

---

## **Analyse socio-historique des prescriptions en matière de rencontres avec l'œuvre.**

---

*Texte proposé aux collègues d'arts plastiques intéressé.e.s par l'histoire de notre discipline.*

Isabelle Claverie<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Isabelle Claverie est titulaire sur un poste PRAG à l'Université Bordeaux Montaigne, après avoir travaillé en tant que professeure d'arts plastiques en collège et lycée. Ses premiers travaux universitaires nourris des apports théoriques vygotskiens sont centrés sur le rôle des rapports interindividuels dans un temps d'apprentissage spécifique : la pratique de l'élève en cours d'arts plastiques. Ses préoccupations se sont ensuite orientées sur la mise en action des savoirs en contexte. Son travail de recherche doctoral a été mené au sein du Laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF) d'Aix Marseille Université, sous la direction de Fabienne Brière et Laurence Espinassy. Il questionne, au croisement de la didactique et de l'ergonomie de l'activité enseignante, la genericité et la singularité des modes de l'agir professoral à l'œuvre au sein d'un dispositif culturel mettant en regard(s) plusieurs disciplines (Dispositif Lycéens et apprentis au cinéma). Le texte proposé est un extrait d'un chapitre de ce travail doctoral remanié pour l'occasion.

## **Analyse socio-historique des prescriptions en matière de rencontres avec l'œuvre**

Pour mener à bien cette analyse socio-historique des prescriptions relatives à la rencontre avec l'œuvre, nous avons procédé à une investigation élargie du champ institutionnel de manière à favoriser l'émergence de possibles rapports d'interdépendance entre prescriptions passées et présentes – les prescriptions étant entendues ici comme « injonction de faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p. 10). Nous avons pris appui sur « tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, organiser et réaliser son travail : les programmes d'enseignement et autres instructions officielles, les lois et règlements de la fonction publique d'État (...) » (Goigoux 2007, p. 57). Pour structurer l'approche de ces prescriptions, nous avons mobilisé des indicateurs renvoyant à l'organisation sociale des enseignements artistiques (finalité, statuts, ancrage dans la société), à la structure organisationnelle du travail (répartition des enseignements, passerelles entre disciplines et collaboration professionnelle), ainsi qu'à la structure organisationnelle de l'activité enseignante (dominante pédagogique, modalités pédagogiques, matériel pédagogique, statut de l'élève). Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons toutefois souhaité prendre appui sur des repères historiques et des données factuelles ayant contribué, sur un large empan temporel, à générer des phases de transition fortes dans le registre des enseignements artistiques. C'est ainsi que nous avons structuré cette étude autour de quatre grandes périodes historiques :

- De la période de l'Ancien Régime jusqu'aux débuts de la III<sup>ème</sup> République, marquée par l'émergence d'un enseignement artistique en rupture avec les pratiques corporatives.
- De la genèse du courant de l'Éducation nouvelle marqué par l'essor des recherches menées dans le domaine de la psychologie expérimentale à l'avènement du Front populaire.
- Des années 1950, marquées par la création d'un Ministère des affaires culturelles abordant l'action culturelle comme différente de l'approche pédagogique, au colloque d'Amiens.
- De la fin des années 1970 à nos jours, marquées par une forte extension du travail partenarial et pluridisciplinaire.

Pour chacune de ces périodes nous avons pointé des repères et axes de réflexion reliés aux indicateurs retenus tout en accordant une attention spécifique à la place de la rencontre avec l'œuvre dans cette approche socio-historique.

## **1. De l'Ancien Régime aux débuts de la III<sup>ème</sup> République**

C'est au cours de cette période que prendra forme, au sein des Académies, un enseignement artistique à visée culturelle en rupture avec la formation professionnelle des corporations, et que s'engagera une réflexion source d'affrontements idéologiques sur les contenus de l'enseignement du dessin et leurs orientations : éclairages culturels ou investigations techniques ?

### **1.1. Emergence d'un enseignement en rupture avec les arts « mécaniques »**

#### **1.1.1. Repères historiques**

Jusqu'au milieu du XVII<sup>ème</sup> siècle les enseignements artistiques relèvent essentiellement d'une formation à visée professionnelle prise en charge par des corporations et manufactures royales. L'apprentissage, assuré par des maîtres de dessin, s'opérait individuellement « dans une relation maître-élève, de "celui qui sait" vers "celui qui ne sait pas" » (Lahalle, 2006, p. 153). Il reposait sur la transmission de savoirs et savoir-faire « utiles dans tel secteur de fabrication » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 11) en réponse à des besoins et contraintes économiques et s'achevait par la réalisation d'un « chef d'œuvre » : les élèves s'efforçaient alors d'effectuer la synthèse des savoir-faire acquis dans le respect des traditions. Parallèlement à cette formation placée sous le signe du compagnonnage va émerger, lors de la création des Académies en 1648, un enseignement artistique théorique et collectif mené par des artistes cherchant à « élever les métiers de la peinture et de la sculpture du statut peu valorisant d'"arts mécaniques" à celui d'"arts libéraux" » (D'Enfert, 2003, p. 12). Un clivage se fait alors jour entre deux registres, celui de la formation aux métiers dédiée à de futurs ouvriers et artisans, et celui de la formation artistique s'adressant à un public élargi d'amateurs d'art et d'esthètes.

Au sein de ces registres, deux conceptions de l'enseignement du dessin sont mises en tension : l'une tournée vers l'acquisition d'« une technique dont la maîtrise est plus ou moins (...) poussée, selon le domaine professionnel concerné » (Roux, 1997, p. 114),

l'autre centrée sur la connaissance et « la mise en forme au service de l'expression » (*Ibid.*). Ce clivage sera tempéré par la création d'une troisième institution, les écoles gratuites de dessin<sup>2</sup>. L'objectif de formation de ces écoles est de permettre aux métiers de l'art de mieux répondre aux exigences sociales et économiques mais également esthétiques de l'époque en introduisant dans la formation initiale des apports théoriques et culturels consacrés à l'étude de l'antique. Libres d'accès<sup>3</sup>, ces écoles sont ouvertes à un public mêlant futurs ouvriers, artisans tout comme amateurs d'art. Les enseignements dispensés sont assurés par des maîtres de dessin mais aussi par des architectes et des ingénieurs – ces derniers venant s'inscrire dans « le schéma originaire de l'expert-qui-se-fait professeur » (Chevallard, 1997, p. 7). L'apprentissage y est échelonné et hiérarchisé. La structure des cours régulée en quatre étapes (l'accueil, l'explication, l'exercice et la correction) repose sur deux principes majeurs : l'imitation (d'après l'estampe, d'après la bosse et d'après nature) et l'émulation.

### **1.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre**

La part et la place des références artistiques est variable en fonction des institutions. Les enseignements consacrés au champ théorique et culturel sont davantage présents dans les académies et dans les écoles libres de dessin sous la forme « de démonstrations, d'explications et de commentaires d'œuvres » (Lahalle, 2006, p. 230). Ces institutions vont constituer de véritables collections d'artefacts culturels – dessins, gravures, estampes, plâtres<sup>4</sup> – le tout étant réalisé d'après les modèles antiques. Cet ensemble, complété par des copies d'œuvres d'artistes ainsi que par des livres d'art au sein des classes, invite et incite les élèves tout au long de leur apprentissage à imiter des imitations. Le recours à ces artefacts culturels laissera ponctuellement place à des temps de rencontres avec les œuvres originales dans le cadre de voyages organisés en Italie pour éprouver les œuvres en direct ainsi que lors de conférences publiques assurées par les membres de l'Académie auprès d'œuvres de la collection royale. Ces conférences, inaugurant « la réflexion discursive sur les Beaux-Arts en France » (Dauvois, 2009, p. 11) donneront lieu à la publication d'un ouvrage, « Les Conférences de l'Académie Royale de peinture et de sculpture pendant l'année 1667 », dans lequel l'auteur, Félibien,

---

<sup>2</sup> La première école gratuite de dessin ouvre ses portes en 1726 à Toulouse.

<sup>3</sup> Exception faite pour les jeunes filles.

<sup>4</sup> Le marché de l'estampe et de la lithographie qui se développe alors facilitera la diffusion des œuvres.

historiographe des bâtiments du Roi, revient sur la dimension éducative recherchée : « Que chacun ayant la liberté de dire son sentiment l'on ferait un examen de tout ce qui rentre dans la composition d'un sujet » (Félibien, 1669, p. 47). S'entrecroisent lors de ces conférences discours théoriques sur la peinture et discussions « autour d'une question ou d'un problème » (Lichtenstein et Michel, 2005, p. 53).

## **1.2. Instauration d'un enseignement laïque et républicain**

### **1.2.1. Repères historiques**

Pendant la période de la Révolution les orientations en matière d'enseignements artistiques sont marquées par un arrière-plan politique revisitant la place de l'art dans la société. L'art, mis à la portée de tous, tout comme les enseignements artistiques, généralisés, ont pour visée de participer à la transformation des rapports sociaux. Sur proposition du Comité d'instruction publique, les Académies sont supprimées, les écoles gratuites de dessin disparaissent pour laisser place aux écoles centrales. L'instauration de cette institution marque l'émergence d'un enseignement laïque et républicain proposant une pédagogie « fondée sur l'expérimentation et l'observation, appelant les élèves à ouvrir leur esprit à toutes les connaissances sans se spécialiser dans aucune » (Mérot, 1987, p. 408). Pour servir cet objectif, des programmes sont publiés sans directive précise venant en éclairer la mise en place mais avec des attendus innovants : « Les méthodes sont libérales (les élèves ont le choix des matières et des niveaux), les contenus sont réalistes et concrets » (Roux, 1997, p. 123). Parmi les disciplines enseignées, le Projet de Loi du 25 Février 1795 stipule que « chaque école centrale sera composée d'un professeur des arts de dessin » (Duvergier, 1841, p. 29). Cette mesure apparaît « comme la première expérience de création par l'État d'un enseignement artistique et technique à l'échelon national » (D'Enfert, 2003, p. 21). Ces arts de dessin sont assurés selon des modalités de fonctionnement les situant « d'emblée comme un cours à part dans les écoles centrales » (Mérot, 1987, p. 412). A charge pour les enseignants « d'orienter leurs cours vers des applications pratiques (...) ou bien viser avec ce cours un but purement esthétique » (*Ibid.*). L'intérêt porté à « l'entraînement des sens » (*Ibid.*) renvoie au Traité des sensations de Condillac publié en 1754 à Londres et Paris. Il montre comment le sensualisme a « favorisé l'insertion du dessin dans un projet éducatif global dont les écoles centrales offrent une première occurrence » (D'Enfert, 2003, p. 82). Si des changements conséquents sont perceptibles au niveau de l'organisation de

l'enseignement, l'apprentissage mis en place s'inscrit quant à lui dans une forme de continuité en lien avec les institutions prérévolutionnaires. La « méthode analytique du simple au complexe » et la « pédagogie de l'imitation » (Lahalle, 2006, p. 291) restent d'actualité, tout comme les deux axes de formation, professionnel et culturel, qui cohabitaient de façon plus ou moins équilibrée dans les institutions précédemment évoquées.

### **1.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre**

Cette période est marquée par l'ouverture en 1793, du Museum central des arts placé sous le contrôle de la commission de l'instruction publique. Ce Museum central met à disposition de la population les collections royales ainsi que les biens nationalisés du clergé et des nobles émigrés. A travers cette décision politique, « l'idée d'accès à la culture comme facteur de démocratisation et de cohésion sociale est exprimée avant même que l'enseignement du dessin n'ait obtenu sa place comme discipline au sein de l'enseignement public » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 12). L'enjeu éducatif de ce nouvel espace muséal était ainsi présenté par Jacques-Louis David : « Le jeune homme, à la vue des productions du génie, sentira naître en lui le genre d'art ou de science auquel l'appela la nature » (Poulot, 1983, p. 20).

## **1.3. Des théories sources d'affrontements idéologiques**

### **1.3.1. Repères historiques**

La promulgation de la Loi générale sur l'instruction publique du 1<sup>er</sup> mai 1802, considérée comme matrice de l'enseignement secondaire français (Marchand, 2006) contribua à la création des lycées de garçons en remplacement des écoles centrales. Concernant plus précisément les enseignements artistiques, l'institutionnalisation de l'enseignement du dessin dans ses formes scolaires est marquée par une divergence de traitement entre l'instruction dans le primaire et dans les lycées.

Dans le primaire, où bon nombre des élèves se destinent aux métiers de l'industrie, l'enseignement du dessin est dispensé par des instituteurs et abordé comme une annexe de l'enseignement de la géométrie. Le rapport transmis en 1818 par Francœur à la Société pour l'instruction élémentaire, considéré comme le premier essai d'organisation méthodique de l'enseignement du dessin, contribue à l'essor du dessin linéaire qui devient discipline scolaire obligatoire dans le programme de l'enseignement élémentaire.

Pour ce qui concerne la réglementation des lycées, il est prévu qu'un maître de dessin soit rattaché à chaque établissement. Le principe d'un enseignement de dessin intégré au cursus d'enseignement général impulsé par les projets révolutionnaires est maintenu, avec une spécificité cependant : la création de ces lycées est marquée par un retour à l'internat et une répartition duelle des enseignements. Alors que certains enseignements sont assurés au sein des classes par les professeurs, « toutes sortes d'autres activités et de cours annexes (dessin, exercice, cours de langues vivantes ou d'histoire, arts d'agrément) » se déroulent dans des temps « intermédiaires entre les classes » (Savoie, 2005, p. 61). La part du dessin académique et géométrique liée aux finalités de la formation devient source de débats voire de tensions. Ces dernières font écho « aux antagonismes, véritables ou supposés, entre art et technique » résultant « du contraste entre un modèle primaire (le dessin linéaire) privilégiant les finalités éducatives et/ou professionnelles et un modèle secondaire (la figure humaine) où le dessin apparaît comme un élément de culture » (D'Enfert, 2001, p. 7). Le clivage qui traversera les orientations et modalités pédagogiques de l'enseignement du dessin tout au long du XIX<sup>ème</sup> siècle entre en résonance avec le débat qui traverse alors le champ artistique - débat où se joue la définition de l'art entre « une conception de l'art en dernier ressort identifié à la science, à la rationalité, à l'étendue ou l'espace » et l'art conçu comme « relevant d'un autre ordre, celui du sentiment, du sentir ou de l'intuition » (Béguery, 2003, p. 230). Débordant les frontières du domaine éducatif, cette mise en tension sous-tendant l'enseignement du dessin perçu et traité comme outil de formation professionnelle ou comme instrument de culture devient un véritable enjeu de société lorsque, en 1851, lors de la première exposition universelle, « la France n'apparaît pas à son avantage face à la concurrence anglaise qui excelle dans les arts appliqués à l'industrie » (Mekouar, 2005, p. 2). Un tel état des lieux va conduire le Ministre de l'époque<sup>5</sup> à se saisir de la question de l'enseignement et à mettre en place, dans une visée réformatrice, une commission ayant la charge de produire un plan d'étude pour l'enseignement du dessin dans les lycées impériaux permettant de réorganiser cet enseignement en identifiant la « bonne méthode » à appliquer. Cette commission sera présidée par l'Inspecteur général de l'instruction publique alors en poste, Félix Ravaisson, philosophe et archéologue influencé par les tendances romantiques de l'époque. Dans son

---

<sup>5</sup> Hyppolite Fortoul.

rapport, Ravaisson préconise de renouer avec les grandes traditions de l'art, défendant l'idée d'un enseignement artistique et académique destiné à former l'œil et l'esprit. Il place au centre de ses propositions une éducation au goût prenant appui sur une confrontation aux œuvres d'art. Cette confrontation aux œuvres du passé ouvre la voie à une éducation artistique par le grand, par le haut, clé de voûte d'une méthode d'enseignement portée par les vertus émancipatrices de la rencontre avec les œuvres des « grands maîtres ». La méthode d'apprentissage retenue prend ainsi appui sur une pratique éclairée par des apports théoriques : « Si donc on ne saurait apprendre l'art sans la pratique, il est vrai que quelque théorie est nécessaire à la pratique pour la diriger » (Ravaisson, 1854, p. 29). Le rapport Ravaisson transmis au Ministre en décembre 1853 entrera en tension avec les orientations défendues par les tenants du dessin linéaire et leur chef de file, Eugène Guillaume. Ces derniers évacueront le rôle productif des références artistiques pour privilégier le rôle structurant du dessin linéaire, tant en termes d'apprentissage (maîtrise technique du dessin) qu'en termes d'éducation (développement du sens de la rigueur physique et morale). Cette « méthode Guillaume », dont la finalité « est beaucoup moins de stimuler la personnalité de l'élève, de susciter chez lui le sentiment et le goût artistiques, que de le mettre en état de reproduire avec une exactitude rigoureuse les modèles qu'on place sous ses yeux » (Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire) perdurera au sein des institutions scolaires jusqu'à la Réforme de 1909.

