseignement supérieur et de la recherche avaient pris conscience de la discipline histoire de l'art, qui s'était ouverte aux approches et aux objets les plus contemporains. Mais, dans un monde où la jeunesse est assaillie d'images, le ministère de l'Éducation nationale ne se préoccupe pas suffisamment d'apprendre à voir, d'éveiller chez les écoliers l'intérêt envers le patrimoine ni d'assurer une formation adéquate pour développer la sensibilité à l'œuvre d'art.

Et il est fort probable que le jeune collégien de 2012 soit tout aussi embarrassé que la jeune Mona Ozouf en face du Serment du Jeu de Paume de David. Dans *Composition française* (2009) la grande historienne raconte comment, interrogée sur la Révolution, à l'occasion d'une visite de l'inspecteur d'académie – nous sommes à la fin des années 1930 ! : elle resta muette devant une œuvre aussi célèbre et éloquente :

« Au cours moyen deuxième année, les gravures qui illustrent les grands événements de la Révolution française ont remplacé sur les murs les « vues » de la France. Je n'ai pas le souvenir que la maîtresse nous ait jamais invitées à les regarder. Mais je garde la mémoire vive, et cuisante, de la survenue, en pleine leçon d'histoire - on en est au 20 juin 1789 - d'un monsieur, un « inspecteur », chuchote-t-on, qui semble communiquer un peu de fébrilité à toute la classe, maîtresse comprise. Celle-ci me fait venir au tableau, sûre que je saurai ma leçon, et je la sais en effet, je n'oublie ni « allez dire à votre maître » ni « la force des baïonnettes ». Mais c'est tout autre chose quand le monsieur me demande de commenter l'image. J'ignore alors qu'elle est signée David ; je suis incapable de mettre un nom sur les visages ; je ne sais pas qui sont les trois, devant, qui se tiennent enlacés, et pas davantage cet autre, juché sur une table, qui paraît demander le silence pour lire le classement mensuel ; je ne suis même pas capable de désigner Mirabeau, dont je viens de rapporter les fières paroles. De guerre lasse, l'intimidant personnage me demande de décrire au moins la pièce, le Jeu de Paume où se passe toute cette affaire, et la seule chose que je trouve à dire, au vu des rideaux furieusement soulevés, tout en haut de l'image, c'est qu'« il y a du vent ». Je sens la déception de la maîtresse, je suis malheureuse moi-même, et c'est une première rencontre, fugitive, avec une autre façon de raconter l'histoire. »

Cette « autre façon de raconter l'histoire », c'est l'histoire de l'art, comme l'a souligné Pierre Rosenberg en citant ce passage dans son intervention au colloque national (15-16 septembre 2009) consacré à « L'enseignement de l'histoire des arts à l'école, au collège et au lycée ». Soixante-dix ans après Mona Ozouf, malgré les nombreuses initiatives et efforts des enseignants, un élève en France saurait-il davantage commenter la célèbre composition de David ? Gageons qu'il ne serait guère plus à l'aise devant le *Bonaparte franchissant le col du Grand-Saint-Bernard* du même peintre ou le *La Liberté guidant le peuple* de Delacroix, reproduits pourtant dans tous nos manuels illustrés. Oserait-on lui présenter l'*Apollon couronnant un poète* de Poussin ou l'*Eve de Rodin* ? Les sujets mythologiques ou religieux évoqueraient-ils encore quelque chose pour lui ? Mais saurait-il davantage parler ou s'émouvoir devant l'*Olympia* de Manet ou *L'homme qui marche* de Giacometti ? Imaginons sa réaction devant des œuvres d'autres pays, d'autres continents, d'autres techniques, des périodes plus lointaines ou plus proches... Cette « autre façon de raconter l'histoire » a-t-elle bénéficié des efforts répétés d'une « démocratisation culturelle » que la seconde moitié du vingtième siècle n'a cessé d'invoquer, pour se diffuser chez les élèves ? Rien n'est moins sûr.

En outre, on ne comprend toujours pas la fonction essentielle des images réduites, au mieux, à servir d'illustrations fidèles à l'histoire événementielle et des batailles pourtant depuis longtemps dépassées. Or, les œuvres d'art sont avant tout des matrices de l'histoire sur la longue durée, de cette histoire des mentalités qui passe par les révolutions du regard sur le monde. En d'autres termes, **les images font l'histoire largement autant qu'elles ne l'illustrent, les œuvres d'art « agissent » ; elles ont un rôle moteur dans les périodes critiques.** Rappelons simplement l'impact sur ses contemporains de la photographie de Nick Ut représentant en 1972 des enfants vietnamiens fuyant les bombardements au napalm sur les routes de la guerre. Cette image est devenue une icône du XX^e siècle, comme *Les désastres de la guerre* de Goya qui dénonçaient au tournant du XIX^e siècle les effets déplorables de la violence sur les hommes. À l'ombre des Lumières, il donnait pour la première fois une forme à l'inconscient collectif de l'humanité.

Confronté à une demande pressante de la société civile au cours des dernières décennies, ainsi qu'aux attentes de la communauté scientifique, **le discours politique a fini par placer « l'éducation artistique et culturelle » au sein de ses préoccupations.** À plusieurs reprises, il a été projeté d'introduire l'histoire de l'art dans le secondaire, notamment, sous l'impulsion d'André Chastel¹, lors de la grande réforme de l'université mise en œuvre par Edgar Faure qui suivit mai 68. Mais toutes les occasions furent manquées. Lors de l'élection présidentielle de 2007, différents candidats ont formulé des engagements concrets, suivis d'un acte historique : l'introduction d'un enseignement obligatoire d'histoire des arts – l'histoire de l'art a été écartée –, de la maternelle au lycée. En raison de l'importance d'un tel enseignement pour la transmission d'une culture humaniste, ouverte au monde actuel, l'APAHU souhaite contribuer à la réflexion suggérée par le nouveau Président sur l'enseignement d'histoire de l'art (discours de Nantes du 19 janvier 2012).

Dénonçons une idée fautive trop largement répandue² : **l'histoire de l'art ne se limite plus, depuis fort longtemps, aux traditionnels beaux-arts** – architecture, peinture, sculpture. Elle accorde une véritable place à la photographie, au cinéma, au design, à l'illustration, aux arts graphiques, mais aussi à l'art des jardins, à l'urbanisme, ou aux arts numériques et à la performance. À l'INHA, on fait bien de l'histoire des arts : l'Institut a tout de suite mis en œuvre des programmes sur la musique ou le cinéma, et accueilli des laboratoires du CNRS qui travaillent sur l'intermédialité et les arts du spectacle, sur l'esthétique et la création musicale. De même les UFR et départements d'histoire de l'art enseignent aussi bien l'architecture, la peinture et la sculpture que les arts de l'habitat – de l'urbanisme au design – et les arts du spectacle vivant avec le cinéma ou les performances. Les « visual studies » y sont de plus en plus justement intégrées et l'archéologie introduit une prise de conscience des pratiques du quotidien. La nuance entre histoire des arts et histoire de l'art a été abondamment discutée : admettons ici qu'elle n'a plus aucun sens, dans la mesure où l'on considère l'histoire des arts comme une histoire de l'art dans son acception la plus large.

Autre confusion regrettable, entretenue par la notion « d'éducation artistique » : il faudra encore sans doute longtemps rappeler que **la pratique des arts plastiques a peu à voir avec l'histoire des arts.** La posture autant que les objectifs sont radicalement différents. Les plasticiens le reconnaissent souvent eux-mêmes : la lecture des images n'est pas dans leur champ premier de compétences. Comme le souligne l'artiste Gérard Garouste, « L'histoire de l'art n'a rien à voir avec la création. L'histoire de l'art est une autre manière d'enseigner des choses aussi fondamentales que la liberté, la responsabilité, etc. Il s'agit d'un apport personnel pour former un homme, de l'ordre de la transmission » (entretien).

Or le bulletin officiel n°32 du 28 août 2008, qui organise le nouvel enseignement d'histoire des arts, manifeste clairement la volonté de regrouper sous ce vocable désormais établi d' « histoire des arts » l'étude historique de toutes les

1 Pour André Chastel, ce combat était très important, aussi fondamental que celui de l'Inventaire. L'importance politique de cet historien vient d'être reconnue puisque le centenaire de sa naissance en 1912 a été inscrit par le ministère de la culture au calendrier des commémorations 2012.

2 Le 13 mai 2008, le journaliste N. Herzberg écrivait encore dans un article du Monde intitulé « Confusion (!) autour de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école » : « Pas question de limiter cet enseignement à la classique et très universitaire « histoire de l'art » (peinture, sculpture, architecture). La musique, mais aussi les arts de la scène (théâtre, danse), de la rue, la photographie, le cinéma, le design, l'urbanisme sont convoqués au banquet. (...) Enfin, pour faire acquiescer aux élèves les « repères historiques et méthodologiques indispensables », les enseignants devront s'appuyer avant tout sur les œuvres. Une façon de privilégier une approche sensible et d'éviter un enseignement exclusivement théorique et magistral. ». La même confusion entre l'histoire de l'art universitaire et les beaux-arts se retrouvait dans le discours d'inauguration du ministre de l'Éducation nationale au colloque national de 2009.

pratiques culturelles, sans établir de hiérarchie ni même de pondération. Sans rien contester de l'intérêt de chacune des disciplines convoquées, l'APAHU, comme au moins un enseignant sur cinq de collèges et de lycées³, craint qu'un tel regroupement ne contribue encore davantage à entretenir le flou et ne crée une confusion dans l'esprit des élèves, peu propice à les intéresser à cette formation.

L'histoire de l'art rend le patrimoine vivant, en fait un témoignage toujours actuel du passé, par son intégration dans une histoire dynamique des formes. Rien de plus ordinaire, à première vue, qu'un monument aux morts : or l'histoire du monument au sein des commémorations de l'État, de la représentation du corps dans les figures qui l'ornent, de ses techniques et matériaux, de son articulation dans l'espace urbain, fait de ce monument un lien vivant entre passé et présent, comme bien d'autres édifices, héritages du passé ou construction contemporaine.

L'histoire de l'art apprend à regarder les œuvres de toute nature, à décrypter les messages qu'elles véhiculent, y compris dans le monde contemporain. Elle montre comment comprendre leurs liens avec la société et la culture où ces œuvres sont créées.

L'histoire de l'art apprend enfin à adopter une posture intelligente et sensible devant les œuvres, qui sont autant de fenêtres ouvertes sur le monde ancien, présent et à venir.

L'APAHU souhaite ainsi attirer l'attention de tous sur un potentiel formidable, à portée de main, que la puissance publique peut enfin décider d'encourager.

³ Voir l'enquête du SNES réalisée d'après 263 questionnaires dépouillés et publiée le 13 septembre 2011, consultée le 17 avril 2012 en ligne : <http://www.snes.edu/Enquete-Histoire-des-arts-du-SNES.html> Selon cette enquête, 21,2 % des enseignants estiment qu'il faut maintenir le principe d'un enseignement d'histoire des arts souhaitent que celui-ci s'inscrive dans une nouvelle discipline.

ENJEUX : DES DIVERSES « UTILITÉS » DE L'HISTOIRE DE L'ART

Un enjeu personnel : l'histoire de l'art et l'éducation à l'image dans la construction de l'individu et son épanouissement

Comme l'a justement rappelé Pierre Rosenberg dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne en 2009 : « L'école apprend à lire et à écrire, elle n'apprend pas à voir. L'histoire de l'art ce n'est rien d'autre que d'apprendre à voir. »⁴ Apprendre à voir avec les yeux, selon le président-directeur honoraire du musée du Louvre, mais aussi avec l'intelligence. On ne saurait minimiser l'importance d'une telle éducation du regard dans un monde où les images sont omniprésentes et sollicitent de manières extrêmement variées notre attention. Selon une étude de l'INSEE, les jeunes passent chaque jour en moyenne vingt-quatre fois plus de temps devant un écran – ordinateur ou télévision – que devant un livre : Le « voir » a remplacé le « lire »⁵. **La lecture de ces images, leur décryptage constituent des prérequis indispensables aux jeunes générations et l'école doit assurer une formation donnant à chacun les moyens nécessaires à cette réception critique.** Le décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun des connaissances et compétences fait de la lecture et de l'utilisation de « différents langages, en particulier les images » la première des capacités attendues de l'élève.

L'histoire de l'art participe en outre de l'effort national de démocratisation culturelle, qui a retenu l'attention de tous les ministères depuis 1959⁶. Malraux aurait dit que « la culture, c'est notre émotion devant une œuvre d'art. » Cette émotion requiert cependant une sensibilité qui n'est pas innée mais qui s'acquiert. Bourdieu a le premier insisté sur le rôle du « capital culturel » dans la jouissance de l'art⁷. On s'accorde généralement aujourd'hui pour reconnaître que le premier contact avec l'œuvre est déterminant. L'économiste Françoise Benhamou a comparé l'appétit culturel à la consommation d'une drogue : « il faut recevoir une première dose de culture pour, peu à peu, y prendre goût. »⁸ Un enseignement permettant à chaque élève de se confronter, correctement préparé, aux œuvres des principales époques et civilisations, grâce aux qualités d'un professeur d'histoire de l'art rigoureusement formé, constituerait par conséquent un soutien inestimable aux efforts déjà déployés pour ouvrir davantage l'accès aux musées et sensibiliser les visiteurs de demain⁹. En effet, une fois cette « inoculation » correctement assurée, l'utilité marginale croissante de la consommation culturelle prendrait ensuite le relais. Françoise Benhamou ajoute que : « c'est en partie ce qui justifie l'investissement public dans l'éducation culturelle ».

Cette formation au patrimoine artistique, visant à développer chez l'enfant une sensibilité, est d'autant plus nécessaire que la quantité de temps libre s'est considérablement accrue depuis la création des politiques publiques culturelles. Comme l'a montré le sociologue Jean Viard, un Français dispose aujourd'hui de plus de la moitié de son temps pour ses loisirs, et fait preuve d'une mobilité beaucoup plus importante que les générations précédentes¹⁰. La multiplication des possibilités de visites constitue une occasion inédite de renforcer l'appétence pour les musées et monuments et de favoriser une appropriation individuelle et collective, afin de développer une connaissance et une jouissance des œuvres par les jeunes, par le biais d'une sensibilisation précoce à l'école.

4 Colloque national consacré à « L'enseignement de l'histoire des arts à l'école, au collège et au lycée », organisé en Sorbonne et à la Cité internationale universitaire de Paris les 15 et 16 septembre 2009.

5 L. Ricroch et B. Roumier, « Depuis 11 ans, moins de tâches ménagères, plus d'Internet », *Insee Première*, n° 1377, novembre 2011.

6 Aux termes du décret n°59-889 du 24 juillet 1959, « Le ministère chargé des affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français ».

7 P. Bourdieu, *L'amour de l'art*, Paris, 1966.

8 F. Benhamou, « La culture, plus on la consomme, plus on a envie d'en consommer », *Le Monde*, 9 mars 2012. Un court film très pédagogique a été mis en ligne par *Le Monde* : http://www.lemonde.fr/culture/video/2012/03/09/la-parabole-des-tuileries-ou-pourquoi-l-economie-de-la-culture-a-ses-propres-regles_1655765_3246.html.

9 Voir P. Rosenberg, « Demain, nos musées seront-ils vides ? », *Libération*, 3 juillet 2007.

10 J. Viard, *Nouveau portrait de la France : la société des modes de vie*, La Tour d'Aigues, 2012.

Un enjeu social : favoriser une conscience collective et un sentiment d'appartenance

Plutôt que de forger de fausses valeurs autour de « l'identité nationale », il serait bon de réinvestir la définition donnée par Ernest Renan à la Sorbonne en 1882 : la nation est à la fois un désir présent de vivre ensemble et « la possession en commun d'un riche legs de souvenirs »¹¹. Enseignée à tous, **l'histoire de l'art et la sensibilisation au patrimoine viennent opportunément alimenter ce legs collectif et, ce faisant, renforcer une culture – historique et visuelle – commune**. Préservée de la tentation nationaliste qui pourrait la menacer, elle contribue à l'édification de « lieux de mémoire » et à une participation active au présent, deux principes dans lesquels les citoyens peuvent se reconnaître. **Elle devient un des éléments principaux d'intégration, au même titre que la langue.**

Dans le champ de l'histoire de l'art, nul ne saurait envisager l'œuvre comme spécifiquement française. Aussi, la France se distinguerait-elle en promouvant une conception de l'objet d'art comme patrimoine universel, produit dans des conditions spécifiques de lieu et de temps. En tant qu'histoire des objets et des contextes, liant sensibilité, théorie et approche concrète de l'œuvre, l'histoire de l'art favorise le renforcement d'une culture commune, qui replace le passé de notre pays dans une histoire qui dépasse les frontières. Elle peut s'appuyer sur les ressources les plus accessibles et les plus familières, des monuments du quartier ou du village à l'écran internet. Elle rend ainsi possible la participation du patrimoine local à une histoire globalisée.

Or les Français expriment déjà une forte curiosité au bénéfice de leur patrimoine. Créées en 1984, les Journées du patrimoine ont attiré plus de 12 millions de personnes en 2011 et montrent l'attachement des citoyens¹². L'histoire de l'art, qui comprend l'étude de l'archéologie, de l'architecture, des décors, de l'urbanisme, vient naturellement se placer au service d'une telle curiosité, de l'appétence des populations pour mieux connaître leur environnement quotidien, et ainsi en profiter.

Les monuments et musées les plus connus et les plus fréquentés participent déjà de la définition d'une identité commune. L'enjeu est de développer l'intérêt pour un patrimoine moins évident mais tout aussi vivant, avec les musées de « civilisation » en France et à l'étranger, ainsi que le « petit patrimoine » rural et religieux – les musées des chefs-lieux de départements, les monuments aux morts, les églises, les gares, etc. Comment faire en sorte que les élèves d'une ville ou d'une région s'approprient les monuments qui leur sont familiers et qui marquent dans le paysage une histoire partagée ? L'histoire de l'art, qui a intégré depuis plus d'une génération l'approche sociologique et anthropologique, répond et alimente ce goût qui se décline aux échelons nationaux, régionaux, locaux.

