

ARTS PLASTIQUES et HISTOIRE DES ARTS

L'enjeu culturel

Bernard-André Gaillot, 2020, actualisé en 2026

Qu'en est-il de la place accordée à la découverte des œuvres d'art dans l'enseignement actuel des arts plastiques ? Ce petit texte sans prétention universitaire voudrait simplement livrer ici quelques réflexions à cet égard, tant il me semble que cet aspect n'est pas suffisamment pris en considération sur le terrain de l'enseignement secondaire français.

L'enseignement des AP en France a toujours¹ été fondé sur la place centrale de la pratique « *en relation à la culture artistique* » depuis le renouveau de la discipline acté dans les programmes pour le collège de 1977-78. Ces instructions recommandaient le « contact avec les œuvres d'art, l'ensemble étant élargi à l'artisanat, l'architecture, l'urbanisme, la photo et le cinéma » afin d'acquérir une culture « plongeant ses racines dans l'histoire de l'humanité », incitaient à l'analyse des démarches des artistes situés dans leur époque mais également à la « lecture d'images », notamment la publicité et l'audio-visuel². Autrement dit : investigation de tous les aspects du visible, déjà.

Les textes de 1985 confirmèrent ces objectifs en insistant pour qu'une « information historique et technique éclaire et complète les observations effectuées à l'occasion de visites, de visionnement commenté d'extraits d'œuvres cinématographiques (...) permettant d'associer des techniques à des références culturelles ». Les programmes suivants seront tous bâtis sur cette même formule qui associe pratique plastique et culture artistique.

Nous verrons successivement :

- un bref historique ;
- la question du *DES* ;
- les perspectives didactiques.

¹ Rappelons que dès la fin du XIX^{ème} siècle, émerge l'idée que l'enseignement de l'histoire de l'art peut constituer un grand intérêt éducatif. Un arrêté de 1891 prévoit qu'il soit intégré dans les trois heures du cours d'*histoire* du lycée, ce que confirmera le Journal Officiel du 3 septembre 1925 (p.8659) en insistant sur l'observation et l'analyse des chefs-d'œuvre. Mais, tout en restant effective, cette part n'occupera qu'une place très réduite dans cet ensemble.

² Dès les années 70, les CRDP (Centres Départementaux de Documentation Pédagogique) s'emploient à constituer un fonds documentaire à destination des professeurs : diapositives, films d'art, etc.

UN EVENEMENT

Pour en venir directement à l'époque actuelle et à la réelle introduction des références à l'histoire de l'art dans les cours d'arts plastiques (AP), il importe de bien connaître et comprendre le long cheminement de son avènement³.

Le désir des historiens d'art d'intervenir dans le secondaire était ancien⁴. Si en 1967 une première option "art et architecture" de 3h en lycée est tentée comme option A7 (dans vingt-sept lycées en 1968) puis abandonnée⁵, il revient à Pierre Baqué d'avoir œuvré de 1989 à 1993 puis en 2007 auprès du ministère de l'Education pour défendre l'idée d'un enseignement thématique et transversal abordant simultanément *une même problématique dans plusieurs arts*⁶. D'abord créée comme option au lycée en 1993, la généralisation de *l'histoire des arts* (nous écrirons désormais HDA)⁷ en 2008 n'a pas manqué de déclencher des réactions hostiles, en particulier de la part des historiens d'art (notamment Pierre Rosenberg⁸), et de l'inspection générale des arts plastiques regrettant que l'HDA, dernier enseignement créé en 1992 et dit "enseignement artistique", ne comporte *aucune pratique artistique*, ajoutant :

« Il n'est pas sans signification de constater à cet égard par qui sont assurés les nouveaux enseignements artistiques au lycée : en très grande majorité par des professeurs de lettres (en quasi-totalité pour le théâtre, en très large majorité pour le cinéma, et en bonne proportion pour l'histoire des arts, le reste se répartissant entre professeurs de diverses disciplines). On peut se réjouir de cette propension pour les professeurs de lettres, ainsi que pour les professeurs d'autres disciplines, à s'investir *culturellement* dans un enseignement qui a trait aux arts. Ce fait va dans un sens souhaité par l'institution, celui de l'ouverture et du décloisonnement des disciplines, et correspond à un besoin culturel actuel qui est celui d'une identification dans des références communes que sont, notamment, les œuvres du patrimoine artistique. Mais ce fait ouvre de nouvelles questions, sinon une remise en question, du côté des arts plastiques par rapport à l'option fondamentale d'un enseignement fondé sur la *pratique* »⁹.

³ Compléments historiques et prescriptifs en ligne (C. Vieaux, 2008) :

https://hda.ac-versailles.fr/IMG/pdf/histoire_de_l_art_et_histoire_des_arts_-_christian_vieaux.pdf

⁴ Depuis la création des AP en 1969 et son installation à l'université s'observait au sein du groupe de travail une « opposition radicale entre plasticiens et historiens de l'art ». Dans Pierre Baqué (2011), *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'École 1967-2007*. Paris, L'Harmattan, p. 35.

⁵ *Ibid.*, p. 25-31, p. 105, p. 185-188, p. 250.

⁶ Arrêté du 9 novembre 1993 et note de service n° 93-320 du 19 novembre 1993. Une quinzaine de lycées volontaires en 1994. Mais modalités réfutées par les historiens d'art qui espéraient la création d'un CAPES et d'une agrégation d'histoire de l'art (hostilité réitérée en 2007 pour la même raison : Voir Baqué, 2011, p.106, 279-280).

⁷ Réactivée en 2005 par Gilles de Robien qui avait cherché à concevoir une « histoire européenne des arts » destinée aux collégiens, la mission élyséenne de créer un « enseignement obligatoire de l'histoire de l'art » fut confiée à Xavier Darcos en 2007 par le nouveau gouvernement. Rapidement modifiée en histoire DES arts (restant sur les moyens existants sans création de postes d'HA), l'HDA sera finalisée en 2008 (**BOEN n° 32 du 28 août 2008**) sous une forme censée être obligatoire du primaire au lycée mais selon des configurations transversales à élaborer sur le terrain (Baqué, 2011, p.143-147 et 277).

En ligne : **Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008 | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse**, s'y reporter (actualisé depuis au **BOEN n° 17 du 23 avril 2015**, consolidé juillet 2018).

⁸ Le 15 septembre 2008, lors d'un colloque sur « L'enseignement de l'histoire de l'art à l'école » organisé à la Sorbonne, regrettant d'abord que « l'école apprend à lire et à écrire, elle n'apprend pas à voir », P. Rosenberg salua la création de l'HDA obligatoire pour tous (« c'est un immense progrès »), tout en s'indignant d'avoir lu dans le programme du français, au même **BOEN n° 32**, cette phrase : « *Le professeur de français collabore à l'enseignement de l'histoire des arts avec sa compétence propre. Il n'a pas besoin pour cela d'une formation spécifique* ». Dénonçant l'absence de formation, il suggéra de créer « des CAPES doubles, lettres-histoire de l'art ou histoire-histoire de l'art (ou des arts, je ne m'y ferai jamais) ». Ignorait-il tout des épreuves constituant le CAPES d'arts plastiques ? Voir le lien : [Enseigner l'histoire de l'art ? - La Tribune de l'Art \(latribunedelart.com\)](http://latribunedelart.com)

⁹ Intervention de M. Pélissier en 1995 dans le colloque *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*, sous la direction de Pascal Bonafoux et Daniel Danétis, (Paris, L'Harmattan, 1997, p. 21-24).

Réticences également de l'association des professeurs d'AP qui craignait une nouvelle tentative visant à faire disparaître les AP de l'enseignement obligatoire.

Ajoutons encore la brutalité de la mise en œuvre. Comme le relève Laurence Espinassy en 2011, cette parution coïncidait avec celle des programmes d'enseignement disciplinaire mais la mise en parallèle de ces deux sources de prescriptions n'éclairait guère sur leur compatibilité et leur articulation. De plus, s'ajoutait le fait que le dispositif HDA devait être immédiatement applicable et évaluable au brevet des collèges en juin 2011. Cet ensemble engendrait de nombreux inconforts professionnels mais on laissait la liberté d'initiative aux enseignants tout en leur conférant la responsabilité de leurs difficultés. L'auteure résume : « Nous constatons d'emblée que l'on est typiquement "*dans la situation où la prescription est infinie et la sous-prescription des moyens pour les atteindre est totale*" (Daniellou, 2002) ».

Concernant le travail enseignant, « ces prescriptions imposaient un élargissement des missions, *de nouvelles fonctions et formes de travail*, qui mettaient à l'épreuve les acteurs de façon objective et subjective. Il leur fallait trouver des moyens de prendre sur soi, d'acquérir des tours de main inédits, de nouvelles compétences et usage de soi¹⁰ ». Comme le souligne encore Espinassy, rude était cet enjeu car les modalités d'attribution du diplôme national du brevet (DNB) indiquaient que « la note obtenue à l'oral d'HDA est affectée d'un coefficient 2 (à l'instar des trois épreuves écrites, français, mathématiques, histoire-géographie-éducation civique). L'évaluation de l'enseignement d'HDA va donc jouer une part non négligeable dans l'obtention du diplôme qui explique l'importance que lui accorderont immédiatement les enseignants et les cadres des collèges, mais plus encore les élèves et leurs parents ».¹¹

Même si de nombreuses ressources avaient été produites, les enseignants exprimaient le plus souvent « leur difficulté à être en phase entre "ce qu'ils font" pour répondre à "ce qu'on leur demande" ». Ces observations sont confirmées par une enquête réalisée en 2013-14 par Christiane Gerber-Herth¹² qui constate que l'introduction de l'HDA a posé, « de par ses objectifs et son caractère transversal, de nouvelles questions sur l'approche des œuvres et le rapport aux savoirs artistiques, questions touchant aux identités disciplinaires ».

Ainsi, globalement, l'opinion des professeurs d'AP était (et reste) partagée entre deux sentiments opposés¹³. Certains professeurs, écrit-elle, expriment toujours des réserves quant à la manière dont les œuvres sont abordées par les professeurs des autres disciplines qui ne prennent pas l'œuvre en compte « dans sa dimension artistique mais seulement pour son contenu narratif ou documentaire », voulant « expliquer » l'œuvre « au lieu d'établir des liens avec les productions artistiques de leur propre domaine (littérature, musique, etc.) ». Les professeurs d'AP se considèrent comme spécialistes de l'enseignement de l'HDA

¹⁰ L. Espinassy (2011), « L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? », *Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, colloque international, Lyon, INRP, mars 2011. En ligne : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2013-12/2011_espinassy-ens_histarts_inrp.pdf/

¹¹ Article rédigé à la suite d'une communication lors des Journées d'études « Les artistes et les tâches du présent », 4-5 mars 2016, Aix-en-Provence, Institut d'Ergologie, Aix Marseille Université. *Ergologia*, n° 16, Décembre 2016.

¹² C. Gerber-Herth (2014), *Enseigner les arts plastiques : contexte, représentations et valeurs*. Art et histoire de l'art. Thèse de doctorat, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, p.186-194 (reprenant « Arts plastiques et histoire des arts, identités et territoires disciplinaires », *Le français aujourd'hui*, vol. 182, no. 3, 2013, pp. 13-20).

¹³ Enjeux, opportunités mais aussi difficultés d'ailleurs immédiatement exposées par le corps d'inspection des arts plastiques tandis que perduraient les griefs émanant des historiens d'art. On citera Christian Vieaux, *Histoire de l'Art, Histoire des Arts*, BD n° 103 novembre 2008, Inspection académique-Scérén-CRDP Nord-Pas de Calais – lien : [Christian Vieaux](http://ChristianVieaux.fr) "Histoire de l'art et Histoire des arts" (ac-versailles.fr) – ainsi que Mathias Bouvier, *La question de la référence aux œuvres en Histoire des Arts*, Intervention à Rouen lors du Plan National de Formation, 7 mai 2009.

Parallèlement aux inquiétudes ou réticences, de nombreuses marques d'intérêt pour l'histoire des arts ont pu s'observer. On citera comme exemple, de Marie Lavin, *L'histoire des arts*, 1998, Paris, Hachette Education, ou encore un colloque de l'INRP sur *L'enseignement de l'histoire des arts au croisement des disciplines* à Lyon en 2010.

puisque'étant les seuls à avoir été recrutés sur des compétences en histoire de l'art, à la différence des autres collègues. D'autres « sont plus nuancés dans leurs propos et soulignent la *complémentarité* entre professeurs des différentes disciplines. Plusieurs expriment leur intérêt à travailler en équipe et à pouvoir développer les aspects théoriques et historiques ».

Relever que tout était déjà contenu dans les modalités d'enseignement d'AP fait dire à certains professeurs d'AP qu'ils n'ont rien eu à modifier parce qu'ils ont toujours apporté des précisions biographiques, historiques, demandé des recherches aux élèves en complément des approches d'œuvres liées à leurs productions. Si d'autres considèrent que les AP ont perdu du terrain puisque l'épreuve du brevet (DNB) est un oral, certains constatent plutôt une évolution positive de la perception de la discipline dans leur établissement et observent que les élèves sont très contents que les AP ressemblent, un peu, aux autres matières « où l'on apprend des choses ». Ces professeurs qui ont modifié leur pratique ont souvent introduit de nouveaux outils : cahier, fiche de recherche sur un artiste, frise chronologique, etc. Instaurer un cahier en AP ne va pas de soi dans un champ disciplinaire qui s'est construit sur l'idée d'une différence de nature et de méthode liée à leur dimension artistique. L'auteure de cette étude observe que « le caractère "non scolaire" présente des avantages et des caractéristiques auxquels les professeurs d'AP sont attachés, notamment l'absence de pressions liées à l'orientation, des modes de travail spécifiques, un mode de relation avec les élèves caractéristique des enseignements artistiques (...) L'histoire des arts fait faire un pas de plus vers le scolaire. C'est un pas dont les professeurs reconnaissent les bénéfices potentiels tout en appréhendant une perte. L'équilibre est difficile à trouver¹⁴ ».

Mais, si l'introduction en 2009 de l'HDA à tous les niveaux, de l'école au lycée, fut accueillie (semble-t-il finalement) plutôt favorablement et l'objectif de donner à chacun la conscience d'appartenir à « l'histoire des civilisations » contribuant ainsi à « l'acquisition d'une culture humaniste » fut plutôt partagé, qu'en est-il réellement au quotidien sur le terrain compte tenu des multiples difficultés d'application ?

Afin d'examiner ce qu'il en est aujourd'hui de sa mise en œuvre, des effets escomptés et des questions qui demeurent, qu'il nous soit d'abord permis de retranscrire ici l'essentiel des instructions pour le collège de 2015 révisées 2018, au chapitre **histoire des arts, cycle 4**, comme support de nos réflexions¹⁵ :

Enseignement de culture artistique transversal et co-disciplinaire, l'histoire des arts, au cycle 4, contribue à donner à tous les élèves une conscience commune, celle d'appartenir à une histoire des cultures et des civilisations, inscrite dans les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts travaille à en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité.

L'histoire des arts est enseignée dans le cadre :

- des enseignements des arts plastiques et d'éducation musicale ;
- de l'histoire et de la géographie, non comme illustration ou documentation de faits historiques mais comme une dimension d'histoire et de géographie culturelles, par l'étude périodisée des circulations, des techniques, des sensibilités et des modes de vie ;
- du français, en s'appuyant notamment sur l'étude de grands textes littéraires, poétiques, critiques et dramatiques, de l'Antiquité à la période contemporaine, avec leurs transpositions cinématographiques ou leur mise en spectacle ;
- des langues vivantes, dont elle enrichit à la fois la dimension culturelle et le lexique de la description, des couleurs, des formes, des techniques et des émotions ;

¹⁴ Gerber-Herth, *op.cit.*, p. 191-194.

¹⁵ BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, instructions « consolidées » ensuite au BOEN n° 30 du 26 juillet 2018. En ligne : <https://eduscol.education.fr/arts-plastiques/enseigner/ressources-par-dispositif-et-enseignement/histoire-des-arts.html>

- Y prennent part, autant que possible, les disciplines scientifiques (mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre) et la technologie ainsi que l'éducation physique et sportive. La participation du professeur documentaliste est précieuse pour susciter et accompagner une dynamique de projets.

Compétences travaillées :

- Décrire une œuvre d'art en employant un lexique simple adapté ;
- Associer une œuvre à une époque et une civilisation à partir des éléments observés ;
- Proposer une analyse critique simple et une interprétation d'une œuvre ;
- Construire un exposé de quelques minutes sur un petit ensemble d'œuvres ou une problématique artistique ;
- Rendre compte de la visite d'un lieu de conservation ou de diffusion artistique ou de la rencontre avec un métier du patrimoine

Les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires offrent un cadre particulièrement propice au travail collectif autour d'objets communs¹⁶ en lien avec les thématiques d'histoire des arts.