### **1.3.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre**

Les tensions se faisant jour entre dessin académique et dessin géométrique impactent également dans leur sillage la place réservée aux références artistiques. Une attention particulière est portée au rôle de médiation joué par le médium photographique entre l'œuvre et les élèves. Pour Ravaisson, l'idée centrale va être de constituer un corpus d'œuvres photographique venant se substituer aux transpositions graphiques proposées jusqu'alors dans le cadre des apprentissages, ces modèles de dessins gravés ou lithographiés paralysant « l'intelligence des élèves » en les engageant dans la voie d'une imitation contre-productive : « Au lieu de voir et d'interpréter eux-mêmes, les élèves apprennent les manières de voir et d'interpréter de leurs maîtres » (Mekouar, 2005, p.3). Si l'enjeu principal de ce corpus est d'initier les élèves aux beautés de la figure antique, le recours au médium photographique ne sera pas convoqué à des fins documentaires : mis



au service d'intentions didactiques spécifiques, les différents constituants photographiques seront exploités de façon à accompagner une lecture reposant sur une conversion du regard – « le rythme de l'intuition » substituant dans la pensée ravaissonnienne « une mesure souple aux découpes figées que la rationalité opère dans le monde » (Marin, 2012, p.54). L'élaboration de cette collection de références photographiques relève ainsi d'une méthodologie précise sous-tendue par des préoccupations d'ordre pédagogique et philosophique, tout comme le choix de photographe non les originaux mais des copies en plâtres des œuvres sélectionnées – ces artefacts favorisant, grâce aux propriétés actiniques du plâtre, un accès plus direct à l'essence même de la beauté des figures antiques (Ravaisson, 1874). A charge pour l'élève de partir d'une lecture éclairée des clichés photographiques pour en proposer une transposition graphique singulière découlant de réflexions personnelles croisées avec des apports historiques et esthétiques :

Il s'agit avant tout de favoriser l'imagination des élèves. L'usage de l'Antique est aux yeux de Ravaisson compatible avec l'originalité la plus indépendante. C'est pourquoi cette initiation aux beautés de la figure antique doit s'accompagner, selon lui, d'explications orales (le sujet représenté, le sculpteur, la place qu'occupe l'œuvre dans "l'évolution des arts") de manière à permettre aux élèves de considérer cet art d'une nouvelle manière. (Mekouar, 2005, p.4)

Les programmes de dessin instaurés sous la III<sup>ème</sup> République prendront appui sur un tout autre usage de la photographie, un usage documentaire visant à reproduire les dessins de maîtres. Accompagnant ces programmes de dessin, une liste des modèles nécessaires à son application sera édictée ainsi qu'un inventaire d'œuvres ciblées en fonction des niveaux d'apprentissage. Parallèlement à la publication de ces textes officiels, un arrêté du 27 mai 1880 institua une « Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire » préconisant la constitution des petites collections artistiques pour les musées scolaires ainsi que l'emploi des projections lumineuses comme moyen d'enseignement. L'idée était alors de créer un environnement scolaire propice à la découverte des œuvres :

C'est dans la classe que l'élève passe la meilleure partie de son temps. Il a semblé bon que là encore, là surtout, ses yeux, même distraits, rencontrassent, comme des professeurs muets, de beaux ouvrages dont il reçut chaque jour des leçons. (Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire – Rapports et procès-verbaux, p.32)

## **2. De la genèse du courant de l'Éducation nouvelle au Front populaire**

Cette période opérant un « renversement de perspective » (Beuvier, 2009, p. 104) de la sphère éducative génère de nouvelles approches des enseignements artistiques, de nouvelles modalités d'exploitation des œuvres (Enseignement par l'aspect) mais aussi de nouvelles matières aux approches disciplinaires perméables (Enseignement de l'art) et activités récréatives conçues en marge des enseignements traditionnels (Loisirs dirigés).

### **2.1. Des préoccupations nouvelles centrées sur l'élève**

#### **2.1.1. Repères historiques**

La Conférence internationale sur l'éducation ainsi que le Premier congrès international de dessin qui eurent lieu respectivement à Londres en 1884 et à Paris en 1900 inaugureront une série de rencontres explorant de nouvelles pistes d'investigations pédagogiques centrées sur l'élève. Cette approche est en rupture avec l'adultocentrisme dominant dans la conception des orientations éducatives antérieures. Elle s'accompagne dans les textes officiels d'une nouvelle terminologie, signe d'un changement significatif quant aux visées recherchées. Les termes de liberté, de sentiment, d'interprétation, de sensibilité, d'initiative, de tempérament, de spontanéité, d'épanouissement, de curiosité viennent ponctuer différentes publications institutionnelles marquées par l'essor des recherches menées sur le développement des enfants par un certain nombre de médecins, psychologues, philosophes, pédagogues qui tous ont contribué à la genèse du courant de l'Éducation nouvelle. L'interdépendance ainsi établie entre le champ de la psychologie infantile et le registre éducatif aura un impact majeur sur la structuration de l'enseignement du dessin : « La discipline naît au moment où s'esquisse, mais en filigrane, une pensée de l'enfance et des rapports de l'art et de l'enfance » (Béguery, 2003, p. 250). La prise en compte du développement mental et grapho-moteur de l'élève éclairera sous un jour nouveau les réflexions conduisant à la mise en place d'une méthode d'enseignement considérée comme appropriée car adaptée à l'enfant. Les principes de cette méthode intuitive seront exposés par Gaston Quénioux lors d'une conférence donnée à l'École pratique de l'enseignement mutuel des arts, en Février 1906. Les contenus présentés mettent en avant l'expression plutôt que l'imitation, encouragent l'initiative des élèves et aident au développement de la faculté d'observation en revenant

à l'étude directe de la nature. Dans son approche de la discipline, Gaston Quénioux crée une interdépendance entre la liberté de sentiment et d'interprétation chez l'élève et la liberté d'action chez le maître. Il en appelle à un allègement des prescriptions trop nombreuses et trop détaillées qui diminuent le rôle de l'enseignant alors que ce dernier est la méthode vivante qu'aucune méthode écrite ne peut ou ne doit suppléer (Quénioux, 1906). Ce sont ces orientations pédagogiques qui viendront structurer la trame de nouveaux programmes placés sous le signe de la diversité et des perméabilités.

### **2.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre**

La question de la relation des élèves aux œuvres sera débattue lors du Premier congrès international de dessin de 1900. Les discussions animant certains de ces débats interrogent alors la possible institutionnalisation d'un enseignement spécifique : l'histoire de l'art. Le rapport rendant compte du travail de cette commission en précise les grandes lignes :

Il faut que le professeur trouve, avec un local approprié, une réunion abondante de moulages, tableaux muraux, grandes reproductions photographiques ou autres, des œuvres dont il aura à parler ; mieux encore une lanterne à projections, avec une nombreuse collection de clichés, ce qui est moins coûteux. C'est à ce prix qu'avec quelques explications générales, il pourra avec ces reproductions, sans dogmatisme, avec le moins possible de termes techniques, faire pénétrer à son auditoire les caractères de l'œuvre étudiée : caractères généraux et permanents de beauté, caractères particuliers par lesquels elle se rattache à une époque de la vie dans un coin du monde et à telle autre œuvre plastique ou littéraire. (Premier congrès international du dessin, 1902, pp. 158-159)

Un point de divergence relatif à la finalité de ce type d'enseignement sera débattu, les uns souhaitant apprendre aux élèves « à analyser leurs impressions » en sollicitant « leurs questions sur ces œuvres de façon à se faire une opinion artistique personnelle », là où d'autres souhaitent amener les élèves à « analyser les œuvres et par cette étude, arriver à comprendre les civilisations » (*Ibid.*, p. 160). Un autre point de divergence concerne la question du personnel enseignant. Si cette approche de l'histoire de l'art est pensée dans son rapport à l'enseignement du dessin, la prise en charge de ces cours par les « maîtres de dessin » est mise en débat : « Les uns voudraient confier ces leçons aux professeurs d'histoire générale, les autres aux professeurs de dessin, d'autres enfin à un professeur spécial » (*Ibid.*, p. 159). La commission précise que « dans bien des cas cette dernière

solution serait la meilleure » car « le professeur de dessin manquera quelquefois de la culture générale tout à fait nécessaire pour (...) rendre sensibles à de jeunes esprits » les œuvres étudiées (*Ibid.*). Dans les Compléments aux programmes de 1909 est envisagée l'idée « d'organiser quelques leçons spéciales, portant sur les grandes époques de l'art, qui seraient faites par un professeur du lycée, quel qu'il soit, pourvu qu'il ait la compétence nécessaire, soit par une personne du dehors » (Pellisson, 1909, p. 32). Lors du Deuxième congrès international de dessin, organisé à Berne en 1904, la question du personnel enseignant est également abordée, mais de façon plus consensuelle. Il y est préconisé en effet que le professeur de dessin pourra assurer cet enseignement dans la mesure où il insistera sur le côté artistique.

## **2.2. Des programmes placés sous le signe de la diversité et du décloisonnement**

### **2.2.1. Repères historiques**

Dans les Observations générales accompagnant les programmes de 1909, la primauté du dessin dans les apprentissages artistiques cède le pas à une pluralité de moyens. L'élargissement du champ des activités et des techniques proposées cherche alors à diversifier les aptitudes des élèves. Cette « ouverture "pédagogique" en faveur de la diversification des approches et des moyens, étendus à la couleur et au modelage » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 28) va impacter la conduite de l'apprentissage menée par l'enseignant qui « ne doit pas enseigner des recettes, mais des moyens de s'affranchir » :

L'enseignement est tour à tour collectif et individuel, ou plutôt, il est à la fois l'un et l'autre: collectif pour la présentation des modèles, pour l'indication au tableau des thèmes à traiter, pour les conseils généraux donnés à haute voix, pour les règles pratiques, pour la critique générale, individuel pour la correction spéciale précise, pour la remise au point de chaque erreur particulière ; c'est affaire de jugement et de tact, mais le maître doit, le plus qu'il peut, parler à voix haute. Il ne doit pas oublier qu'une classe muette est aussi une classe aveugle. Il doit animer l'esprit pour éclaircir les regards. (Arrêté du 27 Juillet 1909)

Parmi les traits essentiels des programmes de 1909 présentés par Maurice Pellisson dans l'article du Nouveau dictionnaire de pédagogie consacré au Dessin, il en est un, « peut-être celui qu'il importe le plus de signaler », qui situe l'enseignement du dessin dans le système général de la Réforme : « non seulement le dessin est orienté comme les

autres études, mais entre les classes de dessin et celles des autres professeurs, on prend soin d'établir une coordination ». C'est ainsi qu'un certain nombre de recommandations sont mises en avant pour que l'enseignement du dessin devienne partie intégrante du système général des études. La question de l'entente nécessaire entre les maîtres est mentionnée pour assurer cette coordination. La mise en relation de l'enseignement du dessin avec les autres disciplines est présentée comme un signe de reconnaissance institutionnelle : « Pour la première fois on reconnaît toute son importance pédagogique et on lui donne les moyens de développer sa vertu éducative » (Arrêté du 27 Juillet 1909).

Les instructions signées du Ministre Jean Zay relatives à l'enseignement du dessin viendront s'inscrire dans la filiation des programmes de 1909. Il s'agira de faire observer à l'enfant tout ce qui l'entoure, de le laisser libre dans l'expression et dans le choix des moyens employés tout en prenant en compte certaines préconisations formulées en 1936 lors du « Premier congrès pour l'étude des questions relatives à l'organisation de l'enseignement du second degré ». Ce congrès, ouvert à « tous ceux qu'intéressent les questions de pédagogie active » (Condette et Savoye, 2011, p. 61) remettra en question le principe de juxtaposition régulant les disciplines scolaires. Il en appellera à la mise en place de méthodes favorisant l'activité des élèves ainsi qu'au « renforcement de la place de certaines disciplines » (Séguy, 2015, p. 63) dont la musique et le dessin pour palier à un enseignement décrit comme « à peu près purement verbal » (Condette et Savoye, 2011, p. 69). Cette recherche d'une liaison entre les disciplines pour œuvrer à la construction élargie d'une culture homogène propice au développement de l'élève va donner lieu à la création d'un espace de libre initiative, les Loisirs dirigés (Arrêté ministériel du 22 mai 1937) visant à favoriser l'épanouissement individuel et le sens social des élèves : « En puisant dans les pratiques du scoutisme mais aussi des mouvements de l'Éducation nouvelle, il s'agit, pour le ministre du Front populaire Jean Zay et son équipe, d'acclimater dans l'Éducation nationale leurs méthodes actives » (Condette, 2011, p.34). Le dessin, le sport, la lecture ainsi que la musique font partie des activités facultatives menées dans un hors champ scolaire, « au moment des loisirs, sous un régime différent du régime traditionnel » (Circulaire du ministre de l'Éducation nationale aux recteurs et inspecteurs d'académie du 20 octobre 1937). Des séances de projections ou de cinéma avec « commentaires spontanés de la classe mais disciplinés et adroitement orientés par le Maître » (Salines, 2019, p. 33) font également partie des initiatives préconisées par les instructions officielles. Menées « sous une forme récréative et selon le goût de chacun »

ces activités ont pour objet de compléter « la culture intellectuelle, esthétique et morale des élèves » (Arrêté ministériel du 22 mai 1937).

La Réforme de 1943 mise en place sous le Régime de Vichy mettra un terme à cet élan : les enseignements artistiques, en basculant dans le domaine des « autres disciplines » distinctes des « disciplines intellectuelles », renouent alors avec une approche cloisonnée des apprentissages : « L'apprentissage de savoir-faire, de code de représentation et de décoration prennent le pas sur les objectifs éducatifs, tel l'éveil et l'épanouissement de l'élève, qui marquaient l'esprit des programmes de 1909 et 1938 » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 37). Les orientations à l'œuvre dans les programmes seront reconduites jusqu'en 1963 pour le collège, tempérées par quelques modifications, et jusqu'en 1982 pour le lycée. Une telle « remise en ordre » des apprentissages a « très probablement contribué à forger, dans l'après-guerre, l'image d'un enseignement "doctrinaire et académique du dessin" » (D'Enfert et Lagoutte, 2004, p. 72).

### **2.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre**

Dans le prolongement des débats menés lors des Congrès internationaux de dessin de 1900 et 1906 ainsi que des préconisations des compléments aux programmes de 1909, est instituée une nouvelle matière lors de la Réforme de 1923. Cette matière, « l'explication des chefs d'œuvres de l'art » a comme objectif de donner plus de lisibilité et d'autonomie au temps consacré à l'art dans les apprentissages. Elle sera enseignée, à raison d'une demie heure par semaine, auprès des classes de 3<sup>ème</sup> jusqu'aux classes de première sous forme de conférences (Zhou, 2021). La question du personnel enseignant est tranchée : aucune discipline ne détient le monopole de cet enseignement dans la mesure où « le professeur le plus indiqué pour commenter les chefs d'œuvre de l'art est d'abord celui qui les connaît et les aime le mieux » (Horaires, Programmes, Instructions 1925. Enseignement secondaire, p.162). Il s'agit donc d'une matière à l'ancrage disciplinaire mouvant. Si des liens spécifiques en termes de repères sont établis avec les enseignements d'histoire et de français, les textes officiels indiquent que « l'occasion se présente aujourd'hui de le distinguer des autres matières historiques, d'en faire une des disciplines par lesquelles s'exerce l'intelligence et s'affine la sensibilité » (*Ibid.*, p.161). Il est toutefois demandé de respecter une progression chronologique dans la présentation de ces « chefs d'œuvre de l'art » aux différents niveaux concernés qui soit calée sur les programmes d'histoire : la Renaissance en classe de troisième, le XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècle

en classe de seconde, et le XIX<sup>ème</sup> siècle en classe de Première. L'objectif visé est de « transposer l'explication littéraire en explication artistique » en prenant appui sur l'image, devenue « l'auxiliaire par excellence de l'enseignement » (Croiset, 1902, p. 14). L'institution, convaincue que « l'élargissement des possibilités techniques va permettre le renouveau des procédés d'enseignement » (Héry, 1999, p. 54) préconise la généralisation d'une nouvelle méthode qualifiée d'« enseignement par l'aspect » (*Ibid.*, p. 53) . Les années 1920 vont ainsi être « marquées par toute une politique d'encouragement à l'enseignement visuel (...) qui s'était d'abord développé dans le cadre de l'éducation populaire » (*Ibid.*). Facilitant l'essor de cet enseignement, les progrès techniques liés à l'invention de la photographie vont contribuer à développer l'usage des projections lumineuses en classe et à ouvrir la voie à de nouvelles modalités d'apprentissage :

L'utilisation des projections lumineuses de vues sur verre – images fixes – grâce à des appareils qui s'apparentent à la lanterne magique dès 1880 et jusque vers 1940, le recours au film scolaire (animé ou fixe) à partir de 1920 constituent les premières étapes de cette histoire de l'audiovisuel mis au service de l'enseignement. (Sentilhes, 1996, p. 165)

Ces projections exploitées en cours de façon collective, « professeur et élèves regardant ensemble le document » (Héry, 1999, p. 54) sur des écrans pouvant atteindre 16m<sup>2</sup>, vont permettre « de donner le maximum d'efficacité possible à l'enseignement par l'image » (*Ibid.*). Certaines réserves seront cependant émises. La première concerne la nature de ces images. Le commentaire, au lieu de se faire sur l'œuvre réelle, se fait d'après une reproduction. Le recours à des reproductions d'images venant se substituer à l'expérience authentique de l'œuvre est considéré dans les textes officiels comme la seule infériorité de l'enseignement de l'art par rapport à l'enseignement de la littérature. Pour pallier à cet état de fait des visites de musées ou de monuments permettant d'établir de façon ponctuelle un contact direct avec les œuvres sont recommandées. La seconde réserve formulée s'interroge sur le bienfondé du recours au seul mot pour analyser les chefs d'œuvre de l'art : la forme dans les arts plastiques étant « dominée par des conditions matérielles », il s'avère nécessaire pour parfaire cette approche que le professeur « se garde bien d'introduire la terminologie rebutante de la vieille rhétorique » en prenant appui sur des séances de dessin venant « compléter le commentaire verbal » (Horaires, Programmes, Instructions 1925. Enseignement secondaire, p.162).