Comme le résumait Pierre Rosenberg en 2009, « La France, après l'Italie, a la chance de posséder le plus important, le plus imposant patrimoine artistique du monde. Rares, trop rares hélas, sont les habitants de nos villes qui s'y intéressent, qui ont conscience de cette richesse. L'école, l'histoire de l'art, devraient jouer un rôle essentiel dans la découverte de ce patrimoine, faire aimer nos villes et nos communes pour lesquelles tant de leurs habitants n'ont que mépris et dédain par ignorance des richesses si variées qu'elles possèdent. »¹³ Or Pierre Rosenberg rappelait que les Italiens sont fiers de leur patrimoine, qu'ils connaissent bien, aussi parce qu'ils bénéficient depuis des décennies d'une formation en histoire de l'art, de même que les Belges (annexe 8). A ce propos, Daniel Roche rappelle justement que « l'enseignement de l'histoire de l'art pour tous, comme on le fait en Italie, exige des pratiques spécifiques et peut seul permettre une démocratisation culturelle au-delà des intentions. » (communication écrite)

Cette adhésion à une conscience collective provoque de plus des retours pour le patrimoine et la création, puisqu'elle permet de réduire les dégradations mais aussi d'intéresser la jeune génération à la création – c'est « l'exigence d'un regard nouveau » souhaitée par Aurélie Filippetti. Elle intègre ainsi patrimoine et création dans un circuit économique multiple.

11 E. Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Paris, 1882.

12 Chiffres du ministère de la Culture et de la Communication.

13 *Op. cit.*

Un enjeu économique : développer un goût pour le patrimoine dans une économie du tourisme et de la connaissance

Toutes les études le montrent : **la culture est à la fois un atout dans le rayonnement et l'attractivité de la France et un levier – de mieux en mieux considéré – de développement économique territorial.** De plus, elle représente une part importante des échanges commerciaux, par le biais du tourisme et du marché de l'art.

L'attractivité nationale, tourisme culturel et cohésion sociale

Nul ne saurait nier le prestige et l'attractivité des grands monuments et musées français à l'étranger. La France a été visitée par 76,8 millions de touristes étrangers en 2010, dépensant 30,4 milliards d'euros, des touristes attirés en France par de multiples atouts, parmi lesquels son patrimoine¹⁴. Cette même année, le musée du Louvre a reçu plus de 8,4 millions de visiteurs – dont 67 % d'étrangers –, Versailles plus de 7,3 millions¹⁵. L'Arc de Triomphe, premier monument national en termes de fréquentation, reçoit plus de 80 % d'étrangers. L'étude de ce patrimoine et sa valorisation font partie des missions des historiens de l'art, qui jouent de fait un rôle non négligeable dans l'économie.

Conscient de ces enjeux, le ministère de la Culture et de la Communication a commandé en 2006 à Xavier Greffe un rapport sur l'attractivité culturelle. Le rapporteur confirme que la culture joue un rôle fondamental pour les nombreux visiteurs étrangers qui choisissent notre pays. Mais le rapporteur souligne également que la culture joue un rôle dans l'environnement de travail et donc l'attractivité du territoire français et de ses régions pour les entreprises. Selon lui, « là où le rôle de la culture apparaît positivement, c'est dans ses **effets sur la cohésion sociale pour réaliser l'équilibre nécessaire entre développement économique et développement social, condition d'un développement soutenable** ».

L'attractivité territoriale

Le phénomène est désormais connu : les investissements publics au bénéfice de la culture génèrent des effets de levier importants sur l'activité économique générale. Un rapport consacré à l'impact des dépenses culturelles des villes par le cabinet Tera Consultants, à l'occasion du Forum d'Avignon en novembre 2011, l'a une nouvelle fois confirmé : dans les 47 villes étudiées, un surcroît de 10 % des dépenses culturelles par habitant – soit 18,6 € – engendre un surplus de 1,7 % du PIB par habitant – soit 625,4 € de retombées économiques supplémentaires. Depuis des années, les collectivités territoriales ont donc soigné la promotion culturelle de leurs territoires. La mise en valeur des monuments et musées se fait souvent par le biais de thématiques, qui permettent la mise en place de synergies entre les acteurs tout en affichant une plus grande lisibilité.

Après s'être déclaré « persuadé que la culture est un élément majeur de développement », Laurent Fabius, président de la communauté d'agglomération rouennaise depuis 2008, explique ainsi la gestation du festival *Normandie Impressionniste* : « Alors que je cherchais des pistes pour renforcer l'attractivité de ma région, Jacques Klein, un spécialiste des peintres normands, est venu me voir il y a deux ans pour bavarder comme nous le faisons parfois. Cette idée de festival Normandie Impressionniste a jailli au cours de la conversation. J'en ai pris l'initiative lorsque je suis devenu un peu plus tard président de l'agglomération rouennaise. Et le projet a tout de suite rencontré un écho positif auprès des collectivités publiques et des milieux artistiques. »¹⁶ Il a été mis en place avec l'université de Rouen : un poste de professeur en histoire de l'art a été créé, et le professeur élu participe à la formation des enseignants du second degré dans le cadre des plans académiques de formation (PAF).

¹⁴ Etude réalisée par la Direction Générale de la Compétitivité de l'Industrie et des Services (DGCIS) du ministère de l'Économie, des finances et de l'industrie et publiée dans « Le 4 pages » n°14 de juillet 2011.

¹⁵ Classement 2010 des musées publié par le *Journal des Arts* dans son n°328.

¹⁶ *L'Œil*, n°621, février 2010.

À Aix-en-Provence, les efforts de la communauté d'agglomération, qui a investi pour faire de la ville un lieu d'accueil d'expositions d'envergure internationale, ont porté leurs fruits : les retombées économiques et en termes de rayonnement des deux événements de 2006 et 2009 ont été très importantes. Une étude menée par l'Université Paul-Cézanne a montré que la « saison Picasso » en 2009 a généré 62 millions d'euros de retombées économiques dans les Bouches-du-Rhône – soit l'équivalent de 227 emplois à temps plein –, pour 6 millions d'euros investis par la communauté d'agglomération. Les retombées économiques de l'exposition « Cézanne en Provence » en 2006 avaient été estimées à 69,4 millions d'euros. D'autre part, selon les auteurs de l'étude, 96 % des visiteurs hors communauté d'agglomération interrogés ont déclaré vouloir revenir en pays d'Aix et plus de 90 % revenir au musée après la visite¹⁷.

L'enseignement de l'histoire de l'art est donc non seulement un facteur de promotion culturelle individuelle, mais aussi un investissement d'avenir¹⁸.

Le marché de l'art

Le marché de l'art en France représentait 2,7 milliards d'euros de ventes en 2011 et se classe au quatrième rang mondial¹⁹. La part du pays dans le commerce d'art mondial est de 6 %. Globalement, les segments supérieurs du marché affichent de bons résultats, grâce aux plus fortunés. Cependant, la majorité des lots vendus sur le territoire appartiennent à la catégorie moyenne. Or Christian Deydier, président du Syndicat national des antiquaires, s'est récemment ému de l'érosion de la clientèle « moyenne » – médecins, professions libérales, etc. –, à tel point qu'elle a « quasiment disparu ». Parmi les explications avancées, il convient selon lui de « prendre en compte l'absence d'éducation artistique en France »²⁰. Selon Jean-Pierre Changeux, membre de l'Académie des sciences et professeur honoraire au Collège de France, président de la « Commission des datations » pendant vingt-quatre ans : « L'art c'est la capacité de percevoir, de communiquer par ces objets ou œuvres d'art, et c'est une disposition fondamentale du cerveau de l'homme. [L'] exercice de la collection, établi à la fois d'une manière sensible et rationnelle, requiert un œil exercé, une éducation importante que tous les enfants devraient recevoir. »²¹

L'absence d'enseignement d'histoire de l'art à l'école a privé le marché d'amateurs potentiels, laissant aux catégories sociales supérieures le privilège d'une initiation et d'une formation du goût. L'introduction d'un enseignement d'histoire de l'art, assuré par des professionnels formés à l'histoire de la peinture, du dessin, de la sculpture, du mobilier, des arts décoratifs, de la photographie, etc., permet de croire, à terme, à l'augmentation de la demande dans ce secteur économique.

Un enjeu politique : une approche concrète de l'éducation civique

Du fait de sa participation à la construction d'imaginaires collectifs, l'éducation à l'histoire de l'art participe de l'identification de l'individu au corps social, fondement du politique.

Par-delà les frontières, **il serait regrettable de ne pas promouvoir l'histoire européenne de l'art comme modèle d'ouverture internationale** : il est en effet impossible d'envisager la construction de l'Europe sans tenir compte de la circulation des formes artistiques, indissociable de la circulation des artistes, des œuvres et des mécènes ainsi que des échanges avec les autres cultures. Très tôt, artistes et artisans ont disposé de langages communs. Si l'on s'est battu pour les langues et les

17 A. Ducamp, « Aix : l'expo Cézanne fait pleuvoir les millions », *La Provence*, 25 septembre 2010.

18 Voir à ce sujet le film mis en ligne par *Le Monde* à partir des données fournies par Françoise Behnamou, *op. cit.*

19 Etude réalisée par le cabinet Arts Economics pour Tetaf en 2012, citée par M. Robert, « Marché de l'art : la France durablement installée au quatrième rang mondial », *Les Echos*, 17 avril 2012.

20 *Le Journal des Arts* n°360, 20 janvier 2012.

21 Entretien avec S. Flouquet, *Le Journal des Arts*, n°369, 11 mai 2012.

religions, le langage plastique du Bernin fut utilisé dans l'Europe entière. De même, à l'époque de la montée du nationalisme avant la première guerre mondiale, l'« Art nouveau » est un mouvement commun à tous les pays d'Europe. Ainsi, comme l'ont rappelé les rédacteurs de l'appel de Florence (annexe 9) :

« Instituer un enseignement d'histoire de l'art à l'école dans tous les pays de l'Union permettrait à tous ses habitants de comprendre l'esprit de communauté artistique qui unit l'Europe depuis plus de trois millénaires. Les œuvres d'art, de la mosquée de Cordoue aux photos des châteaux d'eaux des Becher, étudiées dans leur dimension historique, sont la meilleure introduction aux religions, aux mouvements d'idées et aux civilisations qui ont forgé l'histoire du continent, et à la place artistique que peut tenir l'Europe dans la civilisation globale actuelle, alors que les formes artistiques empruntent de nouvelles voies et que les échanges s'accroissent et se multiplient. »²²

Mais l'histoire de l'art peut rappeler aussi les notions de respect de l'autre et de tolérance qui n'ont pas toujours connu la même faveur. L'exposition nazie de 1937, l'utilisation des arts premiers par Picasso montrent de manières opposées ces aléas. L'art a été témoin et vecteur d'idées majeures et leur étude permet d'introduire un regard critique sur le monde contemporain. Cette mise en exergue du respect de l'autre peut en outre trouver **un terrain d'application original dans le monde professionnel, longtemps dominé dans le domaine de l'art par des entreprises collectives** : l'étude du chantier d'un beffroi par exemple s'arrête sur la figure de la ville commanditaire, mais aussi sur celle du maître-maçon, des tailleurs de pierres, etc. Chaque corps de métier, et en particulier les métiers manuels, se voit reconnaître l'importance qui lui est due.

Il s'agit in fine, dans un cadre européen, de promouvoir une approche concrète de l'éducation civique, par le biais de nouvelles humanités.

Un enjeu actuel : répondre, maintenant, à une demande croissante

Il est encourageant de remarquer que dans le parcours éducatif, **l'hypothèse d'un enseignement d'histoire de l'art répond à une demande déjà forte de la part des élèves du secondaire**. Cette curiosité est plus facile à mettre en évidence au lycée, dans la mesure où les élèves sont invités à différentes reprises à choisir leurs options, et que celles-ci comprennent des enseignements artistiques. Ainsi, à la rentrée 2010²³, 7,3 % des élèves de seconde générale et technologique ont choisi comme enseignement d'exploration les « Arts »²⁴ et 6,8 % l'option facultative « Arts »²⁵. En première et en terminale littéraires, l'enseignement artistique obtient un quart des choix parmi les options obligatoires, en deuxième position après l'approfondissement d'une langue vivante. Au total, 28 272 élèves de première générale ont choisi une option facultative artistique, soit 8,8 %. **En terminale générale**, l'effectif total facultatif se monte à 30 614 élèves soit 9,7 % des élèves, mais surtout **l'option artistique est la plus choisie des options facultatives – plus d'un élève sur trois**. Ces résultats ont été constatés avant même que l'enseignement obligatoire d'histoire des arts, inauguré à la rentrée 2009, ne produise ses premiers effets. Ils constituent donc un encouragement clair à la généralisation, tôt dans la formation de l'élève, de l'enseignement de l'histoire de l'art.

Notons que depuis la rentrée 2010, dans le cadre des deux enseignements d'observation que les élèves de seconde doivent choisir, il existe un nouvel enseignement d'exploration de « création et activités artistiques – Arts du son », qui « prolonge », selon Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire, ce qui a pu être fait au collège. Cet enseignement d'exploration distingue – et isole, ce qui montre encore une fois que l'approche globale promue par le BO de 2008 est peu pertinente – quatre domaines : « Arts visuels », « Arts du son », « Arts du spectacle » et « Patrimoines ». Aucune formation

22 Appel rédigé en sept langues et disponible sur internet : <http://appeldeflorence.apahau.org/> Parmi les signataires, signalons Yves Bonnefoy et Roland Recht, professeurs au Collège de France, Antoine de Galbert, président-fondateur de la Maison Rouge, Michel Laclotte, directeur honoraire du musée du Louvre, Tomàs Llorens Serra, directeur honoraire du Musée Thyssen-Bornemisza, Suzanne Page, directrice de la Fondation Louis Vuitton pour la Création, Jacques Toubon, député au Parlement Européen, etc.

23 « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », 2011, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) pour les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

24 Au choix : patrimoines, arts visuels, arts du son, arts du spectacle, arts du cirque.

25 Au choix : musique, arts plastiques, cinéma-audiovisuel, théâtre, histoire des arts, danse.

ou certification n'est, là encore, requise. Dans un lycée de région parisienne par exemple, l'enseignement d'exploration « Patrimoines » est assuré par la documentaliste – heureusement titulaire d'une maîtrise d'histoire de l'art médiéval – et un professeur d'arts appliqués. Elle combine donc lycée professionnel et lycée général et technologique, provoquant des synergies. Le lycée étant situé dans une ancienne cité-jardin, un travail collectif a suscité de nombreux éveils à la qualité historique et patrimoniale de ces bâtiments, notamment chez des élèves qui habitent ce même ensemble mais qui n'avaient aucune idée de son intérêt.

Par ailleurs, **l'archéologie** – complètement absente du nouvel enseignement d'histoire des arts – est pratiquée bénévolement par des milliers de jeunes chaque été, témoignant d'une véritable appétence, solidement ancrée dans un goût précoce et réel pour la prospection et la fouille²⁶.

Les filières post-bac témoignent elles aussi d'un succès encourageant. En 2002, a été créé à l'**École Normale Supérieure** de Paris un département d'histoire et théorie de l'art (DHTA). Les objectifs de ses enseignements sont « à la fois, d'introduire à l'art (à une autonomie du regard sur les œuvres) des étudiants intelligents, cultivés, mais non spécialistes de cette discipline et non destinés à le devenir ; et de préparer à une approche qui devra être, pour chacun et chacune, singulière — originale et, si possible, novatrice (donc un peu iconoclaste), de futurs historiens de l'art éventuels » (Nadeije Laneyrie-Dagen, communication écrite). Deux ans plus tard, une option a été ouverte au concours d'entrée, comprenant des épreuves écrites et orales. Seize classes préparatoires préparent aujourd'hui cette option, témoignant de l'engouement des bacheliers pour la discipline.

La prise de conscience progressive de l'importance de l'histoire de l'art dans les sociétés d'hier comme d'aujourd'hui a enfin incité de **nombreuses écoles et universités à développer des formations à coloration plus ou moins culturelle**²⁷, sans compter les filières liées au marché de l'art. C'est la preuve, comme le remarque Laurence Bertrand Dorléac, que « l'on commence enfin à comprendre que l'histoire de l'art est une spécialité au centre des préoccupations très importantes dans les sociétés d'hier et d'aujourd'hui » (communication écrite)

La formation à une attitude critique à l'égard du monde d'images qui nous entoure ne peut ainsi être négligée, alors qu'il est attendu de l'école publique qu'elle contribue à la formation et au développement de l'esprit critique. Les historiens de l'art sont formés à de tels exercices. Leur compétence consiste précisément à savoir situer une image dans un contexte culturel et historique et en extraire les informations explicites et implicites. La multiplicité des champs chronologiques et des approches méthodologiques, leur familiarité avec l'étude des conditions de réception des œuvres ne peuvent que plaider en faveur de leur aptitude à enseigner une lecture critique des images.

²⁶ Le ministère de la Culture et de la Communication proposait ainsi plus de 250 chantiers bénévoles à l'été 2011.

²⁷ Citons le mastère spécialisé de l'ESCP-EAP en partenariat avec la Ca'Foscari de Venise, le partenariat ESSEC-Ecole du Louvre, la majeure « Médias, Art et Création » d'HEC, la chaire « Histoire de l'Art » de Sciences Po Paris, les innombrables masters en « management des institutions culturelles » des universités, parmi lesquelles Dauphine, etc.

LES IMPASSES DE LA SITUATION EXISTANTE

De l'éducation artistique et culturelle à l'histoire des arts

L'histoire de l'art a existé dans les programmes d'enseignement dès la Troisième République²⁸ mais c'est surtout dans la seconde moitié du XX^e siècle que la puissance publique a exprimé le souhait d'y consacrer des moyens spécifiques. L'abondante terminologie employée depuis le colloque de 1968 « Pour une école nouvelle », s'articule essentiellement autour de la notion d'« enseignement artistique et culturel » – notion floue qui comprend à la fois une approche théorique et une dimension pratique.

D'importantes avancées ont été réalisées dans le second domaine avec la création d'un enseignement musical obligatoire jusqu'en troisième au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, puis la reconnaissance institutionnelle des arts plastiques en 1969. Éducation musicale et arts plastiques ont été regroupés sous le terme d'« éducation artistique » par la réforme Haby en 1977. En revanche, plusieurs décennies seront nécessaires avant que l'approche théorique soit introduite dans le secondaire. Défendu par André Chastel, un projet d'agrégation d'histoire de l'art pourtant accepté par le ministère est détourné au profit de l'enseignement des arts plastiques, en 1969²⁹.

L'éducation aux arts et à la culture devient une préoccupation conjointe des ministères en charge de l'éducation nationale et de la culture dans les années 1970, aboutissant à un premier protocole éducation-culture en 1983 – ce rapprochement sera mené plus en avant avec la brève réunion des ministères en un seul en 1992. La loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques est venue conforter ces premiers efforts en créant un Haut comité des enseignements artistiques chargé de suivre sa mise en œuvre. **En 1993 est introduite une option « histoire des arts » au lycée, enseignée par des professeurs non-spécialistes. Protocoles et plans se succèdent** par la suite mais il faut attendre les années 2000 pour que la création d'un enseignement d'histoire des arts fasse l'objet de mesures concrètes.