Au cycle 4, les élèves prennent véritablement conscience que les formes artistiques n'ont pas pour seul objet d'être belles, mais qu'elles sont signifiantes. Ils comprennent qu'elles participent de goûts et de pensées inscrits dans une aire culturelle, c'est-à-dire qu'elles prennent naissance dans une époque et un lieu situés au confluent de circulations, d'héritages et de ruptures dans le temps et dans l'espace, qu'elles expriment à chaque époque et dans chaque lieu une vision du monde, et qu'elles peuvent, réciproquement, influencer cette vision, c'est-à-dire agir sur leur temps. A l'issue du cycle 4, les élèves ont pris connaissance de courants artistiques et mouvements culturels qui leur permettent de relier entre elles, de manière fondée, des œuvres contemporaines l'une de l'autre et issues de domaines artistiques différents. Ce savoir n'a pas pour objet l'érudition ; il développe chez les élèves le goût de contempler l'œuvre d'art, par l'appropriation de notions culturelles et artistiques qui traversent les disciplines, les périodes historiques et les aires géographiques.

L'expérience esthétique et l'étude des œuvres sont à la source de la démarche pédagogique ; celle-ci s'organise autour de huit thématiques transversales périodisées¹⁷ où se croisent et se prolongent les domaines artistiques et les contenus disciplinaires du programme de cycle. Quoique présentées dans l'ordre chronologique et visant à donner des repères historiques forts, ces thématiques peuvent être abordées, au cours du cycle et selon les enseignements, dans un ordre différent déterminé par l'équipe pédagogique, en tenant compte du parcours des élèves sur l'ensemble du cycle.

Des partenariats, en particulier avec des structures muséales et patrimoniales, permettent aux élèves de rencontrer des acteurs des métiers d'art et de la culture et de fréquenter des lieux de culture (conservation, production, diffusion). Ces partenariats facilitent l'élaboration de projets inscrits dans le parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves.

Au moins une fois par an, le professeur intègre à son enseignement une des thématiques d'histoire des arts. (...) Les professeurs choisissent leur corpus d'œuvres et de textes en fonction des thématiques et objets d'étude proposés, ainsi que des disciplines impliquées. Les projets développés en équipe pluridisciplinaire, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires, n'omettent jamais de fonder l'étude de ces thématiques sur des rencontres et des pratiques vécues par les élèves.

¹⁶ « L'enseignement de l'histoire des arts, qui contribue à ouvrir les élèves au monde, ne se limite pas à la tradition occidentale et s'intéresse à l'ensemble des champs artistiques : le champ classique des « Beaux-Arts » : architecture, peinture, sculpture, dessin, gravure ; la musique, le théâtre, l'opéra et la danse, le cirque et la marionnette ; la photographie et le cinéma ; les arts décoratifs et appliqués, le vêtement, le design et les métiers d'art, l'affiche ; la publicité, la caricature... ; la poésie, l'éloquence, la littérature ; les genres hybrides ou éphémères apparus et développés aux XX^{ème} et XXI^{ème} siècles : bande dessinée, performance, vidéo, installation, arts de la rue, etc. »

¹⁷ Arts et société à l'époque antique et au haut Moyen Âge / Formes et circulations artistiques (IX^{ème}-XV^{ème} s.) / Le sacre de l'artiste (XIV^{ème}-début XVII^{ème} s.) / État, société et modes de vie (XIII^{ème}-XVIII^{ème} s.) / L'art au temps des Lumières et des révolutions (1750-1850) / De la Belle Époque aux « années folles » : l'ère des avant-gardes (1870-1930) / Les arts entre liberté et propagande (1910-1945) / Les arts à l'ère de la consommation de masse (de 1945 à nos jours).

Nous sommes certains à penser – tout en restant peut-être encore minoritaires dans la communauté des professeurs d'AP français – que, sans négliger la part première de la pratique, l'enjeu de cet enseignement est plus que jamais aujourd'hui un enjeu *culturel*. Pourtant, force est de constater qu'en 2020, faute de temps probablement car tous les professeurs d'AP sont aujourd'hui formés à cela en France, peut-être aussi pour ne pas réduire le temps magique de la création, la part consacrée à la découverte des œuvres est trop souvent effroyablement mince, pour ne pas dire absente ou limitée à un ajout illustratif insignifiant alors qu'inversement la pratique devrait conduire à une découverte riche et interactive¹⁸ du patrimoine culturel pour aller de l'avant.

Car nous ne pouvons pas rester insensibles au fait que le monde de la culture semble toujours ignorer la compétence des professeurs d'AP, comme dénoncé depuis longtemps. Si en 1993 Yves Michaud, alors directeur de l'INSBA, avait pu écrire que cela « *n'est peut-être plus à l'école secondaire de diffuser des pratiques culturelles qui ne sont pas des formations mais des activités, et qui donc ne s'enseignent pas avec des agrégés, des certifiés*¹⁹ », si Pierre Rosenberg, éminent président-directeur honoraire du musée du Louvre, associé à de nombreuses personnalités de l'art, demandait en 2008 puis en 2012 dans *Le Monde*²⁰, la création de CAPES "histoire & histoire de l'art" ou encore "français & histoire de l'art", c'est bien qu'ils jugeaient ou observaient autour d'eux que l'enseignement des AP au collège était souvent déficient au sujet de son apport culturel, pourtant impératif par les textes.

Toutefois, pour la première partie qui va suivre, mon propos ne concernera pas la référence classique aux œuvres opérée en articulation avec la pratique comme il doit en être normalement dans les conditions usuelles d'une séquence d'AP dont la didactique disciplinaire traite déjà largement, il se focalisera plus spécifiquement sur l'HDA.

L'enseignement rendu obligatoire de l'HDA à tous les niveaux du cursus scolaire français dans une large approche pluridisciplinaire ne peut être que positif, mais cette intrusion brutale, comme nous venons de le voir, déclenche toujours de multiples et légitimes interrogations, notamment quant à ses contenus et quant aux modalités de sa mise en place²¹ dans le cadre particulièrement fragmenté de l'enseignement secondaire.

La première, la plus triviale, est celle de la *faisabilité* qui touche au volume horaire et à l'organisation de l'interdisciplinarité. Il manque un cadre institutionnel mieux structuré, il

¹⁸ En appui sur la pratique et plus largement ici en appui sur les rencontres offertes par l'HDA, ainsi que le souligne Jean-Paul Doguet en 2007 dans *L'art comme communication : pour une re-définition de l'art* (Paris, Armand Colin, p.158), l'expérience esthétique, comme toute perception intellectuelle, devrait stimuler la réorganisation des connaissances acquises mais aussi une propension intertextuelle à réactiver, à critiquer, à réinventer et à rêver.

¹⁹ Y. Michaud, *Enseigner l'art ?*, Nîmes, Ed. Jacqueline Chambon, 1993, p.28-29.

²⁰ « *Malgré les efforts de celles et ceux qui acceptent d'assurer cet enseignement, malgré toute leur bonne volonté, il peut difficilement porter ses fruits (...). En effet, il ne s'appuie ni sur un programme ni sur des enseignants formés dans la matière qu'ils enseignent* ». Tribune publiée dans *Le Monde* du 18 juillet 2012 par notamment : Adel Abdessemed, artiste, Paul Ardenne, historien d'art, romancier, critique, Yves-Alain Bois, professeur d'histoire de l'art, Princeton Institute, Yves Bonnefoy, écrivain et poète, Collège de France, Pierre Boulez, compositeur et chef d'orchestre, Collège de France, Patrice Chéreau, metteur en scène, cinéaste, Gérard Garouste, peintre et sculpteur, Pierre Soulages, peintre, Pierre Rosenberg, de l'Académie française.

Citons encore en mai 2012 le *Livre blanc sur l'enseignement de l'histoire des arts dans les écoles collèges et lycées* publié par L'Association des Professeurs d'Archéologie et d'Histoire de l'Art des Universités (APAHU) qui reprend les mêmes arguments (enjeux, impasses, propositions).

²¹ Le texte de 2008 prévoyait « ¼ du programme d'histoire, ½ des programmes de musique et d'AP » (moitié du programme ou moitié du temps ?), 24h en lycée. Le texte revu en 2015 évoque des projets transversaux ou interdisciplinaires mais réduit le cadrage horaire : « au moins une fois par an, le professeur intègre à son enseignement une des thématiques d'HDA ». Ce travail reste validé, tant au Brevet du collège (DNB) qu'au Baccalauréat, toutefois, pour le Brevet désormais, « l'épreuve orale porte sur un objet d'étude abordé dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts ou un projet mené dans le cadre d'un enseignement pratique interdisciplinaire ou des parcours éducatifs » (eduscol, mise à jour 2021), dénaturant ainsi l'ambition initiale !

manque un budget, au risque que les œuvres restent un placage ou le prétexte à des sorties récréatives mais aussi que le temps consacré à l'HDA compresse de manière préjudiciable l'étude des contenus disciplinaires. Comme l'avait encore souligné Espinassy,

« On demande simultanément aux professeurs de s'approprier des artefacts issus d'autres champs de référence et de pratiques que le leur, et de les transformer aussitôt en instruments, alors même que c'est incompatible avec les usages de leur métier, ses exigences, son organisation, son histoire. Tout cela est exigé immédiatement, alors que les équipes enseignantes ont besoin de temps, de travail et de dialogue commun et de stabilité pour élaborer des logiques et des outils collectifs (...) D'une part, personne ne se demande ce qu'ils doivent apprendre "pour pouvoir faire" et, d'autre part, ils se sentent souvent dépossédés de leur métier, ayant déstabilisé leurs habiletés à l'exercer, et ne cernant plus leurs mobiles d'agir et la cohérence entre les manières de penser ».

Alors, « faute de temps, de motivation, de formation... la frise chronologique est apparue à certains comme relativement satisfaisante, sorte de « plus petit dénominateur commun » et organisateur visible du travail collectif. En effet, cet outil pratique et maniable peut se retrouver dans le cahier de l'élève, renseigné par toutes les disciplines ou domaines abordés, et chacun peut s'en satisfaire : les équipes pédagogiques et administratives peuvent prouver que le travail a été fait²² ».

Ces dispositions révèlent également les *inégalités* culturelles, sociales et géographiques à quoi s'ajoutent les disparités d'organisation des équipes pédagogiques dans les établissements. Formulons des vœux pour que ce soit l'occasion de travailler à un meilleur accès à la culture en milieux défavorisés et un stimulant pour les professeurs : dynamique des contributions croisées qui favorisera du même coup, malgré la surcharge de travail évidente, la coopération des enseignants pour un travail pluriel porteur de sens.

Plus positivement malgré tout, on peut aussi penser que cette double contrainte, temporelle et organisationnelle, poussera à réexaminer la nécessité de certains contenus dès lors qu'ils sont imposés magistralement sans expérience ancrée, sans véritable rencontre avec la vie réelle, au profit d'une dynamique de projet élaborée avec les élèves comportant de multiples facettes où chaque discipline apportera son regard spécifique.

De plus, afin de remédier à l'*individualisme* de notre époque (ressenti dès les années 1970), face à la nécessité de reconstruire le *lien social*, reconnaissons que l'HDA apporte incontestablement une matière féconde et bénéfique pour refaire société, répondant ainsi aux textes de l'époque valorisant certains thèmes comme celui des « *racines culturelles* » ou celui du « *patrimoine* ». Ces sujets d'intérêt mettent bien en perspective cette préoccupation sociale qui est la recherche ou le renforcement d'une identité commune pour *la formation du citoyen* à partir de repères que sont les valeurs de nos héritages. Un enjeu essentiellement politique.

L'introduction de l'HDA est également pour tous un réel stimulant intellectuel. Dans une première réflexion sur le sujet²³, interrogeons-nous d'abord sur la relation entre « histoire » *et* « arts ».

²² Ici successivement : Espinassy, 2011, p.7-8 et 2016, p.76.

²³ Lire à cet égard : Gilles Boudinet (dir.), *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives (1), la question de l'histoire*, Paris, L'Harmattan, 2011. Pour le primaire, consulter : Anne-Sophie Molinié et Geneviève Di Rosa, *Enseigner l'histoire des arts dans le premier degré, le dialogue des disciplines*, Paris, L'Harmattan, 2020 ouvrage insistant sur les vertus de la pluridisciplinarité.

HISTOIRE DES ARTS

1. L'entrée par l'*histoire* peut conduire, parallèlement et verticalement, à une approche séparée de chaque art en rapport avec le déroulé temporel du champ scientifique, politique et social (en quoi une œuvre est de son temps, le reflète ou s'y oppose). Les œuvres sont-elles à étudier dans une linéarité qui les situe entre un passé (l'héritage) et un futur (leurs prolongements, leurs descendances) ou bien sont-elles plutôt ici à apprécier dans leurs transversalités horizontales, anhistoriques et proliférantes²⁴ ? Belle occasion en classe pour soulever ces questions au lycée. A cet égard, se souvenir que les linéarités académiques ont déjà été dépassées par Elie Faure, Aby Warburg, André Malraux ou encore les études de René Huyghe²⁵. Ainsi en est-il aujourd'hui aussi des études thématico-problématiques transversales comme les riches travaux de Maurice Fréchuret²⁶ qui combinent histoire et pluridisciplinarité.

Pour Georges Didi-Huberman citant Carl Einstein, l'historicisme souffre de deux travers contradictoires, celui d'isoler les œuvres « dans un domaine spécialisé, reclus, académique » les soustrayant aux processus vivants et complexes, celui de réduire « leur temporalité à un simple chapelet de chefs-d'œuvre », aliénant l'histoire de l'art à « un grand concours de beauté » : ceci semble viser tout autant les défauts de l'enseignement scolaire. De plus quant à l'histoire, le temps des "tables rases" étant largement révolu, tout artiste admet aujourd'hui qu'aucune création ne peut s'affranchir des héritages, innombrables, qui ont fait que chaque individu (artiste) est ce qu'il est et que les temps – le temps d'apparition de l'œuvre ; le temps de son réexamen – sont des temps différents, nous forçant à nous demander si l'on peut, pratiquement, « interpréter les réalités du passé avec les catégories du passé – du même passé, s'entend ? ». Le désir de l'historien, observe encore l'auteur, est toujours suspendu entre « la mélancolie tenace d'un passé comme objet de perte et la victoire fragile d'un passé comme objet de trouvaille, ou objet de représentation »²⁷.

Alors, pensant en historien (« toujours devant l'image, nous sommes devant du temps ») et s'inquiétant de la difficulté à éduquer à la fatalité mais la nécessité de l'anachronisme²⁸, celui-ci en vient à penser qu'après le *Mnemosyne* de Warburg, « le nouveau type de livre d'art, c'est l'album photographique » tel que promu par Malraux pour son *Musée imaginaire* par sa « capacité pratique, technique, de faire rencontrer enfin des objets éloignés dans l'espace et dans le temps ».

« C'est de l'atlas que nous avons besoin (...), les atlas créent des hétérotopies en opérant par divisions et par montages de domaines habituellement séparés les uns des autres », proposant des

²⁴ Le fameux rhizome de Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Mille plateaux*, Paris, Ed. de Minuit, 1980.

²⁵ Elie Faure, *L'esprit des formes* (1927-1933), Paris, J.-J. Pauvert, 1964 ; Aby Warburg, *Atlas Mnemosyne*, inachevé en 1929 (voir R. Recht, Paris, édition L'Ecarquillé, 2012) ; André Malraux, *Le musée imaginaire* (1947), Paris, Idées-art Gallimard, 1965 ; René Huyghe, *Formes et forces*, Paris, Flammarion, 1971, qui tous ont tiré l'originalité de leur propos de la rencontre d'œuvres de nature, d'origine et d'époque différentes.

²⁶ M. Fréchuret (1993), *Le mou et ses formes*, Paris, Espaces de l'Art, ENSB-A. Notamment ensuite (2016) : *Effacer, paradoxe d'un geste artistique*, Dijon, Les presses du réel. Et plus récemment (2019) : *L'art et la vie. Comment les artistes rêvent de changer le monde, XIX^e-XX^e s.* Dijon, Les presses du réel.