### **3. Des années 1950 au colloque d'Amiens**

Cette période, qui interroge le rôle de la culture dans le système éducatif, s'accompagne d'une redistribution des modalités d'accès aux œuvres avec une forte extension du travail partenarial et pluridisciplinaire. L'heure est au débordement et aux perméabilités : débordement du cadre de la transmission des savoirs académiques, débordement des disciplines artistiques, perméabilité entre les matières, entre le milieu scolaire et l'environnement extérieur, entre le champ éducatif et l'espace social.

#### **3.1. Les années 1950 : requalification du dessin**

##### **3.1.1. Repères historiques**

Les différentes circulaires parues en 1952 et 1962, ainsi que les directives de 1953 et instructions de 1960 concernant l'enseignement du dessin viennent éclairer les contenus et orientations des nouveaux programmes instaurés en 1963. L'apprentissage du dessin reste ainsi l'élément principal des enseignements artistiques : « Le dessin d'observation doit avoir dans les programmes la première place et tous les autres exercices doivent être fondés sur lui » (Directives du 1<sup>er</sup> mai 1953). Cet enseignement, pour gagner en crédibilité et venir s'inscrire « au rang d'enseignement majeur » doit être mis en relation avec les autres disciplines. Il est ainsi « recommandé aux professeurs d'être soucieux de coordonner leur action avec celle de leurs collègues scientifiques et littéraires » (Instructions du 26 octobre 1960). Ce rapprochement est rendu possible dès lors que le dessin s'appréhende comme un langage, un langage « qui doit être appris comme les autres moyens d'expression que l'homme peut mettre à sa disposition » (Circulaire du 14 Février 1952). L'entrée dans l'apprentissage se structure à partir de l'identification de certains codes plastiques (couleur, forme, volume, proportion, composition). L'acquisition de ce « langage plastique » (Roux, 1997, p.144) entre en résonance avec une actualité artistique marquée par le développement d'un art non figuratif. L'apprentissage visé va reposer sur la mise en place d'un « programme logique dont les difficultés sont graduées et les notions bien enchaînées » (Circulaire du 31 octobre 1962). Cette rigueur quasi scientifique qui vient réguler les contenus d'apprentissage est abordée comme un facteur de reconnaissance institutionnelle. Les programmes du collège de 1963, tout en découlant de ces prérogatives, introduisent cependant quelques ouvertures. Dans la partie « Considérations générales » il est précisé que « l'éducation artistique plastique » a



pour buts spécifiques « l'éveil du sens esthétique et la formation du goût ». Les « matières annexes du dessin » – parmi lesquelles l'histoire de l'art – doivent apporter « aux disciplines majeures d'investigation et de création certains des éléments indispensables à leurs développements ». Cette prise en compte des valeurs expressives de la création dans les apprentissages peut être perçue comme une amorce d'infléchissement des visées pédagogiques en vigueur jusqu'alors, même si les conditions d'enseignement de l'époque rendent difficile ou impossible l'instauration d'un apprentissage de type artistique<sup>6</sup>. Autre facteur d'infléchissement possible : le contexte culturel de l'époque, marqué par le développement de manifestations artistiques tournées vers la diffusion de la création vivante. L'ouverture sur la connaissance de textes réflexifs sur l'art, sur la psychologie ou sur les pratiques artistiques héritières des avant-gardes du début de ce siècle va contribuer à modifier en profondeur l'enseignement du dessin dont les finalités étaient restées jusqu'alors « autoréférencées et auto légitimées dans un périmètre intra-scolaire totalement ignorant des réalités de l'environnement artistique » (Gaillot, 1997, p. 53). Ces différents réajustements apparaissent concomitamment à l'instauration, en octobre 1952, d'un nouveau concours intitulé « Diplôme de Dessin et Arts Plastiques » et dont les contenus vont marquer « une rupture avec les précédents concours » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 41). La titlature retenue joue sur une mise en proximité de termes porteurs d'orientations distinctes. Elle « fait apparaître assez curieusement une dichotomie entre deux champs artistiques : celui du dessin et celui des arts plastiques ; le premier renvoyant à une certaine tradition pédagogique, le deuxième à une modernité annoncée » (Baqué, 1985, p. 26). Cette mise en proximité sous-tend de façon implicite une amorce de transition héritière de toute une histoire traversée par des courants multiples, voire contradictoires et annonce « les transformations qui adviendront 20 ans plus tard » (Roux, 1997, p.145). Les acquis de cette modernité se répercutent sur le champ pédagogique à travers l'émergence de certaines prérogatives marquant la volonté de permettre aux élèves d'adopter une attitude prospective, de rendre compte de leur sensibilité, d'être en éveil et créatifs.

Au moment même où s'opèrent ces différents réajustements, un autre changement va venir modifier la donne en matière de politique culturelle : le Ministère de l'Éducation nationale créé en 1932 sous le gouvernement Hériot va connaître un profond

---

<sup>6</sup> Les classes surchargées regroupent plus de quarante élèves.

remaniement à partir de 1959. Une scission opérée entre les affaires éducatives et les affaires culturelles donnera lieu à la création de deux ministères distincts : le Ministère de l'Éducation nationale et le Ministère des Affaires culturelles. La direction de ce dernier va être confiée à André Malraux. Dans le Journal officiel du 26 Juillet 1959, il est décrété que « le Ministère chargé des affaires culturelles a pour mission (...) d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent » (Art. 1<sup>er</sup>). C'est pendant cette période également que naît « ce qu'on a appelé "l'action culturelle", c'est-à-dire une démocratisation appuyée directement sur la création, aux dépens de "l'éducation populaire", plus proche des apprentissages progressifs » (Girard, 1996, p. 30). C'est ainsi qu'en 1969 les trois premières directions régionales des affaires culturelles (DRAC) vont être créées, et que vont se déployer sur l'ensemble du territoire les maisons de la culture, chevilles ouvrières de la politique ministérielle de l'époque.

### **3.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre**

Lors de ses interventions politiques dans le cadre de ses fonctions ministérielles ou à travers ses écrits littéraires, Malraux va développer une réflexion autour de la rencontre avec l'œuvre mettant en tension approche pédagogique et visée culturelle. Si, lors du discours prononcé le 28 Mai 1959 à Athènes, il considère que le problème majeur posé au monde contemporain est « de rendre accessibles les plus grandes œuvres au plus grand nombre d'hommes », il pense également que la « subordination des affaires culturelles à l'éducation nationale » a contribué à freiner toute impulsion possible en la matière. Pour Malraux, « l'art ne s'apprend pas, il se rencontre », et cette rencontre avec les « plus grandes œuvres » n'a pas besoin d'être éclairée par des modalités pédagogiques – ainsi qu'il l'énonce au Sénat le 8 Décembre 1959 : « Notre travail, c'est de faire aimer les génies de l'humanité et notamment ceux de la France, ce n'est pas de les faire connaître. La connaissance est à l'Université ; l'amour, peut-être, est à nous ». Un clivage fort s'instaure ainsi entre l'action culturelle conçue à partir et autour de la théorie malrucienne du choc esthétique et l'enseignement artistique qui se déploie de façon progressive sur la durée d'un cursus dans le contexte scolaire. Pour Malraux, chacun de ces domaines renvoie à des enjeux de nature différente : « Où est la frontière ? L'éducation nationale enseigne, ce que nous avons à faire c'est de rendre présent ». Sont mis en tension à travers cette approche deux rapports aux œuvres de nature différente, l'un reposant sur l'expérience et la

sensibilité, condition de la rencontre avec l'œuvre, et l'autre renvoyant à une posture distante de la connaissance. Dans les prises de position de l'époque, accompagnant ce clivage entre approche pédagogique et visée culturelle, une autre césure – de nature temporelle – se fait jour entre le savoir et la culture :

Selon le directeur des Arts et des lettres, on ne peut enseigner que ce qui est achevé, et finalement, mort. A l'inverse, ce qui est inachevé ne peut être enseigné parce que le sens n'en a pas encore été fixé par le terme de son accomplissement. (Urfalino, 1993, p. 27)

## **3.2. Le grand virage du colloque d'Amiens**

### **3.2.1. Repères historiques**

Le colloque d'Amiens, organisé en Mars 1968 sous l'égide de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique et rassemblant acteurs du système éducatif, autorités administratives et personnalités politiques au sein de différentes commissions constituées, avec le colloque de Caen qui l'a précédé en Novembre 1966, un événement historique fort contribuant à l'émergence d'une « école nouvelle » porteuse d'orientations pédagogiques en rupture avec les modèles antérieurs. Cette nouvelle conception de la formation générale des élèves est inspirée des pédagogies actives. Elle reprend un certain nombre de réflexions et prérogatives à l'œuvre dans le plan Langevin-Wallon, projet de réforme de l'enseignement élaboré entre 1946 et 1947 et qui préconisait une approche équitable et non hiérarchisée des différentes tâches sociales, parmi lesquelles l'intelligence pratique : « L'équité exige la reconnaissance de l'égale dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique » (Mialaret, 1997, p. 18). Ce plan, imprégné des conceptions du Groupe français d'éducation nouvelle, bien que jamais appliqué pointerait des idées (valorisation de l'activité et du travail de l'enfant, tâtonnement dans la recherche de solutions à des problèmes concrets inspiré des travaux de Célestin et Elise Freinet) qui ouvriront des perspectives nouvelles : la pratique et l'expérience constituant des axes d'apprentissage tout aussi importants que les savoirs théoriques. Les débats ayant lieu à cette époque « se caractérisent par des aspirations croissantes au développement d'une approche sensible de la connaissance, inséparable de l'intelligence rationnelle » (Germain-Thomas, 2017, p.5). Ce changement de paradigme qui accorde une place centrale à l'élève et à son inscription dans le monde qui l'entoure va avoir une forte incidence sur le rôle assigné à la culture dans le système éducatif. Lors du colloque

d'Amiens, les débats animés au sein de l'une des Commissions consacrée à « La formation culturelle de l'individu - Rôle et place de l'éducation artistique » vont se concentrer sur des axes de réflexion relatifs à la créativité, au « développement de la personne » ainsi qu'à « l'éducation par l'art » – en écho aux ouvrages de Herbert Read et Carl Rogers publiés respectivement en 1943 et 1968. Les différents participants, tout en pointant l'importance des enseignements artistiques, vont dans le même temps remettre en question toute hiérarchisation des disciplines et réclamer une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire ouverte sur l'extérieur : « L'"éducation de la personne", comme voie nouvelle, allait de pair alors avec le souci de sortir des modèles de l'art (antique, classique, académique...), mais aussi des modèles en général, afin d'ouvrir les élèves au monde » (Pélissier, 1996, p.5). Cette ouverture sur le monde invite à sortir de l'espace de la classe, « cadre trop étroit pour que les innovations puissent y prendre sérieusement racine » (Colloque national d'Amiens, Rapport préparatoire, commission C, p. 213) tout en mettant un terme au compartimentage des enseignements :

La structure cloisonnée des programmes fait obstacle à une éducation vraiment générale, synthétique (c'est-à-dire apte à faire saisir la place et l'importance de chaque élément dans sa relation à l'ensemble), propre à établir entre les membres d'une collectivité, devenue à la fois plus égalitaire et plus hétérogène, le minimum indispensable de compréhension globale, de communication et de civisme (Colloque national d'Amiens, Rapport préparatoire, commission A, pp.46-47).

Les retombées institutionnelles de ce colloque vont donner lieu à un certain nombre de mesures valorisant les apports éducatifs de l'art – vaste mouvement de fond annonçant la mise en place d'un système partenarial croisant institutions des mondes culturels et éducatifs. C'est ainsi qu'un arrêté ministériel en date du 7 Août 1969 instaurera le « tiers-temps pédagogique » à l'école élémentaire avec la création de « disciplines d'éveil » à « dominante intellectuelle » et à « dominante esthétique ». La sous-commission à l'origine de cet arrêté pointera une critique de ce qu'elle appelle « le "didactisme", "c'est-à-dire la leçon magistrale" qu'elle recommande d'abandonner au profit de la mise en œuvre "de toutes les ressources des méthodes actives" en substituant au référentiel livresque traditionnel la vie moderne elle-même » (Khan, 2008, pp. 44-45). La création en 1971 d'un programme « Culture et milieu scolaire » au sein d'un Fonds d'intervention culturelle (FIC) s'inscrivant dans l'histoire partenariale de l'Éducation Artistique et Culturelle (Marx et Reverdy, 2020) viendra soutenir les initiatives reliant action culturelle et milieu scolaire. Autre mesure concernant l'enseignement secondaire : la mise en place des

10% pédagogiques. L'enjeu visé est alors de proposer aux élèves une entrée dans les apprentissages sur la base d'un décloisonnement des disciplines et d'un travail en équipe relevant d'un fonctionnement pluridisciplinaire et prenant forme dans des situations extérieures à la classe. Il est demandé aux enseignants de modifier leurs pratiques pédagogiques tout comme le cadre d'intervention quotidien sans pour autant que de réelles préconisations quant à l'opérationnalisation effective de ces « activités originales » choisies librement par les équipes ne soient définies : « Il ne sera pas donné de directives pour l'utilisation de ces 10% car, pour sauvegarder l'esprit d'une telle mesure, il est essentiel que ces modalités d'application soient définies à l'échelon du seul établissement » (Circulaire du 27 mars 1973). A charge pour les acteurs de terrain de rendre opérationnelles ces injonctions *in vivo*, en construisant des modalités de coopération sans réelle feuille de route pour ouvrir la voie.

Conjointement à ces mesures centrées sur l'éducation artistique et culturelle, d'autres retombées institutionnelles vont venir modifier et renforcer les enseignements artistiques, en termes de contenus et de formation. Sera ainsi proposée aux lycéens lors de la rentrée 1969 une option A7 arts plastiques et architecture articulant « connaissance historique de l'architecture et des arts plastiques » et « exercices pratiques », en complément de l'option facultative qui avait été créée en 1941. Cette même année 1969 est ouverte à l'Université Paris 1 une Unité d'Enseignement et de Recherches (UER) d'arts plastiques, suivie, en 1972, de la création du premier Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement du premier degré d'arts plastiques – le Capes J, en remplacement de l'ancien diplôme de Dessin et arts plastiques. La création de l'agrégation d'arts plastiques en 1975 ainsi que la parution de nouveaux programmes d'arts plastiques au collège en 1977 et au lycée en 1981 viendront parachever la conversion de l'enseignement du dessin en un enseignement des arts plastiques. Cette conversion sera actée par le passage d'un cadre d'enseignement à un autre :

De l'im-position (...), l'enseignant donnant au préalable à l'élève toutes les modalités de la « bonne réalisation » à la pro-position (...), l'enseignant sollicitant de la part de l'élève, par le biais d'un dispositif déclencheur, des initiatives tant intellectuelles que plastiques. (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 58)

Les programmes de collège qui paraîtront en 1977 dans le cadre de la Réforme Haby et la mise en place du collège unique mettront l'accent sur le développement des capacités

créatives des élèves et sur la mise en œuvre de méthodes instaurant un dialogue fécond entre approche théorique et approche pratique :

(...) il n'est pas, dans le domaine plastique, de théorie qui ne s'élargisse de la pratique, ni de pratique qui ne s'enrichisse de la théorie. Aussi l'une et l'autre s'articuleront-elles pour offrir un champ d'expérience cohérent, vivant et fertile, où action et réflexion interféreront constamment. (Programme de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, Arrêté du 16 Novembre 1978)

Si ces programmes, regroupés sous l'intitulé « Éducation artistique », intègrent une part de nouveauté, une partie des contenus s'inscrit dans l'héritage de l'enseignement du dessin en préconisant la mise en œuvre d'exercices gradués prenant appui sur l'étude du dessin abordé comme « outil "naturel" de communication » (Éducation artistique, classes de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, CNDP, 1980). Une étude menée à la fin des années 1987 centrée sur les pratiques des enseignants en arts plastiques fait alors état de disparités dans les approches :

Les apports récents, la prise en compte des nouvelles pratiques artistiques n'influencent pas encore les relations que les enseignants chargés d'enseigner les arts plastiques établissent entre leurs propres conceptions et leur enseignement. Les représentations des enseignants nous ont permis de saisir un discours général qui renvoie à un réseau d'idées et d'usages dont les racines sont très anciennes. Les arts plastiques y apparaissent comme un héritage disparate et stratifié. (Chanteux, 1989, p.11).