Parallèlement, le champ de l'histoire de l'art se structure lentement et obtient en 2001, après près de trente ans de gestation, la création d'un établissement public fédérant à Paris les chercheurs, les universitaires et les conservateurs de musées : l'INHA. Porté par plusieurs professeurs et conservateurs – parmi lesquels Michel Laclotte, ancien directeur général du Louvre et Alain Schnapp, professeur à Paris I – et soutenu par Jack Lang, le nouvel institut représente un lieu de synergie et de représentation légitime pour la communauté des historiens de l'art. Il marque la première reconnaissance publique de l'enseignement et de la recherche en histoire de l'art par les ministères de la Culture et de l'Enseignement supérieur – le ministère de l'Éducation nationale ne participe pas à la fête. Cette étape importante montre également l'élargissement de la discipline accompli depuis une génération : l'histoire de l'art intègre désormais le cinéma naturellement, mais aussi le théâtre, le costume, la musique, etc.

Un tournant est opéré avec la présentation le 14 décembre 2000 par les ministres Jack Lang et Catherine Tasca d'un plan en faveur de « l'éducation artistique et culturelle pour tous » ; c'est alors « que les diverses positions adoptées sur la place et le rôle des arts et de la culture à l'école ont rencontré leur plus vaste écho, relayé par les grands médias nationaux. »³⁰ Nommé ministre de l'Éducation nationale au printemps 2000, Jack Lang confie le dossier à une mission dirigée par son

28 Jean-Marcel Bichat et Éric Gross, dans leurs rapports de 2004 et 2007, rappellent qu'en 1925 a été créé un enseignement « d'art ou explication des chefs-d'œuvre de l'art », sans qu'aucun enseignant ne soit désigné.

29 Pour un rappel des raisons – ubuesques – de cet échec, on se reportera à l'article de J. Thuillier, « André Chastel et la Sorbonne », *Revue de l'Art*, n°93, 1991, pp. 54-59.

30 C. Vieaux, « Histoire de l'art, histoire des arts », bulletin départemental n°103, novembre 2008, Inspection Académique du Nord.

collaborateur Claude Mollard, composée d'onze conseillers parmi lesquels Yannick Lintz, directrice du musée d'Agén – où elle s'est distinguée par une approche pédagogique innovante –, responsable du pôle *Patrimoine, musées, archives*. Elle est alors chargée de développer une réflexion concrète dans trois directions : l'animation culturelle des classes, la formation et le développement d'un enseignement d'histoire de l'art dans le secondaire. Finalement la commission adopte la notion de classe à projet artistique et culturel (PAC), et d'autre part elle établit un cadre complet de formations – sur le contenu patrimonial, les ressources et la pédagogie. Surtout, au terme d'une somme inédite de travaux intellectuels et sur le terrain, Yannick Lintz convainc les doyens des inspections générales de lettres, d'histoire et d'arts plastiques de **la pertinence et de la faisabilité de bi-agrégations en histoire de l'art**, dans chacune de leurs disciplines, car il fallait « profiter de cette dynamique pour passer le cap, enfin, de la création d'un concours et d'un enseignement obligatoire » (entretien). Afin de mutualiser les moyens sont créés par une circulaire du 22 avril 2002 des pôles nationaux de ressources (PNR) artistiques et culturelles en régions, qui associent au minimum une structure culturelle, un institut universitaire de formation des maîtres et un centre régional de documentation pédagogique³¹.

En dépit des immenses progrès accomplis, le changement de majorité entraîne l'abandon du plan et de l'ensemble de ses mesures. De nouveaux rapports sont commandés (annexe 3) et le document présenté au Conseil économique et social par Jean-Marcel Bichat en 2004 aboutit à la transformation en 2005 du Haut comité des enseignements artistiques en Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC), qui comprend aujourd'hui dix-neuf membres mais un seul historien de l'art – et ce ne fut même pas toujours le cas.

Dans son premier rapport en **2006, le HCEAC** rouvre le débat en reprenant une revendication ancienne de l'APAHAU : il **propose la création d'un enseignement d'histoire des arts obligatoire pendant toute la durée du cursus scolaire**. La proposition est reprise au cours de la campagne électorale l'année suivante et le candidat Nicolas Sarkozy, interpellé par le Forum permanent pour l'éducation artistique, déclare vouloir « que l'éducation artistique et culturelle fasse partie intégrante de l'organisation des enseignements, par la création d'un enseignement dédié à l'histoire de l'art. »

Malgré ces déclarations, une idée s'est alors déjà imposée au Haut comité : ce n'est pas un enseignement spécifique qu'il faut mettre en place, mais la valorisation de la dimension artistique de chaque discipline existante. Le 30 janvier 2006, Muriel Marland-Militello l'annonce en ces termes, devant le comité : « c'est au sein de chaque matière dite fondamentale qu'on doit intégrer comme une évidence la dimension artistique. Toutes les matières ont une dimension artistique. Pour cela, il faudra adapter les programmes de chaque matière en enlevant une partie – puisqu'on ne peut pas les rallonger –, pour y intégrer une dimension artistique, afin que l'on puisse enfin étudier l'histoire de l'art en cours d'histoire. »³² En dépit des remarques de la communauté scientifique unanime, c'est cette approche qui va triompher : elle ne pourra que mécontenter les historiens de l'art – en niant la spécificité de leur discipline – et les enseignants – en les contraignant à abandonner une partie de leurs programmes au profit d'une transmission dont il auront le plus grand mal à définir les contours, comme cela est rappelé à plusieurs reprises dans le même rapport du HCEAC.

Après son élection, le président de la République confirme dans une lettre de mission la nouvelle priorité et **demande le 5 juillet 2007** à son ministre de l'Éducation nationale **de créer « un enseignement obligatoire de l'histoire de l'art »**. Le 1^{er} août, il formule la même demande à sa ministre de la Culture et de la Communication. Au mois de décembre est remis par Éric Gross un rapport au ministre de l'Éducation nationale et à la ministre de la Culture et de la Communication, sur l'éducation artistique et culturelle, qui formule vingt « propositions » et huit « recommandations » – parmi lesquelles

31 Ces PNR feront l'objet d'un rapport d'évaluation en 2005 et seront remplacés par les pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle (PREAC) par la circulaire n°2007-090 du 12 avril 2007.

32 Rapport 2007 du HCEAC.

celles de « créer une section histoire de l'art aux concours de l'agrégation et du CAPES, en donnant à cette discipline un sens élargi à la musique, au théâtre et au cinéma » ou encore de « se donner comme objectif que tout élève de France, au cours de sa scolarité, ait eu la possibilité de visiter les trésors culturels de sa région, mais aussi quelques-unes des institutions culturelles majeures de la nation ». La crainte de réactions hostiles incite cependant le ministre à renoncer à la création d'un enseignement spécifique et d'un concours de recrutement, à l'encontre de ce qui avait été préconisé dans le rapport préparatoire. Une première circulaire du 29 avril 2008 est suivie d'un arrêté le 11 juillet, dont l'annexe organise le nouvel enseignement « d'histoire des arts » à l'école, au collège et au lycée. Celui-ci commence à être dispensé à la rentrée 2009.

L'histoire des arts : un enseignement insatisfaisant

Afin de dresser un bilan objectif de l'enseignement de l'histoire des arts au collège et au lycée, plus de trois ans après sa mise en place, il est nécessaire de confronter les objectifs et annonces des documents officiels à la situation existante.

1. Quels enseignants ?

Le bulletin officiel n°32 du 28 août 2008 rappelle que l'histoire des arts consacre une approche « pluridisciplinaire » et « transversale ». Elle s'intègre aux « humanités » – enseignements artistiques, français, histoire-géographie-éducation civique, langues et cultures de l'Antiquité, langues vivantes, philosophie – et peut « également s'inscrire dans le cadre des enseignements scientifiques et techniques comme de l'éducation physique et sportive. » Les risques inhérents à une telle répartition d'un enseignement ont été soulignés par l'inspecteur général de l'éducation nationale en charge de l'histoire des arts, Henri de Rohan-Csermak : « au collège, l'enseignement est assuré par une équipe de professeurs de disciplines établies, chacune ayant sa tradition épistémologique traduite en des habitudes lexicologiques ; un contenu en histoire des arts est adjoint à chacun des programmes disciplinaires, précisant ainsi le périmètre d'intervention de la discipline dans le cadre d'un enseignement ayant sa logique générale ; dès lors, **le risque est fort, soit d'utiliser les arts comme une illustration des enseignements disciplinaires, soit d'apporter à l'élève des éléments dissociés**, voire extrêmement ponctuels, qui ne participent pas à la construction d'une culture structurée. »³³

Le bulletin prévoit en outre un volet spécifique. Au collège – qui fait l'objet de davantage de précisions que le lycée –, la circulaire n°2008-059 du 29 avril 2008 énonçait que « l'histoire des arts représentera un quart du programme d'histoire et la moitié des programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques », mais les programmes publiés à l'été 2008 ne mentionnent pas cette répartition³⁴, ni même la nécessité d'intégrer l'histoire des arts aux enseignements³⁵. Néanmoins les professeurs responsables de ces enseignements – qui voient leurs propres programmes réduits d'autant – sont ceux le plus étroitement associés au nouvel enseignement d'histoire des arts.

2. Quel programme ?

Aucun programme spécifique n'a été défini par le ministère. Le bulletin officiel n°32 du 28 août 2008 précise que l'enseignement d'histoire des arts repose sur trois piliers : des « périodes artistiques », des « domaines artistiques » et des pistes d'études ou « listes de thématiques ». Les professeurs associés sont donc invités à croiser les périodes – qui suivent les découpages des programmes d'histoire –, les domaines – qui vont, sans hiérarchie, de l'architecture aux jeux vidéo,

33 H. de Rohan-Csermak, « La mise en œuvre de l'enseignement de l'histoire des arts en France », contribution au colloque « I gusto dei Problemi: il manuale di Giulio Carlo Argan e l'insegnamento della Storia dell'arte nella scuola di oggi di domani » organisé à Rome le 18 février 2010.

34 Elle est néanmoins reprise par Jeannette Bougrab, secrétaire d'État chargée de la jeunesse et de la vie associative, dans la réponse du gouvernement le 21 juin 2011 à la question orale n°13005 de Renée Nicoux, sénatrice de la Creuse, adressée à la ministre de l'Éducation nationale, portant sur la préparation de l'épreuve orale d'histoire des arts au brevet.

35 Seuls les programmes de quatrième et troisième définissent chacun un thème transversal définissant les arts comme « témoins de l'histoire », mais qui « ne fait pas l'objet d'un enseignement isolé ».

de la calligraphie aux arts populaires – et les pistes proposées pour suggérer librement des sujets d'étude à leurs élèves. À l'inverse de toutes les autres disciplines, **l'enseignement de l'histoire des arts ne bénéficie ainsi pas d'un programme précis**, mais relève de différentes disciplines ; cette situation affaiblit fortement l'objectif initial.

La dimension historique est en outre de plus en plus négligée – la circulaire n°2011-189 du 3 novembre 2011 doit préciser qu'à l'épreuve du DNB, « les candidats peuvent choisir, sur les cinq objets d'étude, un ou deux qui portent sur les siècles antérieurs au XX^e. »

3. Quelle formation ?

Puisque l'enseignement de la nouvelle discipline n'est pas confié à des professeurs spécialisés – contrairement à toutes les autres disciplines –, il a été décidé de mettre l'accent sur un renforcement de la formation initiale et de la formation continue, qui dépend cependant du volontariat des enseignants concernés.

a. L'échec de l'adaptation des concours à la réforme

La circulaire du 29 avril 2008 annonçait une « évolution des concours de recrutement et de la formation initiale des enseignants ». Depuis la réforme de la mastérisation, qui est venue modifier considérablement l'organisation de la formation des enseignants entre temps, cette formation initiale dépend des masters professionnels proposés par les universités, au sein desquelles les départements d'histoire de l'art ont vocation à être sollicités afin d'intégrer à ces masters une formation en histoire de l'art. **Malheureusement, l'essentiel reste à faire.**

En dépit des intentions affichées, et malgré les arrêtés du 28 décembre 2009 fixant de nouvelles modalités d'organisation, les concours de recrutement n'ont pas fait l'objet de modifications : seule l'agrégation de musique, l'agrégation d'arts – plastiques et appliqués – et, pour le collège, le CAPES d'arts plastiques comprennent une épreuve d'admissibilité plus ou moins liée à l'histoire des arts³⁶.

Pour le CAPES d'histoire-géographie – sessions 2011, 2012 et 2013 –, l'intitulé de l'un des trois sujets d'histoire de l'épreuve externe est « Le Prince et les Arts en France et en Italie, du XIV^e au XVIII^e siècle », pourrait laisser croire à une inflexion du programme limitatif. Cependant pratiquement aucun historien de l'art n'a été sollicité sur cette question. Parmi les douze auteurs ayant contribué aux quatre manuels publiés à la rentrée 2010³⁷, figurent onze historiens et un seul historien de l'art. De toute façon cette question a été insérée dans les programmes non dans un but scientifique ou d'ouverture vers l'histoire des arts, mais pour bloquer toute tentative de créer un concours de recrutement adéquat pour la nouvelle discipline enseignée³⁸. Mais d'autres historiens, tel que Daniel Roche, refusent de « croire à un conflit des disciplines et à l'encourager », et défendent « l'idée de la reconnaissance d'un rééquilibrage nécessaire de l'accès aux œuvres d'art, et s'il le faut à la reconnaissance d'un *corps spécifique*. »

Face à cette **très faible adaptation des concours à la réforme**, soit il est attendu que le nouvel enseignant développe lui-même ses connaissances, soit il est escompté que les IUFM s'appuient sur les départements d'histoire de l'art des universités auxquels ils sont désormais rattachés – et l'hypothèse d'un concours de recrutement spécifique pour les enseignants en IUFM se trouve alors renforcée. Mais on sait que le rôle de ceux-ci, avec la réforme de la mastérisation a été fortement diminué et, de toute façon, ils ont le plus souvent préféré chercher un complément de formation dans les musées plutôt qu'auprès des départements d'histoire de l'art – qui existent dans presque toutes les académies.

³⁶ Dans le cas des Arts plastiques, le concours externe de l'agrégation comprend une épreuve écrite d'histoire de l'art pour l'admissibilité, tandis que le concours externe du CAPES comprend une épreuve écrite de « culture artistique et plastique ».

³⁷ Editeurs : Atlande, Sedes, Bréal et Champ Vallon.

³⁸ C'est ce que dit explicitement Christophe Badel, vice-président du CAPES d'Histoire : « L'Inspection générale désire séparer les programmes du CAPES de ceux de l'agrégation et diminuer le nombre de questions au programme. Elle songe aussi à introduire une question « d'histoire de l'art » pour bloquer la création d'un CAPES dans cette matière » (<http://shmesp.ish-lyon.cnrs.fr/spip.php?article83>).

b. La culture personnelle des enseignants et la certification complémentaire

Il semble surtout qu'au-delà des intentions de la circulaire de 2008, **persiste l'idée selon laquelle des professeurs « cultivés » seraient aptes à enseigner l'histoire de l'art**, sans qu'une formation ne soit nécessaire. Dès l'été 2008, les nouveaux programmes du collège proclament ainsi que « Le professeur de français collabore à l'enseignement de l'histoire des arts avec sa compétence propre. Il n'a pas besoin pour cela d'une formation spécifique. Il suivra ses goûts, se fondera sur sa culture personnelle, avec le souci constant d'enrichir celle de ses élèves. »³⁹ Un tel constat démontre, derrière le peu de considération accordée à l'histoire des arts, que l'étendue du champ d'étude attribué à cette discipline trop floue rend en réalité très difficile toute formation correcte des enseignants, dans la situation actuelle. L'on reste ainsi en plein système d'héritage culturel, justement dénoncé par Pierre Bourdieu.

Il convient cependant de préciser que les enseignants qui le souhaitent peuvent, depuis 2004⁴⁰, obtenir une certification complémentaire en histoire de l'art. Cette certification, qui atteste de l'aptitude à enseigner l'option des lycées, connaît un succès quantitatif non négligeable⁴¹, même s'il subsiste une ambiguïté dans la nature même de l'épreuve, mise en évidence par l'académie de Limoges : « Est-ce par confusion entre les dénominations *histoire de l'art* et *histoire des arts* ? Ainsi les trois candidats auxquels la certification n'a pas été attribuée ne semblaient pas avoir une idée assez précise de ce pour quoi ils postulaient. »⁴² La certification complémentaire en histoire de l'art se distingue, au sein du secteur des « Arts » des certifications en cinéma et audiovisuel, danse et théâtre ; le nouvel enseignement d'« histoire des arts », qui regroupe les quatre options au sein de ses « domaines artistiques », encouragerait par conséquent les enseignants à solliciter quatre certifications complémentaires différentes. Sans doute consciente de ces difficultés, la circulaire du 29 avril 2008 précisait que « Les certifications complémentaires en histoire des arts⁴³ seront significativement développées et le niveau de connaissances exigé pour les obtenir sera relevé. » Cependant aucune modification n'a été constatée jusqu'à présent.

Pourtant des changements simples étaient possibles : par exemple, depuis 2012, l'ensemble des lauréats des concours de recrutement du second degré devra justifier des certificats de compétence en langues de l'enseignement supérieur de deuxième degré (CLES2) et informatique et internet de niveau 2 « enseignant » (C2i2e) ; pourquoi ne pas avoir exigé également des lauréats d'histoire-géographie de posséder un diplôme en histoire de l'art ?

Il est par ailleurs regrettable que les jurys de certification en histoire de l'art, dont la composition est fixée par les recteurs d'académie, ne comprennent que très rarement un historien de l'art⁴⁴ – alors que les universités sont pourvues de départements d'histoire de l'art dans pratiquement toutes les académies⁴⁵, et que les départements d'histoire de l'art peuvent accueillir des enseignants du secondaire⁴⁶.

c. Une solution transitoire et encore bancaire : la formation continue

L'autre solution envisagée dès 2008 concerne la formation continue. L'enseignement de l'histoire des arts à l'école, au collège et au lycée a fait partie des dix priorités du programme national de pilotage (PNP) de la formation continue des enseignants pour l'année 2009.

Dans ce cadre, le premier colloque national de 2009 a ainsi réuni un public de membres de corps d'encadrement pédagogique du premier et du second degré et de professeurs formateurs. À cette occasion, Jean-Louis Nembrini, alors directeur général de l'enseignement scolaire, a réagi à la conférence de Pierre Rosenberg déjà citée : « il faut absolument que dans le cadre de la nouvelle formation, qui n'appartient pas à une corporation en particulier, surtout pas exclusivement à la corporation des pédagogues, les scientifiques, et en particulier les historiens de l'art, prennent toute leur place. Je crois que

39 Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 organisant les programmes de l'enseignement de français au collège, annexe à l'arrêté du 11 juillet 2008.