²⁷ G. Didi-Huberman, *Devant l'image*, Paris, Les éditions de Minuit, 1990, p. 48-49. Marc Jimenez fait remarquer à son tour qu'on ne peut plus plaquer sur les œuvres contemporaines des critères établis au temps de Fragonard : désormais, à l'époque où tout peut aspirer à être candidat à la considération d'autrui, « ce sont les œuvres d'art et pas l'inverse qui engendrent les critères » (dans *La querelle de l'art contemporain*, Paris, Gallimard, 2005, p. 274).

²⁸ G. Didi-Huberman, *Devant le temps*, Paris, Les éditions de Minuit, 2000, p. 9, 13, 28-34 ainsi que *L'album de l'art à l'époque du "Musée imaginaire"*, Paris, Hazan, 2013, p. 16-25-31-82. L'auteur y cite Malraux dans *La métamorphose des dieux* (1957-1970), qui avait osé cette phrase : « les primitifs flamands sont réalistes comme Kafka ».

rencontres dérangeantes voire improbables, bousculant les rassurantes syntaxes, les hiérarchies cloisonnantes.²⁹

Réflexion qui semble appuyer les ambitions de l'HDA. Ainsi, le singulier à "histoire" et le pluriel à "arts" ne peut qu'écarter la sérénité linéaire au profit de rapprochements³⁰ surprenants et enrichissants. Serait-ce au risque de mélanger tous les arts, laissant penser à nos élèves que tout se vaut, l'*indifférenciation* créant la confusion ? Comment opérer un tri quand le XX^{ème} siècle a déjà décrété que « tout est art » ?

« *Cette approche convoque tous les arts* » (2008), « *s'intéresse à l'ensemble des champs artistiques* » (2015). Mais quels sont ces arts ? Une liste a été fournie, probablement non exhaustive, mais à quel titre sont-ils *tous* des arts ? Manière de revenir sur la racine « ars », manière de s'interroger sur les catégorisations³¹ héritées de Giorgio Vasari et Roger de Piles, qui séparèrent le Grand Goût académique des arts mineurs, qui firent dire à Poussin que Le Caravage « est venu au monde pour détruire la peinture », qui firent dénigrer le *Radeau de la Méduse*, Courbet, ainsi que tous les « refusés » (*Olympia*) de 1863 tandis que Baudelaire s'efforçait de défendre « le peintre de la vie moderne ». Occasion³² d'aborder le statut de la photographie, de la BD, longtemps mises à l'écart, occasion de mettre également en regard les exemples proposés par nos collègues musiciens (*l'art des bruits* de Russolo, 1913 ; le rap...) ou littéraires.

La question de la « correspondance des arts »³³ offre également de belles perspectives. On peut se référer à l'*ut pictura poesis* (Aristote, *Poétique* ; Horace, *Art poétique*), chez Plutarque (peinture parlante, poésie muette), débattue chez Lomazzo, Alberti, Poussin, ou bien réfutée par La Fontaine (*Le tableau*, 1674) et Lessing (*Laocoon*, 1766)³⁴. Sans oublier les *Correspondances* de Baudelaire (1857), les *Voyelles* de Rimbaud (1871-83), musicalement le père Castel au XVIII^e siècle et le piano à lumières de Scriabine, l'« œuvre d'art totale » (*Gesamtkunstwerk*) de Richard Wagner au XIX^e. Puis Klee et Kandinsky³⁵.

Les pratiques dites de « techniques mixtes » devinrent alors la norme, des collages cubistes aux Futuristes (Carlo Carra), du *Modulator espace-lumière* de Moholy-Nagy (1930),

²⁹ Ibid. 2013, p. 171. Notons que le British Museum s'en inspire en proposant une application en ligne (*Museum of the World*, 2020), qui offre de relier des œuvres d'origines différentes : <https://britishmuseum.withgoogle.com>

³⁰ On songe aux multiples écrits d'Edgar Morin en faveur d'une pensée complexe pour qui il convient d'abandonner les « sciences closes » et s'efforcer de « tisser des liens » : *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973, p. 16. L'auteur s'attache à montrer combien le morcellement du savoir, l'hyperspécialisation sont contre-productifs et empêchent d'avoir un regard global (cf. Jean-Louis Le Moigne, dans Dominique Chateau et François Soulages, *Les frontières en arts et en sciences*, Paris, L'Harmattan, 2020, p. 15-43).

³¹ Pour développer historiquement, se reporter à la synthèse de Georges Roque (dir. de) *Majeur ou mineur ? Les hiérarchies en art*, Nîmes, J. Chambon, 2000.

³² Consulter Richard Conte et Jean-Claude Le Gouic, *Le mode mineur de la création*, Lyon, Aléas Ed., 1996, ou encore les actes du colloque international (université Paris VIII, 1998) réunis par Claude Amey et Jean-Paul Olive : *Les frontières esthétiques de l'art*, Paris, L'Harmattan, 1999.

³³ E. Souriau, *La Correspondance des arts, Eléments d'esthétique comparée*, Paris, Flammarion, 1969. Également, pour approfondir : Jean-Louis Cupers (dir.), *Synesthésie et rencontre des arts*, Bruxelles, Presses de l'Université Saint-Louis, 2011, ainsi que : Michèle Finck et Yves-Michel Ergal (dir.), *Littérature comparée et correspondance des arts*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2014.

³⁴ Pour documenter ceci, se reporter à Rensselaer W. Lee, *Ut pictura poesis* ([1967] trad. 1991), Paris, Editions Macula.

³⁵ Kandinsky, peintre, poète et musicien, avait le don d'entendre les couleurs et de voir les sons, on en trouve notamment écho dans son recueil de poèmes *Sonorités (Klänge)* publié en 1913 à Munich. Kandinsky appréciait A. Schoenberg (également peintre) comme en témoigne sa lettre au musicien du 11 janvier 1911 : « vos compositions sont justement ce que moi aussi je recherche [par la voie de] l'antigéométrique, l'antilogique (...) celle des "dissonances" dans l'art » (in Vassily Kandinsky, *Regards sur le passé* [1913 - 1974], Paris, Hermann, p. 213-221 et p. 162, 279-280). Une application interactive imaginée en 2021 par le Centre Pompidou, *Entendre la peinture de Kandinsky*, a tenté de traduire l'expérience, sur une plateforme virtuelle, en ligne : <https://artsandculture.google.com/experiment/sgF5ivv105ukhA> vérifié 2025.

du « champ élargi de la sculpture »³⁶ au land art, aux installations, aux performances multiformes : toutes démarches qui ouvrirent aux infinies conjugaisons de notre siècle !

Depuis le premier happening organisé par John Cage au Black Mountain College en 1952, les œuvres multimédias ont proliféré. Comme le rappelle Dominique Chateau, ce qui se nommerait désormais « *intermédialité* » n'est pas un concept nouveau puisque forgé par Dick Higgins en 1966, enjoignant les artistes Fluxus de s'affranchir des contraintes techniques puristes (façon Greenberg) pour mettre l'accent sur la dialectique entre les médias. Chateau aurait préféré quant à lui « *intermédiumnicité* » afin d'éviter la confusion entre média et médium³⁷. L'intermédialité souligne l'hétérogénéité des systèmes de représentation et de communication, l'interaction entre médias dans une même œuvre qui offre un ensemble combiné d'expériences sensorielles et esthétiques où le visiteur est lui-même partie intégrante de la proposition. Occasion alors de s'interroger quant à la pertinence du mot, comme il est remarqué en introduction au livre de Nizar Mouakhar³⁸, alors que les notions de média comme de médium ne semblent désormais plus liées à aucune spécificité irréductible.

Corrélativement, de nombreux artistes du XX^{ème} siècle ont ignoré les frontières et ont joué du « non-artistique ». Après *Avant-garde et kitsch*, vivement différenciés par Clément Greenberg en 1939 (avec comme arrière-fond l'avancée des totalitarismes)³⁹, la problématique du « *High and Low* » est explorée aux USA mais sur un mode encore condescendant⁴⁰. Cependant, il en va tout autrement en Europe où se montent de grandes expositions « interdisciplinaires » comme *Art & Pub*⁴¹ (les affiches de Lautrec, de Mucha, des Delaunay, de Magritte, les appropriations du Pop Art...) ou qui questionnent des frontières plus subtiles comme l'exposition *L'Envers du décor*⁴² qui interrogeait la « dimension morale (...) quant à ce que l'œuvre d'art doit être », le substantif "décoratif"⁴³, comme le qualificatif "joli", connotant péjorativement dans la modernité un mode "mineur" ou une faute de goût (de Viollet-le-Duc à Mies van der Rohe ou Loos mais aussi aux yeux de Mondrian, Léger...) mais sans oublier ceux qui le revendiquent (certes Rubens, Delacroix, Matisse mais également plus récemment les déclinaisons critiques de l'"outil visuel" de Buren, peut-être les minimalistes D. Flavin et D. Judd en réaction aux ostracismes modernistes⁴⁴). L'exposition *Baroques 81* montrait à Paris le retour de la *Pattern Painting*, un art décoratif⁴⁵ « qui abandonne les sévérités réductrices d'un art littéral, auto-réflexif, dématérialisé, ascétique (...)

³⁶ Rosalind Krauss, « Sculpture in the Expanded Field », *October*, n° 8, printemps 1979, p. 30-44. On pourra se reporter également aux études de S. Jamet-Chavigny et F. Levaillant, *L'art de l'assemblage. Relectures*, Rennes, PUR, 2011.

³⁷ D. Chateau, L'intermédialité : boîte de Pandore de la définition de l'art, in N. Mouakhar (dir.), *L'art à l'épreuve de l'intermédialité. Pratiques artistiques et enjeux esthétiques*, Paris, L'Harmattan, 2021, p.67-81.

³⁸ Préface de Mario Costa p. 12 (Mouakhar, 2021).

³⁹ C. Greenberg, *Art et Culture, essais critiques* (1961, Boston), Paris, Macula, 1988, p. 9-28.

⁴⁰ Exposition *High and Low : Modern Art and Popular Culture*, New York, MoMA, 1990.

⁴¹ Exposition *Art et Publicité*, commissaires J.H. Martin et F. Burkardt, Paris, Centre G. Pompidou, 1990. Notons aussi le numéro spécial d'*Artpress* « Art et mode, attirance et divergence », HS n°18, 1997.

⁴² Exposition *L'Envers du décor*, musée de Lille-Villeneuve d'Ascq, oct. 1998 – fév 1999 (catal. p.23, 68).

⁴³ Lire J. Souillou, *Le décoratif*, Paris, Klincksieck, 1990. L'auteur y souligne l'aspect dépréciatif du terme aux XIX^e et XX^e siècles, prend pour exemple p. 12 le 15^e entretien de Viollet-le-Duc (1863) : « Le décoratif constitue une bouture nouvelle sur le rameau ornemental où elle vient se greffer à la manière d'un parasite ».

⁴⁴ En 1971, Judd a qualifié Buren de « poseur de papier peint », lequel en retour a qualifié l'américain de « fabricant de meubles ». Pour Buren, « le décoratif est absolument fondamental dans l'art (...). De quoi les défenseurs de l'art ont-ils peur lorsqu'ils prononcent sur une œuvre l'anathème la déclarant décorative ? ». Dans D. Buren, *Au sujet de... Entretien avec Jérôme Sans*, Paris, Flammarion, 1998, p. 91 et 119.

⁴⁵ Catalogue *Baroques 81*, commissaires S. Pagé, C. Millet, Paris, ARC-MAMVP, 1981, p. 7-13, 25-28.

dont la radicalité a parfois conduit à des impasses », un « art monstre » écrira Severo Sarduy dans le catalogue : Bartlett, Stella, Polke, Schnabel, Van der Stokker, Zakanitch, etc.

La liste serait longue des expositions qui ont révélé au grand public ces nouvelles approches et tous ces nouveaux comportements dérangeants⁴⁶. Dans le dernier quart du XX^e siècle, la pluralité des pratiques est considérable : ainsi, alors que d'un côté les arts minimalistes et conceptuels⁴⁷ introduisent cartes, schémas, définitions, graphiques (Venet, Kosuth, Huebler, Art & Language...) ou flirtent avec les aspects du rien⁴⁸, de l'autre, l'exposition *Hors Limites* (décrivant les multiples pratiques transgressives, l'« autre face de l'art [dont] l'insolence n'est pas prise en compte⁴⁹ » : Kaprow, Acconci, la performance, Fluxus, l'actionnisme viennois, Burden, McCarthy...).

Mais avançons sur la question du « DES »⁵⁰. La *pluralité des arts* amène donc pour chaque art (de l'écrit, du visuel, du sonore, du spectacle vivant...) la question du traitement sur un même plan de toutes les occurrences (éventail des catégories mais aussi ampleur des provocations) en faisant tomber la barrière de tout jugement de valeur (par exemple entre le répertoire de la danse et les gestes du quotidien⁵¹...); elle parie sur le brassage des productions et s'intéresse tout particulièrement à *ce qui fait frontière*⁵² (par exemple entre art et journalisme, art et actionnisme politique, etc., comme en témoignent Dominique Baqué, Paul Ardenne ou Norbert Hillaire⁵³).

Frontières à questionner. Ainsi, l'activité artistique, dépassant la pratique artisanale, est-elle devenue une intellection déconnectée de la vie réelle et finalement destinée à une élite ? Est-elle au contraire portée par la volonté de transcender la réalité⁵⁴ et ainsi d'œuvrer vers un monde meilleur ? Questions soulevées dès la fin du XIX^{ème} siècle par le mouvement *Arts & Crafts* (Ruskin, Morris⁵⁵) puis les différentes déclinaisons de l'*Art Nouveau* désireux de réunir pratiques artistiques et artisanales afin de combattre la laideur du monde industriel (Guimard,

⁴⁶ Mais aujourd'hui, plus aucun émoi face aux œuvres de Subodh Gupta ou Joana Vasconcelos, par exemple !

⁴⁷ Catalogue *L'art conceptuel, une perspective*, commissaires S. Pagé, C. Gintz, Paris, ARC-MAMVP, 1990.

⁴⁸ « Rien ne doit être utilisable, exploitable, vendable » clamait Ad Reinhardt dans *Art International*, VI, n°10, Lugano, 1962. Consulter Jean-Yves Jouannais, *Artistes sans œuvres, I would prefer not to*, Paris, Hazan, 1997, Thierry Davila, *De l'inframince, brève histoire de l'imperceptible*, Paris, Ed. du Regard, 2010 ainsi que Denys Riout, *Portes closes et œuvres invisibles*, Paris, Gallimard, 2019.

⁴⁹ Exposition *Hors Limites, l'art et la vie*, commissaire J. de Loisy, Paris, Centre G. Pompidou, 1994 (catal. p. 11).

⁵⁰ Rappelons que la pluralité « des arts », imaginée comme telle dès 1993 (voire 1967), a finalement été décidée pour des raisons financières, la création de 9500 postes d'HA étant irréalisable en contexte de réduction du nombre de fonctionnaires.

⁵¹ B. Formis, *Esthétique de la vie ordinaire*, Paris, PUF, 2010, p. 191-210. La danse contemporaine, dès les années 1950, s'est repensée à l'aide des gestes du quotidien (les *tasklike dances* d'A. Halprin). A différencier d'Allan Kaprow (*L'art semblable à la vie*, 1996) « qui érige son travail contre le monde de l'art tandis que Halprin le fait en-deçà de celui-ci ».

⁵² Lire Michel Guérin et Pascal Navarro (dir. de), actes du colloque *Les limites de l'œuvre*, Aix-en-Provence, PUP, 2007.

⁵³ Consulter : D. Baqué, *Pour un nouvel art politique, de l'art contemporain au documentaire*, Paris, Flammarion, 2004, D. Baqué, *L'effroi du présent, figurer la violence*, Paris, Flammarion, 2009, P. Ardenne, *un art contextuel*, Paris, Flammarion, 2002, N. Hillaire, *La réparation dans l'art*, Lyon, Nouvelles éditions Scala, 2019.

⁵⁴ « L'art corrige la nature en spiritualisant la beauté », fonction "idéique". Mais si la « raison historique » nous appelle à chercher les formes artistiques déterminées par l'évolution des arts à une époque donnée (le style), cela n'affecte pas la pulsion générative (*Kunstwollen*) serait indifférente au temps. Dans A. Riegl, *Grammaire historique des arts plastiques. Volonté artistique et vision du monde*, ([1897-98] 1978), Paris, Klincksieck, p.8-38 et 49.

⁵⁵ La disparition de l'art décoratif est une perte cruelle pour le monde, clamait W. Morris : « La pourriture gagna les fruits de l'art : avec la division des arts, les uns supérieurs, les autres inférieurs, l'on se prit à privilégier les premiers, à mépriser les autres, poussé par la même ignorance quant à la *philosophie* des arts décoratifs ». Extrait d'une conférence prononcée sous le titre original "The Decorative Arts : their relation to Modern Life and Progress" à la Trade Guild of Learning, Londres, le 12 avril 1877 et retranscrite dans A. Midal *Design : l'Anthologie 1841-2007*, Paris, Cité du Design, 2013.