Cette période sera ainsi marquée par des temps d'innovation, un certain nombre d'expérimentations étant menées sur le terrain dans la mouvance du colloque d'Amiens :

Entre 1972 et 1985 des expérimentations en arts plastiques ont permis de rénover les modes d'enseignement et de proposer différentes options pédagogiques qui rompent avec l'exercice d'application : mise en situation de travail à partir d'une proposition, analyse verbale et collective de l'ensemble des travaux permettant de construire la question, situation d'autonomie dans laquelle les élèves travaillent sur projet etc... (Accompagnement des programmes de 6<sup>ème</sup>, CNDP, 1996)

Cette phase d'innovation reste cependant à nuancer :

De fait, sur le terrain, les pratiques professionnelles vont dans tous les sens. On peut y observer les exercices les plus traditionnels (apprentissage du dessin dans un esprit académique, réalisation de productions décoratives...) comme les recherches les plus novatrices : activités de créativité (n'ayant parfois qu'un lointain rapport avec les arts plastiques), travaux méthodiques sur les "codes de l'image" dans l'esprit de la communication, cours purement théoriques et verbaux... (Roux, 1997, p.155)

### 3.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre

Une attention commune portée à l'art contemporain et à la rencontre avec l'art vivant se développera aussi bien au sein de l'action culturelle en milieu scolaire que dans ce nouvel enseignement des arts plastiques, en termes de programmes et de formation : « Un déplacement s'est effectué en direction d'un objet alors relativement nouveau : le champ artistique contemporain » (Pélissier, 1996, p. 6). C'est ainsi que dans les UER, « l'enseignement est dispensé dans un esprit d'ouverture et de recherche résolument tourné vers l'art contemporain et essentiellement fondé sur l'articulation entre pratique et théorie » (Roux, 1997, p.151). Dans l'arrêté du 3 Novembre 1969 concernant la « Création d'enseignements musical et d'arts plastiques dans les universités », il est précisé qu'en deuxième année « la référence à l'histoire des arts comme à l'actualité constituera (...) une nécessité permanente ». Côté collège, les programmes de 1977 préconisent de favoriser le contact avec les œuvres d'art afin d'apporter à chaque élève « une culture qui, plongeant ses racines dans l'histoire de l'humanité comme dans les caractères de sa propre personnalité lui permettra d'aborder les œuvres d'hier, d'aujourd'hui et de demain ». Il est à noter que ces programmes de 1977 intègrent la présentation des enseignements artistiques dans une rubrique intitulée « Éducation artistique », signe d'un possible « compromis s'efforçant de concilier une formation par l'art et une formation à l'art » (Roux, 1997, p. 153) :

L'éducation artistique doit être à la fois une formation par l'art et une formation à l'art : formation par l'art dans la mesure où l'objectif à atteindre concerne les composantes mêmes de la personnalité de l'élève et notamment sa sensibilité, sa créativité. Formation à l'art puisque la possibilité d'un contact enrichissant avec les grandes œuvres que le génie humain a produites en poésie, en musique, en sculpture, en architecture, en urbanisme etc. fait partie du bagage culturel que l'éducation transmet d'une génération à l'autre. (B.O. n°22, 09.06.1977, Instructions, Éducation artistiques, classes de collège)

Des temps de rencontre avec les œuvres sont prescrits, en direct ou en différé – ces temps de rencontre devenant un élément moteur de l'enseignement des arts plastiques – les écrits ou interventions orales de l'Inspecteur général des arts plastiques de 1987 à 1997 venant donner un cadre institutionnel à ces orientations didactiques :

Désormais ce ne seront plus ces variations plasticiennes d'ordre formel qui occuperont le temps d'enseignement mais la relation à établir avec les œuvres d'art à travers les images de l'art (et les œuvres d'art elles-mêmes). C'est ce visible là comme référence qui

mobilisera l'intérêt en faisant inventer des contenus nouveaux et des propositions nouvelles de travail pour les élèves afin que puissent se produire des rencontres entre ce qu'ils réalisaient plastiquement et les œuvres du champ de référence. (Pélissier, 2004, p.5)

Parmi les contenus, la référence au monde environnant est intégrée dans les programmes, un des objectifs spécifiques énoncés étant d'amener les élèves « à se situer par rapport aux réalités quotidiennes et concrètes de leur environnement visuel dans l'appréhension globale du monde sensible, et par rapport à la création artistique » (B.O. spécial n°2 du 26.03.1981). Pour ce qui est des propositions nouvelles de travail figurent des temps dédiés à l'appropriation du visible par le dicible centrés sur le « parler de l'élève » : « Ce qui fut nouveau au début des années 70 était le rôle donné à la parole de l'élève dans une conception globale de la pratique d'enseignement intéressant à la fois pédagogie, didactique et contenus » (Pélissier, 2004, p.4). Si, sous cet angle, il est possible d'« envisager un enseignement tentant toujours de faire la part de l'une, l'œuvre, et de l'autre, le savoir » (*Ibid.*), l'action culturelle aborde la rencontre avec l'œuvre sous un autre biais. Dans les travaux de la commission des Affaires culturelles du sixième Plan, couvrant la période de 1971 à 1975, les objectifs généraux font état de méthodes pédagogiques « fort peu adaptées à l'enfance » et mettent l'accent sur le rôle central du « développement culturel » : « il ne s'agit pas seulement d'accroître le savoir ni d'affiner l'approche esthétique; il s'agit, par la culture, de transformer en profondeur la relation de l'homme avec les milieux où se développe son existence, ceux par exemple du travail, de l'habitat, de l'environnement » (Bulletin d'information du Service des études et recherches du ministère des affaires culturelles, mai-juin 1971, p.74). La rencontre avec l'œuvre passe par l'ouverture de l'école à l'art vivant, mais aussi aux autres, et en particulier aux artistes, animateurs ou personnalités extérieures – temps de rencontre essentiel dans la formation des élèves :

Ainsi, tant que l'école ne sera pas ouverte aux artistes pour que les élèves puissent les questionner, les entendre parler en artisans spirituels de leur art, y a-t-il peu de chances, sauf exceptions, de passer du savoir plus ou moins livresque à l'expérience directe de l'amour du métier. (Germain-Thomas, 2017, p.6)

La primauté est ici donnée à la relation à un art vivant, vecteur de sociabilité. Les prérogatives contenues dans ce sixième plan reprennent sur cette question de la rencontre avec l'œuvre certains des axes du colloque d'Amiens interrogeant, à travers un filtre socio-éducatif, la nature de la relation que les élèves pouvaient entretenir avec les œuvres et la création, y compris contemporaine, au sein d'un champ éducatif en



interaction avec le monde « extérieur ». La déclaration de Villeurbanne, en date du 25 mai 1968, rendait déjà compte d'une réorientation conséquente :

A la conception traditionnelle [de la culture] dont nous avons été jusqu'ici plus ou moins victimes, il convient de substituer sans réserve et sans nuance une conception entièrement différente qui ne se réfère pas à priori à tel contenu pré existant mais qui attend de la seule rencontre des hommes la définition progressive d'un contenu qu'ils puissent reconnaître. (Jeanson, 1973, p.120)

Cette remise en question, nourrie par les réflexions et recherches de penseurs tels que Bourdieu – « L'amour de l'art », enquête sociologique soulignant la corrélation entre pratiques culturelles et appartenances sociales est édité en 1966 – aura comme conséquence principale de penser la place et le rôle de la culture dans le système éducatif sous un autre angle : les termes d'éducation artistique et d'action culturelle font leur entrée dans différents débats au cours desquels les enseignements artistiques vont être stigmatisés car renvoyant à un système de pensée conçu autour d'une transmission de connaissances contaminées par le poids de la « culture bourgeoise ». Un changement de cap est énoncé :

L'explication et la démonstration ne peuvent fonder à elles seules une éducation. Notre monde nous parvient, avant et hors l'école, de façon sensible et immédiate. La méthode traditionnelle consistant le plus souvent à prendre une œuvre déjà inventoriée, en grande partie privée de son pouvoir d'actualité, désamorcée pour, à travers une analyse rationnelle, y découvrir des raisons d'émotion, ne suffit plus. (Rapport de la commission sur " l'éducation artistique dans la formation culturelle des individus", p.102)

De nouvelles modalités de rencontre avec les œuvres vont se développer, en lien ou à côté de l'éducation formelle, le rapport préparatoire de la commission B du Colloque d'Amiens insistant sur l'importance d'établir une connexion entre l'univers scolaire et l'environnement à travers les orientations suivantes : « Certes, l'inventaire, la réflexion sur les œuvres du passé restent enrichissants. Mais ce qui compte surtout c'est se sentir capable de vivre avec son temps. Pour ce faire, « l'exposition itinérante, le concert, la discothèque, le théâtre, la télévision, [...] le jouet, le vêtement, le meuble, l'habitat, le square, le site urbain ou rural sont autant d'objets de formation d'exigence artistique et culturelle » (Rapport de la commission sur " l'éducation artistique dans la formation culturelle des individus", pp.105-106). Dans les actes du colloque publiés en 1969 par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS), il est ainsi attendu de l'enseignement qu'il soit ancré dans son époque, « le décalage temporel entre

l'évènement et son exploitation culturelle » n'étant « pas nécessairement une garantie d'objectivité de l'enseignement » (Rapport de la commission sur " l'éducation artistique dans la formation culturelle des individus", p.102). Pour ce qui concerne plus précisément les modalités de rencontre avec l'œuvre, est privilégiée la mise en place de temps forts, marqués par une dimension évènementielle mobilisant des enseignants de disciplines variées autour de thèmes choisis pour l'occasion. Une place centrale est alors accordée à « l'extraordinaire des projets » au détriment de « l'ordinaire de la classe » (Bouveau et Rochex, 1997). L'idée est de favoriser « la connaissance de l'art vivant, en maintenant un contact et des échanges entre les "consommateurs d'art" et les créateurs » (Rapport de la commission sur " l'éducation artistique dans la formation culturelle des individus", p.104). Cet ancrage dans l'époque contemporaine prend en compte, en accord avec ce souci d'établir une connexion entre le champ éducatif et l'espace social, la culture jeune ainsi que la dimension socio-culturelle des publics scolaires se développant hors des matières enseignées, hors des établissements, dans le domaine extra-scolaire (Nonnon, 2011). La prise en compte des pratiques culturelles des adolescents (Octobre, 2010) annonce l'extension ultérieure d'un partenariat croisant temps scolaire et temps libre des élèves, ouvert sur une approche de la culture pluraliste incluant pratiques amateur et médias audiovisuels. Cette ouverture sur des pratiques culturelles conçues comme des activités d'expression de soi dans le temps libre (Dumazedier, 1962) n'est pas spécifique à la France : dans le monde occidental, à la même période, le même type de préoccupations se fait jour, l'accent étant mis sur une plus grande place accordée aux pratiques réelles des populations. Les débats qui animent le conseil de l'Europe et de l'Unesco mettent en avant le « droit à la culture », l'« accès à la culture », la « participation à la culture » (Conférence de Venise, 1970). Un glissement s'opère de la culture entendue au sens traditionnel de « jouissance esthétique des Beaux-Arts » vers la reconnaissance d'une pluralité de pratiques culturelles intégrant « une part croissante des activités accomplies dans le temps libre, sans finalité productive et dans lesquelles les individus rencontrent des possibilités d'expression » (Coulangeon, 2010, p. 4).

#### **4. De la fin des années 1970 à nos jours**

Cette période est marquée par un double essor : la généralisation du recours à l'image, abordée comme instrument et objet de culture dans l'ensemble des enseignements et comme vecteur d'interactions langagières ; une forte extension du travail partenarial et

pluridisciplinaire *via* l'implantation généralisée d'une éducation artistique croisant mise en réseau des différentes disciplines et ouverture sur l'environnement. Cet appel institutionnel au travail partagé, coopératif entre le champ et le hors champ de la classe a comme effet d'élargir et de complexifier le métier enseignant.

## **4.1. Complexification des enseignements artistiques**

### **4.1.1. Repères historiques**

Le processus d'institutionnalisation culturelle engagé en aval du colloque d'Amiens va se poursuivre et se renforcer à travers la mise en place de nombreuses mesures concernant tout autant les enseignements artistiques que le domaine de l'action culturelle. Du point de vue des enseignements artistiques les expériences menées sur le terrain vont, sous l'impulsion croisée des inspecteurs généraux en poste à l'époque ainsi que des travaux menés à partir de 1981 au sein du groupe de recherche en didactique des arts plastiques de l'Institut national de recherche pédagogique, gagner en cohérence et se formaliser en une didactique propre à la discipline. Cette didactique se structurera autour d'un objectif central : amener l'élève à « répondre plastiquement à un problème posé » (B.O. spécial n°1 du 5 Février 1987) tout en intégrant un changement de cap conséquent lié à cet enseignement des arts plastiques : « d'une discipline qui privilégiait les savoir-faire, les résultats, on passe à une discipline qui accorde une place royale au processus et à l'intention » (Ardouin, 1995, p. 49). Au cours de ce décentrage, c'est l'idée de pratique qui va désormais occuper le cœur de la scène pédagogique – « une pratique au sens de "praxis", intégrant dans son développement la réflexivité de son auteur ; une pratique activant dans un même mouvement esprit ludique et esprit lucide, corps à corps avec la matière et mise à distance » (Claverie, 2001, p.24). La mise en œuvre de cet agir productif, tout à la fois contenu et mouvement, acte global incluant le faire dans sa dimension corporelle et le regard porté sur ce qui émerge, s'opérationnalise en situation à travers l'instauration d'une situation-problème valorisant « l'attitude prospective par rapport au comportement résolutif » (Gaillot, 1997, p. 102).

Une telle orientation reposant sur « une large place faite non seulement à l'effectuation mais au discursif » (Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3<sup>ème</sup> : pratiques et effets, 1990, p.170) deviendra au cours des années 1980 la clé de voûte de l'enseignement des arts plastiques. Elle posera les repères d'une identité didactique toujours en vigueur dans les textes officiels actuels – qu'il s'agisse des enseignements

assurés en collège – « Les apprentissages sont conduits au moyen de propositions ouvertes, de situations problèmes, de projets qui visent le passage des expériences aux connaissances, et en retour des savoirs qui enrichissent les pratiques des élèves » (Eduscol, 2016, Fiche n°3, p.1) – ou des enseignements optionnels ou de spécialité proposés au lycée jusqu'à la Réforme de 2019. L'enseignement des arts plastiques, amenant les élèves à « s'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique » permet alors d' « appréhender le fait artistique dans sa globalité », avec tout ce que cela induit en terme d'imprévisibilité. L'appréhension du « fait artistique », visée toujours présente dans les programmes actuels, interroge la possibilité d'enseigner une expérience « qui relèverait à la fois de savoirs, mais aussi d'attitudes à construire, à développer, à transmettre dans les situations d'enseignement » (Chabanne *et al*, 2012, p.17). Les enseignants veillent alors « à favoriser le retour critique sur les conditions matérielles et notionnelles des productions, ainsi que sur les interrogations auxquelles elles ouvrent » (Vieaux, 2009, p.40). L'approche des œuvres, renvoyant à une multiplicité de domaines – peinture, sculpture, photographie, mais aussi architecture, urbanisme et artisanat d'art, abordés en tant que « compléments aux arts plastiques » dans les programmes de collège de 1977 – se travaille sous le prisme d' « un enjeu transversal, celui de la plasticité » (Brondeau-Four et Terville Colboc, 2018, p.74).

Le champ lexical convoqué dans les programmes depuis la fin des années 1970 témoigne d'ajustements successifs dans le traitement de cette approche. S'il est ainsi question de « répondre à un problème » (programme du collège de 1977-1978, B.O. n°11 du 24 mars 1977), de « répondre à une problématique » (programme du lycée de 1981), de « problèmes à résoudre » (programmes de collège 1985), de « répondre plastiquement à un problème posé » (Programme du lycée, 1987-1988), dans les programmes de lycée de 1994-1997, l'objectif recherché, « conduire un questionnement par rapport à une production artistique » est rattaché à l'activation d'un comportement de création, d'une « posture artistique » sous-tendue par des opérations complexes constituant « la condition d'émergence favorisant l'accès à "l'artistique" » ( B.O. n°11, 01.09.1994). Même orientation dans les programmes de collège de 1996-1999 : « Le programme est pensé de façon à favoriser des situations d'apprentissage ouvrant aux démarches artistiques et permettant de développer chez l'élève des attitudes fondamentales qui donnent sens aux démarches intellectuelles et sociales » (Document d'accompagnement du programme de 6<sup>ème</sup>). Les élèves sont ainsi placés « en situation non d'application ou de sensibilisation,

mais d'interrogation, d'exploration, de questionnement ... pour travailler des questions posées par l'art de leur temps » (Roux, 1997, p.163). Cette ouverture sur l'art contemporain, appréhendée sous le prisme de la plasticité et de l'artistique devient un élément didactique constitutif de l'enseignement des arts plastiques : « C'est un rapport direct avec le champ référentiel qui est demandé à tout enseignant d'arts plastiques. Hors de quoi la pratique en classe tourne à l'activité de loisir parce qu'elle ne s'articule à aucune problématique artistique » (Chanteux, 1989, p.11). Au moment où se stabilise cet enseignement artistique et où se formalise une didactique des arts plastiques en rupture avec le dessin académique, une politique de diversification des enseignements artistiques impulsée par l'action conjointe du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et du ministère de la Culture, de la Communication, des Grands travaux et du Bicentenaire va se mettre en place. Elle aura pour conséquence d'élargir la palette des enseignements proposés jusque-là. De nouveaux enseignements distincts des arts plastiques et de l'éducation musicale déjà existants vont être créés. Deux options obligatoires cinéma-audiovisuel et théâtre-expression dramatique sont ainsi proposées aux classes de Seconde ainsi qu'à la section A3 lettres-arts en Première et en Terminale (Arrêtés du 14 mars 1986 et du 13 mars 1987). Cette politique d'expansion prend appui sur les orientations définies par la Loi sur les enseignements artistiques de janvier 1988. En faisant de la diversification de l'offre d'éducation artistique un impératif pour l'action, en démultipliant tout en catégorisant les différents domaines artistiques, l'instauration de ces nouveaux enseignements va venir remettre en perspective voire en question ou en tension l'identité de disciplines artistiques composant avec la transversalité, à l'image des arts plastiques : « Comme le souligne Magali Chanteux, la loi sur les enseignements artistiques de janvier 1988 "en désignant un certain nombre de disciplines, abandonne l'idée de champ quant aux arts plastiques et exprime un découpage en domaines séparés" » (Bouthors, 1988, p.44). Dans le prolongement de cette Loi, l'histoire des arts en lycée sera instaurée à titre expérimental dans seize établissements à la rentrée scolaire 1993, au moment de la rénovation pédagogique des lycées qui remplacera la Section A3 par une option « Arts ». D'autres enseignements seront mis en place dans les programmes de 2001 et présentés comme composante diversifiée et originale du système éducatif. La notion de projet, qu'il s'agisse des programmes de lycée de 2001, de 2010 ou de 2019, est convoquée dans chacune des disciplines : projet pédagogique, projet de l'établissement, projet de l'élève, collectif ou individuel – ce dernier, adossé à un ou deux enseignements

de spécialité choisis par l'élève, donnant lieu dans le cadre des épreuves du baccalauréat pour la session 2021 à un temps de présentation orale – l'objectif visé étant de faire de ce « grand oral » ou de cette « épreuve orale terminale » un « levier d'égalité des chances ». (Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Juin 2019). Lors de leur création, l'accent est mis sur la dimension exponentielle de ces enseignements :