40 On se reportera à la note de service n°2004-175 du 19 octobre 2004.

41 Sur les 28 Académies qui publient leurs rapports ou que nous avons interrogées, 7 ne nous ont pas répondu, 2 – Toulouse et Corse – n'ont pas organisé de certification complémentaire en histoire de l'art en 2011. Les 19 autres ont compté 327 candidats inscrits et 175 lauréats.

42 Rapport du jury pour la session 2011 de la certification complémentaire, consulté en ligne : http://www.ac-limoges.fr/IMG/pdf/CERTIFICATION_COMPLEMENTAIRE_rapport_session_2011-2-2.pdf.

43 Notons une nouvelle fois la confusion histoire de l'art / histoire des arts !

44 En 2011, seules les académies de Clermont-Ferrand, Lyon et Paris-Versailles-Créteil comptaient un historien de l'art dans leur jury.

45 Seules les Académies de Caen, Corse, Nice et La Réunion ne comprennent aucun enseignement d'histoire de l'art sur leur territoire. Des partenariats avec d'autres universités sont cependant envisageables.

46 À Lille, le rapport du jury pour la session 2010 de la certification complémentaire, consulté en ligne (le 12 avril 2012) : http://www.ac-lille.fr/informations/examens/downloads/rapport_histoire-de-l-art.pdf, souligne ainsi qu'à Lille-3, un séminaire consacré à la peinture d'histoire au XIX^e siècle est « ouvert aux collèges. »

c'est une occasion, évidemment, pour chacun, avant que l'on crée ce CAPES double auquel vous avez appelé [...] Je voulais rappeler aussi que, dans le cadre de la formation continue, il y a la possibilité – et là il faut réfléchir à la manière de revitaliser ce dispositif – d'avoir une certification complémentaire, c'est à dire une qualification complémentaire qui pourrait être apportée par la participation des historiens de l'art.»⁴⁷

Une université d'été a été par la suite organisée par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) à l'INHA, du 27 au 29 août 2010, en collaboration avec l'APAHU, réunissant une trentaine d'universitaires et une centaine de « formateurs de formateurs » issus de l'Éducation nationale, essentiellement des inspecteurs pédagogiques régionaux, autour du thème *Arts, États, pouvoirs*.

Inscrite au PNP, une **Université de printemps** a prolongé cet évènement, les 26 et 27 mai 2011, au château de Fontainebleau, à l'occasion du premier Festival de l'histoire de l'art. Destinée elle aussi aux personnels d'encadrement pédagogiques et aux professeurs formateurs – aucun enseignant ne pouvant venir à ces dates –, elle a invité universitaires, conservateurs et chercheurs à intervenir dans le cadre de tables rondes chronologiques sur le thème *Arts, sciences et techniques*, issu du programme obligatoire. Renouvelée dans le cadre de l'édition 2012 du Festival, l'université de printemps est une association DGESCO-INHA avec l'APAHU. Elle montre la bonne volonté des historiens de l'art pour contribuer à un enseignement dans lequel pourtant ils ne se reconnaissent pas, à des dates peu appropriées.

Le plan national de formation pour l'année 2012 prévoit l'organisation d'un nouveau séminaire au mois de novembre, consacré à l'« animation du réseau des IA-IPR chargés de l'Histoire des Arts ». Comme les séminaires précédents, cette session s'adresse encore une fois prioritairement aux personnels de l'encadrement académique et départemental.

Ces actions nationales sont relayées au niveau académique par **les plans académiques de formation (PAF)**. Conformément à ce que prévoyait la circulaire du 29 avril, ils accordent désormais une part plus importante à l'éducation artistique et culturelle. **Ces plans sont proposés aux enseignants, sur la base du volontariat**, dans chacune des trente académies. Dans l'académie d'Amiens par exemple, le programme du PAF 2011-2012 prévoit trois modules de 6 heures pour « enseigner l'histoire des arts au collège et au lycée ». Cependant **il n'est pas prévu d'associer systématiquement des historiens de l'art des universités voisines à ces formations** ; par conséquent, il serait opportun de faciliter la mise en relation entre ces unités et les rectorats afin de les encourager à répondre aux appels d'offres relatifs aux plans académiques de formation. Les cahiers des charges des rectorats s'inscrivent en effet dans un double système de priorités : les priorités nationales et les priorités académiques. Définies par la circulaire du 29 novembre 2011, les premières intègrent, pour les premier et second degrés, « l'éducation artistique et culturelle et l'enseignement de l'histoire des arts ». De même que la formation initiale, la formation continue des enseignants doit ainsi s'appuyer davantage sur les compétences disponibles à l'université. Certains départements en archéologie et histoire de l'art ont envisagé de mettre en place un parcours adapté en licence 3, qui serait constitué d'histoire de l'art à 40 %, d'arts plastiques à 20 %, d'histoire à 20 % et de pédagogie de l'histoire des arts à 10 %. Au Service Universitaire de Formation des Maîtres (SUFOM) de Nanterre, on réfléchit en outre à la possibilité d'un régime semi-présentiel pour les enseignants – qui pourraient ainsi assister à certains cours de licence 3 d'histoire de l'art et archéologie.

⁴⁷ Transcription de la vidéo disponible à l'adresse suivante (consultée le 14 avril 2012) : <http://eduscol.education.fr/pid23656/histoiredesarts.html>.

4. Quelles ressources ?

Privés de programme, les enseignants sont invités à utiliser les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) mises en place par le ministère – des formations de familiarisation à ces outils leur sont proposées, dans le cadre des PAF et des publications des centres de documentation.

La circulaire n°2008-059 du 29 avril 2008 prévoyait le support de « ressources numériques produites par les institutions culturelles et par l'éducation nationale ». Deux ans plus tard, dans une réponse à une question écrite d'une députée, le ministère précisait ainsi son bilan : « Afin d'aider les enseignants à mettre en œuvre l'enseignement de l'histoire des arts à l'école et au collège, la direction générale de l'enseignement scolaire propose, sur son site Internet Eduscol, des ressources pour faire la classe, composées d'exemples d'œuvres ou de thématiques ainsi que de pistes de mise en œuvre [...] Les professeurs ont toute latitude pour faire de ces ressources l'usage qui leur paraîtra le mieux adapté à la situation locale, au niveau des élèves, aux outils disponibles, à la progression qu'ils ont conçue. Parallèlement, le portail interministériel de l'éducation artistique et culturelle, ouvert au public le 15 décembre 2009 à l'adresse www.education.arts.culture.fr répond à l'ambition partagée par le ministre de l'éducation nationale et le ministre de la culture et de la communication d'accompagner une éducation artistique et culturelle renouvelée. À la rubrique *enseignement de l'histoire des arts*, il propose des ressources pour l'école, le collège et le lycée.»⁴⁸ Ce portail a été complété par le site histoiredesarts.culture.fr, qui offre un certain nombre de « repères chronologiques » : chaque technique est présentée par siècle et au sein de chaque siècle, par mouvement, illustré par les œuvres jugées emblématiques.

Mais les ressources pédagogiques du portail du ministère de la culture sont constituées en fait uniquement de notices déjà existantes et conçues en fonction d'autres demandes : elles ont donc peu de valeur pédagogique et ne sont pas adaptées à une gradation des niveaux. Les « repères » proposent en fait des liens vers les sites des musées, privilégient les institutions parisiennes et, contre toute règle pédagogique, un même site est proposé pour l'école, le collège et le lycée. De plus, la plupart des liens renvoient vers le musée du Louvre et ils ne sont pas toujours mis à jour.

Globalement, le sentiment des enseignants par rapport aux outils en ligne est celui d'une dispersion et d'une superficialité des contenus. La réflexion sur la pédagogie et les usages possibles des TICE y est riche et souvent pertinente, mais les apports relevant spécifiquement de l'histoire de l'art sont quant à eux très faibles. Les principaux reproches sont les suivants :

- La fabrication des contenus relève souvent du recyclage ;
- L'analyse formelle est minimale, et le vocabulaire utilisé n'est pas celui, spécifique, de l'histoire de l'art ;
- Les exemples choisis sont le plus souvent canoniques ;
- Les savoirs sont systématiquement favorisés au détriment des méthodes.

Le même constat s'impose ici : une telle situation est logique dès lors que les sites pédagogiques ne sont pas conçus par des historiens de l'art disposant d'un accès à l'historiographie et aux méthodes les plus récentes, et ayant expérimenté au cours de leur formation diverses méthodologies.

Les principales maisons d'édition de manuels ont toutes consacré des ouvrages et supports (CD-ROM) au nouvel enseignement (annexe 6). La grande majorité de ces publications est cependant destinée aux professeurs des écoles. Surtout, seules trois d'entre elles – sur les dix-huit considérées – ont été confiées à des historiens de l'art – et aucune à un universitaire –, toutes les autres étant rédigées par des enseignants, des artistes et même un architecte. Il n'est pas question

⁴⁸ Réponse du 15 juin 2010 à la question écrite n°63102 posée le 10 novembre 2009 à l'Assemblée Nationale, par Muriel Marland-Militello, députée des Alpes-Maritimes, portant sur la formation des professeurs dans le cadre des nouveaux enseignements obligatoires en histoires des arts.

de contester la bonne volonté ou la culture des auteurs, mais il est essentiel que la méthodologie propre à l'histoire de l'art soit correctement comprise, si l'on souhaite réussir : on ne peut, entre autres, faire l'économie de ce travail fondamental qui consiste à comparer l'image à sa source, car l'on fabrique du contresens pédagogique en renonçant à enseigner la rigueur scientifique de la discipline.

Comme le souligne un enseignant interrogé – formé à l'histoire de l'art à l'université –, à propos de l'exemple du cratère d'Euphronios proposé dans le manuel Nathan : « Partant des compétences et des connaissances qui sont celles d'un enfant de dix ans, il est possible de conduire une véritable réflexion sur l'œuvre pour peu qu'on emploie un vocabulaire adapté et que l'on mette en place une méthodologie rigoureuse fondatrice de la démarche d'historien de l'art. L'objectif principal doit être de doter l'élève d'outils qu'il va réinvestir systématiquement dans sa fréquentation des œuvres, les perfectionnant et les maîtrisant davantage à chaque séance ; dans quelques années, ayant à coup sûr oublié jusqu'à l'existence du cratère du Louvre, il aura alors conservé une posture devant les œuvres et des réflexes analytiques pérennes. » Les « outils » nécessaires à cette « posture » doivent être placés au centre des manuels, ce qui n'est pas suffisamment le cas actuellement.

Le manuel enseigne du coup bien souvent un positivisme qui a un siècle de retard : l'œuvre n'est plus une réponse, elle advient parce que la technique progresse inéluctablement et sans que ce progrès se nourrisse d'autre cause que l'écoulement du temps. L'historien de l'art sait au contraire que concernant les édifices religieux, chaque évolution architecturale correspond à une évolution de la liturgie ou de la théologie. Au XII^e siècle, « Dieu est lumière », et il faut le faire entrer dans sa « maison ». En conséquence, les bâtisseurs cherchent des solutions techniques, ce que des enfants de 10 ans sont tout à fait capables d'inférer si le problème leur est posé convenablement. Alors, l'arc-boutant et la croisée d'ogive prennent tout leur sens, au lieu que l'école les fasse passer pour des miracles du temps qui passe.

D'autres ressources soit disant pédagogiques consistent à faire produire les élèves « à la manière » du maître étudié, faute de capacité à extraire de l'œuvre une réelle réflexion. Ainsi, l'élève peut s'imaginer qu'il suffit de découper des petits papiers pour être un Matisse, ou d'ajouter une moustache à la photocopie de la Joconde pour être un Duchamp. On assiste hélas à ce genre d'activité, où l'on singe l'artiste, dans les formations d'enseignants. Fi de la création, de l'esprit, de l'inventivité de l'artiste, et de l'enfant ; Léonard disait que « *La pittura è cosa mentale* ». Grâce à l'enseignement tel qu'il est actuellement prodigué, elle redevient *cosa manuale*.

L'académie de Nancy-Metz a ainsi souligné, elle aussi, l'absence de « pistes de travail méthodologique (comment lire une carte / une illustration / une peinture / ...) » dans son analyse d'un manuel d'histoire des arts⁴⁹. Il est essentiel d'y insister : l'expertise des historiens de l'art doit les amener à jouer un rôle de premier plan dans la production des outils de première nécessité que constituent les manuels.

Enfin, les centres pédagogiques contribuent eux aussi à la production éditoriale. Le CRDP de Bordeaux a ainsi édité deux volumes consacrés au « Moyen Age » et au « XIX^e siècle » dans sa nouvelle collection *Clés pour enseigner l'histoire des arts* – le premier rédigé par un professeur d'éducation musicale et deux historiens, le second par le même musicien et deux historiens de l'art. Dans la collection *Repères pour agir*, éditée par le CRDP d'Amiens et le CRAP-Cahiers pédagogiques, a été publié en avril 2010 un ouvrage intitulé « Pour enseigner l'histoire des arts - Regards interdisciplinaires », de Bénédicte Duvin-Parmentier, professeur de lettres. Le CRDP de Midi-Pyrénées a lui édité *L'histoire des arts et les maîtres... de l'école primaire* en 2011, sous la direction d'inspecteurs. Enfin, le CNDP s'est plus particulièrement préoccupé de l'approche pédagogique en publiant *L'histoire des arts* dans sa collection *Textes de référence* en 2009.

⁴⁹ Analyse d'Audrey Beconcini, CPCAIEN Florange, consultée le 1er mai 2012 à l'adresse suivante : http://www3.ac-nancy-metz.fr/ien57florange/IMG/pdf_manuel1-2.pdf.

5. Quelle évaluation ?

La circulaire n°2008-059 du 29 avril 2008 prévoyait que « Les connaissances des élèves seront évaluées tout au long des cycles de formation. Une épreuve obligatoire sera créée au diplôme national du brevet, à compter de la session 2009, visant à juger les connaissances et les compétences acquises dans le domaine de l'histoire des arts. » Cette épreuve s'inscrit dans l'évaluation de la maîtrise de l'ensemble des compétences du socle commun de connaissances au Diplôme national du Brevet (DNB).

Finalement, l'épreuve orale d'évaluation a fait l'objet d'une expérimentation pour la session 2009-2010, rencontrant un succès relatif⁵⁰. Une note de service de 2009 en avait laissé les modalités d'organisation à l'équipe pédagogique de chaque établissement, provoquant d'incroyables situations : certains jurys démunis sont allés jusqu'à intégrer des parents d'élèves, le Syndicat national des enseignements de second degré (SNES) relevant dans son enquête que 6,8 % des jurys n'étaient pas conformes aux textes⁵¹.

La confusion introduite par cette note de service, le manque de familiarité des enseignants avec la nouvelle « discipline » et l'absence de formation à la préparation de l'épreuve orale ont suscité un émoi chez les parents d'élèves dont plusieurs parlementaires se sont saisis, en particulier dans la perspective du caractère obligatoire de la session 2011⁵² – et alors que la note obtenue au DNB joue un rôle dans les décisions d'affectation au lycée. Ils ont notamment regretté le fait qu'« aucun volume horaire [ne soit] consacré spécifiquement à son enseignement et, surtout, aucune réelle préparation à l'épreuve orale [ne soit] prévue, notamment par un encadrement des élèves permettant de les guider dans leurs recherches. »⁵³

Députés et sénateurs soulignent ainsi le manque de formation adéquate des enseignants, plus de deux ans après la mise en place de la réforme, et l'impréparation de ce brevet national, par simple mesure d'économie ou pour ne pas vouloir faire appel à des enseignants qui auraient été formés à l'université, comme c'est le cas pour les autres disciplines.

Ce manque d'encadrement fait peser le risque d'une inégalité difficilement contestable : comment peut-on demander à des élèves de quatorze ou quinze ans une telle autonomie, c'est à dire une capacité à synthétiser, rechercher, commenter, alors même que les horaires d'enseignement des matières convoquées tendent à diminuer, qu'aucun volant horaire de concertation ou d'encadrement n'est prévu ? Comment espérer que des élèves issus de milieux très différents fassent seuls, sans médiation, l'analyse des éléments qui leur ont été enseignés pour les présenter au cours d'une épreuve de quinze minutes ? En ne prévoyant aucun accompagnement précis dans la préparation de cette épreuve, alors qu'il semble évident que l'autonomie exigée ne peut être innée, **le ministère renvoie les élèves à leurs familles et, ce faisant, fragilise la vocation de l'enseignement public obligatoire**. L'enquête du SNES montre d'ailleurs que si près de trois quarts des enseignants interrogés se déclarent insatisfaits ou partiellement satisfaits de l'introduction d'une épreuve d'histoire des arts au brevet, le manque de cadrage et l'inégalité qui en découle constituent la principale explication. Veut-on croire que chaque enfant dispose en lui de toutes les compétences requises ? Le vieux mythe selon lequel chaque enfant est un artiste qui s'ignore ne doit pas conduire à une fausse illusion, qui accentuerait les clivages sociaux.

Une nouvelle circulaire en date du 3 novembre 2011 est venue abroger et remplacer cette première note de service. Elle introduit l'obligation d'un vote par le conseil d'administration d'établissement des modalités d'organisation de l'enseignement et de l'épreuve orale, et insiste sur la communication de ces modalités aux familles. La circulaire introduit également une mention dans les bulletins scolaires trimestriels « avec, le cas échéant, une note chiffrée », mais aucune précision n'est apportée sur les modalités d'évaluation en cours d'année. Elle précise les modalités de l'épreuve orale et fournit en annexe une grille indicative des critères d'évaluation, assortie d'un barème indicatif de notation : 12 points sont dévolus aux « connaissances et capacités relatives à l'œuvre d'art » et 8 aux « capacités générales et attitudes »⁵⁴.

50 D'après une enquête menée par la DGESCO et citée par Xavier Turion, adjoint au directeur, à l'occasion de l'université d'été de 2010, environ 20 % des élèves ont choisi l'option *Histoire des arts* au cours de cette première session et 60% ont présenté un dossier. La moitié des jurys ont comporté au moins deux enseignants et la majorité des élèves se sont présentés seuls.

51 *Op cit.*

52 Question écrite du 14 octobre 2010 (n°15527) de Joël Bourdin, sénateur de l'Eure ; question écrite du 2 novembre 2010 (n°92266) d'André Schneider, député du Bas-Rhin ; question orale du 21 avril 2011 (n°13005) de Renée Nicoux, sénatrice de la Creuse.

53 Question orale de Renée Nicoux, *op. cit.*, adressée à la ministre de l'Éducation nationale, portant sur l'épreuve orale d'histoire des arts au brevet.