Van de Velde, Horta, Klimt, Gaudi...). Préoccupations reprises ensuite par le *Bauhaus* de Gropius⁵⁶ et le vocabulaire *néoplasticiste* radical de Mondrian.

Frontière, décroissement, basculement : chercher un nouvel art pour un nouveau monde, c'est, après Dada, faire table rase du passé de l'art en bannissant les « jambons féminins⁵⁷ » comme les Futuristes (Marinetti) fascinés par la vitesse des machines⁵⁸ et les bruits de la guerre. En Russie Soviétique, plus concrètement, l'art sans-objet doit être utilitaire, il devient *constructiviste* dès 1912 (Tatline, El Lissitzky, Rodtchenko...⁵⁹) puis davantage *productiviste* (Taraboukine, Maïakovski⁶⁰) pour bâtir le cadre d'un monde nouveau... Elan révolutionnaire vite contré par Staline qui préférait un art réaliste totalitaire à sa gloire. Singulier retournement communicationnel !

A propos de communication, la proximité entre art et exposé journalistique en ce début de XXI^e siècle est devenue flagrante, mettant ainsi en exergue le *rapport forme/contenu*. Tandis que la fin du siècle précédent se caractérisait plutôt par la prédominance des démarches formalistes et/ou autoréflexives, force est d'observer, écrit Carole Talon-Hugon⁶¹, « un nombre grandissant d'œuvres affichant haut et fort des intentions *morales* », qu'il s'agisse de traiter du colonialisme, du racisme, des migrants, d'écologie, de féminisme ou de cause LGBT ; mais aussi qu'il s'agisse de censurer, modifier ou détruire des œuvres du passé pour inconvenance ou revendication « woke ». De sorte que l'auteure s'interroge : « L'art doit-il poursuivre des fins hétéronomes ? (...) Peut-on juger une œuvre d'art d'un point de vue extra-artistique (en l'occurrence éthique) ? ». Si l'art du passé a pu avoir des visées éducatrices ou laudatives en fonctions de ses commanditaires religieux, politiques ou financiers (un art *au service de*), pour d'autres, seul « l'art pour l'art » est digne d'intérêt (Schiller, Gautier, Adorno) : c'est bien la *forme*, écrivent-ils, qui conduit au beau ou à un type d'expérience esthétique porteuse de résistance émancipatrice. Talon-Hugon cite Schiller : « Rien n'est en effet plus contraire au concept de beauté que la prétention de communiquer à l'âme une tendance précise » puis Adorno à propos du réalisme socialiste qui « supprime la différence entre l'art et la réalité alors qu'il se distingue nécessairement de celle-ci puisqu'il est de l'art ». Et de conclure en appui sur les reportages de guerre : « Du point de vue de l'efficacité pragmatique (...) les arts plastiques ne pourront jamais rivaliser avec le photojournalisme⁶² ».

La bivalence forme + contenu permet aussi d'aborder avec les élèves la *relation entre art et communication*. Les auteurs suivant René Passeron s'accordent aujourd'hui pour dire

⁵⁶ « Notre société désorientée [avait] désespérément besoin de participer d'une manière créatrice aux arts comme contrepois indispensable au progrès de la science et de l'industrie » écrivait rétrospectivement Walter Gropius dans *Apollon dans la démocratie*, 1969, Bruxelles, Ed. de la Connaissance, p. 19.

⁵⁷ Ainsi de Malévitch dans *L'alogisme*, 1914. Il se désolait en regard : « L'art ne participe pas à la construction du monde d'aujourd'hui » (Dans J.-C. Marcadé, *K.S. Malevitch, de Cézanne au suprématisme*, 1974, Lausanne, L'Age d'Homme, p. 38 et p.51-70 ; in extenso dans J. Lichtenstein, *La Peinture*, Paris, Larousse, 1995, p. 443-444).

⁵⁸ En Italie U. Boccioni, *Manifeste de la sculpture futuriste*, C. Carra, *La peinture des sons, des bruits et odeurs* et L. Russolo, *L'art des bruits*, En amont et autrement en Autriche quant au passé, A. Loos, *Ornement et crime*, se reporter pour tous ces textes à L. Brion-Guerry (dir.), *L'année 1913*, Paris, Klincksieck, 1973, p. 71, 99, 185, 295.

⁵⁹ J.-C. Marcadé, *L'avant-garde russe*, Paris, Flammarion, 1995, p. 239-259 et p. 269-70. Dans son *Programme du Groupe de travail des constructivistes* (déc. 1920), Rodtchenko proclame comme tâche à accomplir « la participation réelle de la production intellectuelle-matérielle à l'édification de la culture communiste ».

⁶⁰ Taraboukine : « La nouvelle architecture et les nouveaux objets environnants [sont] les moyens essentiels de reconstruction de la vie et des armes dans la lutte contre les idées bourgeoises », dans *Paris-Moscou 1900-1920*, catal. de l'exposition, Paris, 1991, Ed. du Centre Pompidou/Gallimard, p.342-347.

⁶¹ C. Talon-Hugon, *L'art sous contrôle*, Paris, PUF, 2019, p.8-10.

⁶² *Ibid.*, 2019, p. 86-87, 98-99, 104.

que « l'art n'est pas communication »⁶³, il ne nous engage pas sur un terrain monosémique (sémiologie) mais vers un espace polysémique de significations (sémiotique). Il peut certes être tautologique (le Stella de « *what you see is what you see* » ; Venet...) mais le communicationnel caractérise plutôt la publicité ou la propagande voire le mensonge d'Etat. Les régimes totalitaires ont de tous temps considéré la culture comme « une arme idéologique et un instrument de lutte au service du pouvoir [et] construit un appareil exhaustif pour contrôler et diriger l'art » (Ministère de la propagande et de la culture de Goebbels dans l'Allemagne nazie ; Agitprop, section propagande du Comité central du parti communiste en URSS, repris par Mussolini et Mao-Ze-Dong)⁶⁴, ajoutons-y la guerre des *fake videos* du pouvoir russe actuel, le risque de désinformation liée aux *IA génératrices d'images* s'étant dangereusement renforcé aujourd'hui. Pour Passeron, tout au contraire, l'art rend présente la capacité créatrice de l'homme, « cela explique l'échec des arts de propagande et de l'art mis au service des idéologies en vue d'en expliquer et diffuser les thèmes ». Toutefois, toute création implique un *engagement* d'un autre ordre et une inévitable *compromission*, pour reprendre encore les mots de l'auteur : « Le créateur est un producteur qui se compromet dans et par l'œuvre, dès son "commencement d'exécution". [...] Le créateur est compromis par son œuvre parce que toute œuvre réellement créée déclenche un affrontement de pouvoir dans lequel il est pris, [...] il endosse d'avance la responsabilité qu'il ne peut prévoir »⁶⁵.

Mais il est aussi des mutations plus insidieuses qui travaillent dans la durée. Ainsi, de même que Greenberg déjà cité quant au *kitsch*, Herbert Marcuse⁶⁶ forgeant le concept de « désublimation répressive » avait observé que divertissements, arrogances et individualismes décomplexés, marchandisations culturelles, (la satisfaction immédiate des désirs), à l'inverse d'un art émancipateur, avaient gagné nos sociétés permettant alors aux pouvoirs politiques d'asseoir leur domination sur un peuple distrait : « du pain et des jeux », disait-on déjà à Rome. Songeons aussi à Adorno qui souvent dans ses écrits dénonça ce qui dans l'art ne serait plus qu'un reste de culture docile, entièrement soumise aux impératifs de la rentabilisation marchande. Une sorte d'anesthésie institutionnelle du pouvoir critique de l'art que nos politiciens contemporains ne verraient pas nécessairement d'un mauvais œil ? Sur un autre mode, une intéressante étude du Coréen Sim Sang Yong⁶⁷ s'attache à montrer comment la publicité du marché de l'art US a fait vendre la « marque Andy Warhol », devenue un agent *soft power* et proliférant qui favorisa la domination américaine sur l'Europe et sur le monde. Toute œuvre n'est-elle pas inévitablement située ? Alors, l'"*inengagement*" serait-il "inenviable", nonobstant quand il est revendiqué par l'artiste lui-même ?

De sorte que la question de ce que pourraient être les conditions d'un *art / engagé*, d'un *art / politique* – ou non – au regard des exigences d'une création authentique, mérite tout

⁶³ R. Passeron, *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck, 1989, p.181.

⁶⁴ Développé par Igor Golomstock dans *L'art totalitaire*, Paris, Editions Carré, 1991, p. 12-13, 118-120, 168-172. Pour Mao, la révolution prolétarienne exige l'unité de l'art et de la politique, un style de masse qui unit forme et contenu (p. 122). Notons que pour J.-P. Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948 (p.32-33), si « sur un tableau [la beauté] éclate d'abord », dans un livre elle agit par persuasion, « le style doit passer inaperçu » (au profit du discours).

⁶⁵ Passeron, 1989, p.158, 161-162, 184.

⁶⁶ H. Marcuse, *Eros et civilisation*, Paris, Éd. de Minuit, 1938, 1955.

⁶⁷ Sim Sang Yong, *L'ère d'Andy Warhol*, Paris, L'Harmattan, 2023, p. 14, 15, 25, 37. Le *pop-art* comme l'expressionnisme abstrait, symboles de démocratie et de liberté, s'opposaient au réalisme totalitaire soviétique (p.44). Le modèle *pop* ayant réussi, il ne restait plus qu'à organiser le marché et la dépendance financière du monde (p.81). A propos de Warhol, Jeff Koons, Robert Rauschenberg, les Young British Artists du *TurnerPrize*, Damien Hirst, Takashi Murakami, Jean-Michel Basquiat..., l'auteur reprend à son compte Jean Clair dans *L'hiver de la culture* (2011, p.102-104) pour qui « la caractéristique de l'art contemporain est que l'artiste lui-même devient un courtier pour lui-même et son art » avec pour préférence « une poignée de personnes qui peuvent se permettre d'acheter des œuvres chères lors d'une foire d'art où se rassemblent les milliardaires ». Quant au public planétaire (« illettré », Sim, p. 175), il s'attire facilement : spectacles, divertissements, et festivals doivent être fournis en permanence afin de l'assouvir (Sim, p.157).

particulièrement d'être abordé avec nos élèves⁶⁸, l'association de ces deux couples de termes n'ayant rien d'une tranquille évidence !

Le pluriel « *DES* » du titre fait aussi écho à tous les nivellements, abolitions de limites et multiples transgressions qui caractérisent ces cinquante dernières années, brouillant tout repère⁶⁹ et favorisant dans la *confusion* une spéculation planétaire qui réduit les œuvres à l'état de marchandise⁷⁰. Cette porosité des champs s'accroît encore aujourd'hui par le fait que nombre d'œuvres sont nourries d'images numériques collectées sur *Internet*. L'engouement manipulateur infographique est heureusement dépassé (y compris chez nos élèves nés avec une tablette numérique dans leur berceau) mais il s'est mué au bénéfice d'expressions dans des pratiques artistiques très diversifiées et souvent au profit de propos militants comme par exemple les installations réalisées par le *Groupe Forensic Architecture*⁷¹ en 2017 à Venise et en 2018 à Kassel. Installations vidéo-sonorisées, murs d'images, plateaux interactifs, branchements en temps réel sur des flux RSS⁷², autant de nouvelles expériences, de nouveaux "spectacles" déroutants et consommables qu'on ne peut ignorer tant ils occupent l'espace médiatique contemporain mais qui peuvent rebuter ou détourner nos élèves.

Il s'agit là d'un élargissement perturbant du domaine de l'art et de ses pratiques qui n'a cessé de s'amplifier, d'un « *art autrement qu'art* » selon Dominique Chateau⁷³ (auquel on peut rattacher Allan Kaprow, Thomas Hirshhorn ou les performances outrancières de Piotr Pavlenski, mais on pourrait aussi citer les dîners de Rirkrit Tiravanija de 1990 (*Pad Thai*) aux briques à 10€ vendues à la biennale de Venise 2015 ou les manifestations des *Guerrilla Girls* voire des *Pussy Riot*), c'est-à-dire soit d'un « usage non-artistique de ce qui est encore donné pour art », soit d'un *inédit non identifiable a priori comme art* (appauvri, clinquant, messenger, partagé, délocalisé, réticulaire, marginal, rétrogradé⁷⁴). Des propositions qui incitent plus que jamais non seulement à distinguer avec nos élèves *l'esthétique* de *l'artistique* (enjeu majeur) mais aussi à développer leurs facultés perceptives afin qu'ils soient aptes à *détecter* dans tout événement rétif et déstabilisant⁷⁵ ce qui peut « donner à penser », pour reprendre la formule

⁶⁸ L'engagement politique est particulièrement visible dans les grands rendez-vous de l'art. Ainsi, en 2022 à la Biennale de Venise, la directrice artistique Cecilia Alemani, avec pour inspiration « *The Milk of Dreams* » (titre d'un livre surréaliste pour enfants), revendique son féminisme et présente des artistes dont les œuvres fustigent la croissance industrielle et l'économie numérique dans une perspective d'équité universelle en cherchant à créer « des cosmologies alternatives et de nouvelles conditions d'existence ». A la Documenta de Kassel 2022 qualifiée de « radicale » par sa directrice Sabine Schormann, « le collectif d'artistes de Jakarta *Uangrupa* (regroupant plusieurs disciplines : art, anthropologie, sciences politiques...) est commissaire de la 15^e édition de la Documenta basée sur les valeurs du *lumbung* (terme indonésien désignant une grange à riz partagée). En tant que modèle artistique et économique, le *lumbung* se fonde sur des principes tels que la collectivité, la construction de ressources communautaires et la distribution équitable et est réalisée dans tous les domaines de la coopération et de la conception d'expositions » (présentation sur internet).

⁶⁹ Ainsi en est-il de la multiplication de certaines biennales internationales qui, faute de réel fil conducteur, laissent le visiteur errer devant l'embarras d'un inextricable display. Ainsi en fut-il du titre de la biennale de Venise 2024 (*Foreigners Everywhere*). Loin de susciter un regard décentré par une altérité critique, le projet ne conduisit souvent qu'au déversement de singularités folkloriques cherchant l'admiration de tous.

⁷⁰ Toutefois, si Nicolas Bourriaud dans *Inclusions. Esthétique du capitalocène*, Paris, PUF, 2021, dénonce une « surproduction polluante » (p. 45), il observe également p. 204 que le passage de l'anthropocène au capitalocène a dérégulé les écosystèmes tout en contribuant à « l'émergence d'une esthétique inclusive » qui remplace l'humain en coactivité précaire avec le non-humain (p. 131), reconférant ainsi du sens à l'acte artistique d'aujourd'hui.

⁷¹ Voir leur site qui documente de multiples incidents survenus sur la planète (enlèvements, meurtres, racisme, torture, bombardements...) par des vidéos articulant photographies et images 3D du lieu : <https://forensic-architecture.org>

⁷² S'abonner au flux RSS (qui relie, au sujet d'un thème choisi, toutes les occurrences présentes sur le *net*) permet d'être averti de toute nouvelle information s'y rapportant.

⁷³ D. Chateau, *L'art autrement qu'art*, Paris, PUF, 2022, p.31-34, 37-64, 96-137.

⁷⁴ *Ibid*, p. 71, 151-154.

⁷⁵ Consulter « Œuvres nourries de données » de Damien Beyrouthy dans *Variabilité, mutations, instabilité des créations contemporaines* (dir. de Christine Buignet, Anne Favier, Carole Nosela, Aix-en-Provence, PUP, 2021, p.235-247).

kantienne. Car ces propositions ne sont-elles pas, elles aussi, simplement, de nouvelles manières de révéler sans filtre l'immédiateté et l'esprit de notre temps ?

Corrélativement encore, face à cette ouverture extrême associée aux multiples entrées de l'HDA, n'est-il pas alors indispensable d'évaluer et de prendre en charge ces risques de *confusion* ? Ne faudrait-il pas naturellement ménager dans son approche des œuvres la coexistence de champs différents dont on espère pouvoir définir quelques propriétés en admettant qu'ils ont aussi vocation à se superposer, s'intriquer, se créoliser mutuellement, mais aussi, parallèlement et didactiquement, en réfléchissant *d'un côté* à un panel d'œuvres qui sont des « chefs-d'œuvre de l'humanité » incontestables quel que soit leur genre, et que les élèves devraient impérativement rencontrer et étudier ; *d'un autre côté* à des œuvres qui s'affirment dans l'actualité, parfois artificiellement médiatisées, inclassables, mais dont il est précisément intéressant de questionner la légitimité et la durabilité ? Chaque professeur spécialiste doit assumer la responsabilité de ces choix-là.