De trois enseignements au début des années quatre-vingt (arts appliqués, arts plastiques, éducation musicale), on est passé peu à peu à sept (arts appliqués, arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, histoire des arts, musique, théâtre), présents dès la classe de seconde. (B.O. Hors-série n°4 du 30 Août 2001, Programmes des enseignements artistiques des classes terminales des séries générales et technologiques)

Parmi les nouveaux enseignements proposés, deux catégories sont identifiées toujours en vigueur dans les programmes de 2010 et de 2019 : les enseignements dits partenariaux – danse, théâtre, arts du cirque et cinéma – et nécessitant des intervenants extérieurs et ceux dits non partenariaux – musique, arts plastiques et histoire des arts – dispensés par les enseignants, même s'il est précisé que le partenariat est « envisageable à l'initiative du professeur en fonction de ses projets et du déroulement de l'enseignement » (B.O. hors-série n°2 du 30 Août 2001). Pour les enseignements non partenariaux, les programmes se structurent en deux ensembles : un ensemble « obligatoire » renvoyant aux contenus propres à la discipline, et un « ensemble libre » mis à disposition des enseignants pour mener à bien des projets s'inscrivant dans « une démarche interne à la discipline » ou dans « une démarche d'ouverture à l'environnement pédagogique et culturel ». Les items de l'ensemble libre présentés « n'imposent rien », tout en préconisant la possibilité d'une ouverture partenariale : « on pourra notamment consolider les relations entre l'enseignement et la création, l'école et les lieux de vie artistique et culturelle, en utilisant au mieux, de façon continue ou ponctuelle, les ressources offertes par l'environnement » (*Ibid.*). Depuis 2003, a été instauré un examen visant l'attribution d'une « certification complémentaire » pour certains enseignements pour lesquels il n'existe pas de sections de concours de recrutement : cinéma et audiovisuel, danse, histoire de l'art, théâtre. L'expansion et la juxtaposition d'enseignements artistiques partenariaux et non partenariaux, bien que partageant dans les textes officiels un préambule commun, n'est probablement pas sans conséquence sur les enseignements institués de longue date : « cette co-existence qui s'est accrue progressivement au cours d'une décennie crée une situation nouvelle, tant du point de

vue structurel (complexité) que du point de vue du statut de chacun des enseignements artistiques » (Pélissier, 1996 , p. 7).

#### **4.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre**

Cette diversité et cette co-existence d'enseignements artistiques proposés aux lycéens vont générer une pluralité de modalités de rencontre avec l'œuvre plus ou moins partagée, tous les programmes ayant « été conçus à partir d'un plan unique qui préserve l'homogénéité et la cohérence du secteur des arts (...) sans gommer les différences ni atténuer les caractères spécifiques de chaque domaine » (B.O. Hors-série n°2 du 30 Août 2001). Les « principes communs » énoncés dans le préambule s'inscrivent dans une continuité institutionnelle entrant en résonance avec les programmes antérieurs : « La composante culturelle se fonde essentiellement sur l'approche des œuvres (...). Elle se veut le plus souvent possible vivante : directe et sensible dans un premier temps ; réflexive et "savante" ensuite. Elle s'applique au patrimoine comme aux arts contemporains ». Les programmes de 2010 qui suivront reprendront mot pour mot ces orientations. Complétant ce préambule, les objectifs énoncés pour chaque enseignement mettent en avant des objectifs convergents s'opérationnalisant sous des formes spécifiques. L'exploitation des ressources culturelles locales est mise en avant dans tous les enseignements facultatifs ou obligatoires avec des déclinaisons possibles : fréquentation de spectacles et de programmations locales, de manifestations proposées par les structures culturelles proches pour le théâtre et la danse, d'œuvres cinématographiques en salle, sur grand écran, dans leur format original pour le cinéma, contact sensible avec les œuvres, relation avec les œuvres ou avec des établissements culturels pour l'histoire des arts, attention portée aux ressources locales, découverte de lieux et d'œuvres, exploitation des ressources offertes par l'environnement et le calendrier des manifestations pour les arts plastiques. Le recours à ces temps de rencontre avec les œuvres dans l'environnement social et culturel des élèves poursuit un objectif commun : établir un lien réflexif et critique entre ces temps de rencontre et la pratique individuelle ou collective des élèves – pratiques artistiques et approche culturelle étant « imbriquées » – exception faite pour l'histoire des arts qui est défini comme n'étant pas « un enseignement de pratique artistique mais de mise en perspective historique de l'ensemble de ces pratiques ». Parallèlement à ces temps de rencontre avec des œuvres, il est également préconisé d'établir des temps d'échanges avec des professionnels :

« instaurer une relation vivante avec des professionnels » en histoire des arts, entrer en contact avec les « équipes de création » ou les « professionnels du cinéma et de la T.V. » en théâtre et en cinéma, rencontrer « des auteurs sur les lieux de création et de diffusion », des « artistes en résidence » en danse, « des artistes, (...) des professionnels de la culture » en arts plastiques, rencontrer « des acteurs du monde culturel » en musique – cette ouverture sur le milieu professionnel, reprise dans les programmes d'enseignement d'exploration d'arts visuels de 2010 à 2018 ainsi que dans les programmes des enseignements artistiques de 2019, est présentée dans les textes officiels comme favorisant « un comportement d'ouverture à l'environnement pédagogique et culturel » tout en participant à « la construction du projet personnel de formation et d'orientation de l'élève » (B.O. n°1 du 22 janvier 2019). Autre modalité commune aux différents enseignements : l'exploitation de ressources documentaires de nature variée engageant les élèves dans des rencontres indirectes avec les œuvres. Parallèlement à l'usage des technologies de l'information, de la création et de la communication pour l'enseignement (Ticce) commun à tous les enseignements, il est question de « sources documentaires écrites, iconographiques, cinématographiques, discographiques, multimédia » pour la danse, « sites internet, CD-Roms » pour la musique, « textes fondateurs et théoriques » pour le théâtre, « documents de sources variées se rapportant à l'écriture cinématographique et audiovisuelle » pour le cinéma, « catalogues d'exposition, de documentaires vidéo, de cédérom, de sites Internet » pour l'histoire des arts, « documents sur des œuvres de référence » et « ressources offertes par les nouvelles technologies de la communication et de la création » pour les arts plastiques.

Prenant appui sur ces temps de rencontre directs ou indirects avec les œuvres, la sollicitation de la parole des élèves dans le cadre de débats organisés au sein de la classe est présentée dans l'ensemble des programmes comme un mode d'activité au cours duquel les élèves sont amenés à formuler leurs perceptions, leurs analyses, et à expliciter leur compréhension des œuvres et des phénomènes artistiques. Concernant plus spécifiquement l'enseignement des arts plastiques, vient s'ajouter un entraînement à une verbalisation ordonnée portant sur des phénomènes visuels singuliers, sur des organisations plastiques diversifiées et les interprétations qu'elles font naître. La verbalisation en arts plastiques est abordée jusque dans les programmes actuels comme « une des dimensions essentielles de l'enseignement des arts plastiques (...) », un « mouvement formateur qui va du passage des expériences aux connaissances » (Fiche



Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016, p.1). Si les objectifs énoncés éclairent les enjeux spécifiques de chaque champ artistique, un appel à créer des passerelles entre les disciplines est également présent de façon plus ou moins marquante dans les différents programmes. Il est question de « découverte de formes nouvelles, situées à la frontière d'autres œuvres » pour le Théâtre, d'un « enseignement qui s'enrichit des relations qu'il établit avec les autres disciplines » pour la danse, d'une « approche à la fois pluridisciplinaire et transversale des œuvres » en histoire des arts, d'« ouverture vers d'autres champs de la sensibilité et de la connaissance » pour la musique, de favoriser « le travail interdisciplinaire » en cinéma et « l'ouverture à d'autres formes d'expression artistique ou domaines culturels » en arts plastiques.

## **4.2. Mise en réseau des disciplines**

### **4.2.1. Repères historiques**

Le recours ponctuel à une approche transversale des œuvres abordé dans les textes officiels des programmes de 2001 comme prolongement possible, inséré dans une rubrique « Aspects méthodologiques de la mise en œuvre » distincte du « Programme (Proprement dit) », va changer de nature et de statut en 2009 lors de la création d'un « nouvel enseignement de culture artistique partagée » engendrant de nouvelles formes de travail : l'histoire des arts. Ce nouvel enseignement, faisant l'objet d'une validation dans le livret de compétences et de connaissances des élèves, donnera lieu à une épreuve obligatoire au Brevet des collèges jusqu'en 2017. Fondé sur une approche pluridisciplinaire et transversale des œuvres d'art, il met au cœur de ses orientations un « croisement des regards disciplinaires » de façon à faire « émerger des interrogations porteuses de sens » favorisant « les échanges et les débats ». Ce croisement des regards disciplinaires est porté par des programmes qui « se superposent aux programmes des disciplines concernées et à leurs modalités de cours habituels » (Espinassy, 2016, p.71) : les enseignants, « séparément ou en équipe, (...) abordent une ou plusieurs œuvres en utilisant les savoirs et savoir-faire propres à leurs disciplines », les interrogeant « sous plusieurs angles » ouvrant au « dialogue interdisciplinaire ». Le préambule et les dispositions générales de ces programmes reprennent un certain nombre d'orientations à l'œuvre dans les prescriptions antérieures. Il est question de ménager des temps de rencontre sensible et réfléchi avec des œuvres d'art de tout pays et de toute

époque ainsi qu'avec les créateurs. La diversité des formes d'art concernées, présentée comme participant à la « formation artistique et culturelle » des élèves, est regroupées en six grands domaines artistiques (Arts de l'espace, du langage, du quotidien, du son, du spectacle vivant et du visuel) « explorés dans leurs manifestations patrimoniales et contemporaines, populaires et savante, nationales et internationales, occidentales et non occidentales ». La dimension novatrice de cet enseignement concerne l'instauration de situations pédagogiques nouvelles qui, en travaillant à l'émergence d'une culture artistique partagée autour de ces points de rencontre que constituent les différents domaines explorés, dépassent les divisions disciplinaires et les classifications courantes. Des compétences professionnelles nouvelles sont identifiées, la visée de l'histoire des arts étant de favoriser d'autres façons d'enseigner, notamment le travail en équipe. L'opérationnalisation d'une telle visée va venir impacter la généricité du travail professoral : « La mise en œuvre de cette politique éducative révèle des enjeux didactiques et éducatifs, des tensions entre disciplines scolaires, des déplacements dans l'histoire, la culture et les savoir-faire de métier » (Espinassy, 2016, p. 72). Si « les disciplines des "humanités" » sont mises en avant dans les préconisations relatives à l'organisation de cet enseignement, un volet spécifique à l'histoire des arts est également présent dans chaque programme des différents champs disciplinaires enseignés. Pour les arts plastiques, l'histoire des arts y est présentée comme « composante naturelle de la discipline ».

Par la suite, dans les programmes de collège mis en place à la rentrée 2016, si l'histoire des arts en tant qu'enseignement est toujours en vigueur, du côté des prescriptions, ce volet dédié à l'enseignement de l'histoire des arts dans chaque programme disparaît pour laisser place dans les cycles 3 et 4, ou dans le seul cycle 4 en fonction des disciplines, à une nouvelle rubrique : « croisements entre enseignements ». Dans les programmes d'enseignement artistique de lycée de 2010, en arts plastiques, ce croisement entre enseignements donne lieu à deux paragraphes traitant de « la transversalité » et d'« études transversales » intégrés en tant que modalités de travail dans les rubriques « pratique artistique » et « Culture artistique et histoire des arts » : « Un projet pédagogique doit être attentif à prendre en compte les savoirs des élèves acquis en dehors de l'École et ne pas ignorer les apports cognitifs des différents enseignements dispensés dans les autres disciplines enseignées au lycée » (B.O. spécial n°4 du 29 avril 2010).

Dans les programmes de lycée d'arts plastiques de 2019, trois champs de questionnements structurent les contenus visés : « Champs des questionnements plasticiens », « Champs des questionnements artistiques interdisciplinaires » et « Champs des questionnements artistiques transversaux ». Ces nouvelles modalités relatives à la rencontre avec l'œuvre opèrent ainsi un glissement dans leur approche, d'une visée ou ouverture possible, insérées dans des rubriques venant compléter le cœur des programmes, vers des prescriptions intégrées dans le corpus principal des textes officiels. Le même type de déplacement s'était opéré en 2016 dans le cadre de la réforme du collège, avec une déclinaison de trois types de situations pédagogiques : cours ordinaires, enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) présentés comme de nouveaux espaces, et dispositifs plus exceptionnels. La rencontre avec l'œuvre est pensée dans des espaces dédiés, des mini galeries, au sein des établissements, ou, plus exceptionnellement, dans d'autres espaces extérieurs à l'école. Sur le même registre, un paragraphe sur la rencontre avec l'œuvre dans les programmes de lycée de 2019 présente une nouvelle compétence : « La compétence "Exposer", ancrée au cœur de la pratique et des questionnements plasticiens ». Il est alors préconisé d'aménager des espaces et des lieux de rencontre avec l'œuvre invitant « l'ensemble de la communauté éducative (élèves, enseignants, parents, partenaires) à faire l'expérience du partage du sensible ».

#### **4.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre**

Qu'il s'agisse de l'Histoire des arts ou des enseignements artistiques en collège et lycée, ces dernières décennies ont donc été marquées par l'essor de prescriptions relatives à la mise en réseau de compétences professionnelles générant une « mise en cohérence des savoirs des élèves » – l'objectif visé étant de contribuer à la construction d'une « culture partagée » débordant le champ de la classe et de chaque discipline pour se diffuser entre les disciplines et au-delà des établissements. Cette volonté institutionnelle n'est pas sans incidences sur les enjeux et modalités de rencontre avec l'œuvre. Du côté de l'enseignement de l'histoire des arts, une attention portée à la terminologie utilisée dans les textes officiels peut permettre d'éclairer certaines inflexions des prescriptions en ce domaine. Il est en effet question de mettre en cohérence des savoirs pour « mieux cerner la beauté et le sens des œuvres abordées et le lien avec la société qui les porte » dans le but d'« apprécier la diversité des domaines artistiques », de « constater la pluralité des goûts et des esthétiques », de « s'ouvrir à l'altérité et à la tolérance », de « goûter le plaisir

et le bonheur que procure la rencontre avec l'art », de « donner à chacun une conscience commune » (Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008). Le choix des mots et des concepts utilisés dans le Préambule ainsi que dans les Dispositions générales<sup>7</sup> constitue en soi « une injonction sur les formes de pensée » (Daniellou, 2002, p. 11). L'accent est ainsi mis sur une approche universaliste de l'œuvre emprunte d'« humanisme classique » (Barthes, 1964). S'il est question en effet de « favoriser le dialogue entre les disciplines », ce dialogue est abordé de façon convergente et homogène : face à la diversité des formes d'art, la rencontre avec l'œuvre est travaillée de façon à ce que les élèves prennent conscience qu'ils appartiennent « à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde ». La prise en compte de la diversité des œuvres, sous couvert de mettre en cohérence les savoirs et de construire une conscience commune, débouche sur une lecture consensuelle du champ artistique – l'enjeu étant d'amener les élèves à « se construire une culture personnelle à valeur universelle ». Tout en appelant à favoriser les liens entre la connaissance et la sensibilité, deux concepts récurrents dans les programmes des enseignements artistiques, la critique et le questionnement, sont quasi absents ou totalement absents des textes officiels concernant l'histoire des arts. Les textes officiels appréhendent en effet l'histoire des arts comme une discipline s'inscrivant « dans des traces indiscutables » (Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008). La dimension indiscutable de cette approche universaliste des œuvres peut être ici mise en relation avec, dans le domaine artistique, une réflexion menée à la suite d'une exposition à visée elle aussi humaniste et universelle, et qui fut présentée à travers le monde entre 1955 et 1962 : « The Family of Man » - exposition inscrite depuis 2003 au Registre Mémoire du monde de l'UNESCO. L'intention de l'organisateur, Steichen, était alors de montrer l'universalité de l'expérience humaine. Roland Barthes critiquera, en 1957, cette mythification de la condition humaine : « On a présenté à Paris une grande exposition de photographies dont le but était de montrer l'universalité des gestes humains dans la vie quotidienne de tous les pays du monde. (...) Nous voici tout de suite renvoyés à ce mythe ambigu de la "communauté" humaine, dont l'alibi alimente toute une partie de notre humanisme ». Barthes identifie dans cette approche un effet de nivellement de « la complexité des actes humains » supprimant « toute dialectique, toute remontée au-delà du visible immédiat »,

---

<sup>7</sup> « Apprécier », « constater », « goûter », « beauté », « goût », « plaisir », « bonheur » etc.

l'exposition organisant « un monde sans contradiction » (Barthes, 1957, p.252). Il préconise un autre type d'approche :

Pour que ces faits naturels accèdent à un langage véritable, il faut les insérer dans un ordre du savoir, c'est-à-dire postuler qu'on peut les transformer, soumettre précisément notre naturalité à notre critique d'hommes. Car, tout universels qu'ils soient, ils sont les signes d'une écriture historique. (*Ibid.*, p.198)

En résonance avec les propos de Barthes, la rencontre avec l'œuvre telle qu'elle est énoncée, explicitée dans les textes officiels dédiés à l'enseignement de l'histoire des arts interroge les enjeux visés par les prescriptions – « le choix d'user ou non de tels concepts » étant « bien un choix [...] d'autoriser ou non à ses semblables l'accès à certains niveaux de l'être » (Schwartz, 2000, p.74). Ce questionnement induit une réflexion à mener sur les liens et les soubassements conceptuels reliant l'art, la société et l'éducation.