54 Dans cette partie est fait référence à ce qu'on appelait autrefois dans les maternelles le maintien : « Adopter un comportement physique convenant à la situation de l'épreuve ».

Une situation permet en outre de montrer qu'il pourrait exister une épreuve d'évaluation écrite. En effet, la circulaire du 3 novembre 2011 soumet les candidats qui, pour des motifs d'absence dûment justifiés, n'ont pu se présenter à l'épreuve orale, à la même épreuve écrite d'une heure que les candidats suivant une préparation au DNB à distance (CNED), au titre de la formation continue dans un groupe d'établissements (GRETA) ou dans un centre de formation d'adultes de l'éducation nationale. Cette épreuve écrite consiste en un commentaire guidé d'une œuvre photographiée ou enregistrée⁵⁵.

La circulaire viendrait donc répondre aux inquiétudes manifestées par les enseignants et chefs d'établissements confrontés à l'organisation de cette nouvelle épreuve. Toutefois, elle ne précise guère les modalités de préparation de l'épreuve, laissant aux conseils d'administration le soin de les définir. En outre, en réaffirmant des principes vagues tels que « toutes les disciplines contribuent à l'acquisition des compétences et des connaissances du socle commun mises en œuvre dans l'enseignement de l'histoire des arts », « cette épreuve [...] suppose une maîtrise de l'expression orale qui doit être travaillée à tous les niveaux et dans tous les champs disciplinaires », ou « l'importance de l'épreuve justifie que les équipes d'enseignants, sous l'autorité du chef d'établissement, apportent le plus grand soin à la préparation des élèves », alors même que la session 2011 du DNB a montré l'étendue des difficultés rencontrées par les élèves, leurs examinateurs et les chefs d'établissements, le ministère persiste à ignorer la spécificité d'un enseignement qui réclame des professeurs spécifiques, formés à l'accompagnement et à l'évaluation des élèves de collège.

6. Le lycée : un chantier inachevé

Définie par le bulletin officiel spécial n°1 du 4 février 2010, la réforme du lycée d'enseignement général et technologique est appliquée en classe de seconde depuis la rentrée 2010, de première depuis 2011, et elle touchera la terminale en 2012. **La mise en application de l'introduction de l'histoire des arts semble cependant n'avoir guère avancé**, puisqu'en mars 2012 une circulaire de la DGESCO relative aux orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012 ne mentionne nulle part ce nouvel enseignement : elle établit seulement que « le référent culture, nommé dans chaque établissement depuis la rentrée 2010, facilite l'émergence et la mise en place des projets culturels et valorise les actions d'éducation artistique et culturelle. Dans chaque lycée, il met en place le dispositif *culture-lycée*, qui constitue l'extension de l'offre *ciné-lycée* à des œuvres lyriques, dramatiques et plastiques. »⁵⁶

Ainsi les trois objectifs fixés en 2010 par Jean-Michel Blanquer n'ont-ils pas été étoffés depuis : nomination de référents culturels, développement d'une plate-forme internet sur la culture cinématographique, généralisation des partenariats avec le ministère de la Culture et de la Communication, par le biais de liens durables avec des structures culturelles de proximité. En filigrane de ces mesures, il apparaît clairement que pour mettre en application l'ambition d'une histoire des arts obligatoire pour tous, **la DGESCO délègue au ministère de la Culture et de la Communication sa mission éducative**, faute d'une vraie politique et de moyens. Notons que ces derniers, comme Éric Gross le regrettait déjà dans son rapport en 2007, ne sont toujours pas regroupés, dans la loi de finances, « au sein d'un document de politique transversale dotée des indicateurs de performance adéquats. »

L'insuffisance de cette préparation, l'introduction à l'économie – à la fois financière et épistémologique – de l'enseignement de l'histoire des arts expliquent les réticences des enseignants envers cet enseignement et les immenses difficultés à le faire intégrer pleinement et de manière dynamique dans la formation du secondaire et les diplômés. Le témoignage d'enseignants résume assez bien les critiques que l'on peut formuler :

– Le flou pédagogique qui enveloppe le texte n'aura pas manqué d'être ressenti.

⁵⁵ Elle est régie par la note de service n°2010-207 du 9 novembre 2010 parue au BO n°42 du 18 novembre 2010 et modifiée par le rectificatif du 25 novembre 2010 publié au Bulletin officiel n°46 du 16 décembre 2010. Interrogé par le député André Schneider sur l'épreuve proposée aux candidats libres, et confronté à l'absence de programme spécifique d'histoire des arts, le gouvernement a formulé le 13 décembre 2011 la réponse suivante : « Pour que les candidats concernés puissent mieux comprendre quel type d'épreuve ils vont présenter, une page est consacrée à cette épreuve écrite sur le site Eduscol. Elle est complétée d'une autre page intitulée *Annales zéro* qui propose différents sujets susceptibles d'être donnés aux candidats, qui ont tout loisir de consulter ce site. » Parmi ces sujets proposés à titre d'exemples figurent quatre peintures – de Gris, Vallotton, Kandinsky et Warhol –, un extrait de Stravinsky et un poème d'Apollinaire.

⁵⁶ Circulaire n°2012-056 du 27 mars 2012.

- Pour la plupart, les enseignants ne se sentent pas compétents, et ils n'ont pas tort : même à ceux qui ont des connaissances – pas forcément organisées – manque la réflexion épistémologique spécifique indispensable à l'enseignement d'une discipline. Le professeur d'arts plastiques, même s'il a des connaissances pointues, a – légitimement – une attitude face aux œuvres différente de celle d'un historien de l'art.
- L'enseignement d'une nouvelle discipline pour laquelle les enseignants ne sont pas formés représente un surcroît de travail non rémunéré. Cela vient s'ajouter à l'alourdissement global de la commande institutionnelle, en termes de travail administratif, de différenciations des enseignements, etc. Cette nouvelle discipline à laquelle on ne donne pas de moyens est ressentie comme une nouvelle charge.
- Les enseignants ont souvent du mal à boucler les programmes, or il faut intégrer l'histoire des arts sans supplément horaire. Les « progressions » pédagogiques tiennent de la quadrature du cercle.

L'enseignement obligatoire d'histoire des arts – qui ne doit pas être confondu avec les enseignements facultatifs et de spécialité en série littéraire – conçu comme un enseignement interdisciplinaire et transversal **n'a donc pas bougé les lignes, les enseignants de chaque discipline continuant le plus souvent à faire comme autrefois**, ou élaborent des projets communs dans lesquels la dimension artistique est soit négligée, soit accaparée par une discipline. Cette absence de résultats significatifs est due principalement au fait que les enseignants n'ont eu, jusqu'à présent, aucune formation spécifique et ils n'ont d'autres appuis que les textes officiels et des ressources numériques à l'échelle nationale, ou un projet d'établissement à volet culturel et des formations facultatives à l'échelle de l'académie bien souvent fait par des formateurs eux-mêmes peu au courant de la richesse épistémologique de l'histoire de l'art.

Malgré la réforme des épreuves à compter de 2013, **les trois séries du baccalauréat** général et celles du baccalauréat technologique **n'accordent d'ailleurs toujours aucune place à l'enseignement obligatoire d'histoire des arts**. C'est bien la preuve que le ministère reconnaît que la situation actuelle est insatisfaisante et qu'il reste à mettre en place un véritable enseignement généralisé et rigoureux au lycée.

III. PROPOSITIONS POUR RENOUVELER L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DES ARTS

En s'appuyant sur les nombreux témoignages réunis, ainsi que sur les travaux déjà rédigés, l'APAHU souhaite formuler quatre propositions pouvant être mises en place rapidement et qui ferait de cet enseignement de l'histoire des arts en France un modèle pour un enseignement européen.

Proposition n°1 : enseigner une discipline

Comme l'a écrit Éric de Chasse, directeur de l'Académie de France à Rome : « **La culture à l'école**, ce ne peut être seulement **l'enseignement artistique**, la présence des artistes dans les classes et les universités. Cela revient à marcher avec une seule jambe. **La seconde jambe existe pourtant: c'est l'histoire des arts, une discipline récemment devenue obligatoire**, mais sans moyens et sans que sa place véritable dans le système éducatif ait été pensée. »⁵⁷ Si la vieille opposition entre création et connaissance doit aujourd'hui être surmontée, il est essentiel de rappeler que l'éducation artistique et culturelle ne peut ignorer plus longtemps l'histoire des arts, cette « seconde jambe » sans laquelle les élèves du XXI^e siècle ne pourront jamais que boiter, dans un monde saturé d'images. Or loin de certaines idées communément répandues, l'histoire de l'art ne s'intéresse pas uniquement aux beaux-arts classiques, mais également à toutes les formes de création contemporaine : cinéma, performance, photographie, vidéo, etc.

Les acteurs de l'histoire de l'art souffrent de ce manque de reconnaissance. Elle constitue pourtant une discipline à part entière, forte d'une méthodologie propre. Cette spécificité est ignorée du système d'enseignement en vigueur. Depuis la rentrée 2011, la Fondation 93, centre de culture scientifique, technique et industrielle, organise des ateliers d'histoire de l'art auprès des collégiens de Seine-Saint-Denis. Selon Stéphane Coulaud, chargé du projet, ces ateliers « ne sont pas des cours mais une façon de transmettre les connaissances : il s'agit de faire comprendre les spécificités d'une discipline scientifique. Le spécialiste apporte une méthodologie propre à sa discipline. » (entretien) À l'instar des autres champs disciplinaires – chimie, mathématiques, etc. –, la Fondation sollicite des intervenants en histoire de l'art, afin d'amener en classe des spécialistes d'une discipline. Il s'agit d'inviter les élèves à une position favorable à l'étude, à la compréhension historique et au regard critique et sensible, toutes choses qui leur seront utiles par la suite. De la même manière, pour s'intégrer au parcours éducatif, il faut que l'enseignement de l'histoire des arts fabrique du sens. Pour cela, il convient de l'aborder avec la rigueur que l'on consacre aux sciences humaines enseignées de l'école au lycée, comme l'histoire par exemple, et aux disciplines artistiques, telle que la musique.

L'APAHU souhaite ainsi que le renouvellement épistémologique qu'elle réclame ait pour conséquence la reconnaissance de l'histoire des arts comme enseignement autonome, s'appuyant sur une discipline, au même titre que toutes les autres matières enseignées dans le secondaire.

Proposition n°2 : former et recruter les enseignants

Nous l'avons écrit, les enseignants ne se sentent pas compétents : même à ceux qui ont des connaissances manque la réflexion épistémologique spécifique indispensable à l'enseignement. La création de postes spécifiques garantirait à une discipline bien identifiée des horaires indépendants, une compétence pédagogique efficace, et une prise de conscience plus

57 E. de Chasse, « Quand les artistes rencontrent les historiens de l'art », *Huffington Post*, 14 avril 2012.

grande, chez les jeunes gens, de l'importance de cette discipline pour l'épanouissement personnel et la vie de citoyen. En outre, la création de tels postes déchargerait de cette tâche les enseignants qui n'en veulent pas et manifesterait une volonté politique en faveur d'une réelle mise en œuvre de cette réforme, témoignage d'une action d'envergure pour l'éducation artistique et culturelle envers la jeunesse.

Si l'enseignement de l'histoire des arts est obligatoire de la sixième à la terminale, et que celle-ci est reconnue comme discipline, il n'existe ainsi aucune raison pour qu'il n'y ait pas de concours de recrutements spécifiques, à l'instar des autres disciplines. La première solution serait la création d'une agrégation. Le nombre de postes ne semble pas être un obstacle, puisqu'il existe des agrégations de japonais – 1 poste en 2012 –, d'arabe ou de russe – 2 postes –, de même qu'il existe des CAPES de corse, catalan, basque et arabe – 1 poste chacun. Mais à l'heure de nécessaires économies budgétaires, cette position forte, longtemps soutenue par la communauté et qui garde toute sa légitimité pédagogique et intellectuelle pourrait sembler coûteuse. Une autre solution, plus adaptée à la situation actuelle serait la création d'un **CAPES, qui concilierait souci d'exigence épistémologique – apprendre à voir, développer la sensibilité – et qualité pédagogique de cet enseignement**. Cette création – sur un petit nombre de postes, progressive – reste l'étape décisive à franchir pour garantir une formation rigoureuse et homogène des enseignants, ainsi que pour assurer une reconnaissance de l'histoire des arts par ses pairs du collège et du lycée.

Une solution de compromis pourrait consister dans la création de bi-agrégations et de **bi-CAPES**, comme il existe un CAPES d'histoire-géographie. Cette solution semblait en voie d'être retenue et acceptée – au niveau de l'agrégation – par les inspections générales des dites disciplines, lorsque le changement de gouvernement en 2002 a balayé les efforts de la commission Mollard. Il serait opportun de réactiver les efforts considérables accomplis alors.

Les professeurs des écoles pourraient être formés au sein des IUFM intégrés à l'université par les capésiens en histoire de l'art dans le cadre des IUFM ou des enseignants-chercheurs spécialisés.

Pour que l'histoire des arts ne disparaisse pas des classes, alors que nous avons rappelé sa nécessité civique et culturelle et son intérêt pédagogique lié à l'acquisition de compétences méthodologiques hautement transférables, **il est indispensable de sortir par le haut d'un système inégalitaire qui ne satisfait ni les enseignants, ni les élèves, ni les parents**.

Proposition n°3 : définir un programme

Le programme d'histoire des arts, en complément des découpages chronologiques du programme d'histoire, et en coordination avec les enseignements des différentes formes d'expression artistique – les langues avec principalement le français, l'éducation musicale, les arts plastiques, l'expression corporelle – pourrait proposer chaque année un ensemble de connaissances cohérent, articulé entre des savoirs sur une grande période et des compétences pour appréhender les connaissances – avec notamment des interventions extérieures pour analyser les principaux supports de l'expression artistique et leur préservation. En apprenant à voir, du plaisir du regard à la capacité d'analyser l'image, l'élève se construirait ainsi une culture personnelle qui lui permettrait de trouver sa propre identité et de comprendre les enjeux des expressions artistiques passées et actuelles, du patrimoine de son lieu de vie, de la nation, et du monde. **L'APAHU propose le programme** suivant comme base de réflexion. La distinction entre « **connaissances** », « **démarches** » et « **capacités** » opérée dans les programmes d'histoire a été reprise.

6^e :

- Connaissances : les civilisations antiques
- Démarches : découvrir et interpréter les civilisations disparues : par l'archéologie, l'étude de la sculpture : (contraintes techniques et invention) mais aussi en reliant des textes (mythologiques, théâtraux, historiques) avec des œuvres ; survivances et réappropriations des monuments du passé : de la poétique de la ruine aux politiques patrimoniales
- Capacités : l'élève devient capable de repérer dans le présent des traces du passé. Il sait identifier certains rapports entre création et technique. Il apprend à chercher, piloté par l'enseignant, des textes expliquant l'existence et/ou la forme des œuvres ; il apprend à « mettre l'œuvre en relation » avec un réseau d'informations.

5^e :

- Connaissances : les arts visuels en Méditerranée au Moyen Age ; le XVI^e siècle européen ; l'Europe classique et baroque
- Démarches : utiliser comme outils l'ornement (ce qui permettra de montrer un dialogue entre les civilisations méditerranéennes) ; l'idée de Renaissance ; l'architecture (contraintes techniques, langage formel, la rhétorique des ordres)
- Capacités : l'élève devient capable de décrire une œuvre ; il apprend à analyser l'art comme un langage, qui évolue ; il identifie le fait que cette évolution a des moteurs (causalité) ; il cherche à les identifier ; il acquiert davantage d'autonomie dans la recherche de textes afférents.

4^e :

- Connaissances : l'Europe des Lumières ; les arts autour de 1800 ; l'art à l'âge industriel
- Démarches : utiliser comme outils l'unité entre les arts visuels ; la représentation de l'histoire ; l'œuvre unique et multiple (les nouveaux procédés techniques, de la gravure au cinéma)
- Capacités : l'élève devient capable d'établir des liens entre les créations et les productions artistiques et le contexte social, économique, religieux et historique d'une époque : il devient capable d'analyser une œuvre.

3^e :

- Connaissances : une approche d'une ou deux civilisations artistiques hors de l'Europe (rappel : la civilisation islamique aura été traitée en 5^e) ; les nouvelles formes d'art dans le monde d'aujourd'hui (1914-2011)
- Démarches : utiliser comme outils le monument (forme et fonction) ; diversité et richesse des cultures visuelles : découverte et dialogue ; le rôle de l'art dans le monde actuel.
- Capacités : l'élève apprend à relativiser les notions d'art par l'insertion des œuvres dans des évolutions rapides ou au sein de la diversité des civilisations ; il devient capable de replacer une œuvre dans une histoire plus globale des civilisations.

Au lycée, des approches synthétiques et problématisées auraient pour objectif de donner les outils critiques de la réflexion, l'interprétation et l'appropriation. Elles seraient naturellement adaptées en fonction de l'enseignement suivi. Dans **les lycées technologiques et professionnels**, cet enseignement serait plus tourné vers des éléments de réflexion et vers des pratiques liés à la technique ou aux valeurs patrimoniales – notamment dans les formations orientés vers les métiers du tourisme.

Dans **le lycée général**, le socle de connaissances historiques – avec les grandes lignes de l'évolution des différentes expressions artistiques – étant considéré comme acquis, le programme viserait, par des approches méthodologiques et diachroniques à exercer et stimuler les capacités de raisonnement et l'esprit critique. Pour ce faire, il insisterait plus sur les méthodes d'analyse en 2^{nde} – mais en partant des œuvres – et prendrait en compte, en cycle terminal, de nouvelles dimensions, anthropologiques, économiques et sociales. Toujours construit en cohérence avec le programme d'histoire – plus diachronique en 2^{nde},

plus axé sur la période contemporaine en 1^{ère} – ou de philosophie – terminale –, l'enseignement pourrait être adapté en fonction des spécificités des parcours – L, ES, S – et laisserait un large choix à l'enseignant. L'élève acquerrait ainsi une vision dynamique de l'histoire des arts et posséderait des éléments d'une analyse distanciée, ce qui lui permettrait de prendre conscience des multiples enjeux de la richesse du patrimoine passé et de la création artistique ainsi que des apports des civilisations non européennes.

2^{nde} :

Analyse des œuvres : la représentation de l'espace ; les enjeux de la description et les voies de l'interprétation (l'iconologie, le langage des signes, ...) ; Champs d'études : la figure humaine : idéalisation et interdits, normes et réalistes ; urbanisme et société ; la représentation de la mort/du genre ; le sentiment de la nature ; art et théâtre...