2. L'HDA induit tout autant une entrée par les *pratiques artistiques*, verticalement ou transversalement, ce qui privilégie l'établissement de *correspondances* quant à la forme (par exemple sur l'esprit d'un siècle repérable en comparant les différents arts au temps de Louis XIV *versus* au temps de Louis XV). Ainsi du bouleversement des « avant-gardes » des années 1910, des pratiques artistiques plurielles des années 60-70 qui témoignent de leur temps (« intégration ou subversion ? », se demandait jadis Pierre Gaudibert⁷⁶), de l'art comme *engagement* tel que vu par A. Camus, J.-P. Sartre ou R. Passeron dont il convient d'interroger toujours aujourd'hui la « force de résistance », son caractère à la fois polémique et énigmatique, pour reprendre les mots de T. W. Adorno face aux distractions niaises. Cela peut conduire à partir de préoccupations communes ou de thèmes identiques tels que ceux qui ont été pris en charge à un moment donné au titre d'une Biennale ou puisées et rassemblées à partir de cultures éloignées à la manière des propositions jadis controversées de Jean-Hubert Martin⁷⁷.

Pratiques articulées à l'histoire des civilisations, mais encore rapportées en langues vivantes aux traits particuliers d'un pays, mais tirant également profit des mathématiques et témoignant aussi des avancées scientifiques, ce rapport art & sciences étant souvent oublié⁷⁸.

Pour dire un mot à cet égard, on distinguera toutefois plusieurs aspects forts différents de la démarche dite « scientifique ». Citons la quête d'une *perfection* absolue que le nombre et la géométrie peuvent apporter (depuis l'antiquité : symétrie, divine proportion, art optique, fractales...), citons la rigueur intellectuelle et pratique revendiquée par les artistes soucieux de présenter leur art comme *cosa mentale* (de Léonard à l'ensemble des débats à l'Académie au XVII^e siècle français).

⁷⁶ Retrouver de cette époque : P. Gaudibert, *Art et contestation*, Bruxelles, La Connaissance Weber, 1968 ; P. Gaudibert, *Action culturelle : intégration et/ou subversion*, Paris, Casterman poche, 1973.

⁷⁷ Deux expositions de J.-H. Martin, *Les magiciens de la terre* (Paris, 1989), regard planétaire montrant qu'il y a de la création artistique partout, *Partage d'exotismes* (Lyon, 2000) dont le propos « montrer la diversité des cultures, leurs spécificités et leurs interférences » (catal. p. 29) répartissait les œuvres « suivant des rubriques ethnographiques dans un ordonnancement par activités » (p.140). Explicitées dans *L'art au large*, Paris, Flammarion, 2012. Citons encore son exposition *Carambolages* (Paris, 2016) regroupant encore plus librement des œuvres très diverses selon une parenté symbolique, formelle ou autre...

⁷⁸ A propos d'écologie planétaire, N. Bourriaud (*op. cit.*, 2021), montre que « l'être humain rejoint la plante, l'animal, la forêt ou la croute terrestre au rayon des "ressources" à exploiter » à des fins commerciales (p. 9), « nos atomes ne diffèrent en rien de ceux d'un arbre ou d'un poisson » (p. 118) contredisant l'historique opposition nature/culture : L'in-situ de l'art « concerne aujourd'hui la chair du vivant et notre milieu moléculaire en particulier » (p. 218).

Nous développerons ceci plus avant et nous nous attacherons plus précisément ici aux œuvres artistiques se présentant comme des études *anthropologiques* (Le Nain, Greuze, Courbet, Menzel, Meunier, Bonhommé, Warhol ; Stendhal, Hugo, Balzac, Vallès, Flaubert, Zola, Houellebecq...) : soit un ensemble de démarches *documentaristes* (aujourd'hui majoritaires) se revendiquant des *sciences sociales*.⁷⁹ Selon Talon-Hugon, il est question dans ces pratiques récentes « de collecter des matériaux, de documenter, d'enquêter, d'explorer, d'investiguer, de réaliser des expertises » dont on ne peut que s'interroger sur la valeur *scientifique* des résultats obtenus : « Comment concilier la transparence du document et l'artificialité de l'œuvre ? L'objectivité de l'information et la subjectivité revendiquée de l'artiste ? La visée scientifique et la volonté de création ? » L'auteure montre à juste titre que dans cette double ambition oxymorique (art + science) « la science dispense de l'exigence d'élaborations formelles attendues de l'art et l'art dispense des exigences scientifiques de neutralité, de méthode, de rationalité⁸⁰ ». Autant la démarche peut apparaître légitime comme *art politique* qui argumenterait subjectivement en appui sur une sérieuse documentation (ainsi des vidéos de Chantal Akerman, de l'iranienne Shirin Neshat et de Thomas Hirschhorn à la Documenta de Kassel en 2002), autant se présenter comme "artiste chercheur en sciences sociales" fait glisser de la posture à l'imposture : pas de science sans respect des protocoles. En revanche, ces nouvelles pratiques sont de bonnes occasions de nous interroger avec nos élèves sur la possibilité d'une *neutralité* scientifique en sciences humaines sachant que tout regard est dépendant de nos idiosyncrasies ainsi que de multiples pressions idéologiques ou vénales⁸¹.

L'artiste donne à voir le monde à sa façon et c'est sa force ; quant à son éventuelle portée épistémique, elle reste dans l'attente de notre considération, alors, parlons-en, débattons-en !

Toutefois, redit encore ici, si les pratiques artistiques ne sauraient s'envisager sans renvoi à l'histoire de l'art, inversement, l'histoire *de* ou *des* arts gagne infiniment à s'enrichir de la pratique, à l'exemple de Jacqueline Lichtenstein⁸² qui s'inquiétait des historiens d'art ignorant la pratique des artistes : « *après tout, est-ce que je n'écrivais pas sur la peinture sans posséder aucune formation picturale ? (...) Après m'être mise à l'étude de l'histoire de l'art, j'ai donc décidé de m'initier à la pratique de la peinture* » [pour mieux comprendre ce qu'un peintre sentait].

Rien d'exhaustif dans tout ceci. Simplement quelques exemples, non pas thématiques mais problématiques⁸³.

⁷⁹ Dans le catalogue de la Biennale de Venise 2017 (short guide), la directrice artistique Christine Macel décrit les démarches des artistes retenus en ces termes : « Ces dernières années ont vu une pléthore d'artistes explorer non seulement l'histoire contemporaine ou récente, mais aussi un passé plus lointain, comme enflammés par la fièvre de l'archéologie, de la fouille, de la réinterprétation et de la réinvention. (...) « L'aspect anthropologique est ici particulièrement important, avec nombre de travaux historiques abordant la question du monde commun où les conceptions du monde apparaissent les plus différentes, ou ancrées à la terre et à la communauté comme dénominateurs communs, quelle que soit l'idéologie. Plusieurs artistes ont même adopté l'approche participative comme un *modus operandi* récurrent qu'ils mettent en œuvre à différentes échelles ». (C. Macel, *Viva arte viva, The exhibition : Focus on Art and Artists*, p. 38-43, trad. Gaillot).

⁸⁰ C. Talon-Hugon, *L'artiste en habits de chercheur*, Paris, PUF, 2021, p.11-16.

⁸¹ *Ibid.*, p.103, 162.

⁸² Dans son bel essai en référence à N. Poussin pour qui théorie et pratique devaient toujours être jointes ensemble : J. Lichtenstein, *Les raisons de l'art* Paris, NRF Gallimard, 2014, p. 19.

⁸³ Gaillot, 1997, chapitre 5, p. 64.

ELEMENTS DIDACTIQUES

Sur le plan *didactique*, le pluriel des arts conduit au pluriel des disciplines appelées à contribuer à l'HDA. Il soulève des difficultés logistiques déjà abordées mais il interroge aussi l'élaboration d'une *stratégie commune* : le thème retenu (à partir des « thématiques transversales périodisées » [2015]) sera-t-il abordé chacun pour soi dans le cadre horaire de sa discipline (lettres, AP, éducation musicale...) laissant à l'élève l'opportunité de ressentir et d'identifier des passerelles ; sera-t-il travaillé sur un mode intriqué, tressé, au risque pour chacun des enseignants de déborder intempestivement hors de son domaine de compétence et, symétriquement, de perdre l'autorité scientifique sur sa propre discipline dont il devrait conserver la maîtrise ? La perte du disciplinaire⁸⁴, comme on le sait, a été la fatale erreur qui a entaché les IUFM dès leur création et qui perdure trop encore aujourd'hui : pédagogie et socio-psychologie doivent servir à l'éclairage des stratégies didactiques disciplinaires (et, alors seulement, aider à l'interdisciplinarité), les disciplines et les savoirs spécifiques ne doivent pas en être les victimes. Ainsi, le dispositif interactif de l'HDA ne peut se transformer en sorties récréatives⁸⁵, en organisation de rencontres et d'événements (deux mots dont il faut rappeler néanmoins leur importance en AP), il doit plus que jamais, dans une didactique interactive que les enseignants ont à charge de définir à chaque opération⁸⁶, ***conduire à l'acquisition de connaissances et compétences, disciplinaires et transversales***, dûment identifiées au niveau de l'élaboration de leur projet collectif (et vérifiées ensuite, ce qui est rarement le cas !).

⁸⁴ Comme je l'ai dénoncé dans tous mes écrits. On songe aussi à Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Folio Gallimard, 1972, p. 234. Déjà, l'auteur y pointait aussi comme Adorno l'expansion des loisirs de masse p.270.

⁸⁵ On sait combien, en 1993, la politique de « l'éducation artistique et culturelle » hors l'école, « cause nationale », avait pesé sur le terrain en « déscolarisant l'image de l'art » sans aucun égard pour l'enseignement, ainsi que le fustigeait l'inspecteur général Péliissier en 1996 (Le devenir de l'enseignement des arts plastiques. La question de la didactique ? Vanves, CNED, p. 4-5).

⁸⁶ Interrogée quant à la relation entre « art et culture » une IA répondait ceci en 2025 : « Il importe de mettre en avant l'importance de l'ambition culturelle dans l'enseignement des arts plastiques, en insistant sur la transmission de la mémoire, du patrimoine et des valeurs culturelles à travers les œuvres. Voici quelques références qui pourraient étayer ce propos :

- Hannah Arendt, *La Crise de la culture* (1961-68) : Arendt souligne l'importance de la transmission culturelle et de l'éducation comme moyen de préserver les héritages et de construire une société éclairée. Elle met en garde contre le danger de négliger la culture et l'histoire, ce qui peut conduire à une perte de repères et à une soumission aux pressions sociales.
- Gilles Boudinet, *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives* (2011) : Boudinet met en avant l'importance de l'histoire des arts pour ouvrir les élèves à la pluralité des expressions artistiques et les aider à comprendre les processus artistiques et les faits visuels dans leur contexte historique et culturel.
- Nicolas Bourriaud, *Radicaire* (2009) : Bourriaud discute de la mondialisation culturelle et de la nécessité de préserver les identités et les mémoires dans un monde de plus en plus globalisé. Il met en avant l'idée de "créolisation" et de "diasporisation" comme des processus enrichissants pour la culture.
- Jean-Pierre Cometti, *Art et facteurs d'art. Ontologies friables* (2012) : Cometti rappelle que l'art, en tant qu'œuvre produite dans un temps donné, devient une mémoire, une archive et un document, soulignant ainsi son rôle fondamental dans la transmission culturelle.
- Clément Greenberg, *Avant-garde et kitsch* (1939) : Greenberg critique la culture de masse et met en lumière les dangers de la marchandisation de l'art, qui peut réduire les œuvres à de simples objets de consommation, privant ainsi les individus de leur potentiel éducatif et culturel ».
- Jean-François Lyotard, *Le différend* (1983) : Lyotard explore la notion de "différend", qui peut être appliquée à l'enseignement des arts plastiques pour encourager les élèves à confronter des œuvres et des idées, et ainsi développer leur esprit critique et leur compréhension des disparités culturelles.
- Marianne Massin, *Expérience esthétique et art contemporain* (2013) : Massin explore comment l'expérience esthétique peut transformer la perception et la compréhension du monde, en mêlant sensorialité et quête de signification, ce qui est essentiel dans l'enseignement des arts plastiques ».

Didactiquement, le projet peut naître de plusieurs façons⁸⁷. Soit il part de l'initiative d'un professeur (= une discipline) qui propose une œuvre ou un événement connu, une date comme noyau central à partir duquel les autres disciplines viennent se greffer⁸⁸ en y associant un écho satellite correspondant à leur champ référentiel ; soit l'équipe enseignante décide de concert, dans le cadre d'une thématique appropriée, de choisir un aspect soulevant question et qui est partagé par chacun de leurs champs notionnels disciplinaires (effacer ; composition-construction ; imitation/déformation ; source, mémoire, héritage ; art et nature ; engagement politique⁸⁹...).

L'entrée par les sciences est tout aussi riche. Le savoir mathématique n'a pas de frontière comme l'a montré magistralement René Huyghe en 1971 dans son ouvrage *Formes et forces* déjà cité, dont on ne peut jamais trop recommander la lecture en bibliothèque, en puisant ses images dans l'art et dans la nature :

« La vie a ses obligations : sa croissance exige qu'elle maintienne le principe d'unité qui définit tout organisme, mais au travers d'un renouvellement incessant. (...) C'est surtout la spirale logarithmique qui exprime le mieux la loi de la croissance s'épanouissant. [S'y appliquent au surplus] un nombre irrationnel φ et la suite de Fibonacci, qui sont à la base de la "section d'or" dont se sont émerveillés nombre d'esthéticiens. Elle ne détient aucun secret miraculeux, sinon d'être l'expression mathématique du renouvellement dans l'unité requis par la croissance. Ici encore, de la nature à l'art, la cohésion logique de l'univers n'est pas rompue. »⁹⁰

Comme observe aujourd'hui Gabriel Baudrand, les mathématiques utilisent des mots qui parlent aux AP : frontière, ouvert, fermé... et l'exemple des fractales est également intéressant (faire subir à un ensemble de points la même opération plusieurs fois de suite), figures qu'on retrouve dans la découpe des côtes maritimes, la structure des poumons, et que « l'art a retrouvé empiriquement (...). Une bonne partie de l'art contemporain entre en résonance avec cette esthétique, à chaque fois que l'artiste donne la priorité à la matière sur la représentation⁹¹ ». Ajoutons qu'indépendamment des dispositifs visuels voire décoratifs, la réitération a fortement inspiré les démarches de l'art conceptuel.

Ainsi peut-on étudier l'influence des mathématiques dans la composition plastique et en architecture (nombre d'or et suite de Fibonacci), en musique, en versification, étudier le rôle de l'anatomie et de la perspective dans l'art de l'antiquité à la Renaissance, l'influence de l'optique dans les flous de Chardin ou Vermeer puis de la photographie dans ceux de Carrière, Seurat, Richter, Janssens ou Viola. Sous un angle plus technique, étudier les formes nouvelles

⁸⁷ On trouvera des exemples sur le site du ministère, consulté en 2020 : [https://edubase.eduscol.education.fr/recherche?discipline\[0\]=Histoire%20des%20arts](https://edubase.eduscol.education.fr/recherche?discipline[0]=Histoire%20des%20arts)

⁸⁸ Ainsi, Pascal Terrien et Jean-Luc Leroy, *L'enseignement de l'Histoire des Arts, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 2014, citent-ils la *Tapissierie de Bayeux* étudiée quant à son dispositif séquentiel, comme témoignage historique, comme tremplin vers la musique du Moyen-Age ou encore *l'Après-midi d'un Faune* de Debussy en regard des autres arts. Puis encore la Révolution française, les avant-gardes du début du XX^{ème} siècle, le temps du Bauhaus.

Pour référence également, la somme réunie dans *L'année 1913, les formes esthétiques de l'œuvre d'art à la veille de la première guerre mondiale, manifestes et témoignages* (Liliane Brion-Guerry, CNRS, Paris, Klincksieck, 1973, tome 3 : manifestes de Loos, p.71, Sant'Elia, p.75, Boccioni, p.99, Larionov, p.165, Carra, p.185, Schoenberg, p.217, Pratella, p.289, Russolo, p.295, Scriabine, p.335, Marinetti, p.373...).