Le développement des facultés d'analyse et de critique des élèves sera abordé comme enjeu d'apprentissage dans un autre domaine, celui de l'image, abordée comme support d'activité et objet d'étude et de culture. C'est ainsi que, antérieurement à la mise en place de l'histoire des arts en 2009, la maîtrise de la « trilogie : écrit, oral, image » sera présentée comme l'un des trois objectifs centraux de la Réforme du collège en 1985. Certains des axes énoncés dans ces instructions officielles de 1985 présentent des points de convergence avec les objectifs contenus dans l'enseignement de l'histoire des arts – points de convergence créant un possible rapport de filiation dans la mesure où « ces programmes définissent les éléments d'une formation commune à tous. Ils ont été conçus en fonction d'objectifs généraux que l'on trouve présents dans chacune des disciplines et qui permettront d'élaborer un savoir cohérent » (Supplément au B.O. n°44 du 12 Décembre 1985). S'il est question de mettre en cohérence les savoirs en tirant parti là aussi de « complémentarités indiscutables » afin « d'éviter l'éclatement des connaissances, tout en préservant la spécificité de chaque domaine », la finalité visée diffère cependant. Plutôt que « goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art » comme énoncé dans les programmes d'histoire des arts, il est question dans la préface signée du Ministre de l'éducation nationale de l'époque<sup>8</sup> de permettre aux élèves de se situer dans la société, de comprendre les changements qui la caractérisent afin d'y intervenir activement. Parmi ces changements, une attention spécifique est portée à la place de l'image fixe ou mobile sous des statuts variés : documentaire, artistique,

---

<sup>8</sup> Jean-Pierre Chevènement.

publicitaire. L'essor des nouvelles technologies va contribuer à ouvrir « un accès immédiat à la quasi-totalité du musée et du répertoire, d'où des possibilités de confrontations illimitées, mais aussi un nouveau rapport à l'œuvre » (Chabanne *et al.*, 2012, p. 10). Cette attention portée à l'image vise avant tout à permettre aux élèves de percevoir « plus clairement le fonctionnement des signes du monde dans lequel ils vivent et agissent ». Pour atteindre cet objectif, le développement de la « pensée logique » est préconisé de façon à engager l'élève dans une « attitude critique naissante » lui permettant de « faire le partage entre ce qu'il voit immédiatement (...) et ce qui résulte d'une attitude réfléchie » – attitude renvoyant à la formulation barthienne précédemment évoquée de « remontée au-delà du visible immédiat » et engageant les élèves dans une posture éclairée : « (...) afin de prévenir une consommation passive et de se préserver des manipulations, le collégien doit apprendre à recevoir, à analyser et à interpréter de façon critique les images qui tendent à s'imposer à lui ». Impulsée par ces instructions officielles de 1985, cette part d'interprétation critique et active autour de l'image dans l'ensemble des enseignements va se développer à la fin des années 1990 au sein des programmes de collège et de lycée, mais également dans le cadre de « dispositifs nouveaux – parcours diversifiés, travaux croisés, T.P.E. (...) présentés comme des lieux privilégiés pour la pratique de l'image (...), aboutissement d'une initiation à la réception, l'analyse et l'interprétation de l'image commencée dès le début de la scolarité de collège » (Waysbord-Loing, 2000, p.2).

L'ensemble de ces dispositifs partageront une orientation commune : permettre aux élèves de s'investir dans des projets interdisciplinaires en travaillant de façon autonome, individuellement ou en groupe. Au-delà de cette orientation partagée, la mise en place de ces dispositifs s'inscrit dans un contexte institutionnel prolongeant la Loi d'orientation de 1989 officialisant la « pédagogie de projet » et donnant une grande part d'autonomie aux établissements. L'instauration de ces différents dispositifs au sein de « zones marginales de liberté » (Obin, 1993) prenant appui sur une « pédagogie du détour » (Bulletin officiel de l'éducation nationale n°10, 6 mars 1997) vient questionner la mise en cohérence des savoirs des élèves du point de vue du retour sur les apprentissages visés – « ce foisonnement de projets très contrastés » s'accompagnant « généralement d'une mise à distance des apprentissages disciplinaires et des programmes » (Lebeaume et Magneron, 2004, p.104).

### 4.3. Essor du travail partenarial

#### 4.3.1. Repères historiques

Les différents dispositifs évoqués visant à engager les élèves dans des projets ou enseignements interdisciplinaires sont la résultante d'une politique éducative dotant les établissements scolaires d'une plus grande autonomie de fonctionnement. Ces procédures s'inscrivent « plus largement dans le mouvement de décentralisation de l'Éducation nationale et dans le processus de territorialisation des politiques éducatives » (Combaz, 1999, p.73). L'instauration de ces régulations institutionnelles sert un objectif central : « permettre de gérer plus efficacement les difficultés inhérentes à la diversité des élèves » (Lebeaume et Magneron, 2004, p. 101). Elle va donner lieu à la promulgation de tout un ensemble de lois, missions et protocoles d'accord entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture – la culture et l'action culturelle étant amenées à jouer un rôle moteur dans ce processus de territorialisation des politiques éducatives au sein duquel le partenariat va prendre son essor. C'est dans ce contexte qu'une « mission d'action culturelle en milieu scolaire » créée en 1977 par Jean-Claude Luc va autoriser la présence d'intervenants extérieurs dans les établissements scolaires et encourager les activités donnant aux élèves un rôle actif. Des ateliers pédagogiques optionnels sont alors mis en place, présentés par le ministre de l'époque, René Haby, comme « complémentaires de la formation de base ». Suivront en 1979 les Projets d'activités éducatives et culturelles (PACTE), héritiers des 10% pédagogiques évoqués *supra* et proposant des activités conçues autour d'un thème ou d'une démarche pédagogique dans ou en dehors du temps scolaire, puis, dans le prolongement de ces PACTE, les Projets d'action éducative (PAE) en 1981. Si la terminologie de ces dispositifs diffère, l'intention quant à elle renvoie à une même orientation : appréhender la culture en milieu scolaire dans son acception la plus large, composante inséparable de la vie de l'homme. Cette conception élargie de la culture est à rapprocher des propositions du VI<sup>ème</sup> Plan (1971-1975) et de son approche du « développement culturel » :

La notion de "développement culturel" implique le dépassement de l'ancienne culture réservée à une minorité de privilégiés, consistant en un enrichissement personnel d'ordre intellectuel et artistique, lié à la lecture, à la musique, au théâtre ou aux arts plastiques. Elle implique au contraire l'extension de la culture à tous, et d'abord à ceux qui sont victimes d'inégalités résultant du niveau d'instruction, du niveau de vie (...) (Girard, 1996, p.31).

Ce mouvement d'action culturelle va se développer et s'amplifier sous le Ministère de Jack Lang qui engagera la politique partenariale sur des voies nouvelles : « L'accent est cette fois-ci donné à la diversité avec une déhiérarchisation des arts. Lang renverse alors l'idée de Malraux de donner accès à la culture, à savoir la culture savante, la même pour tous, en transformant "tout" en culture » (Combes, 2012, p. 11). Le champ culturel de l'action de l'État va ainsi s'étendre à des pratiques dites mineures, et du même coup populariser le concept de culture – ces années 80 étant marquées par un phénomène de « multiplication des objets culturels » et l'émergence de « pratiques simultanées (...) inscrites dans des réseaux de sociabilité labiles et multiples » complexifiant les « relations entre pratiques culturelles et stratifications sociales, d'autre part entre niveau scolaire et investissement culturel » (Nonnon, 2011, pp. 208-209). Le protocole d'accord du 25 avril 1983 signé conjointement par les ministres de la Culture et de l'Éducation nationale, va pointer la volonté de consolider « la cohérence entre le projet éducatif et le projet culturel, par des programmes éducatifs communs, l'extension du nombre de disciplines enseignées, des programmes conjoints de formation des maîtres et des artistes intervenant dans les écoles (...) ». Un saut quantitatif va s'opérer avec la création sur l'ensemble du territoire de plus de cent sections de spécialités préparant des baccalauréats à option artistique et de sept cent classes culturelles. La loi du 6 janvier 1988 préconisera quant à elle « l'ouverture des établissements scolaires aux " personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine qui peuvent apporter leur concours aux enseignants " ». Concernant cette ouverture des établissements scolaires à des intervenants extérieurs, les modalités de « validation institutionnelle » de leur recrutement ne seront pas précisées, si ce n'est qu'« il appartient aux échelons académiques et / ou local de décider de la compétence professionnelle de ces partenaires » (Brondeau-Four et Terville Colboc, 2018, p.83). Conjointement à ces mesures, l'État va également s'intéresser aux industries culturelles telles que le livre, le disque, le cinéma et les médias audiovisuels. C'est ainsi qu'en 1989 sera instauré le programme « Collège au cinéma » suivi en 1993 du programme « Lycéens et apprentis au cinéma ». L'enjeu de ce dispositif est de « permettre aux élèves d'acquérir et de diversifier leur culture cinématographique et de développer le plus largement leur regard et leur sens critique face à l'image » (Cahier des charges du Dispositif lycéens et apprentis au cinéma, 2006, p. 3). Accompagnant la projection de ces films dans leur format d'origine,



c'est-à-dire en salle, des outils pédagogiques sont mis à disposition des enseignants et des élèves :

Les trois œuvres diffusées dans l'année (une par trimestre) sont choisies à l'échelle départementale dans un catalogue de grands classiques du cinéma eux-mêmes sélectionnés par une commission nationale. Enfin, l'enseignant-référent est censé proposer une analyse de l'œuvre à partir d'un livret pédagogique fourni par le CNC. Les collégiens ont quant eux une « fiche élève », résumé simplifié du livret. (Souillés-Debats, 2015, p.97)

Les modalités de fonctionnement édictées par le Dispositif lycéens et apprentis au cinéma vont générer des points de discordance entrant en résonance avec les tensions précédemment évoquées autour de la relation du plaisir et du savoir dans le rapport aux œuvres. C'est ainsi que les défenseurs de l'esprit ciné-club vont dénoncer « les risques de scolarisation de la passion cinématographique » (*Ibid.*, p. 99). Cette « scolarisation » de l'éducation à l'image porterait préjudice selon eux à l'expérience cinéphile reposant sur une éducation par et pour l'image :

Le ciné-club correspondait à un besoin de s'approprier la culture selon des modes autonomes qui rompaient avec la routine du rapport enseignement/enseigné, au besoin des élèves de trouver des lieux où leur parole pouvait s'épanouir sans devoir être canalisée, préfabriquée par le moule du savoir scolaire. (...) Faire entrer le cinéma dans les cours, élaborer un argumentaire pédagogique contribue, qu'on le veuille ou non, à institutionnaliser le cinéma pour le débarrasser du stigmate qui l'accompagne : celui du plaisir (Naves, 1987, p.213).

Si la politique partenariale est portée par de nombreux textes prescriptifs, instaurant sur des durées plus ou moins pérennes des actions de nature diverse, leur opérationnalisation au sein des territoires et des établissements s'avère complexe : « les choix différents opérés par les collectivités en matière d'éducation artistique et culturelle, conjugués à l'inégale répartition des équipements culturels sur le territoire, conduisent à une aggravation des inégalités en matière d'éducation artistique et culturelle au plan national » (Lauret *et al.*, 2013, p.32).

En 2013 le texte de Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République précise que « les initiatives ont été multiples ces dix dernières années, mais sans cohérence d'ensemble » ( JORF n°0157 du 9 juillet 2013). Face à cet état de fait, une harmonisation de la politique culturelle est préconisée à travers l'instauration d'un parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) tout au long de la scolarité des

élèves, reprenant en partie les prescriptions de la circulaire du 22 Juillet 1998 relatives à « L'éducation artistique de la maternelle à l'université ». Suite à cette circulaire, des classes à projet artistique et culturel (PAC) impliquant organisme culturel, artistes professionnels, enseignants et élèves seront créées en 2001, avec une idée de reconduction sur la durée du cursus scolaire : « A terme, chaque élève devra bénéficier de deux classes à projet artistique et culturel à l'école primaire (...) et d'une classe à projet artistique et culturel dans chaque cycle du second degré. » (Circulaire interministérielle du 14 Juin 2001).

L'instauration du PEAC généralisera la constitution d'un parcours relevant d'un « continuum de formation » supposant que « les acquis de chaque projet s'appuie sur ceux des projets précédents et puissent être valorisés dans les projets à venir » (Guide pour le PEAC, 2013, p. 7). Le recours à des pratiques pédagogiques coconstruites innovantes et actives débordant le cadre des enseignements en s'articulant à l'environnement patrimonial et culturel des établissements est préconisé, et sera intégré en termes de compétences professionnelles à part entière dans les attendus de concours : une question partenariale fait ainsi son apparition dans les épreuves d'admission du capes externe et de l'agrégation externe d'arts plastiques à partir des sessions 2014 et 2018. L'objectif est alors « d'évaluer la capacité des candidats à se projeter et à penser leur rôle ainsi que la place de leur discipline dans un système éducatif décloisonné et des actions éducatives partagées qui réclament une réelle ouverture aux pratiques partenariales » (Rapport de jury du capes externe d'arts plastiques, 2014, p.58). La création d'espace-temps décloisonnés entre acteurs de diverses disciplines et secteurs d'activité laisse à ces acteurs de terrain la responsabilité de re-normaliser *in situ* les modalités de mise en œuvre de ces prescriptions – le PEAC étant présenté comme « l'occasion pour chaque enseignant de s'impliquer dans un travail d'équipe autour d'objectifs communs et portant sur un objet partagé » (Guide pour le PEAC, 2013, p. 9).

#### **4.3.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre**

L'éducation artistique et culturelle, telle que décrite dans les textes institutionnels, composante à part entière de la formation générale dispensée à tous les élèves, vise à mettre en cohérence enseignements et actions éducatives en les reliant aux expériences personnelles des élèves. Si l'ensemble des enseignements dispensés est présenté comme garantissant « les fondamentaux d'une progressivité des apprentissages » – le socle

commun de connaissances servant de repère dans ce temps d'élaboration d'une culture partagée – la spécificité du partenariat se joue dans des temps d'ouverture et de débordement de ces mêmes enseignements. La qualité de la rencontre avec l'œuvre proposée aux élèves, avec les lieux, avec les artistes également, tient dans la mise en place de projets articulant et confrontant connaissances mobilisées et action concrète. Cette démarche de projet, relevant d'une pédagogie active fondée sur la participation et l'implication des élèves, est présentée comme un atout amenant les élèves à donner plus de sens à leurs savoirs en se les appropriant. Il est question de libérer le jugement et la parole des élèves ainsi que de stimuler la motivation des élèves en les rendant co-acteurs (ou parfois même co-auteurs) du projet. Dans le guide pour la mise en œuvre du PEAC, la part des enseignements est abordée du point de vue des apports cognitifs, des connaissances, des compétences, des choix pédagogiques et de la progressivité des apprentissages, là où la pédagogie de projet mise en œuvre au sein du PEAC est décrite comme favorisant l'épanouissement, la créativité, l'autonomie, l'expérience, l'implication, l'appropriation, la parole de l'élève. Si des jeux de va-et-vient sont instaurés entre ces deux composantes de la formation des élèves, si dans les principes de conception du parcours il est question de prendre « appui sur les enseignements obligatoires », la part des savoirs dans le temps de la rencontre avec l'œuvre est abordée de façon plus clivante dans d'autres textes institutionnels. Ainsi, lorsque dans le rapport intitulé « L'éducation artistique et culturelle des citoyens : une cause nationale », son auteur, Jacques Rigaud, écrit en 1996 que « tout ce qui "déscolarise" l'image de l'art doit être recherché », un questionnement émerge autour de ce « phénomène de déscolarisation dans l'approche de l'art et l'accession à la culture » – phénomène « fortement valorisé dans la politique de développement culturel, par l'appel notamment à des artistes et à des professionnels, par la ressource de lieux autres que l'école » et « qui ne peut rester sans conséquences pour l'enseignement proprement dit » (Pélissier, 1996, p.3) . Ce questionnement portant sur les gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009 ; Brière-Guenoun, 2017) déployés mais aussi partagés dans le temps de cette rencontre avec l'œuvre interroge la complexité des conditions d'apprentissage développées à la croisée du système éducatif et du hors champ de l'école dans la mesure où « d'une manière inverse, on constate que la rencontre avec les œuvres qui est offerte aux élèves dans le cadre hors scolaire de visites dans les musées, collections ou expositions tend à se didactiser de plus en plus fortement » (Pélissier, 1996, p.4).