1^{ère} :

Histoire économique/sociale de l'art et bouleversements artistiques aux XIX^e et XX^e siècles ; naissance et développement de nouveaux media (la photographie, le cinéma) ; les arts non européens : de la découverte à l'intégration et l'échange ; architecture et technique ; archéologie industrielle ; l'abstraction : une histoire européenne et mondiale, sens et signification...

Terminale :

Le portrait : l'identité de soi/la représentation de l'autre ; l'objet d'art/l'expérience artistique/le monde de l'art : la dimension anthropologique ; art et science ; l'idée de patrimoine : origine et développement actuel ; la constitution d'une discipline : histoire de l'art/histoire des arts ; l'art non pas reflet mais constructeur du social...

Proposition n°4 : évaluer

L'objectif est que chaque élève quitte le collège en sachant regarder une œuvre du passé et l'intégrer à une réflexion contemporaine. L'évaluation devra donc porter sur cette capacité d'une part, et sur les connaissances d'autre part, en fonction du programme retenu par les conseillers pédagogiques et les représentants des enseignants. Elle pourra consister en un commentaire d'œuvre à l'épreuve du DNB, et en une réflexion plus personnelle au baccalauréat.

Le programme des œuvres soumises au DNB, préparées en classe auparavant, pourrait se composer ainsi : une quinzaine d'œuvres étudiées sur 36 semaines de cours, dont environ un quart conservées dans le département du collège, un quart provenant de civilisations extra-européennes, la moitié antérieures au XX^e siècle⁵⁸. Il serait bon également qu'au moins un quart des œuvres sortent des expressions artistiques traditionnelles – architecture, peinture, sculpture, dessin, gravure –, ce qui serait déjà un plus par rapport aux épreuves actuelles qui ne proposent presque exclusivement que des peintures – soit l'un des beaux-arts traditionnels !

L'épreuve fondamentale à la fin du collège, dans le DNB, serait donc celle du commentaire d'œuvre qui permettrait d'évaluer une éducation du regard. En effet, dans les classes de français ou d'histoire, les élèves apprennent à composer et à rédiger à partir d'un sujet abstrait donné – littéraire, ou historique – et acquièrent ainsi la capacité de construire une réflexion et de la formuler d'une manière claire. Apprendre à écrire à partir d'une œuvre – en architecture, photographie, sculpture, peinture, etc. – mobilise certes les mêmes capacités, mais y ajoute celle d'un véritable déchiffrement du monde

⁵⁸ Selon une enquête en cours réalisée sur un blog, 4 élèves sur 5 regrettent ne pas avoir suffisamment étudié d'œuvres antérieures au XX^e siècle (annexe 7).

que rend absolument nécessaire l'invasion par les images vécu par chaque individu depuis son plus jeune âge. Cette capacité de déchiffrement, celle de le formuler et de mettre en mots une perception, consistent en des opérations conjointes du regard et de l'intelligence comme, par exemple, l'attention au détail, le sens du global, l'identification des situations, de l'espace virtuel ou feint, etc. puis l'interprétation de l'image, son insertion dans le tissu général des connaissances acquises, et cela dans les domaines les plus variés. Cette capacité de déchiffrement permet à l'élève de passer progressivement d'une attitude de passivité face aux images à une conscience critique. On a appris à regarder lorsqu'on a appris à dire ce que l'on voit et comment on le voit.

En effet, **l'enseignement de l'histoire de l'art est l'occasion de mettre en œuvre une pédagogie renouvelée**, qui reposerait sur l'apprentissage de l'autonomie, sur la réflexion méthodologique et l'expérimentation, sur la confrontation directe aux œuvres d'art. S'il ne semble plus nécessaire de démontrer que l'art, plus que la culture, est un formidable outil pédagogique, il faut dès lors construire un enseignement qui le place au centre de ses préoccupations.

Cette réinvention de l'enseignement d'histoire des arts nécessite **la création d'une commission interministérielle éducation-culture**, rattachée au cabinet du Premier ministre. Au sein de celle-ci, les compétences des universitaires historiens de l'art – qui enseignent à des étudiants sortant tout juste du secondaire et dont le niveau est souvent celui de la classe de seconde d'il y a dix ans – doivent être reconnues, comme celle des différents acteurs du monde éducatif – des associations de parents d'élèves aux associations éducatives – et un rôle doit être reconnu à l'initiative privée – du mécénat au marché de l'art. Cette commission doit être un lieu de discussion et d'échange, car, comme l'a souligné la députée Marie-Odile Bouillé, « Il est aujourd'hui indispensable de réactiver une instance de coordination, seule susceptible de garantir l'existence et le suivi d'objectifs communs entre les deux ministères »⁵⁹.

⁵⁹ Avis au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation du projet de loi de finances pour 2011 (n°2824).

CONCLUSION

Au terme de cette enquête, l'APAHAU souhaite proposer 5 recommandations principales :

- L'enseignement de l'histoire des arts apprend à développer chez l'enfant des connaissances et des compétences pour apprendre à voir, à comprendre et interpréter une image, à s'intéresser au patrimoine et à l'archéologie à être sensible à la création artistique passée et contemporaine.
- L'enseignement de l'histoire des arts est une matière qui doit être enseignée à l'école, au collège et au lycée. Dans les lycées généraux, cet enseignement occupe une heure par semaine, au collège et dans les lycées techniques et professionnels, entre une demi- heure et une heure par semaine.
- Cet enseignement est reconnu comme une matière propre. Il s'appuie sur une discipline, l'histoire de l'art. Comme les enseignements liés aux autres matières (histoire, musique ...), il est dispensé de manière autonome et les connaissances et compétences qui lui sont liées sont évaluées dans le parcours scolaire, et font partie du DNB et du Baccalauréat.
- Afin que cet enseignement soit effectué de manière pédagogiquement efficace, il est dispensé par des enseignants ayant reçu une formation spécifique, reconnue par un concours spécifique (CAPES ou bi-CAPES) si le système des concours est maintenu.
- Cet enseignement est appelé à devenir une matière dispensée dans tous les pays de l'Union Européenne.

L'enseignement renouvelé d'histoire des arts auquel nous appelons le gouvernement s'appuie ainsi sur des réformes applicables rapidement – elles pourront s'inscrire dans le redéploiement des postes envisagé. Il nous semble indispensable de répondre rapidement aux multiples insatisfactions du système actuel, faute de quoi l'histoire des arts sombrera dans le cas par cas et ne fera que renforcer les inégalités culturelles, sociales ou géographiques. Elle serait très éloignée alors des idéaux de la République.

Trop de rapports ont été rédigés pour trop peu de mesures efficaces. La démocratisation de la culture et du patrimoine, l'éducation critique à l'image ne sont toujours pas à l'œuvre réellement à l'école. La dimension artistique du monde doit apparaître clairement dans la tête d'un élève du XXI^e siècle, et le produit confus de l'approche transversale actuelle ne saurait prétendre s'y substituer. Or les effets de l'enseignement sur ces élèves ne se verront que lorsque celui-ci aura reconnu la nécessité d'une véritable place à l'histoire des arts.

La contribution de l'APAHAU s'inscrit dans un vaste mouvement de réflexion sur la place de l'élève, la formation des enseignants et, ce faisant, la place que la société doit accorder à l'éducation de tous, c'est à dire l'attention qu'elle consacre

à sa jeunesse. Si l'école veut élargir le public de la culture mais aussi promouvoir le développement de la personnalité de chacun, et augmenter la cohésion sociale, nous demandons qu'elle adopte les modifications simples et concrètes proposées dans ce livre blanc. Il s'agit de travailler au bénéfice de toutes et de tous et d'un investissement pour l'avenir.

Une telle politique de relance d'un enseignement de l'histoire des arts digne de ce nom serait le signe d'un engagement fort pour la jeunesse, un geste plein de confiance pour l'épanouissement personnel du jeune écolier collégien ou lycéen, pour développer son aptitude à comprendre une image et donc le quotidien qui l'entoure, pour l'aider à prendre conscience d'un patrimoine pluriel, objet privilégié d'échange entre la France, l'Europe et le monde.

ANNEXE I : LISTE DE PERSONNES CONSULTÉES

Mme Claire Barbillon, maître de conférences en histoire de l'art à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, responsable du SUFOM, membre du bureau de l'APAHAU

Mme Laurence Bertrand Dorléac, professeur d'histoire de l'art à Sciences Po, membre honoraire de l'Institut Universitaire de France

Mme Sandrine Charrier, secrétaire nationale du SNES, responsable du secteur Contenus

M. Éric de Chasse, directeur de l'Académie de France à Rome, professeur d'histoire de l'art à l'Université François-Rabelais de Tours

M. Stéphane Coulaud, chargé de projets à la Fondation 93

Mme Pascale Dubus, maître de conférences en histoire de l'art à l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne, UFR d'Arts Plastiques, préparatrice aux épreuves d'histoire de l'art du CAPES et de l'agrégation, secrétaire du bureau de l'APAHAU

M. Philippe Durey, conservateur général du patrimoine, directeur de l'École du Louvre

M. Gérard Garouste, artiste

M. Etienne Jollet, professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne, vice-président de l'APAHAU

Mme Eléonore de Lacharrière, déléguée générale de la Fondation Culture & Diversité

Mme Nadeije Laneyrie-Dagen, professeur d'histoire de l'art à l'École Normale Supérieure, rue d'Ulm

M. Thierry Le Gall, professeur des écoles, chargé de direction, chargé de cours d'histoire de l'art à Aix-Marseille Université

Mme Yannick Lintz, conservatrice en chef au musée du Louvre, en charge de l'éducation au patrimoine et à l'histoire de l'art dans la mission pour l'éducation artistique du ministère de l'Éducation nationale entre 2000 et 2003

M. José Pozuelo, secteur Contenus du SNES

M. Bruno Racine, président de la Bibliothèque nationale de France, président du Haut Conseil de l'Éducation

M. Roland Recht, membre de l'Institut, professeur au Collège de France (chaire d'Histoire de l'art européen médiéval et moderne)

M. Daniel Roche, professeur honoraire au Collège de France (chaire d'Histoire de la France des Lumières)

M. Pierre Rosenberg de l'Académie française, président-directeur honoraire du musée du Louvre

Mme Sophie Schvalberg, docteure en histoire de l'art contemporain, enseignante en khâgne au lycée Michelet à Vanves

M. Guy Vauchel, secrétaire national du SGEN

Musée Granet, Aix-en-Provence, service des publics

Pour faire ce livre blanc, nous avons également interrogé de nombreux enseignants, parents et élèves. D'autres personnalités et organismes ont été sollicités et n'ont pu encore donner leurs réponses.

ANNEXE 2 : ÉLÉMENTS D'INFORMATIONS UTILES

En plus des entretiens, différents ouvrages ont constitué des points utiles de départ pour l'élaboration de ce livre blanc. Mentionnons particulièrement :

E. de Chassey. *Pour l'histoire de l'art*. Arles : Actes Sud, 2011

R. Recht. *A quoi sert l'histoire de l'art ?* Paris : Textuel, 2007

Plusieurs articles liés plus ou moins étroitement à la problématique de l'enseignement d'histoire des arts ont été publiés sur le blog de l'APAHU (<http://blog.apahau.org/>).

Citons en particulier :

- « Compte rendu de la rencontre organisée par l'APAHU sur l'enseignement de l'histoire de l'art dans le secondaire (21 janvier 2012, Paris, INHA) » (22 janvier 2012)

- « Un enseignement de l'histoire de l'art possible dans le secondaire » (22 janvier 2012)

- « La parabole des Tuileries : un petit film clair qui montre l'importance (économique) de la culture, et de l'enseignement » (13 avril 2012)

- « Il y a une vie après le Bac : la classe préparatoire avec option « histoire et théorie des arts » » (16 avril 2012)

- « L'enseignement de l'histoire des arts au collège : une enquête d'un syndicat d'enseignants » (2 mai 2012)

D'autres articles seront publiés sur ce blog, dans les prochaines semaines, notamment des extraits des entretiens réalisés pour la rédaction de ce livre blanc.

ANNEXE 3 : LISTE DES RAPPORTS DEPUIS 2000 ET MORCEAUX CHOISIS

– **2003 : Rapport sur l'éducation aux arts et à la culture**, présenté au ministre délégué à l'enseignement scolaire et au ministre de la Culture et de la Communication par Mmes Christine Juppé-Leblond, Marie-Madeleine Krynen et Anne Chiffert et M. Gérard Lesage, inspecteurs généraux

« La question de l'histoire des arts reste ouverte. Il paraît sans doute plus pertinent à ce stade de conforter son inscription dans les programmes des disciplines concernées (histoire, français, langues anciennes et vivantes) que d'en faire l'objet d'un enseignement choisi. En effet, il s'agit là d'un élément de culture encore trop peu développé dans l'enseignement de notre pays et qui paraît mériter une attention toute particulière. »

– **2004 : Rapport sur l'enseignement des disciplines artistiques à l'école**, présenté au Conseil économique et social par M. Jean-Marcel Bichat

– **2005 : Rapport d'information sur la politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistiques**, présenté à l'Assemblée Nationale par Mme Muriel Marland-Militello, députée

« À l'heure actuelle, la formation artistique est facultative en IUFM. Ainsi, par exemple, comme le rappelait Mme Jeannine Hugo, professeur d'histoire-géographie au collège Rameau de Versailles devant la mission, les neuf dixièmes des professeurs d'histoire n'ont aucune formation en histoire de l'art. Or on ne peut espérer que des enseignants qui n'ont pas un minimum de formation artistique sensibilisent leurs élèves dans ce domaine. »

Propositions :

« Apprendre aux futurs professeurs à jouer la carte de la complémentarité et de la transversalité avec l'ensemble des disciplines et avec le corps enseignant de l'établissement. » « mettre en valeur la dimension artistique de chaque domaine d'enseignement. » « On peut ainsi imaginer qu'une œuvre soit abordée sous l'angle historique par le professeur d'histoire et sous l'angle artistique par le professeur d'arts plastiques. Cette jonction ne se fait aujourd'hui que trop rarement. Il convient donc de mieux former les professeurs à la « pédagogie de projet », chaque sujet étant abordé selon plusieurs angles d'attaques, avec, au centre, un projet plutôt que des disciplines juxtaposées et cloisonnées. »

« Lisser les programmes d'histoire de la sixième à la terminale afin d'y inclure plus aisément une dimension artistique. »

– **2006 : Rapport annuel du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC)**

« La Direction de l'Enseignement supérieur est responsable de la formation initiale des enseignants, mais pas des concours de recrutement. Le système est actuellement piloté par l'aval : ce qui est inscrit dans les examens et les concours a un effet rétroactif sur les formations. Par exemple, le nouveau concours pour le recrutement des professeurs des écoles a effectivement introduit des épreuves obligatoires liées au domaine des arts et de la culture, mais il faut encore que les IUFM puissent mettre en place les formations spécifiques pour la préparation de ces épreuves. Le problème est le même en ce qui concerne les professeurs du second degré, pour les nouvelles certifications complémentaires dans le domaine du cinéma, du théâtre et de l'histoire des arts : ces certifications sont sanctionnées par un examen pour lequel il n'existe pas de préparation dans chaque IUFM. »

« Proposition n°6 : Assurer la mise en œuvre effective, des l'école primaire, d'un enseignement de l'histoire des arts.

Conformément aux articles 1 et 3 de la loi relative aux enseignements artistiques du 6 janvier 1988, il importe de s'assurer que l'histoire des arts soit enseignée des l'école primaire. Cet enseignement doit comprendre l'histoire de l'art proprement dite (celle des arts plastiques dans leurs diverses catégories) et l'histoire d'autres domaines artistiques désormais familiers à l'école (architecture, cinéma, danse, design, théâtre, etc.). En s'adaptant à l'âge des élèves, il peut s'inspirer :

– des programmes d'histoire des arts existant au Lycée sous forme d'options, depuis 1993 (BO n°2 du 30 août 2001);

– de l'expérience « Rencontre avec l'œuvre d'art » mise en place au Collège, la même année. (BO n°19 du 11 mars 1993). »

Marc Fumaroli : « Dans le domaine artistique, on n'a que l'embaras du choix : il y a une histoire de l'art française extrêmement brillante, une très grande discipline, des professeurs, des conservateurs éminentissimes, reconnus dans le monde entier: Il serait souhaitable qu'un peu de ce capital de savoir passe dans l'enseignement ; or, comme vous le savez, il n'y a pas d'agrégation d'histoire de l'art, et personne, dans l'enseignement français jusqu'à l'université, n'a titre, en quelque sorte, à enseigner l'histoire de l'art. Par conséquent, je souhaite qu'on crée une agrégation d'histoire de l'art. »

(...)

M. Parent : « Je partage entièrement votre analyse du mot « créativité » : il est trop confus, il nous emmène dans des catastrophes en légitimant abusivement nos discours. Mais je pense qu'il n'y a pas que ce mot-là à chasser. Je crois que dans tous nos discours, il y a un vocabulaire à chasser, et à ce propos-là, je voudrais vous entendre sur la locution *histoire de l'art* que je vous ai entendu prononcer. C'est pour moi la plus mauvaise formule que j'ai pratiquée en tant qu'élève pour m'intéresser à l'art. *L'histoire de l'art* a toujours agi comme un barrage, comme quelque chose qui m'a repoussé. Je voudrais savoir ce que vous en pensez. »

M. Fumaroli : « Je suis d'accord avec vous en ce sens que le même problème se pose pour l'histoire de la littérature : il y a une certaine manière de faire de la littérature ou de l'histoire de l'art, purement mnémotechnique, sous la forme d'une collection de fiches rangées plus ou moins chronologiquement, et d'en faire une sorte de sous-produit du temps qui passe. Mais c'est une des grandes voies sous la forme desquelles les grandes questions que l'homme se pose à lui-même sont régulièrement reposées. Il semble tout de même que depuis cinquante ans, l'histoire littéraire et l'histoire de l'art ont infiniment évolué et se sont mises en question. Je ne crois pas qu'aujourd'hui, il y ait beaucoup d'historiens de l'art qui écartent les questions d'esthétique, les questions sociales, ou même le rapport au religieux. En particulier, celui-ci est capital pour l'histoire de l'art puisque les trois quarts des œuvres produites sur cette terre ont un rapport à la religion, qu'il s'agisse des arts premiers, des arts seconds ou des arts troisièmes.