⁸⁹ On pourra se reporter à un dossier sur « *Le format* » élaboré avec P. Bonniel en 1990 et développé dans mon ouvrage aux PUF, (Gaillot [1997] 2012), p. 114-116.

⁹⁰ *Op. cit.* (1971) page 12 ainsi que (les formes de croissance) p. 263-297.

⁹¹ Gabriel Baudrand, *Mathématiques & Frontières*, Paris, L'Harmattan, 2015, propos repris ici dans D. Chateau et F. Soulages, *Les frontières en arts et en sciences*, Paris, L'Harmattan, 2020, p. 45-59.

Pour développer : Michael Baxandall, *Formes de l'intention* (1985), Nîmes, J. Chambon, 1991, ainsi que Michel Makarius, *Une histoire du flou*, Paris, Ed. du Félin, 2016.

autorisées dans l'architecture par l'utilisation industrielle du fer, du verre et du béton armé, par les nouveaux logiciels informatiques⁹², etc.

Dans toutes les hypothèses, ce qui en définit la pertinence se soupèse à *l'attractivité* : il faut d'abord que ce projet soit perçu positivement par les élèves, qu'il leur apparaisse promesse de découvertes à venir, comme une *aventure en terre inconnue*.

Ensuite, que l'initiative revienne au professeur d'histoire ou bien d'une discipline artistique en particulier, conformément aux textes de cadrage, il ne doit s'agir ni d'un prétexte à l'énumération d'œuvres, ni de poursuivre dans ce cadre les mêmes exercices techniques du cours usuel. La pratique (d'écriture, plastique, sonore voire gestuelle...), individuelle ou en groupe, doit être *création* sur un mode nouveau en appui sur la consigne qui va ouvrir à la réflexion interdisciplinaire. L'essentiel est de proposer aux élèves une recherche et une production s'y rapportant, le tout donnant matière à débat avec en visée l'objectif de travailler dans la direction d'une *compétence neuve* située dans l'au-delà de la pratique comme de l'histoire de l'art. Au-delà des savoirs techniques et de la connaissance des œuvres, une compétence d'analyse transdisciplinaire qui joue des interactions et élargit le regard.

Dans une étude récente, la chercheuse Grazia Giacco⁹³ se réfère à Elliot W. Eisner, que nous avons souvent cité ailleurs à propos des objectifs d'expression, pour nous inviter à ne pas seulement chercher une valorisation des AP dans le fait qu'ils peuvent contribuer à l'amélioration des compétences dans les matières non-artistiques. Certes, Eisner⁹⁴ développe les différents aspects que travaille l'enseignement des arts :

1. L'éducation artistique aide à transformer les idées, images et sentiments en une forme d'art.
2. Elle affine la prise de conscience des qualités esthétiques dans l'art et dans la vie.
3. Elle permet de comprendre qu'il y a un lien entre le contenu et la forme dans les arts, et un lien entre la culture et le temps dans lequel le travail a été créé.
4. Elle contribue à développer des attitudes difficiles à évaluer telles que : une volonté d'imaginer des possibilités qui ne sont pas encore là mais qui pourraient devenir ; un désir d'explorer l'ambiguïté, d'être disposé à empêcher d'abandonner la poursuite de ses résolutions (p. 13-15).

Mais Eisner veut aussi nous sensibiliser au fait que « *nous ne rendons pas service aux arts en vantant leurs contributions aux autres champs* », renversant la question habituelle (de quelle manière les arts contribuent à l'acquisition de compétences en lecture ou en mathématiques) pour en proposer une autre : comment la lecture et les mathématiques pourraient-elles contribuer à développer des compétences en arts ? (p. 7-8). On perçoit alors par cette symétrie de vue que les arts et les autres disciplines peuvent être placées sur un plan d'égalité quant aux dispositions qui peuvent être développées. Suivant alors Giacco, la pratique des arts, et plus précisément le contact avec l'expérience de création mais tout autant les autres disciplines (d'autant plus quand elles sont mises en *interactions* dans un dispositif commun comme c'est le cas pour l'HDA) permettent :

- « - de se construire ;
- d'apprendre en construisant ;
- d'apprendre à connaître soi-même et à connaître les autres, le monde ;
- d'apprendre à relier les expériences (de soi, des autres) dans le temps ;

⁹² On peut observer dès 1999 combien l'outil informatique a modifié la recherche et les formes architecturales, ainsi du catalogue *Archilab*, rendant compte des premières rencontres internationales d'architecture organisées à Orléans par Marie-Ange Brayer et Frédéric Migayrou et destinées à mettre en valeur les recherches les plus novatrices du moment.

⁹³ G. Giacco, *Recherche-crédation et didactique de la création artistique*, Louvain-la-Neuve, EME Editions, 2018, p. 113-115.

⁹⁴ E. W. Eisner, Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement ? *Art Education*, 51, 1998, p. 7-15 (trad. Giacco).

- de connecter la raison et les sens ;
- de relier la subjectivité et l'objectivité ;
- d'apprendre à problématiser ;
- d'apprendre à anticiper, à faire des hypothèses ;
- d'apprendre à se tromper, à prendre des risques ;
- de se mesurer à la variabilité et développer sa capacité de faire des choix, d'opérer une sélection ;
- d'apprendre à sortir des cadres tout en se mesurant avec les règles et les émotions ;
- d'enrichir son propre répertoire de représentations mentales ;
- d'apprendre à se renouveler et à renouveler (dans) ses projets ».

Pour les enseignants d'art surtout, une grande part repose sur *l'analyse d'œuvre* en articulation avec la pratique. Rappelons le dispositif le plus commun en prenant pour appui le support d'une séquence standard au collège.

Eu égard au temps restreint des séances on comprendra que toutes les données du *scénario didactique* ont été préalablement préparées. Le professeur d'AP (PAP), compte tenu de l'avancée de ses élèves, a choisi de porter l'attention sur un élément précis du programme (notions/questions/découvertes : ici, en rapport avec le thème choisi pour l'HDA), il a rédigé sa fiche de cours entendue comme « *hypothèse didactique* » et anticipé la fourniture des moyens matériels. Stimulés par l'*incitation*, les élèves se sont organisés entre eux ou travaillent seuls. Le PAP observe les premières fabrications, c'est là que la référence artistique peut déjà entrer en scène : le PAP s'interroge sur l'opportunité des références présélectionnées pour faire écho à la pratique (quelles autres seraient bienvenues ?) voire afin de relancer sa classe, relancer la machine à idée.

A l'heure du bilan, le PAP a déjà repéré dans les productions celles qui sont hors normes et qui pourraient *donner lieu à débat* quant aux intentions et quant aux moyens employés. Les travaux sont exposés ou leurs photographies sont vidéoprojetées par commodité de vision pour les élèves mais aussi pour permettre ensuite une appropriation numérique dans le cahier de suivi ou « *carnet de travail de l'élève* ». A ce stade, l'élève est habitué à préparer dans sa tête sa "soutenance" (« ce que j'ai fait, pourquoi et comment »), même s'il n'est pas interrogé. Les plus grands pourront aussi se demander si leur travail n'a pas été inspiré par des œuvres déjà vues en classe.

Dans son ouvrage paru en 2026, Espinassy indique d'abord que les références doivent être sélectionnées en ayant conscience du décalage culturel qu'elles instaurent, conflit cognitif qui peut conduire au rejet définitif. Certes, il faut surprendre pour avancer mais, écrit-elle, en respectant la « zone de développement proximale » préconisée par Vygotski ([1934] 2019). S'agissant de ce rapport aux œuvres, la chercheuse indique que ce temps de verbalisation est un « *espace de partage des affects* ». Ces confrontations d'expériences « révèlent la différence entre ce qu'on croit être, savoir, et ce que donnent à entendre et percevoir les autres ; c'est cet étonnement qui est déclencheur des histoires qui nous oblige à dire ce qui contrarie le sens normal ».

Il s'agit donc de faire surgir par la pratique des questionnements qui incitent l'élève à entrer en lecture des œuvres mais plus précisément « des *dilemmes* inhérents au travail des plasticiens, leur permettant ainsi d'y entrer progressivement », interrogeant ainsi « les formes de l'intention » en références à l'ouvrage de Michael Baxandall (1985). « Le "*jeu didactique*" qui caractérise le travail du PAP (définir ; dévoluer ; réguler-adapter ; institutionnaliser-routiniser) est une co-construction des savoirs (...) Les outils théoriques de l'action conjointe rendent ainsi possible l'étude simultanée des actions du professeur et des élèves (...) Le jeu est le résultat d'une transposition didactique interne qui, par l'organisation d'un espace d'appropriation du savoir, donne sens aux apprentissages »⁹⁵.

⁹⁵ L. Espinassy (2026), *Enseigner les arts plastiques. Dimensions ergonomiques et didactiques du métier*, Rennes, PUR, p. 94-108, souligné par moi.

Dans les fiches de l'inspecteur général Christian Vieaux parues en 2022, celui-ci développe mécanismes et finalités⁹⁶ :

Fiche 4 : « L'enseignement ne se limite pas à l'activité plasticienne, soit-elle impulsée de la manière la plus inventive et stimulante possible. Il mobilise des modalités qui l'environnent et sollicite d'autres champs disciplinaires (par exemple, l'histoire de l'art et des arts, selon que l'on se situe dans le monde de l'université ou de l'École) et la pluridisciplinarité. Il faut les faire rencontrer, les rendre éclairants et accessibles. Il engage des méthodes (notamment pour regarder et analyser des œuvres) qu'il convient de faire acquérir et d'enrichir. Il cultive un nombre conséquent de compétences transversales. La didactique gagne donc à ne pas se limiter à l'élaboration d'un moment inaugural de la pratique (son "lanceur") et à s'envisager comme un ensemble d'opérations pour permettre d'apprendre et disposées sur la globalité de la séquence d'enseignement ».

Qu'apporte l'analyse d'œuvre à l'élève en arts plastiques, à quoi lui sert-elle ?

« Avant tout, à comprendre la singularité plastique de l'œuvre, à en saisir les éléments formels et les intentions, à les nommer et les situer dans le champ artistique et dans le champ historique. Mais au-delà, l'analyse de l'œuvre doit être étroitement liée à la recherche que l'élève engage dans la pratique, notamment lorsqu'il réfléchit à son propre travail pour le situer dans le champ artistique.

Dans ce processus d'analyse, l'élève a l'occasion d'apprendre à mieux voir, regarder, observer, repérer, mettre en relation les éléments constitutifs d'une production (que ce soit la sienne ou celle d'un artiste) de façon à en comprendre le sens. Ainsi la mise en œuvre d'un questionnement méthodique et rigoureux devrait permettre à l'élève de développer des compétences à un double niveau : d'une part, être capable d'identifier, de mettre à distance, de comprendre sa propre pratique, comme il le fait pour une œuvre d'artiste ; d'autre part et parallèlement, être capable de repérer ce qui dans le champ artistique fait écho avec cette pratique en se situant plutôt du côté de ce qui fait sens que du côté de ce qui fait image, de manière formelle ou illustrative. Ces opérations de relevés et de repérages doivent permettre au bout du compte de mieux comprendre la démarche de création qui est en jeu, afin d'approcher au plus près le sens dont l'œuvre est porteuse et dont le spectateur est le témoin ou éventuellement le participant ».

Des compétences sollicitées par l'observation et l'analyse d'œuvre

A. Savoir décrire (Cycles 2, 3 et 4) À partir de la catégorie du Voir	Voir, regarder, observer, identifier un certain nombre de composants plastiques que l'on va ensuite être capable de nommer en termes précis pour restituer ce que l'on perçoit.	- La nature de l'œuvre (peinture, sculpture, assemblage, installation, in situ, etc.) et sa matérialité (support, format, matériaux) - Ce qui est vu : représentation (motif, figure...), abstraction (surface, forme, traces...), présentation. - Ce qui est perçu (l'organisation, les composants, les procédures, les effets, etc.)
B. Savoir situer (Cycles 3 et 4) À partir des catégories du Voir et Questionner	Voir, regarder, observer, identifier un certain nombre de composants plastiques que l'on va ensuite être capable de nommer en termes précis pour restituer ce que l'on perçoit.	- La nature de l'œuvre (peinture, sculpture, assemblage, installation, in situ, etc.) et sa matérialité (support, format, matériaux) - Ce qui est vu : représentation (motif, figure...), abstraction (surface, forme, traces...), présentation. - Ce qui est perçu (l'organisation, les composants, les procédures, les effets, etc.)
C. Savoir articuler description, argumentation et sens (Cycle 4) À partir des interactions entre les catégories du Voir, Questionner et Démontrer	Construire une question	L'observation et la description ne peuvent à elles seules construire une analyse. Pour qu'il y ait véritablement analyse, il importe que le relevé des différents signifiants plastiques soit articulé à leur signifié, au sens qu'ils génèrent, de façon à mettre en évidence une problématique liée à l'œuvre.
D. Savoir argumenter par des moyens visuels (Cycles 3 et 4) À partir des catégories du Voir et Questionner	Articuler croquis et schémas à l'explicitation verbale, à un exposé ou un écrit	- L'élaboration de croquis peut étayer l'argumentation ou la description. - Ces schémas doivent constituer un contrepoint, un appui, par rapport au discours oral ou écrit.

CYCLE 4 Arts plastiques. Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques, eduscol.education.fr/ressources-2016 - MEN - Mars 2016.

⁹⁶ Vieaux C. (2022), dossier en ligne : <https://parolesenarchipel.fr/2022/10/16/dossier-3-parties-n-fiches-quels-ancrages-et-queelles-approches-aujourd'hui-pour-une-didactique-d'avantage-au-service-des-apprentissages-en-arts-plastiques/> , fiche 4.

Finalement, dans toute discipline, « le travail avec le doute, le statut de l'erreur, les démarches et mises en œuvre, l'apprentissage expérientiel, les critères de l'auto-évaluation ou de l'évaluation par les pairs, la motivation, la flexibilité, la capacité de développer un esprit critique... semblent être des facteurs communs, qu'il s'agisse de l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur »⁹⁷. Mais il ne faut pas se cacher qu'en AP et en éducation musicale (les deux disciplines artistiques instituées au secondaire) ce nouvel enseignement entre en concurrence avec le temps consacrée à la pratique. Il ne faudrait pas que l'HDA s'impose à terme comme une scolarisation de l'histoire de l'art⁹⁸ (enfin obtenue du ministère !) où les activités créatrices n'auraient pour autre but que l'apprentissage des œuvres et où l'évaluation porterait principalement sur le commentaire historique. Un tel bouleversement qui menacerait l'identité et l'existence même de nos disciplines ne serait pas envisageable.

Pour l'heure cependant, en 2020, les observations des chercheurs se rapportant aux premières expérimentations observées sur le terrain scolaire relèvent encore de nombreux dysfonctionnements. Bien souvent, l'opération échoue car nos collègues des autres disciplines ne ressentent pas cette même nécessité, pressés qu'ils sont par les impératifs de leurs programmes, considérant cet intermède culturel comme une simple distraction. Bien souvent, hélas, les mots rutilants qui rendent compte de ce qui s'effectue masquent un quotidien où rien ne se passe, ainsi doit-on s'inquiéter de la persistance des cloisonnements disciplinaires (contenus et fonctionnements usuels), du manque de travail en équipe sur la définition des notions censées être travaillées en commun, et parfois de l'absence de lien avec des œuvres d'art ou des exercices qui ne sont pas des créations. S'étonner de l'absence de ce qui fait la dynamique de l'HDA, c'est-à-dire du moment partagé qui va *éduquer à la rencontre qui désarçonne*, qui trouble, révolte ou sidère mais qui doit aider à prendre en considération « l'autre », sans dire pour autant que tout se vaut. S'inquiéter que parfois même, l'HDA ne soit abordée qu'en classe de 3^{ème} en vue de l'épreuve comptant pour le brevet du collège.

Pire encore, constater avec effarement que l'HDA disparaît déjà de nombreux collèges, dans une sorte de commun accord des enseignants et dans l'indifférence générale. En introduction du présent texte (*supra* page 5), j'ai reproduit les dernières pages du programme d'arts plastiques 2015 pour le cycle 4 consacrées à l'HDA qui valorisaient pourtant les croisements interdisciplinaires comme sources d'associations et d'expériences fructueuses.