## **5. Synthèse de l'approche socio-historique des prescriptions**

Nous avons en amorce de cet écrit précisé que nous procéderions à une investigation élargie du champ institutionnel de manière à favoriser, sur un large empan temporel, l'émergence et l'identification de possibles rapports d'interdépendance entre prescriptions passées et présentes.

### **5.1. Recoupements prescriptifs**

Une lecture globale et rétroactive des données exposées nous a amenée à effectuer une synthèse permettant de résumer visuellement les contenus précédemment développés. Prenant appui sur l'ensemble de ces éléments nous avons identifié des recoupements et réajustements thématiques révélant la présence de courants contradictoires dans le temps d'élaboration des normes institutionnelles du travail en matière d'enseignements artistiques et de rencontre avec l'œuvre – ces jeux de déplacements et de tensions venant possiblement revisiter, voire impacter l'épistémologie pratique des enseignants<sup>9</sup>.

#### **5.1.1. Nœuds de tension identifiés**

Les principaux axes et clivages prescriptifs retenus concernent ainsi :

- Les divergences d'approche du profil des enseignants en charge de l'histoire de l'art, spécialistes de l'enseignement du dessin ou pas.
- Les tensions apparues dans la conception initiale de l'enseignement du dessin, entre outil de formation et instrument de culture avec un fort antagonisme entre art et technique.
- Les divisions relatives à l'exploitation des références artistiques au sein des situations d'enseignement, entre construire une opinion personnelle ou comprendre les civilisations.
- Les diverses conceptions de l'approche spatio-temporelle des œuvres, confrontation directe dans le hors champ scolaire et / ou appropriation reposant sur des artefacts culturels en situation de cours.

---

<sup>9</sup> « À la suite de Brousseau qui indique que l'épistémologie du professeur est avant tout spécifique aux savoirs enseignés, Sensevy (2007) parle d'épistémologie pratique afin de montrer que tout enseignant est doté d'une théorie d'action à usage professionnel qui peut avoir des conséquences pratiques sur le pilotage de la classe et plus particulièrement sur le système didactique lui-même » (Brau-Antony et Grosstephan, 2017, p.81).

- L'approche de la pratique, une pratique soumise à des orientations changeantes, entre imitation, création, expression, réflexion, entre action de l'individu, expérience de soi et ouverture sur l'autre, sur l'Art, entre pensée singulière et rapports intersubjectifs.
- La question de la prise de parole des élèves, entre support d'émotion singulière et / ou de réflexion partagée.
- Les déplacements des pratiques enseignantes dès lors que celles-ci débordent le cadre de la classe et de la discipline pour interagir avec d'autres pratiques et espaces d'enseignement.
- Les césures et perméabilités marquant les relations entre enseignements artistiques et activités artistiques.

Nous proposons ci-après de revenir sur ces points pour en donner une lecture tout à la fois synthétique et critique.

### **5.1.2. Statut du personnel enseignant et des enseignements artistiques**

Concernant les recoupements thématiques ayant traversé les textes institutionnels, la question du statut du personnel enseignant en charge des enseignements artistiques, spécialisé, non spécialisé, revient de façon réitérée tout comme la question du statut de ces enseignements : tiraillés entre le registre des arts mécaniques ou libéraux à l'époque des corporations et académies, intégrés au gré des Réformes dans le cursus principal d'enseignement général, relevant de cours annexes ou abordé comme « nouvel enseignement », basculant dans le domaine des matières facultatives, renvoyant à des activités menées « hors-champ scolaire » qualifiées d'« originales » ou d'« innovantes », l'institutionnalisation de ces enseignements artistiques dans leur forme scolaire fluctue en fonction des périodes concernées, y compris au sein d'une même période. La reconnaissance de ces enseignements tout comme des catégories d'intervenants réguliers ou éphémères est minorée ou majorée selon les orientations des Réformes ainsi que leur positionnement institutionnel au sein de la structure éducative : tantôt séparés des « disciplines intellectuelles », tantôt considérés à part égale et sans distinction hiérarchique ou appelés à jouer un rôle spécifique au sein du cursus d'enseignement général, leur place sur l'échiquier éducatif est variable et instable.

### **5.1.3. Finalités des enseignements artistiques**

Un point de fluctuation assez prégnant concerne les enjeux des enseignements artistiques. Ciblant l'acquisition de savoir-faire en réponse à des contraintes sociales ou économiques, servant l'expression des élèves, ces enseignements sont abordés en tant qu'outil de formation professionnelle et/ou instrument de culture. Cet antagonisme entre art et technique induit des axes d'apprentissage distincts. Assimilé à une technique reposant sur l'acquisition de savoir et de savoir-faire ou relevant d'un langage plastique à visée universelle, l'apprentissage s'accompagne alors plutôt d'une dimension éducative développant rigueur et rationalité. Dans ce cas les élèves sont engagés dans la voie d'une éducation au goût avec une place centrale accordée au modèle. Ancré dans une formation à visée artistique, l'apprentissage accorde une place centrale à l'élève et à son inscription dans l'environnement. Il a comme visée de former l'œil et l'esprit en contribuant à la construction d'un bagage culturel mêlant investigation sensible, approche réflexive et ouverture théorique. L'expression prend alors le pas sur l'imitation. Visant à développer un comportement de création ou une posture artistique, ce type d'apprentissage aborde la culture comme un outil de démocratisation et de cohésion sociale. La référence artistique joue alors un rôle distinct en fonction des orientations retenues : objet d'imitation dans le respect de la tradition ou support d'une réflexion discursive développant chez les élèves des attitudes artistiques et citoyennes fondamentales.

### **5.1.4. Recours aux références artistiques**

Concernant ces références, les prescriptions reviennent là aussi de façon récurrente sur les modalités et enjeux des différents temps de confrontation aux œuvres. Cette confrontation, quelles que soient les époques, relève de deux catégories. Il peut s'agir d'une mise en contact directe avec les formes originelles de l'œuvre, dans des lieux dédiés tels que les musées, les ateliers d'artistes. Il peut s'agir d'une mise en contact indirecte en recourant à des artefacts culturels tels que livres d'art, copies d'œuvres, collections photographiques, projections lumineuses, vidéos, photocopies etc. – avec tout ce que cela induit en termes de délocalisation, dématérialisation, transformation et dénaturation – le statut de ces artefacts étant interrogé et plus ou moins valorisé ou investi en fonction des textes et Réformes. Cette mise en contact directe ou indirecte avec les références artistiques ouvre un débat sur la question de l'ingénierie de la présentation matérielle de

l'œuvre ainsi que sur les effets de cette ingénierie sur l'expérience matérielle de l'œuvre. L'espace de réception de l'œuvre, abordé en tant qu'espace physique, matériel mais aussi socialisé et symbolique, joue un rôle déterminant sur les effets de l'œuvre (Chabanne *et al.*, 2012). Cette variété des modalités de rencontre avec l'œuvre a comme visée de créer un environnement scolaire et social propice à la découverte de la culture patrimoniale ou contemporaine. Elle s'accompagne d'une variabilité d'enjeux concernant le rôle de la référence artistique pouvant être abordée comme objet de culture ou comme support de développement sociocognitif. Ces temps divers de rencontre vont permettre d'enclencher une formation artistique « par le haut » en menant une étude sensible et raisonnée d'œuvres de référence, et / ou de déclencher chez l'élève des interrogations mettant en regard ces œuvres de référence avec leurs propres productions. En fonction de l'orientation retenue, la part de la pratique mais également de la parole de l'élève sera plus ou moins centrale, tout comme l'ancrage historique des références. L'investigation du champ artistique contemporain s'accompagne de prescriptions relatives à des temps plus ou moins soutenus de rencontres avec les artistes.

#### **5.1.5. Temps et espaces de la rencontre**

Une mise en tension est perceptible dans les différentes injonctions institutionnelles entre une approche pédagogique de l'œuvre se déployant de façon progressive, accompagnant une conversion du regard et une action culturelle privilégiant les effets immédiats du dévoilement de l'œuvre sur les élèves. Ces jeux de friction croisant visée formative et visée hédoniste interrogent les modalités temporelles de la rencontre avec l'œuvre ainsi que celles de sa réceptivité par les élèves. Deux tendances par moment clivantes, par moments poreuses irriguent le champ des prescriptions. La première tendance privilégie une rencontre immédiate instaurée sans filet et sans filtre pour préserver toute la vivacité des émotions. La seconde tendance met en place des procédures d'approche croisant temps physico-social de l'apprentissage et construction de la réflexion. Ces temps de rencontre peuvent être également ponctuels. Dans ce cas ils privilégient une dynamique événementielle donnant un caractère unique à la rencontre. Ils peuvent reposer sur des phases de retour sur les œuvres de façon à les revisiter, les reconsidérer, les croiser, dépassant alors le seuil du premier regard pour apporter des éclairages nouveaux. Conjointement à cette question de la temporalité de la rencontre, un dilemme se fait jour autour de l'exploitation des lieux de rencontre avec l'œuvre. L'espace

de la classe garantit un cadre d'apprentissage mais reste coupé du monde extérieur et des formes d'art vivant. L'espace extérieur du musée, de la ville, engage à sortir de l'école pour enseigner les arts au risque de perdre une partie de son efficacité didactique. Cette double problématique, de la délocalisation de l'œuvre de son espace d'origine vers l'espace de la classe, et de la délocalisation de l'apprentissage de l'espace de la classe vers le monde extérieur, traverse les textes prescriptifs de façon plus ou moins marquée et plus ou moins questionnée en fonction des orientations éducatives et politiques des époques.

#### **5.1.6. L'approche de la pratique**

Les antagonismes repérés dans l'approche prescriptive de la pratique entrent en résonance avec certains des points de fluctuation propres aux finalités des enseignements artistiques. Si au milieu du XVII<sup>ème</sup> siècle il est avant tout question de développer un savoir-faire ancré dans le respect des traditions et rattaché à une formation professionnelle véhiculant des valeurs morales, les débats et tensions de l'époque vont prôner dans le même temps une approche expressive de la pratique annonçant un changement de paradigme en la matière. Par la suite, l'ouverture sur de nouveaux objectifs de formation va engager cette pratique dans une voie innovante croisant part d'expressivité, de réflexivité et d'apports culturels. La circulation entre ces différents registres sera cependant régulée de façon variable, donnant lieu à des orientations éducatives et didactiques mouvantes du point de vue des équilibres établis. La part d'expressivité traversant ces différents registres relève d'une forme de constance entraînant dans son sillage tout un faisceau d'apports conjoints à la pratique (épanouissement des élèves, développement de la singularité, essor de l'autonomie, découverte de divers médiums de création etc.). La part réflexive reposant sur l'action du couple acte instrumental/instrument psychologique (Netchine-Gryndberg et Netchine, 1989) est quant à elle plus ou moins convoquée. Ce rapport à la part réflexive de la pratique, qui marque l'effort pour poser, « comme dans un miroir, un reflet de ce qui se joue sur la scène de l'agir, et par ce mouvement, la mise en œuvre d'une logique de la connaissance qui veut saisir la dynamique de l'action selon une autre perspective » (Kohn et Nègre, 1991, p.124), semble ainsi constituer une ligne de fracture. Tout comme l'analyse des prescriptions consacrée au temps de la rencontre avec l'œuvre a révélé deux types d'approches (rester dans une zone de contact direct avec l'œuvre ou travailler en aval cette rencontre dans un processus de mise à distance), l'analyse des textes officiels



consacrés à la pratique artistique dans le domaine de l'enseignement comme dans celui de l'éducation artistique renvoient à deux types de régulation : une régulation de forme dialogique et une autre de type dialectique<sup>10</sup>.

#### **5.1.7. La parole des élèves**

La parole des élèves s'inscrit dans un cadre interactif plus ou moins réceptif à la part des activités langagières dans le temps des apprentissages. Il ressort du tour d'horizon des textes institutionnels que le degré de réceptivité de cette parole dépend en grande partie des finalités attribuées aux enseignements et apprentissages prescrits. En fonction de ces orientations un rapport de réciprocité s'établit entre formes d'apprentissage et parole des élèves. Dans le cadre d'apprentissage à visée technique reposant sur l'acquisition de savoir et de savoir-faire, cette parole sera peu sollicitée. Absente des textes prescriptifs régulant les modalités d'apprentissage des arts dits mécaniques, elle peine à trouver sa place y compris lorsque s'opère un glissement de ces arts dits mécaniques vers un enseignement artistique à visée culturelle. Si l'éducation au goût « par le haut », « par le grand » s'accompagne de quelques ouvertures pointant l'intérêt de dire son sentiment et de croiser les points de vue dans les temps de confrontation aux œuvres, si la formation de l'œil et de l'esprit vise à émanciper les élèves de la voie de l'imitation, les manières de voir et d'interpréter les œuvres, y compris dans leur dimension sensible reposent avant tout sur le développement et l'affirmation d'un langage plastique. La parole des apprenants en tant que moyen d'expression reste quant à elle en retrait. L'avènement d'orientations pédagogiques prenant en compte la singularité des élèves et valorisant leur expérience sensitive et motrice sera suivi par la montée progressive d'une attention spécifique portée aux formes de la parole. La présence de la parole individuelle et collective dans le processus d'apprentissage va être identifiée peu à peu comme une ressource de travail contribuant à établir des temps de dialogue avec les œuvres mais également avec la pratique lors des phases de réception et de création. Les formes de ce dialogue vont revêtir des aspects divers (échange, débat, verbalisation etc.) servant des fonctions contrastées, voire antagonistes. C'est ainsi qu'une répartition plus ou moins implicite de la parole parcourt les textes institutionnels, de la parole invitée pour s'exprimer, s'épanouir, à la parole convoquée pour penser et pour apprendre, en passant

---

<sup>10</sup> Nous entendons le terme de dialectique comme « maîtrise logique des contradictions » (Sève, 2015, p. 29)

par une parole décrivant et commentant. Un clivage relativement durable semble s'installer, lors des phases de bascule du visible au dicible, entre une parole appréhendée comme vecteur d'émotion ou d'émancipation personnelle et une parole qui, en invitant les élèves à recevoir, questionner et confronter, sera exploitée en tant qu'outil réflexif. Si l'ensemble des enseignements et des activités artistiques pointe l'importance de solliciter la parole des élèves lors des rencontres avec l'œuvre, un temps fort de l'enseignement des arts plastiques – la verbalisation – peut être ici rappelé : abordée en tant que phase de formulation permettant le passage de connaissances procédurales à des connaissances plus générales, cette verbalisation a la particularité de concilier dans une dynamique questionnante et unifiante les différents registres de parole abordés par ailleurs de façon plus isolée et éparse.

#### **5.1.8. La coordination entre disciplines**

Les prescriptions relatives à cette coordination entre disciplines – identifiables au tout du début du XX<sup>ème</sup> siècle – mettent en avant, lorsqu'il s'agit des enseignements artistiques, des attendus et injonctions spécifiques en termes d'intégration dans le système général des études : s'ouvrir aux autres disciplines est présenté comme un signe de reconnaissance institutionnelle. Des analogies entre langage artistique, scientifique et littéraire sont établies, des transpositions entre modalités de travail sont préconisées, contribuant à revisiter et à redistribuer les rapports de hiérarchie entre disciplines et à valoriser de façon plus ou moins explicite en fonction des Réformes le rôle des enseignements artistiques. D'une façon plus générale l'émergence de prescriptions relatives au croisement des disciplines se fait jour au moment où s'opère un renversement de perspective mettant au cœur des orientations éducatives le développement socio-cognitif des élèves. C'est ainsi que, lorsqu'il s'agit d'établir des perméabilités entre l'ensemble des disciplines, la question du sens donné aux apprentissages revient de façon récurrente : le décroisement entre disciplines ainsi que la coordination entre enseignants sont pointés comme facteurs de cohérence pour les élèves et vecteurs d'homogénéisation des savoirs. Un jeu de va-et-vient institutionnel plus ou moins poreux s'instaure au fil des textes entre des prescriptions dédiées à un croisement entre disciplines présenté comme innovant et des prescriptions relatives à des enseignements spécifiques. Ce jeu de va-et-vient institutionnel enclenche des rapports de juxtaposition

ou de superposition entre disciplines et objectifs (Lebeaume et Magneron, 2004), avec lesquels les enseignants sont appelés à composer.