Il me semble que lorsqu'on envisage l'histoire de l'art non plus comme une discipline mnémotechnique, ou comme l'histoire de l'exhaustivité dans les époques, dans les noms, les titres d'ouvrages, on peut effectivement arriver à une collaboration avec d'autres parce qu'il y a une dimension sociale, religieuse. Celle-ci peut effectivement trouver un écho dans l'enseignement d'un professeur d'histoire, tout comme dans l'enseignement d'un professeur de géographie, pour peu qu'il fasse de la géographie humaine. Mais je crois qu'on peut répondre à votre objection en disant que la locution *histoire de l'art* a peut-être gardé de ses anciennes acceptions un sens pédantesque, assez peu attrayant pour l'enfant, pour l'adolescent qui a soif d'être surpris, d'être étonné. Mais il me semble qu'aujourd'hui on peut contourner cet obstacle et ramener l'histoire de l'art, en tout cas celle du patrimoine artistique, dans le champ de l'éducation contemporaine. »

Alain Kerlan : « Nous parlions tout à l'heure de l'histoire de l'art. Si les enseignants sont bien formés, je crois que l'on n'aura aucune peine à faire en sorte que l'histoire de l'art entre à l'école, puisque c'est dans la tradition de l'école que d'accepter des enseignements complémentaires. Par contre, il sera beaucoup plus difficile de donner une éducation à la sensibilité qui ne soit pas entourée de flou pédagogique et de tous ces termes que vous évoquiez autour de la créativité. »

Mme Blandine Kriegel : « Pour moi, la solution est l'enseignement de l'histoire de l'Art, ce qui est déjà vrai pour la littérature. Aujourd'hui, le tri qui a été fait par le passé et qui est susceptible d'être enseigné sans être révisé de façon profonde, n'est pas fait. De peur de manquer le dernier train, on se concentre sur les choses les plus actuelles alors que si l'on a une chance de faire la démarcation entre la créativité nouvelle et des duplicatas, c'est de donner une place à toute la dimension du passé. Dans l'enseignement, il faut faire une place au passé car c'est cela que l'on a à transmettre. »

« Mme Marland-Militello rajoute que c'est au sein de chaque matière dite fondamentale qu'on doit intégrer comme une évidence la dimension artistique. Toutes les matières ont une dimension artistique. Pour cela, il faudra adapter les programmes de chaque matière en enlevant une partie – puisqu'on ne peut pas les rallonger –, pour y intégrer une dimension artistique, afin que l'on puisse enfin étudier l'histoire de l'art en cours d'histoire. »

– **2007 : Rapport annuel du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC)**

« L'histoire des arts sera donc aussi une voie pour appréhender la plupart des connaissances par le biais de leur dimension sensible. Conçue de façon transversale, elle sera une discipline à part entière, dispensatrice de repères solides, mais elle agira également comme un lien entre les autres disciplines. Dans un champ éducatif massivement édifié sur les valeurs de la raison, la sensibilité ainsi promue dispensera à tous les enseignements cette unité qui leur fait parfois défaut aux yeux des élèves, notamment de ceux qui éprouvent le plus de difficultés pour s'intégrer. Il s'agit là d'une évolution majeure. »

« L'histoire de l'art est un élément central de l'éducation artistique et culturelle. (...) Les débats ont évoqué la légitimité et l'utilité qu'il y aurait à créer une agrégation et un CAPES d'histoire de l'art »

Les interlocuteurs semblent tous d'accord pour considérer que la question de la protection du patrimoine national est posée en filigrane par l'introduction de l'histoire des arts. Des lors, comme l'a souligné Mme Gallot, la réussite de cet enseignement, notamment dans les régions périphériques et les quartiers socialement défavorisés, est un véritable enjeu de société. Il pourrait éveiller des vocations patrimoniales dans des milieux sociaux plus diversifiés qu'aujourd'hui, ce qui rapprocherait les professionnels du patrimoine ainsi formés des populations les plus éloignées. Ces propos rejoignent les préoccupations de M. Rosenberg qui constate combien l'éducation artistique et culturelle reste un moyen précieux pour réduire les inégalités sociales. »

« Proposition n°4 renforcer l'implantation de l'histoire des arts et diversifier les moyens de formation des enseignants

D. Lockwood : « Comme la vocation naturelle [de l'histoire de l'art] est d'être le socle de tout enseignement historique concernant les arts, la vocation des historiens de l'art est d'être le moteur du mouvement qui se profile aujourd'hui. Pour le dire concrètement, l'extension du caractère obligatoire de l'enseignement d'histoire des arts et l'élévation du niveau de qualification des enseignants va évidemment nécessiter la hausse de l'offre de formation, dans la formation initiale avec la préparation au concours et dans la formation continue, notamment dans les IUFM désormais intégrés dans les universités. Cet accroissement constituera une source non négligeable de débouchés pour les historiens de l'art »

(...)

Roland Recht : « Je voulais simplement dire que je suis un peu surpris que la question puisse se poser pour notre discipline dans la mesure où il n'y a pas un seul concours d'enseignement qui ne fasse pas l'objet d'une préparation à l'université. On ne va pas se demander qui va former les philosophes, les agrégés ou les titulaires du CAPES en philosophie. Comment peut-on alors se poser la question de savoir qui va former les historiens de l'art qui vont intervenir, je l'espère, à un niveau aussi important que le CAPES et l'agrégation ? Il est évident que ce sont les historiens de l'art de l'université qui sont, par définition, ceux qui doivent former ces futurs enseignants. »

D. Poulot : « Ma conclusion est de dire que s'il n'y a pas de moyens, s'il n'y a pas d'entrée dans les IUFM, s'il n'y a pas de constitution d'une discipline scolaire qui serait reconnue légitime par son administration, et bien nous continuerons dans la même situation plus ou moins aménagée qu'auparavant, c'est-à-dire du bricolage, des initiations diverses, de la bonne volonté ici et là, beaucoup de belles choses, mais aussi beaucoup de choses bien moins belles. »

R. Recht : « Je crois que c'est une chance exceptionnelle qu'ont les IUFM d'être intégrés dans l'université, et que cette chance il faut qu'ils en profitent. Non pour écarter toute ingérence, si c'est ainsi qu'ils le voient, de l'histoire de l'art dans leur cursus, mais au contraire pour un enrichissement »

– **2007 : Rapport sur la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire**, présenté au ministre de l'Éducation nationale par l'inspection générale de l'Éducation nationale

« Quant au musée de classe, repris dans les programmes de 2002, c'est une pratique désormais plus élaborée que dans les précédents programmes, ayant pour

objectif clairement énoncé *l'approche et la connaissance des œuvres*. L'enseignement doit pouvoir désormais amener les élèves à développer des attitudes de questionnement pour introduire la notion d'œuvre d'art ; c'est une pratique délicate et complexe qui, là encore, requiert des compétences nouvelles et plus spécialisées dans la connaissance des pratiques artistiques ainsi que de l'histoire de l'art. »

« L'approche [des arts visuels] est souvent restrictive et reste très centrée sur les arts plastiques, même si des activités liées au cinéma se développent, presque exclusivement grâce au dispositif *Ecole et cinéma*. La lecture d'images n'a pas la place que l'on pourrait attendre, qu'il s'agisse d'ailleurs des illustrations pourtant très intéressantes des nombreux ouvrages de littérature de jeunesse fréquentés ou des images mobiles. »

– **2007 : Rapport sur l'éducation artistique et culturelle**, présenté aux ministres de l'Éducation nationale et de la Culture et de la Communication par M. Éric Gross, Inspecteur général de l'éducation nationale.

« La réponse vers laquelle s'oriente la réflexion désormais engagée est double : valoriser et transmettre la dimension artistique et culturelle des disciplines existantes d'une part ; créer un enseignement obligatoire d'histoire des arts pour tous les élèves d'autre part. »

« Il serait faux de dire que les contenus artistiques et culturels sont absents des disciplines enseignées. L'histoire, en particulier, y fait richement appel. Mais il faut observer que l'enseignement du français, s'il repose évidemment et bien heureusement sur des choix et des lectures de textes littéraires, privilégie parfois, en tout cas dans la rédaction des programmes et le contenu des manuels, une approche très technique et fonctionnelle, sollicitant des analyses linguistiques ou structurales au détriment d'un questionnement de nature culturelle et artistique. »

« Une histoire des arts est la base de toute éducation à l'image parce que l'art est une inépuisable ressource pour comprendre comment un sens se constitue dans une image et dans l'historicité de cette image, comment un motif circule d'un artiste à l'autre, d'une culture à l'autre, maintenant son sens, le modifiant, ou même l'inversant, comme le découvre Claude Lévi-Strauss dans *La Voie des Masques*. L'histoire des arts, seule, peut faire comprendre que l'image est toujours un fait humain, jamais une donnée objective, jamais un donné innocent.

Si l'histoire des arts est le fondement de l'éducation à l'image, cette dernière n'en requiert pas moins une approche pluridisciplinaire appelant le savoir des lettres, des sciences sociales, de la philosophie, des sciences dures, des enseignements artistiques ».

(...)

« Recommandation 2 : créer une section histoire de l'art aux concours de l'agrégation et du CAPES, en donnant à cette discipline un sens élargi à la musique, au théâtre et au cinéma ; affecter les professeurs recrutés à des fonctions de formation dans les IUFM ainsi qu'à des missions de coordination, d'animation et d'expertise dans les académies. »

« Recommandation 6 : se donner comme objectif que tout élève de France, au cours de sa scolarité, ait eu la possibilité de visiter les trésors culturels de sa région, mais aussi quelques-unes des institutions culturelles majeures de la nation. »

« Recommandation 8 : à l'exemple de premières initiatives exemplaires, favoriser le mécénat des projets d'éducation artistique et culturelle. »

– **2008 : Rapport d'information sur la décentralisation des enseignements artistiques**, présenté au Sénat par Mme Catherine Morin-Desailly, sénatrice

« Votre rapporteur regrette que, la même année, l'amendement qu'elle avait déposé, à l'occasion de l'examen du projet de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, afin d'intégrer l'éducation artistique dans le socle commun des connaissances, n'ait pas été retenu dans le texte adopté par le Parlement. Elle se réjouit, cependant, que ce « pilier » ait finalement été intégré dans ce socle, dans le cadre des textes réglementaires.

Néanmoins, et bien que les gouvernements successifs aient affiché leur souhait de renforcer l'éducation artistique, force est de constater que celle-ci semble toujours considérée comme secondaire, voire marginale, dans la formation des jeunes Français et que l'accès à la culture demeure inégal. »

« Ayant été conduite à observer la diversité des situations locales, votre rapporteur est convaincue qu'il s'agit là, en effet, d'un véritable choix politique. Selon que les élus locaux s'empareront ou non de cet enjeu essentiel, l'éducation artistique de notre pays pourra ou non prendre pleinement sa place et jouer son rôle :

- bien entendu dans le paysage artistique et culturel de notre pays,
- mais aussi dans le cadre plus global de l'aménagement du territoire et de la politique de la ville et de la cohésion sociale.

On peut parler de véritables « externalités positives » d'une telle politique, de la même façon que ce concept est employé en matière environnementale par les économistes. »

ANNEXE 4 : LISTE DES TEXTES RÉGISSANT L'ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE DES ARTS DEPUIS 2008

En trois ans, un nombre impressionnant de textes ont été produits : après un premier arrêté organisant le nouvel enseignement d'histoire des arts, le ministère a dû composer pas moins de cinq textes – sans compter les circulaires rectorales – pour cadrer son évaluation au DNB, en fonction des mécontentements – sans que ceux-ci n'aient cessé pour autant. En voici la liste :

– Arrêté du 11 juillet 2008, paru au BO n°32 du 28 août 2008
<http://www.education.gouv.fr/cid22078/mene0817383a.html>

– Note de service n°2009-148 du 13 juillet 2009, parue au BO n°40 du 29 octobre 2009, abrogée par la circulaire n°2011-189 du 3 novembre 2011, parue au BO n°41 du 10 novembre 2011
<http://www.education.gouv.fr/cid49356/mene0900818n.html>
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58238

– Note de service n°2010-207 du 9 novembre 2010, parue au BO n°42 du 18 novembre 2010, modifiée par le rectificatif du 25 novembre 2010, paru au BO n°46 du 16 décembre 2010
<http://www.education.gouv.fr/cid53908/mene1026448c.html>
<http://www.education.gouv.fr/cid54217/mene1026448z.html>

– Note de service n°2011-0220 du 23 décembre 2011
http://www.snes.edu/IMG/pdf/cadrage_DNB_2012_avec_LPC_et_Hida.pdf

ANNEXE 5 : ANALYSE DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE DES ARTS SELON LE TEXTE DU 28 AOUT 2008

L'enseignement de l'histoire des arts est défini par l'encart du Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008 (« Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts »). Il s'agira donc d'un « enseignement de culture artistique partagée ». La formulation a l'intérêt de faire apparaître la plupart des problèmes. Tout d'abord, est-il bien raisonnable de parler d'un « enseignement de culture » ? La construction institutionnelle sous-jacente apparaît ici. Le ministère de l'Éducation nationale a de fait délégué à celui de la Culture tout ce qui concerne les arts : on en reprendra donc les catégories fondatrices, incarnées actuellement par autant de Directions : d'une part la Direction générale de la création artistique, d'autre part celle des patrimoines. Quand ce n'est pas l'une, c'est l'autre ; l'histoire des arts n'étant pas du côté de la création, elle sera donc du côté du patrimoine. L'on oublie ainsi le plus important, qui est l'activité de l'être face à l'œuvre : activité sensible, activité de pensée, jointes l'une à l'autre. Peut-on rappeler la définition, par Léonard de Vinci, de l'œuvre comme « cosa mentale » ? Et que cela vaut pour le créateur comme pour le spectateur ? Cela ne signifie en aucun cas nier la matérialité de l'œuvre, la nécessité de la préserver : mais plutôt dire qu'elle vit par l'activité de la personne qui la contemple, et que c'est cette activité qu'il s'agit de promouvoir et d'enrichir dans le cadre d'un enseignement d'histoire de l'art. Les universitaires spécialistes de la discipline s'y essaient, à l'échelle de leur vie. Leur mise à l'écart était un très regrettable gâchis de compétences. Grâce à l'ouverture d'esprit de l'inspecteur général d'histoire des arts, leurs compétences, parmi d'autres, sont mises à contribution. Ils ne dispensent pas un « enseignement de culture » : ils font vivre les étudiants face à l'œuvre, ils proposent des mises en perspective, ils invitent à une réflexion sur les démarches mêmes utilisées pour mieux comprendre les œuvres. Tout cela est travail sur soi.

Deuxième dimension : la culture visée est dite « artistique ». Cela signifie que l'on sait approximativement ce qu'est l'art ; en d'autres termes, que d'une part l'on sait ce qu'il n'est pas, de l'autre l'on sait comment il se compose. Le premier aspect a le grand danger d'opérer une différenciation nette avec les autres pratiques, notamment en l'associant à une notion aussi problématique que celle de « beauté », qui constitue une visée artistique parmi bien d'autres : cela n'empêche pas, par ailleurs, de situer l'urbanisme parmi les « arts de l'espace », ce qui pose un problème de cohérence. Le deuxième aspect est la relation systématiquement instituée entre les pratiques. L'on pourrait considérer qu'il s'agit de prendre acte de l'importance effective, dans l'art contemporain, de « l'œuvre d'art totale », dont on connaît les antécédents (*paragone* de la Renaissance, *bel composto* baroque, *Gesamtkunstwerk*

wagnérien : mais il s'agit d'une posture artistique bien particulière, à l'opposé de laquelle se situe par exemple l'interrogation sur la spécificité du médium, centrale dans la tradition moderniste. En fait, on reprend les lieux communs concernant l'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité pour justifier la non-crédation d'un corps d'enseignants spécialisés.

C'est ce que traduit, troisième et dernier point, l'étrange épithète « partagée », qui porte sur « culture », comme l'indique sa terminaison, et non sur « enseignement » : pour autant, l'ambiguïté demeure quant à ce sur quoi porte le partage : s'agit-il d'un partage entre enseignants ? Entre enseignants et élèves ? Entre élèves ? Ou bien entre pratiques artistiques ? Le flou ici entretenu correspond à une forme d'unanimité très sympathique, mais qui dissimule une réalité qui l'est beaucoup moins : nulle part n'apparaît la question de la compétence. Celle qui existe déjà dans les établissements d'enseignement, celles des enseignants de lettres notamment, est niée ; celle possédée par des spécialistes extérieurs, tels les enseignants-chercheurs en histoire de l'art, également.

En aucun lieu, donc, n'est fournie à l'élève la possibilité de lier la découverte du divers du monde, de la variété des phénomènes, et l'interrogation sur les modes d'approche qui sont les siens – tout ce que cherche à définir ce que l'on nomme une « discipline ». Et c'est bien là ce qui est ennuyeux : la transformation de l'étude des arts en sous-catégorie de la tristement célèbre « culture générale », certes excellente pour délivrer un certificat d'urbanité aux futurs ingénieurs, mais qui ne peut en aucun cas apprendre à réfléchir, faute d'un objet d'étude cohérent. La même absence de rigueur se retrouve dans la notion même de

« domaine artistique », elle aussi telle qu'elle empêche toute prise de conscience du caractère historique des pratiques, participant d'un « présentisme » largement répandu. Constituant autant de possibles subdivisions de la direction de la création artistique au ministère de la Culture, elle plaque des catégories dépourvues de signification dans les périodes antérieures : ainsi, les « entrées royales » ont vocation, sans doute, à prendre place parmi les « arts du spectacle vivant » : le terme de « spectacle » ne peut permettre de rendre compte des formes de participation, mais aussi de sacralité, qui en sont la caractéristique. Tout cela est d'autant plus dommage que les thématiques proposées dans la suite du texte sont souvent d'un grand intérêt.

Il apparaît donc souhaitable que les arts visuels soient pris en charge par un enseignant compétent, ayant passé un concours digne de ce nom et non, au mieux, l'affligeante certification en histoire de l'art octroyée après un entretien de quarante minutes. La communauté des enseignants-chercheurs de l'Université est prête à s'investir pour aider à la mise en place d'un véritable programme d'études, permettant à la Nation de tirer parti des acquis de la discipline : l'élaboration d'un discours critique sur l'œuvre comme complexité singulière ; la réflexion sur les rapports entre les œuvres d'art visuel et l'image en général ; la relation avec l'ensemble des modes d'expression propres à la culture occidentale ; l'ouverture sur les différents modes d'utilisation et de valorisation des représentations. Kant résumait les Lumières par sa célèbre formule : *sapere aude*, « ose savoir » - de fait, ose te servir de ton entendement. L'injonction reste plus que jamais d'actualité. Mais les historiens de l'art proposent d'y ajouter : *videre aude*, « ose voir ». [Etienne Jollet]

ANNEXE 6 : LISTE DE MANUELS D'HISTOIRE DES ARTS

BELIN

- *Dico atlas de l'Histoire des arts*, Belin, 2010

Christine de Langle (?)