Espérons encore qu'une réaction salutaire se manifesterait et continuons. Pour gagner la partie au bénéfice de nos élèves, il importe que les disciplines artistiques s'imposent comme le *moteur* de ces entreprises pour ne pas s'y trouver définitivement noyées. A cet effet, on s'aperçoit alors que *l'inversion du schéma didactique* (Gaillot, 1997) qui caractérise les dispositifs d'enseignement-apprentissage en AP constitue exactement le principe d'un fonctionnement réussi de l'HDA : ce n'est pas une activité prétexte ou une leçon préalable qui se prolongerait par des œuvres montrées en exemple, c'est, née d'une *incitation* porteuse d'un *questionnement-noyau* à activer, une pratique de recherche multimodale et de création qui conduit à des productions plurielles que l'on met en regard et dont la confrontation crée des dissonances qui font sens et dont on s'instruit collectivement⁹⁹.

⁹⁷ Giacco, *ibid*, p. 115.

⁹⁸ La pratique « comme prétexte à apprendre de l'histoire de l'art » déjà dénoncée par l'inspecteur général Gilbert Pélissier dans *L'artistique. Arts plastiques, Art et enseignement* (Colloque de Saint-Denis, mars 1994), Créteil, Éd. du CRDP, 1997, p. 25.

⁹⁹ Comme le décrit Gilles Boudinet dans *Expérience esthétique et savoirs artistiques*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 35, citant L. S. Vygotski (*Psychologie de l'art*, Paris, La Dispute, [1965-2005]).

Comme le suggèrent les chercheurs Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre et Eric Villalorgo¹⁰⁰, la rencontre avec les œuvres devait favoriser le contact direct *in situ* mais, si l'on peut penser que « l'œuvres authentique vaut toujours mieux que ses avatars », l'apport principal est que nos moyens numériques modernes favorisent aussi des confrontations immédiates, illimitées, d'un genre nouveau : à nous d'en user. La situation didactique des confrontations multiples en *intertextualité*¹⁰¹, comme disent les théoriciens de la littérature, convoque les notions de *réseau* et de *constellation* que nous connaissons depuis longtemps en AP¹⁰² car « l'œuvre n'est lisible que par le truchement d'autres œuvres » et en particulier des *contre-œuvres* aptes à dynamiser les rencontres.

S'agissant de « la situation imaginée et aménagée par le professeur d'AP afin que les élèves apprennent », Espinassy (2013) s'est attachée à éclaircir comment s'instaure le rapport aux références artistiques convoquées en regard de la réflexion et de la production des élèves. Prenant appui sur une séquence pluridisciplinaire HDA sur le "Déluge", son étude nous livre le commentaire de l'enseignante plasticienne sur sa gestion de cette étape :

« On prend les travaux [des élèves] en photo ou vidéo, on les projette sur l'écran à côté du tableau. Ils expliquent en quoi leur production a rencontré les notions indiquées, et sur le même écran on projette les références artistiques [...] et on en parle, et on tente d'établir un rapprochement entre les notions à aborder, leurs travaux, le vocabulaire, et cela me permet de les évaluer (...) les élèves ont un certain respect de leur production, du coup ils adoptent une attitude respectueuse par rapport aux références projetées ». L'enseignante précise par ailleurs qu'elle a choisi de projeter les mêmes reproductions que sa collègue de français : *Le radeau de la Méduse* de Géricault (1818-19) et le plafond de la *chapelle Sixtine* de Michel Ange avec le détail du Déluge (1508-09). Elle y a rajouté deux œuvres contemporaines : Wang Du (une installation, déluge de journaux empilés, XXI^e s.) et un photogramme d'une vidéo de Bill Viola *Water Crossing*, (1996, où l'on voit indéfiniment un homme traverser une cataracte d'eau). Toutefois, l'enseignante remarque que les élèves ont des difficultés à établir le lien entre les œuvres qu'elle leur soumet et le Déluge. Ils ne discernent pas *a priori* les caractéristiques énoncées précédemment. Une fois le dialogue engagé sur le « pourquoi ? » et des explications fournies par l'enseignante, les élèves trouvent que Michel Ange « c'est très bien fait et c'est beau », mais ils ont trouvé que Bill Viola était une œuvre plus appropriée pour signifier la puissance du Déluge, alors qu'ils l'avaient initialement qualifiée de « n'importe quoi »¹⁰³.

De sorte que, nous dit la chercheuse, il importe de s'interroger sur le travail de conception plastique, « sachant que l'observation d'une œuvre ne nous renseigne ni sur les choix qui ont été opérés/écartés par l'artiste pour que "ça marche", ni sur ce qu'il a dû construire dans le temps pour que cela se passe de la sorte ». Elle ajoutera en 2014 : « Nous considérons que le lien instauré par le professeur d'AP entre travail des élèves et analyse d'œuvre est une sorte de *méthode d'observation des traces du travail d'autrui* qui, s'inscrivant dans un temps long, permet de systématiser, de *routiniser certaines pratiques réflexives* sous-entendues par la pratique plastique, et de « stocker » des manières de faire, de penser ce travail, établissant ainsi une sorte de fil rouge a-temporel, permettant des aller-retour entre différentes époques, différentes préoccupations plastiques, esthétiques, ..., dans

¹⁰⁰ J.-C. Chabanne, M. Parayre et E. Villalorgo (éd.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, actes des journées d'études JEPAC à Perpignan – Montpellier 2. Paris, L'Harmattan, 2012, p.10.

¹⁰¹ N. Piegay-Gros, *Introduction à l'intertextualité*, Paris, Dunod, 1996, cité par Chabanne, *ibid.* p. 13.

¹⁰² On observera combien ceci est proche de ce que je nommais en 1997 une « *didactique du manifester* » en référence à J.-F. Lyotard (*Discours, figure*, 1971, p.41), voire « *didactique de la coocurrentialité* » en référence à A.-J. Greimas (*Essais de sémiotique poétique*, 1972, p. 14). Une sorte « de mise en réseau, d'appropriation cursive qui organiserait la perception en une configuration qui contribuerait à constituer l'expérience de chacun » (Gaillot, [1997] 2012, p. 44, 263-266).

¹⁰³ L. Espinassy, (2013). « Entre référence artistique et " incitation " : un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d'arts plastiques ». Congrès de l'AREF, Montpellier, 2013, p.6-10. En ligne : <https://hal.science/hal-01487522v1>

une logique historico-culturelle, afin que les élèves puissent opérer un retour sur leur propre production ¹⁰⁴ ». La co-disciplinarité de l'HDA enrichit encore ce bénéfice.

Ainsi, une didactique de l'HDA doit-elle probablement imaginer un parcours culturel dans lequel vont se télescoper ce que Parayre et Villagordo nomment « des œuvres à problème », tant il est important d'« étayer la culture de l'élève de points de comparaison » afin de provoquer des « réseautances », sortes « d'accélérateurs pédagogiques » qui mettront en route le commentaire naïf de l'élève mais dont la somme des apports constituera une *intersubjectivité*, une subjectivité critique partagée¹⁰⁵ dont chacun s'instruira :

« Démultiplier les capacités interprétatives afin d'enrichir les styles interprétatifs de chaque élève : nous recherchons des capacités d'adaptativité à toutes les œuvres possibles. Le comparatisme est essentiel bien plus que l'accumulation des morceaux choisis (...) l'expérience des œuvres est d'abord une expérience collective¹⁰⁶ ».

Mais Chabanne souligne aussi la difficulté « de pratiquer et d'enseigner la parole sur l'œuvre ». Faire émerger la parole de l'élève ne signifie pas que tout se vaut, il ne faut pas « confondre bavardage et débat ». Laisser l'élève face à l'œuvre, « c'est parfois le condamner au silence ou à des piétinements improductifs ; trop apporter, au mauvais moment, c'est substituer à la progressive appropriation de l'œuvre les discours des autres et en réalité faire disparaître la rencontre elle-même, dans sa singularité »¹⁰⁷.

Dominique Berthet citant Nietzsche (« l'art est le grand stimulant de la vie ») et Gilles Deleuze (« l'art, c'est ce qui résiste : il résiste à la mort, à la servitude, à l'infamie, à la honte ») rappelle que l'art interpelle, il nous trouble, nous bouscule nonobstant les récupérations car il est écart, posture de contestation, de sorte qu'il « s'agit toujours de deux logiques antagonistes qui s'affrontent et mettent face-à-face les défenseurs des règles, de codes esthétiques et artistiques, de doctrines, et les partisans du nouveau, de l'innovation, de l'inattendu ». Prendre conscience de cela, savoir approcher les œuvres et « rester ouvert au surgissement d'une réalité autre », d'un « inconnaissable qui ébranle le cours des choses »¹⁰⁸, c'est, *en sachant improviser sur l'inattendu* (Gaillot [1997] 2012), éduquer de manière ouverte à ces confrontations-là.

Reste que toute œuvre s'enrichit par la différence et ne peut donc s'approcher complètement sans appui sur d'autres références. Sans cette *intertextualité*, l'élève ne pourra avoir accès à la compréhension de l'œuvre et s'en détournera. Il convient donc d'établir des confrontations déstabilisantes qui feront ressentir l'art « comme expérience » (Dewey, 1934), comme moments où peuvent se vivre des *différends* (Lyotard, 1983) qui parfois conduisent aux difficultés d'en dire¹⁰⁹. De son côté Boudinet plaide¹¹⁰, de même que Kant oscille entre la

¹⁰⁴ C. Félix, Amigues R., Espinassy, L. (2014). Le rôle de l'observation par les professeurs de leur travail dans la construction « d'observables » pour la recherche. Dans « De l'observation des pratiques enseignantes ». *Recherches en Education* N°19. p.52-62.

¹⁰⁵ J.-C. Chabanne, (éd.), 2012, *op. cit.*, p. 13.

¹⁰⁶ M. Parayre et E. Villalorgo, *ibid*, p. 304-313.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 21-40.

¹⁰⁸ D. Berthet, *L'art change-t-il la vie ?* Aix-en-Provence, P.U.P., 2022, abordant la dimension critique de l'art au travers de quatre thématiques (l'utopie ; la surprise ; la transgression et sa réception ; l'engagement). Successivement p. 5-7, 97-110, 117, 161.

¹⁰⁹ Mais à condition toutefois de ne pas dépasser les limites d'*acceptabilité* de ces dépaysements et de rester dans la *zone proximale* de ses élèves. Pour rappel : Vygotski, *Pensée et Langage*, ([1934] 1985), Paris, La Dispute, 2019. Le choix des œuvres les plus propices n'est donc pas anodin et doit être finement travaillé en commun par l'équipe éducative.

¹¹⁰ G. Boudinet, Enseigner les arts aujourd'hui, oui, mais pourquoi ? Enjeux et perspectives, dans Chabanne *et al.*, 2012, p. 83-85, me rejoignant ainsi (Gaillot [1997] 2012).

raison et le vertige du sublime, pour un *Muthos* en opposition au *Logos* mais autorisant les regards croisés et les récits interprétatifs singuliers : « la perspective ainsi ouverte revient à interroger déjà les dynamiques discursives qui se jouent entre les différents langages, entre le verbal et le non-verbal, également entre les différentes formes et disciplines artistiques et les différents registres d'explication et/ou questionnements qui s'y actualisent ».

La confrontation forge les esprits et ne peut que favoriser l'acquisition de dispositions transversales (ouverture d'esprit, divergence, esprit critique, décentration, etc.) que nous apprécions tout particulièrement en AP. Avantages espérés du décloisonnement disciplinaire en HDA qui conduit Espinassy (2016) à avancer l'idée que « contrairement à certaines disciplines universitaires et scolaires qui forment avant tout des sujets épistémiques, il semble qu'en AP, il s'agit de former des sujets *capables*, au sens de Pierre Pastré : le sujet capable est celui qui dit "je peux" (ou je ne peux pas) avant de dire "je sais" (ou je ne sais pas). Le sujet capable n'est pas un sujet ignorant, mais c'est un sujet qui utilise, à sa convenance, le savoir comme ressource pour orienter son agir ». L'auteure ajoute, citant également Pierre-Michel Menger, que « c'est dans les paradoxes du travail artistique que se révèlent quelques-unes des mutations les plus significatives du travail et des systèmes d'emploi modernes : fort degré d'engagement dans l'activité, autonomie élevée dans le travail, flexibilité acceptée voire revendiquée, arbitrages risqués entre gains matériels et gratification souvent non monétaires... »¹¹¹.

Rappelons à cet égard que le programme d'arts plastiques du cycle 4 (2015-18) cite à titre de pistes possibles des suggestions particulièrement stimulantes et potentiellement fécondes, même si l'on peut s'inquiéter actuellement de le voir trop peu mis en œuvre dans les classes :

« Culture et création artistiques » en lien avec l'éducation physique et sportive, le français, l'éducation musicale.

- Présentation, mise en scène, appropriation de l'espace : comment valoriser une production, rendre compte de son travail, transmettre à un public...

« Culture et création artistiques », « Information, communication, citoyenneté » en lien avec le français, la technologie.

- La conception, la production et la diffusion de l'œuvre plastique à l'ère du numérique.

« Culture et création artistiques », « Transition écologique et développement durable », « Langues et cultures de l'Antiquité », « Langues et cultures étrangères ou régionales », « l'histoire des arts », « Monde économique et professionnel » en lien avec la technologie, l'histoire et la géographie, les mathématiques, le français, les langues vivantes, les langues et cultures de l'Antiquité, les sciences de la vie et de la Terre ; contribution le cas échéant au parcours avenir.

- Architecture, art, technique et société : l'évolution de la création architecturale ; l'architecture comme symbole du pouvoir ; architectures et progrès techniques ; les grandes constructions du passé et d'aujourd'hui...
- La présence matérielle de l'œuvre dans l'espace.
- La ville en mutation, construire, entendre, observer, représenter... : villes nouvelles ; éco-quartiers ; hétérogénéité architecturale...

« Culture et création artistiques », « Sciences, technologie et société » en lien avec la technologie, la physique-chimie.

- Formes et fonctions, la question de l'objet : évolution de l'objet ; statuts de l'objet ; design et arts décoratifs...
- Les métissages entre arts plastiques et technologies numériques.

¹¹¹ L. Espinassy (2016, *op. cit.* p.80-84) ; P. Pastré (2011), *La didactique professionnelle*, Paris, PUF, p. 124 ; P-M. Menger (2002), *Portrait de l'artiste en travailleur*, Paris, Seuil, p. 9.

« Culture et création artistiques », « Langues et cultures étrangères ou régionales » en lien avec le français, les langues vivantes, l'histoire et la géographie.

- La représentation et la narration (évolutions, ruptures, formes/soutiens...) : représentation réaliste, symboliste, métaphorique... »¹¹²

Observons également que cette défaillance quant à la culture artistique – cette fois-ci – s'observe tout autant au niveau du baccalauréat artistique de spécialité, ce qui est un comble. Ce défaut concerne le programme de la Terminale Arts qui, depuis la limitation trop restrictive (selon moi) des périodes étudiées, faillit à sa mission de culture générale. Certes, reconnaissons que fonder ses objectifs sur « la capacité à prendre du recul quant à l'analyse des œuvres » sert particulièrement bien les questionnements qui innervent notre discipline. Effectivement, les programmes 2019 pour le lycée sont particulièrement bien rédigés pour ce qui concerne les questionnements qui relient pratique et culture, c'est-à-dire ce qui donne sens à notre enseignement (alors que terriblement ignoré, souvent, au collège !) : « *champ des questionnements plasticiens (au moins 75 % du temps annuel disponible) ; champ des questionnements artistiques interdisciplinaires ; situations pédagogiques ; attendus de fin de cycle ; évaluation des apprentissages* », l'ensemble en de multiples tableaux, précis et accessibles¹¹³.

En revanche, probablement pour laisser au professeur la conduite didactique de son enseignement, on s'aperçoit que les programmes restent dans un mode générique sans la moindre précision de contenus. Ainsi pour la seconde (BOEN, p.12) : « *En classe de seconde, le professeur poursuit l'approche conduite au cycle 4, en arts plastiques comme dans la transversalité associée à l'enseignement d'histoire des arts. Il favorise les mises en relation entre les questionnements travaillés dans les pratiques des élèves et des œuvres de référence observées, certaines étant plus précisément étudiées. Il s'appuie sur des exemples significatifs et variés* ».