### 5.1.9. Relation enseignements artistiques / action culturelle

Le point de jonction entre enseignements artistiques et action culturelle cristallise des clivages institutionnels récurrents :

Diverses doctrines s'opposent dans et hors de l'école. À titre sommaire, on retiendra les inclinaisons des principales : élargissement maximal des partenariats ou du principe de subsidiarité, promotion ou recul, alternativement, de la notion d'activité éducative contre celle d'enseignement, resserrement sur un curriculum scolaire fondé sur l'unicité d'un enseignement théorique des faits culturels. (Vieaux, 2008, p.2)

Le champ lexical officiel consacré à l'action culturelle valorise l'émergence de pratiques nouvelles libérant la parole et les faits et gestes des élèves. La terminologie employée témoigne d'une forme de « prescription de la façon de penser » (Daniellou, 2002, p. 11) situant l'action culturelle dans le registre du plaisir. Si le rôle essentiel des enseignants est bien mis en avant dans la mise en œuvre de projets culturels, l'arrimage entre enseignements artistiques et action culturelle peine à se stabiliser. Le rapport annuel du Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturel (HCEAC) de 2006 rédigé par l'Inspecteur Général des arts plastiques de l'époque<sup>11</sup> indique qu'« une grande confusion règne en ce qui concerne la formation artistique des élèves » (HCEAC, 2006, p. 282). Il met en avant « la vicissitude du vocabulaire : enseignement, éducation, action culturelle, dans un va-et-vient qui fait qu'on ne sait plus ce qui est dans le programme sur le long terme » (*Ibid.*). Par ailleurs, certains écrits institutionnels relatifs à l'action culturelle témoignent d'une forme de résistance à l'encontre d'un temps fort de l'agir enseignant, l'institutionnalisation des savoirs. Cette institutionnalisation des savoirs, qui renvoie à l'action de « reconnaître et fixer dans leur activité les comportements légitimes, adéquats à la situation » (Le Paven *et al.*, 2007, p. 9) entre en conflit régulier avec le système de valeurs propre à l'action culturelle. La dimension légitime des savoirs est ainsi par moments rejetée car perçue comme incompatible avec la dynamique événementielle et l'hédonisme caractérisant les projets culturels.

---

<sup>11</sup> Jean-Louis Langrognet

## 5.2. Retour ciblé sur les recouvrements prescriptifs

Les recouvrements et nœuds de tension identifiés lors de cette analyse nous permettent de repérer la manière dont certains construits historiques ont donné forme aux enseignements artistiques ainsi qu'aux prescriptions en matière de rencontre avec l'œuvre. Nous constatons que ces construits historiques sont marqués par une forte instabilité et variabilité rendant complexe mais dans le même temps vivante l'appréhension des prescriptions par les enseignants. Cette instabilité et cette variabilité peuvent être identifiées comme une caractéristique majeure des prescriptions avec laquelle les enseignants ont à composer, individuellement ou collectivement – la prescription ne pouvant être alors dissociée de l'enseignant qui l'exécute ainsi que du système de valeurs qui l'animent.

Il nous semble ainsi nécessaire de reconsidérer la définition générique que nous avons initialement proposée pour qualifier ces prescriptions<sup>12</sup>. Les enseignants composent depuis longtemps avec la variabilité constitutive des prescriptions et l'instabilité des textes institutionnels (Espinassy et Claverie, 2023). Les marques de tension, de mises en réflexion et de débats identifiées au cours de notre analyse témoignent de l'empreinte du social sur l'institution éducative (Cordoba et Lenzen, 2014). Elles transforment ainsi les différentes injonctions institutionnelles de « prêts à dire ou à lire » (Amigues et Lataillade, 2007, p.6) en un artefact prescriptif :

L'artefact prescriptif, inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée. Pétri de compromis historiques, il est porteur de mémoire, d'expériences accumulées, que ces dernières soient abouties ou non. C'est en quelque sorte une mémoire agissante dans un milieu/collectif de travail donné, qui loin d'être externe et étrangère à l'activité (individuelle et collective), en est consubstantielle. (Amigues et Lataillade, 2007, p.9)

Ce tour d'horizon, bien qu'abordant les prescriptions comme des construits historiques, met dans le même temps en perspective certains questionnements relatifs à la nature des marges de manœuvre individuelles et collectives (Clot et Simonet, 2015) déployées par les acteurs de terrain dans le quotidien – actuel et à venir – de leur métier :

---

<sup>12</sup> « Injonction de faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p. 10)

- Comment les enseignants s'engagent-ils dans des collectifs de travail à géométrie variable pour mettre en place au sein et en dehors du milieu-classe (Chevallard, 1992) des temps de rencontres avec les œuvres ?
- En quoi la variabilité des différents construits historiques prescriptifs impacte-t-elle de façon productive, voire improductive, pour cause d'activité empêchée, le travail des acteurs du système éducatif ?
- Quels effets l'instabilité de ces normes peut-elle avoir sur les pratiques d'enseignement et sur les pratiques enseignantes (Marcel *et al.*, 2007) dans l'espace et l'histoire du milieu de travail (Amigues, 2009) ?

Ce détour par une histoire du métier traversée par de nombreux débats de normes et de valeurs vise à rendre perceptible la dimension mouvante et multifinalisée d'un métier enseignant au sein duquel les collectifs enseignants, en s'appropriant en situation effective de travail, *in situ* et *in vivo*, dans le champ et le hors champ de leurs classes, cette histoire commune en devenir, « jouent, plus souvent qu'on ne le pense, un rôle décisif » (Amigues, 2002, p. 201).

# Bibliographie

---

- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. Dans P. Bressoux (dir.), *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Amigues, R., et Lataillade, G. (2007). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Congrès international Actualité de recherche en éducation et formation, Strasbourg, France*, 28-31.
- Ardouin, I. (1995). Du dessin aux arts plastiques. Dans M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 33-52). Éditions Sociales Françaises.
- Baqué, P. (1985). Les Arts plastiques à l'Université : la formation des futurs enseignants. *Les Amis de Sèvres*, 120, 23-33.
- Barthes, R. (1964). *Essais critiques*. Editions du Seuil.
- Béguery, J. (2003), Le dessin : vers une problématique enseignement artistique. Dans D. Denis et P. Kahn (dirs.), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson* (p. 221-252). CNRS.
- Beuvier, F. (2009). Le dessin d'enfant exposé, 1890-1915. Art de l'enfance et essence de l'art. *Gradhiva*, 9, 102-125.
- Bourdieu, P., et Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art : les musées d'art européens et leur public*. Editions de Minuit.
- Bouthors, M. (1988). L'enseignement des arts plastiques. Evolution des pratiques et de la recherche. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, (14), 41-65.
- Bouveau, P., et Rochex, J.-P. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. CNDP Hachette éducation.
- Brau-Antony, S., et Grosstephan, V. (2017). Épistémologie pratique des enseignants d'éducation physique et sportive et enseignement des sports collectifs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 79-97.
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses Universitaires de Rennes.
- Brondeau-Four, M.-J., et Colboc-Terville, M. (2018). Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000.  
<https://eduscol.education.fr/document/5578/download>

- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Chabanne, J.- C., Parayre, M., et Villagordo, E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. L'Harmattan.
- Chanteux, M. (1989). Les pratiques des enseignants en arts plastiques. *Revue française de pédagogie*, 87(1), 5-13.
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique la figure du professeur. *Recherche en didactique des mathématiques*, 17(3), 17-54.
- Claverie, I. (2001). Cadre, limites et repentirs. *In Situ*, 11. Disponible en ligne : [file:///C:/Users/iclaverie/Downloads/insitu\\_11%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/iclaverie/Downloads/insitu_11%20(6).pdf). Récupéré le 30 août 2022.
- Clot, Y., et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31-52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Combaz, G. (1999). Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège. *Revue française de pédagogie*, 73-88.
- Combes, M. (2012). La musique contemporaine et l'école. *Transposition. Musique et Sciences Sociales*, (2).
- Condette, J. F. (2011). Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939). Stimuler l'innovation pédagogique locale en attendant la réforme éducative. *Histoire de l'éducation*, (129), 5-38.
- Condette, J.-F., et Savoye, A. (2011). Le congrès du Havre (31 mai-4 juin 1936) : Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré. *Carrefours de l'éducation*, 31, 61-88. <https://doi.org/10.3917/cdle.031.0061>
- Cordoba, A., et Lenzen, B. (2014). Déterminants institutionnels et action des enseignants : regard sur l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive*, 33, 4-29. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1826>
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. La Découverte.
- Croiset, A. (1902). *L'histoire de l'art dans l'Education*. Minera : revue des lettres et des arts, mars 1902.
- Daniellou, F. (2002, septembre). Le travail des prescriptions. Dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz et J.-L. Vayssière (dirs.), *Actes du 37<sup>e</sup> Congrès de la société d'ergonomie de langue française* (p. 9-16). GREACT et SELF.

- Dauvois, D. (2009). Lire Félibien aujourd'hui. *Nouvelle revue d'esthétique*, 2, 7-15.
- D'Enfert, R. (2003). *L'enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750-1850)*. Belin.
- D'Enfert, R., et Lagoutte, D. (2004). *Un art pour tous : Le dessin à l'école de 1800 à nos jours*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Seuil.
- Duvergier, J.- B. (1841). *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements et avis du Conseil d'Etat*. A. Guyot et Scribe.
- Espinassy, L. (2016). Enseigner l'histoire des arts au collège : un révélateur des savoirs et compétences du professeur d'arts plastiques. *Ergologia*, 16, 69-88.
- Espinassy, L., Claverie, I. (2023). La didactique des arts plastiques et la mémoire agissante du dessin. *Journal de recherche en éducations artistiques*. (A paraître)
- Félibien, A. (1669). *Conférences de l'Académie royale de peinture et de sculpture pendant l'année 1667*. Frédéric Léonard.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. Presses Universitaires de France.
- Germain-Thomas, P. (2017). Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir ? *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, (92), 5-11.
- Girard, A. (1996). Les politiques culturelles d'André Malraux à Jack Lang : ruptures et continuités, histoire d'une modernisation, *Hermès*, 20(2), 27-41.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1(3), 47-69.
- Héry, E. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire : l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Presses Universitaires de Rennes.
- Khan, P. (2008). La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? *Le Télémaque*, 34(2), 43-58. <https://doi.org/10.3917/tele.034.0043>
- Kohn, C.-R. et Nègre, P. (2003). Les voies de l'observation: repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines. *Les voies de l'observation*, 1-256.
- Lahalle, A. (2006), *Les écoles de dessin au XVIII<sup>e</sup> siècle. Entre arts libéraux et arts mécaniques*. Presses Universitaires de Rennes.
- Lauret, J.-M., Le Guével, A.-M., et Moirin, J.-Y. (2013). État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle. *L'Observatoire*, 42(1), 25-27.



- Lebeaume, J., et Magneron, N. (2004). Itinéraires de découverte au collège : à la recherche de principes coordinateurs. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 101-118.
- Lichtenstein, J., et Michel, C. (2005). *Conférences de l'Académie royale de Peinture et de Sculpture*. Ecole nationale supérieure des Beaux-Arts.
- Marchand, P. (2006). Histoire et commémoration : le bicentenaire des lycées (1802-2002), *Histoire de l'éducation*, 109, 75-117.
- Marin, C. (2012). Ravaisson, une philosophie du rythme. *Cahiers philosophiques*, (2), 43-56.
- Marx, L., et Reverdy, C. (2020). Travailler en partenariat à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 134, 1-40.
- Mekouar, M. (2005). Étudier ou rêver l'antique. Félix Ravaisson et la reproduction de la statuaire antique. *Images Re-vues*, 1, 1-18.
- Mérot, C. (1987). La fréquentation des écoles centrales : un aspect de l'enseignement secondaire pendant la Révolution française. *Bibliothèque de l'école des chartes*, 145(2), 407-426. <https://doi.org/10.3406/bec.1987.450476>
- Mialaret, G. (1997). *Le plan Langevin-Wallon*. Presses Universitaires de France.
- Nonnon, E. (2011). Notes de lecture. *Revue française de pédagogie* (avril-mai-juin 2008) n° 163 : « La culture des élèves : enjeux et questions ». Sous la direction de A. Barrère et F. Jacquet-Francillon. Lyon : INRP. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 43, 207-211.
- Obin, J.-P. (1993). *La crise de l'organisation scolaire*. Hachette.
- Octobre, S. (2010). *Enfance & culture : Transmission, appropriation et représentation*. La Documentation française.
- Pélissier, G. (1996). Le devenir de l'enseignement des arts plastiques. La question de la didactique. Dans J.-P. Brigaudiot, *Approches d'une discipline : les arts plastiques. Capes et agrégation externes et internes*. CNED.
- Pélissier, G. (2004). L'oral en arts plastiques. *Intervention orale du 26 mai 2004*. IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille.
- Pellisson, M. (1909). La réforme de l'enseignement du dessin. *La revue pédagogique*, 54, 22-40.
- Poulot, D. (1983). Les finalités des musées du XVIe au XIXe siècle. *Séminaire de l'Ecole du Louvre. Quels musées pour quelles fins, aujourd'hui ?* (13-33). La Documentation française.
- Quénioux, G. (1906). Le dessin et son enseignement. *L'Art Décoratif*, 96, 143-154.

- Ravaisson, F. (1854). *De l'enseignement du dessin dans les lycées*. Paul Dupont.
- Ravaisson, F. (1874). Essais et notices. Un musée à créer. *Revue des Deux Mondes* (1829-1971), 2(1), 232-240.
- Roux, C., (1997). *Arts plastiques et enseignement : la question des contenus : pour une didactique des arts plastiques en tant que discipline d'enseignement général dans le secondaire* [Thèse de doctorat, Université Paris 8].  
<http://www.theses.fr/1997PA083633>
- Salines, M. (2019). *Pédagogie et éducation. Évolution des idées et des pratiques contemporaines : Recueil de textes, présentés et commentés*. De Gruyter.
- Savoie, P. (2005). Création et réinventions des lycées (1802-1902). *Publications de l'Institut national de recherche pédagogique*, 28(1), 59-71.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Octarès.
- Séguy, J.-Y. (2015). Réformer l'enseignement secondaire dans les années 1930 : le projet d'un groupe de professeurs du lycée du Havre. Dans A. D. Robert et B. Garnier (dirs.), *La pensée critique des enseignants : éléments d'histoire et de théorisation* (p. 57-74). Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier, (2007) (dirs.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses Universitaires de Rennes.
- Sentilhes, A. (1996). L'Audio-visuel au service de l'enseignement : projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1940. *Gazette des archives*, 173(1), 165-182.
- Sève, L. (2015). Le rejet de la dialectique. *La Pensée*, 382, 21-29.
- Souillés-Debats, L. (2015). Des ciné-clubs aux dispositifs scolaires du CNC : l'institutionnalisation de l'éducation à l'image en France (1981-1998). *Décadrages. Cinéma, à travers champs*, 31, 87-103.
- Urfalino, P. (1993). La philosophie de l'Etat esthétique. *Politix*, 6(24), 20-35.  
<https://doi.org/10.3406/polix.1993.1586>
- Vieaux, C. (2008). Dossier : Histoire de l'art / Histoire des arts. *Bulletin Départemental du Nord*, 103,1-12.
- Vieaux, C. (2009, janvier). Histoire critique de l'éducation artistique en France. *Actes du colloque « Art contemporain et éducation artistique : la persistance d'un malentendu ? »*, 36-49.
- Waysbord-Loing, H. (2000, octobre). L'image dans l'enseignement des lettres. *Actes du séminaire national « Perspectives actuelles de l'enseignement du français »*, 1-4.

Zhou, Y. (2021). *L'enseignement de l'histoire de l'art à l'école secondaire sous la IIIe République française* [Thèse de doctorat non publiée en histoire, Université Panthéon-Sorbonne-Paris I; Université des études internationales de Shanghai]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03443692>

# Table des matières

---

<b>Analyse socio-historique des prescriptions en matière de rencontre avec l'œuvre</b>	<b>1</b>
1. De l'Ancien Régime aux débuts de la III <sup>ème</sup> République	3
1.1. Emergence d'un enseignement en rupture avec les arts « mécaniques »	3
1.1.1. Repères historiques	3
1.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	4
1.2. Instauration d'un enseignement laïque et républicain	5
1.2.1. Repères historiques	5
1.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	6
1.3. Des théories sources d'affrontements idéologiques	6
1.3.1. Repères historiques	6
1.3.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	8
2. De la genèse du courant de l'Éducation nouvelle au Front populaire	10
2.1. Des préoccupations nouvelles centrées sur l'élève	10
2.1.1. Repères historiques	10
2.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	11
2.2. Des programmes placés sous le signe de la diversité et du décloisonnement	12
2.2.1. Repères historiques	12
2.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	14
3. Des années 1950 au colloque d'Amiens	16
3.1. Les années 1950 : requalification du dessin	16
3.1.1. Repères historiques	16
3.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	18
3.2. Le grand virage du colloque d'Amiens	19
3.2.1. Repères historiques	19
3.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	23
4. De la fin des années 1970 à nos jours	26
4.1. Complexification des enseignements artistiques	27
4.1.1. Repères historiques	27
4.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	31
4.2. Mise en réseau des disciplines	33
4.2.1. Repères historiques	33
4.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	35
4.3. Essor du travail partenarial	39
4.3.1. Repères historiques	39
4.3.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	42
5. Synthèse de l'approche socio-historique des prescriptions	44

5.1. Recoupements prescriptifs	44
5.1.1. Nœuds de tension identifiés	44
5.1.2. Statut du personnel enseignant et des enseignements artistiques	45
5.1.3. Finalités des enseignements artistiques	46
5.1.4. Recours aux références artistiques	46
5.1.5. Temps et espaces de la rencontre	47
5.1.6. L'approche de la pratique	48
5.1.7. La parole des élèves	49
5.1.8. La coordination entre disciplines	50
5.1.9. Relation enseignements artistiques / action culturelle	51
5.2. Retour ciblé sur les recoupements prescriptifs	52
<b>Bibliographie</b>	<b>54</b>
<b>Table des matières</b>	<b>60</b>