- *Histoire-Géographie - Histoire des Arts CE2*, Belin, 2010

Geneviève Chapier-Legal (directrice d'école), Youenn Goasdoué (directeur d'école d'application), Hélène Lestonnat (professeur des écoles), Emmanuelle Cueff (professeur des écoles)

- *Histoire-Géographie - Histoire des Arts CM1*, Belin, 2011

Geneviève Chapier-Legal (directrice d'école), Youenn Goasdoué (directeur d'école d'application), Hélène Lestonnat (professeur des écoles)

- *L'histoire des arts dans la classe d'anglais*, Belin, 2011

Sylvie Avrand-Margot (professeur certifiée en histoire des arts), Anne MacLeod (professeur certifiée d'anglais)

- *Histoire-Géographie - Histoire des Arts CM2*, Belin, 2012

Geneviève Chapier-Legal (directrice d'école), Youenn Goasdoué (directeur d'école d'application)

ELLIPSES

- *Histoire des arts*, Ellipses Marketing, 1998

Hervé Loilier (peintre, professeur d'histoire de l'art à Polytechnique)

HACHETTE

- *L'histoire des arts en cycle 3*, Hachette Éducation, 2008

Daniel Lagoutte (docteur en esthétique et sciences de l'art, IA-IPR honoraire), François Werckmeister (directeur de l'IUFM d'Alsace)

- *Histoire des arts, cycle 3*, Les Dossiers Hachette, 2011

Christophe Saisse (professeur certifié d'histoire-géographie)

HATIER / LOUVRE

- *Histoire des arts avec le Louvre*, Louvre Editions / Hatier, 2010

Sous la direction de Maryvonne Cassan (agrégée d'histoire, docteur en histoire de l'art EPHE)

- *L'art et son temps, des chefs-d'œuvre du Louvre*, Louvre Editions / Hatier, 2011

- *Histoire-Géographie-Histoire des arts CM2*, Magellan-Hatier, 2011

Françoise Martinetti (agrégée d'histoire, IEN), Dominique Guimbretière (formatrice au CFP Aubépine), Sophie Le Callennec (professeur d'histoire-géographie), Claude Ranaivonasy (professeur certifié d'histoire-géographie), Elisabeth Szwarc (agrégée d'histoire), Laurence Rolinet (professeur d'histoire-géographie, formatrice en CFP)

LA LIBRAIRIE DES ECOLES

- *Manuel d'histoire des arts, cycle 3*, La Librairie des Ecoles, 2011

Jan Willem Noldus (historien de l'art)

MAGNARD / RMN

- CR-ROM *Histoire des arts cycle 3*, RMN / Magnard, 2010

Sous la direction de Françoise Claus (IA IPR, Histoire Géographie)

NATHAN

- *Histoire des arts : Cycle 3*, Nathan, 2009

Jacky Biville (conseiller pédagogique départemental aux arts de la scène), Hervé Thibon (professeur d'IUFM), Christian Demongin (professeur d'arts plastiques et lettres en IUFM)

- *Histoire des arts : Cycle 2*, Nathan, 2011

Jacky Biville (conseiller pédagogique départemental aux arts de la scène), Hervé Thibon (professeur d'IUFM), Christian Demongin (agrégé d'arts plastiques, professeur en IUFM)

RETZ

- *Histoire des arts et arts visuels : 40 exploitations pédagogiques Cycle 3*, Retz, 2010

Alain Saey (peintre et professeur d'arts visuels à l'école élémentaire), Yves Péniçon (architecte, professeur de technologie au collège)

- *25 séquences en histoire des arts cycle 3*, Retz, 2011

Catherine Favier-Zellner (docteur en études théâtrales), Olivia Lequeu (conseillère pédagogique)

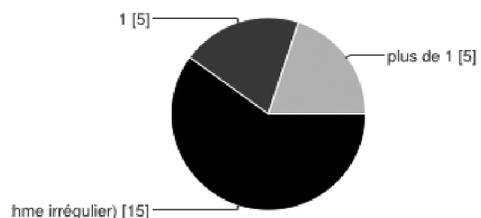
- CD-ROM *Histoire des arts - Cycle 3*, Retz, 2012

Catherine Favier-Zellner (docteur en études théâtrales), Olivia Lequeu (conseillère pédagogique)

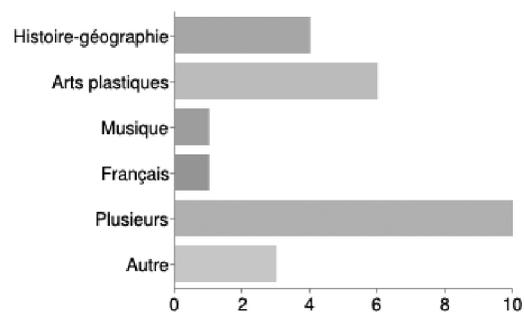
ANNEXE 7 : EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT PAR LES COLLÉGIENS ET LYCÉENS

Un sondage a été mis en ligne et diffusé auprès des élèves, par l'intermédiaire des réseaux sociaux. Au 24 mai 2012, il a été rempli par 25 personnes.

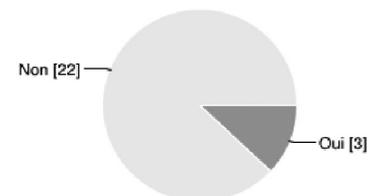
- Combien d'heures de cours d'histoires des arts avez-vous suivi par semaine ?



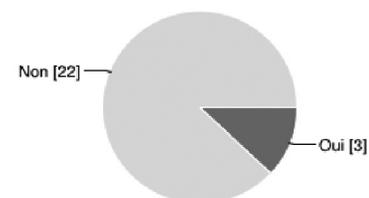
- Quel est le professeur qui a assuré ces cours ?



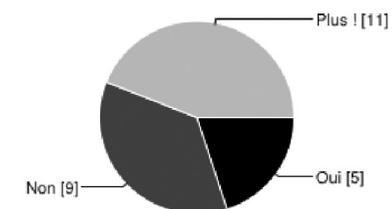
- Avez-vous déjà consulté le site www.histoiredesarts.culture.fr ?



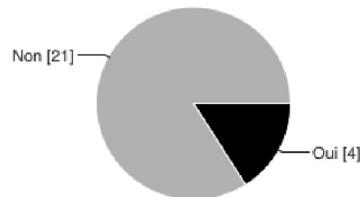
- Avez-vous utilisé un manuel ?



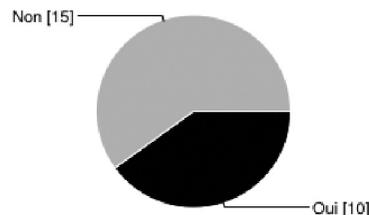
- Pensez-vous qu'il faille maintenir au moins une heure hebdomadaire d'histoire des arts ?



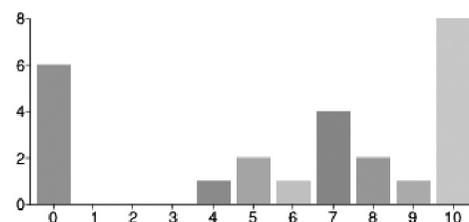
- Pensez-vous avoir assez étudié l'histoire des arts avant le XX^e siècle ?



- Avez-vous fait des sorties dans le cadre du cours d'histoire des arts (musées, expositions, monuments, etc.) ?



- Trouvez-vous cet enseignement utile ? (0 : parfaitement inutile ; 10 : extrêmement utile)



ANNEXE 8 : ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE L'ART EN EUROPE

Comme cela a été le cas en France, l'histoire de l'art est intégrée dans les institutions internationales à une réflexion plus globale sur « l'éducation artistique et culturelle ».

Une réflexion a été initiée au cours des années 2000 au sein de l'UNESCO, qui consacre désormais une partie de ses moyens à l'éducation artistique. Après une réunion régionale sur l'éducation artistique pour l'Europe et l'Amérique du Nord à Helsinki, en mars 2003, une première Conférence mondiale sur l'éducation artistique s'est tenue à Lisbonne deux ans plus tard, qui a permis d'établir une feuille de route sur la base des délibérations. En mai 2010, une deuxième Conférence mondiale a réuni les représentants de 95 pays à Séoul, donnant lieu à un Agenda définissant trois objectifs : « s'assurer que l'éducation artistique soit accessible en tant que composante fondamentale et durable du renouveau qualitatif de l'éducation », « s'assurer que la conception et la transmission des activités et des programmes liés à l'éducation artistique soient d'une grande qualité » et « appliquer les principes et pratiques de l'éducation artistique pour contribuer à relever les défis sociaux et culturels du monde contemporain ».

À l'échelle européenne, la Commission confie à un même commissaire la responsabilité des domaines de l'éducation, de la formation, de la culture et de la jeunesse. Une étude Eurydice réalisée en 2009 sur *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe* par l'agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture » a offert une vue d'ensemble sur la manière dont l'éducation artistique et culturelle est dispensée dans les pays européens.

Dans ce panorama, deux pays se distinguent.

L'Italie

L'enseignement secondaire italien distingue quatre types d'établissements, chacun d'entre eux étant spécialisé dans une filière : les lycées classique, scientifique, linguistique et artistique. Depuis la réforme du philosophe Giovanni Gentile en 1923, l'histoire de l'art est obligatoirement enseignée dans les lycées et dans les collèges italiens. Elle s'est appuyée principalement sur le manuel publié par l'intellectuel et maire de Rome Giulio Carlo Argan, qui accorde une place importante à l'archéologie et donne une certaine priorité à l'Italie. Cela a tellement bien fonctionné que Guido Curto pouvait écrire en 1997 : « L'Italie fait figure de modèle pour l'enseignement de l'histoire de l'art puisque, dans les lycées classiques, une heure par semaine lui est

consacrée, et quatre dans les instituts d'art, tandis que dans les instituts professionnels de tourisme, elle est une matière obligatoire... »⁶⁰. En principe, les professeurs titulaires doivent avoir un diplôme spécifique, même si, dans une réforme introduite par le gouvernement Berlusconi, les « cours d'aptitude » ont ouvert les classes aux chargés de cours n'ayant pas de diplôme en histoire de l'art.

L'Italie s'est longtemps distinguée grâce à cet enseignement généralisé, mais celui-ci a été mis à mal ces dernières années. Après l'appel lancé par l'Associazione Nazionale Insegnanti Storia dell'Arte (ANISA) en 2009, le sénateur Francesco Rutelli a déposé le 11 octobre 2011 une motion parlementaire qui, après avoir rappelé les vertus de l'histoire de l'art sur la formation civique et culturelle des élèves, enjoint le gouvernement à rétablir les heures d'histoire de l'art supprimées, en particulier dans les instituts professionnels et les instituts techniques pour le tourisme. Le sénateur réclame également l'introduction d'un enseignement d'histoire de l'art dès l'école primaire et un échange de bonnes pratiques à l'international⁶¹. Il a été suivi par le sénateur Antonio Rusconi ; les deux documents ont été soumis au gouvernement en avril 2012, et semblent voués à un accueil favorable⁶².

La Belgique

Le cycle secondaire dure au minimum six ans, et est divisé en deux : le degré inférieur ou DI, de la 1^{ère} à la 3^e, et le degré supérieur ou DS, de la 3^e à la 6^e année – comme il existe en France une division entre collège et lycée. Du point de vue des apprentissages, l'ensemble du cycle secondaire est divisé en 3 degrés : le premier degré ou « degré commun » (1^{ère} et 2^e ; poursuite de l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire entamé dans l'enseignement fondamental – continuum pédagogique ; une même grille horaire pour tous les élèves, comportant d'une part une formation commune constituée par 9 disciplines de base à raison de 28 périodes par semaine, et d'autre part par 4 périodes d'activités complémentaires en renforcement ou soutien des disciplines de base à raison de 4 périodes par semaine) ; le deuxième degré ou « degré d'orientation » (3^e et 4^e) ; le troisième degré ou « degré de détermination » (5^e et 6^e ; au terme de la 6^e, enseignement facultatif consistant en l'organisation d'une 7^e année préparatoire à certaines études de l'enseignement supérieur ou d'une 7^e année complémentaire qualifiante).

Un cours obligatoire intitulé « éducation artistique » figure parmi les 9 disciplines de base du premier degré commun. Ce cours comporte à la fois un volet d'expérimentation et un volet de culture artistique.

À partir de la 3^e année – choix de l'orientation et des options –, on trouve un cours d'histoire de l'art. Ce cours est dispensé, au principal, dans les filières artistiques. Il est donc lié au régime des options – de 1 à 3 heures d'histoire de l'art et d'esthétique au sein des options artistiques. Lorsqu'il figure dans les grilles horaires

de l'enseignement « général », il relève encore du choix parental : il figure en effet, si l'établissement scolaire le propose dans sa grille horaire comme la Communauté française l'y autorise, parmi les périodes d'« activités d'école », en complément des cours communs et des options.

La Belgique propose par ailleurs une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en histoire de l'art et archéologie. L'AESS est le titre pédagogique requis pour être nommé à titre définitif dans l'enseignement secondaire supérieur. Ce titre pédagogique est délivré aux seuls titulaires d'une licence ou d'un master en histoire de l'art et archéologie. Deux parcours permettent aujourd'hui de l'obtenir (même programme de formation) : soit en poursuivant par le master à finalité didactique en histoire de l'art après avoir obtenu le diplôme de bachelier en histoire de l'art, soit en suivant une année complémentaire à la maîtrise en histoire de l'art. Le programme de cette agrégation comporte une formation théorique et une formation pratique (cours, exercices, stages dans les classes du secondaire supérieur). En Communauté française de Belgique, trois universités délivrent l'AESS en histoire de l'art : l'Université de Liège (ULg), l'Université catholique de Louvain (UCL), et l'Université libre de Bruxelles. Cette agrégation n'est cependant pas automatiquement synonyme d'attribution de poste.

60 G. Curto, « Le modèle italien : une matière obligatoire », *Le Journal des Arts*, n°42, 29 août 1997.

61 http://www.anisa.it/MozioneSenatoRutelliStoriaArte_6ottobre2011.doc.

62 Les débats sont consultables sur internet : <http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/280291.pdf>.

ANNEXE 9 : APPEL DE FLORENCE

Un geste fort pour l'Europe : un enseignement de l'histoire de l'art dans tous les pays de l'Union.

Chaque année, des millions de membres de l'Union européenne, ceux-là-mêmes qui sont invités à voter le 7 juin [2009], profitent du principe de libre circulation pour découvrir les paysages, les musées, les traces du passé et les œuvres d'art contemporain de leurs voisins européens. Comment faire de ce formidable mouvement, de ces multiples découvertes, en un capital européen, en une ressource pour l'édification de l'Europe ? En transformant, par un enseignement d'histoire de l'art à l'école, ce qui relève de la consommation en un processus d'acculturation, de prise de conscience d'un patrimoine commun, d'appropriation d'une histoire artistique vécue sous le signe de l'échange, depuis des millénaires, de Ségovie à Cracovie, d'Athènes à Édimbourg ou Copenhague, de Florence à Munich et à Budapest.

Donner une dimension européenne à un tel enseignement d'histoire de l'art, qui n'existe à ce jour que dans quelques pays, l'instituer dans tous les pays d'Europe, ce serait, en associant les futurs citoyens d'Europe à leur propre histoire, donner un remarquable élan à une Europe de la culture.

Alors que l'histoire de l'Europe a été faite pendant longtemps de conflits qui opposaient des peuples, de traités qui ont divisé arbitrairement un territoire, de langues imposées injustement, de dominations culturelles, alors que le fonctionnement de l'Union est vécu comme quelque chose de compliqué et de lointain, l'histoire des formes artistiques constitue pour l'Europe un continuel processus d'échanges, d'enrichissements mutuels à tout niveau de la création dans un espace commun, du modeste maçon de village (qui met en œuvre des savoirs et des références architecturales venant de différents pays), à Léonard de Vinci, Picasso et Ingmar Bergman. Ainsi, par l'apport des « Barbares », Rome put revivifier l'héritage artistique de la civilisation grecque ; dans l'Espagne des Omeyyades se réalisa une brillante synthèse entre les cultures arabes et européennes, notamment dans l'architecture ; avant le premier conflit mondial, l'Art nouveau (également appelé selon les pays Jugendstil, Stile Liberty, Modern Style ou Modernismo) réunit, en dépit des tensions nationales et linguistiques, une communauté européenne des arts.

Instituer un enseignement d'histoire de l'art à l'école dans tous les pays de l'Union permettrait à tous ses habitants de comprendre l'esprit de communauté artistique qui unit l'Europe depuis plus de trois millénaires. Les œuvres d'art, de la mosquée de

Cordoue aux photos des châteaux d'eaux des Becher, étudiées dans leur dimension historique, sont la meilleure introduction aux religions, aux mouvements d'idées et aux civilisations qui ont forgé l'histoire du continent, et à la place artistique que peut tenir l'Europe dans la civilisation globale actuelle, alors que les formes artistiques empruntent de nouvelles voies et que les échanges s'accroissent et se multiplient.

Le langage des images, très présent dans les expressions les plus contemporaines, est commun à tous les citoyens de l'Union. Dans les 27 pays de l'Union, une formation d'au moins une heure hebdomadaire en histoire de l'art serait pour chaque jeune européen un moment précieux de rencontre avec la richesse artistique de sa cité, de son pays, de l'Europe, une incitation à la mobilité et à la découverte au sein du continent, d'intégration culturelle européenne dans le respect de l'histoire. Du patrimoine industriel aux traditionnels beaux-arts, des vestiges archéologiques aux créations les plus contemporaines, cet enseignement serait naturellement ouvert : ouvert à toutes les composantes et populations qui forment l'Europe actuellement, et apte ainsi à mettre en confrontation les objets de la civilisation européenne avec les cultures du monde ; ouvert à l'avenir, en intégrant pleinement la création vivante.

Un enseignement d'histoire de l'art, de l'école au lycée, dans tous les pays de l'Europe, est un geste que l'Union doit faire pour l'Europe, ses générations futures, la conscience de son avenir.

Comité de soutien (France) :

Olivier BONFAIT (Président de l'APAHU),
 Éric de CHASSEY (Professeur d'Université, membre de l'IUF),
 Marc FUMAROLI de l'Académie Française (Professeur honoraire au Collège de France),
 Sylvie RAMOND (Conservateur général du patrimoine, Directeur du Musée des Beaux-Arts de Lyon),
 Pierre ROSENBERG de l'Académie Française (Président-Directeur honoraire du Musée du Louvre),
 Alain SCHNAPP (Professeur d'Université, ancien Directeur général de l'INHA),
 Pierre SOULAGES (Artiste peintre)

Texte rédigé en mai 2009 et diffusé en 7 langues européennes, qui a reçu plus de 2000 signataires pour la version française et plus de 5000 pour la version espagnole.