Le refus de préciser persiste en première et terminale. Ainsi pour la première, enseignement de spécialité, s'agissant de la culture artistique (BO, p.15) : « *Fondés principalement sur l'histoire de l'art, les apports en culture artistique offrent aux élèves des sources dans lesquelles puiser (...) Le professeur introduit régulièrement des connaissances, les approfondit, les renforce, les diversifie, les met en perspective afin d'éclairer des évolutions de la création artistique dans le temps et dans l'espace. Il propose ainsi un parcours structuré où, dans une logique plus soutenue que pour l'option, les approches synchroniques et diachroniques sont conjuguées* ». Si en terminale "spe" une plus grande exigence est formulée (BO, p.16) : « *Les approches diachroniques sont renforcées afin de structurer l'étude et la compréhension des évolutions de la création artistique : mise en perspective des grandes périodes qui organisent l'histoire de l'art, acquisition de repères fondés sur des artistes, des pratiques, des mouvements, inscription des œuvres et des pratiques dans des périodes et des aires géographiques diverses* », aucun minimum de savoir culturel n'est requis, laissant ainsi sortir les élèves sans perception surplombante globale de notre héritage culturel. Le principe de ces programmes est confirmé par l'examen final :

« *Des questions limitatives, régulièrement renouvelées, sont publiées au bulletin officiel de l'éducation nationale en vue de l'épreuve terminale du baccalauréat. Mobilisant une culture plastique et artistique personnelle, elles s'appuient sur des connaissances et des compétences travaillées tout au long du cycle terminal. Elles sont reliées aux champs de questionnements des programmes qu'elles éclairent selon des problématiques et des pratiques artistiques spécifiques ou plurielles* » (BO, p.18).

¹¹² Programme du cycle 4, arts plastiques (2015-18), *Croisements entre enseignements*, texte consolidé, BOEN n°30 du 26 juillet 2018, p. 52-53.

¹¹³ Programmes du lycée : <https://eduscol.education.gouv.fr/5772/programmes-et-ressources-en-arts-plastiques-voie-gt>

A compter de la rentrée scolaire 2026, « le programme de l'enseignement de spécialité en arts plastiques de la classe terminale institue des œuvres, thèmes et questions de référence (...) régulièrement renouvelés. Sous la forme d'un corpus artistique, culturel et théorique commun, ils éclairent, selon des problématiques et des pratiques artistiques spécifiques ou plurielles, les connaissances et les compétences travaillées du programme. De la sorte, ils sont articulés et mis en dialogue avec les autres références choisies par le professeur pour jalonner les objectifs du parcours de culture plastique et artistique du cycle terminal¹¹⁴ ».

S'ouvrir à l'autre, découvrir. Si « l'enseignement de l'histoire des arts travaille à en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité », s'il « développe chez les élèves le goût de contempler l'œuvre d'art », les instructions de 2015-18 rappellent aussi que ces œuvres qui « expriment à chaque époque et dans chaque lieu une vision du monde (...) peuvent, réciproquement, influencer cette vision, c'est-à-dire agir sur leur temps ».

Donnons quelques exemples d'articulation AP-histoire. A propos de l'histoire coloniale, en regard de *La Case de l'Oncle Tom* de Harriet Beecher-Stowe (1852) et des pistes musicales nouvellement ouvertes à cette époque, ne peut-on pas aussi tirer parti de l'exposition *Le Modèle noir* au musée d'Orsay en 2019 et certaines œuvres explicitement revendiquées comme « autochtones » visibles depuis longtemps¹¹⁵ à la biennale de Venise comme à la Documenta de Kassel et non pas seulement au Canada ou en Australie ? Un dernier exemple : on sait que de tous temps¹¹⁶, caricaturistes et auteurs de BD ont dénoncé les injustices ou les faits guerriers, notamment de la révolution française à mai 1968, et aujourd'hui encore, souvent au risque de leur vie (Afghanistan, Iran...) ¹¹⁷. Laurent Chikhoun (2016) dans « *Hitler sous les coups de crayon de David Law* »¹¹⁸ rapporte comment le caricaturiste qui s'en était pris à Hitler dès 1933 s'était très vite heurté au refus de la presse de Grande-Bretagne (de l'*Evening Standard*) lui intimant de cesser contre les dictateurs un combat « qui menaçait la paix ». Il réagit en 1937 par une série de BD féroces intitulées *Hit and Muss* (Hitler et Mussolini), vite démasquées et remplacées par la création d'un nouveau dictateur dénommé *Muzzler*, suivant le même principe inversé, affirmant ainsi qu'on ne saurait le "museler" (jeu avec "to muzzle" en anglais¹¹⁹).

¹¹⁴ Les problématiques sont choisies avec soin. Ainsi des œuvres et thèmes de référence proposés en 2026 : Joseph Vernet (1714-1789) et Andreas Gursky (1955-) quant à « documenter ou augmenter le réel » ; Louise Bourgeois (1911-2010) et Jean Bologne dit Giambologna (1529-1608) quant à l'« expérience des espaces physiques et symboliques de l'œuvre », etc. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/71027/download> ...Mais à condition de pouvoir conserver les repérages historiques indispensables : « *Toujours, devant l'image, nous sommes devant du temps* », écrivait Didi-Huberman en introduction de son ouvrage (*Devant le temps*, Ed. de Minuit, 2000, p.9).

¹¹⁵ L'intérêt pour cette question s'est marqué par la tenue du colloque « *Art contemporain et identité autochtone* », organisé à l'Institut national d'histoire de l'art à Paris en mai 2013, qui interrogeait « la construction de l'identité culturelle dans les propositions récentes de l'art contemporain autochtone en Amérique du Nord et dans le monde ». Mentionnons également les journées d'études « *Arts contemporains et indigénités* », à l'Ecole Normale Supérieure en mars 2021, qui s'interrogeait « sur la place que l'histoire de l'art peut occuper dans les débats sur l'identité culturelle – entre revendication d'autochtonie, d'ethnicité et de race, et hybridation des pratiques et des expériences ».

¹¹⁶ Consulter dans les dossiers de la BNF, l'article illustré « *Une rapide histoire de la caricature* », en ligne : <https://essentiels.bnf.fr/fr/societe/medias/00b6e921-4288-469f-a4f1-1739f0f1d72e-image-dans-presse-dessins-photos-caricatures>

¹¹⁷ Se reporter par exemple au site <https://www.cartooningforpeace.org>

¹¹⁸ Laurent Chikhoun dans Marie-Luce Liberge (dir.), *Rire, violence, histoire dans les images & les œuvres*, Paris l'Harmattan, 2016, p.83-103 (successivement pages 87-91 et 95-97).

¹¹⁹ A propos de l'anglais, puisque nous sommes dans un esprit transdisciplinaire (instructions officielles de 2015 révisées 2018 quant aux langues), évoquons le triple clin d'œil de Duchamp signant "R. Mutt" sa *Fountain* refusée pour l'exposition de la *Society of Independent artists* au Central Palace de New York en avril 1917 : Marcel se "mute" en écho à l'entreprise de sanitaires Mott mais il faut savoir aussi que Mutt peut devenir l'abréviation de "muttonhead", qui veut dire crétin ou corniaud aux USA. Enfin, le R se prononce en anglais "are", ce qui donne pour finir [are mutt] « vous êtes des crétins », vous qui ne comprenez pas. Duchamp, amateur de jeux de mots bilingues (fresh widow). Ces éléments m'ont été précisés par mon épouse, Nicole-Antoinette Gaillot, agrégée HCL d'anglais.

Les arts reflètent les sociétés, leurs organisations et leurs croyances, leurs valeurs civilisationnelles, les aliénations, les combats qui s'y tiennent, les velléités de libération qui s'y expriment, et c'est à partir de cela que l'HDA doit pouvoir contribuer à développer la distance critique des élèves. Ainsi se construit l'adulte de demain qui saura mieux décider de son environnement domestique et architectural, qui saura mieux se préserver des effets de mode, des fausses bonnes idées, notamment celles véhiculées par l'ensemble des médias.

Car, au regard de ce large champ, n'est-il pas aussi de la plus haute importance que les professeurs d'AP restent en posture critique et ne soient pas complices d'un aplatissement naïf des œuvres et des faits ? Goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art ne saurait conduire à l'admiration béate ! Plaisir et bonheur : qui pourrait aller contre ? Pour autant, n'est-ce pas là le talon d'Achille d'un dispositif qui tendrait à faire croire (et enseigner) que tout est beau, que tout est art et mérite admiration ? Non, toute œuvre révèle un auteur et surtout son époque et sa culture, y compris dans ses excès et ses erreurs, et il nous appartient de montrer et de questionner les *disjonctions* qui font sens.

Le texte de cadrage HDA énonce des « compétences travaillées » très semblables à celles attendues dans les programmes d'AP : « *décrire une œuvre d'art en employant un lexique simple adapté ; associer une œuvre à une époque et une civilisation ; proposer une analyse critique simple et une interprétation ; construire un exposé de quelques minutes sur un petit ensemble d'œuvres ou une problématique artistique* » mais il ne met pas suffisamment l'accent sur les moyens, notamment sur le portfolio numérique que peut constituer l'élève, ni sur le commentaire d'argumentation qu'appelle à ses yeux la confrontation des œuvres réunies.

L'HDA doit trouver sa place dans le paradoxe qui consiste à donner le plaisir d'avoir accès aux œuvres majeures du patrimoine culturel local et mondial sans que cela tourne au hit-parade des célébrités et, en même temps, faire en sorte que la rencontre de ces œuvres sélectionnées puisse, de leurs confrontations, du heurt de leurs différences (du « différend » déjà et souvent cité), au-delà de l'« histoire » des arts, donner à penser tout ce que cela peut révéler des disparités culturelles et les pesanteurs idéologiques qui s'y exercent. L'HDA a cette ambition : s'appuyer sur l'expérience de pratiques artistiques, s'enrichir d'apports croisés pluridisciplinaires afin de révéler un passé perdu tout en sachant qu'on n'en saisira jamais la vérité, afin de connaître où plongent nos racines, tant pour renouer avec ceux qui nous ont "construits" que pour identifier et savoir affronter ceux qui, de tout temps, ont tenté d'entraver les envols de l'esprit et l'espoir de tout humain de vivre libre¹²⁰.

Encore faut-il que cela conduise à des *apprentissages* (aïe, n'ayons pas peur du mot !), aspect insuffisamment travaillé (ni en AP, ni en HDA, même), comme cela peut aisément s'observer de manière inquiétante, principalement au collège, et qui contribue à décrédibiliser notre discipline. Nos élèves, même s'ils aspirent à trouver en AP un climat différent, moins scolaire où l'on découvre autrement, se rendent aussi compte qu'on y apprend parfois (trop) peu. Ainsi de ce constat récent, tragiquement sans appel :

« Très fréquemment, la conversation sur les œuvres d'artistes ou sur les productions d'élèves conduit les enseignants ou conférenciers à évoquer d'autres artistes : "vous *chercherez sur internet pour la semaine prochaine*". Sans contenu précis, sans indication des moyens de la recherche ni sur les formes

¹²⁰ En écho à J. Dewey et A. Kaprow, Baptiste Morizot et Estelle Zhong Mengual (*Esthétique de la rencontre, l'énigme de l'art contemporain*, Paris, Seuil, 2018) affirment que l'art n'est pas autre chose que la vie, c'est une expérience stylisée de la vie des autres. La rencontre avec les œuvres est proche de la rencontre amoureuse en tant qu'elle est promesse d'une vie nouvelle. L'important n'est pas de donner ce que les gens veulent mais de les faire bouger, de les transformer (p. 119-120, 145). Ainsi en est-il aussi des promesses de l'HDA, synchrone avec la didactique des AP. Se reporter aussi à Jean-Marie Schaeffer, qui dans *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard, 2015, voit celle-ci comme une relation au monde comme les autres mais aussi comme un moment d'enrichissement par les compétences acquises à cette occasion (p. 39).

attendues de présentation des résultats, ces demandes sont seulement évoquées et jamais vérifiées, en renonçant à s'appuyer sur les formes scolaires de l'obligation et du travail ».¹²¹

De manière plus systémique, force est de constater que le dispositif HDA révèle une fois de plus la faille qui fragilise depuis longtemps les prescriptions françaises, ainsi suffit-il de relire celles-ci pour s'en persuader :

« Bien que se nommant et se présentant comme *enseignement*, on n'y parle jamais d'apprentissage, ni de savoirs disciplinaires, mais de *contribution à l'acquisition d'une culture* et de *participation à l'acquisition de compétences transversales* telles que la *maîtrise de la langue française*, les *compétences sociales et civiques*, l'*autonomie et initiative*. Mais dans les *acquis attendus* aucune mise en pratique n'est évoquée : les élèves sont "informés de", "situent une œuvre", "fréquentent" des lieux culturels, ont "des attitudes" (qui impliquent curiosité et ouverture d'esprit - concentration et motivation - esprit critique), sans que jamais on ne se préoccupe de la façon dont se fixent les apprentissages par l'expérience. L'enseignement d'HDA rejoint les particularités des "éducations à" ». ¹²²

Pour aggraver encore la situation, chaque jour davantage, il semblerait qu'une idéologie mortifère française, dérivée d'une lecture hâtive de Bourdieu, s'acharne à détruire tout ce qui relie à nos racines européennes. Comme l'observe avec tristesse cette professeure de lettres en région parisienne¹²³, « le refus de l'institution scolaire de transmettre la culture européenne et française aux élèves [...], le refus de la transmission de tout un patrimoine historique [...] privent de cette culture précisément les enfants qui ne sont pas de l'élite » ...et leur ferment la voie de l'excellence !

Il n'y a pas d'enseignement sans apprentissage, le maintien des enseignements artistiques à l'intérieur du système scolaire secondaire est à ce prix, d'une part celui des acquisitions de qualité et, d'autre part en l'occurrence ici, celui d'être lié à l'enjeu majeur de notre temps, un enjeu *civilisationnel*. A ce titre, une HDA bien menée est très loin de la compilation culturelle, c'est le pari d'une formidable voie vers une prise de conscience documentée des stéréotypes qui formatent nos sociétés, un formidable moyen d'éducation contre tous les obscurantismes. Pour nos élèves, c'est l'opportunité de construire ou consolider leur esprit critique.

Dans cette entreprise, les arts se trouvent bien en première place : de tout « écart » on s'instruit, chacun d'entre nous sait cela.

* * * * *

Pour conclure, sans doute faut-il ne jamais oublier que l'enseignement des arts à l'intérieur du système scolaire sera toujours en situation de précarité. Mais cette faiblesse est aussi notre force car elle oblige à nous interroger sans relâche sur la légitimité de notre présence et de nos actions, invitation à toujours remettre en débat la finalité des enseignements artistiques : la question du *sens*, du sens de notre *mission*.

Alors, aurait-on peur d'aborder les questions de "culture" et de "civilisation" ? L'enseignement des AP en France a toujours été fondé sur « *la place centrale de la pratique* »

¹²¹ Sylvain Fabre, *La classe à l'épreuve des dispositifs : l'exemple des arts plastiques au collège*, Rennes, PUR, 2015, en ligne, p. 32 : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2387>

¹²² L. Espinassy, 2011, *op. cit.* p.7 (souligné par moi).

¹²³ Eve Vaguerlant, *Un prof ne devrait pas dire ça*, Paris, l'Artilleur, Editions du Toucan, 2023, p. 155.

et sans doute n'est-il pas approprié de remettre cela en question. En même temps, demandons-nous aussi quelles clés fournir à nos élèves afin qu'ils ne soient pas victimes de leur méconnaissance des grands faits de l'histoire de leurs repères culturels, sociétaux et familiaux. Dans un monde désormais indifférencié de multiples « créolisations », lieu de multiples « diasporisations »¹²⁴, l'enjeu essentiel pour tous nos jeunes, et notamment ceux qui n'ont pas de passé, ni celui de leurs ancêtres restés sur une terre qu'ils n'ont jamais foulée, ni celui du pays où ils sont nés et où ils ne voient encore aucune attache leur parlant, est de trouver d'où réorganiser cet imbroglio. L'école peut y contribuer par « *l'expérience esthétique et l'étude des œuvres* », le monde des arts, depuis longtemps mondialisé, ayant toujours fait fi des frontières.

Certes, s'ajoute à cela une difficulté qui se rapporte plus largement à l'enseignement de l'Histoire. Quel consternant constat d'avoir pu entendre un Président de la République déclarer qu'« il n'y a pas de culture française » alors que c'est précisément ce qui cimente l'unité nationale d'un pays. L'Histoire forme à la citoyenneté, insuffle le respect des lois, le civisme, permet à tous de reconnaître et s'approprier les racines d'un même art de vivre.

De la même manière que la méthode de lecture dite globale a produit les ravages que l'on a pu mesurer faute d'avoir donné à l'enfant l'occasion de comprendre comment l'association simplissime d'une consonne et d'une voyelle visualise l'écriture d'un son, on sait aussi combien l'enseignement de l'Histoire a été perturbé dans les années 1980 par les tentatives d'abandon de la chronologie au profit (si l'on peut dire) de thématiques transversales, certes intéressantes, mais réduites à néant faute d'avoir, d'abord, comme cela était préconisé à l'origine et seulement pour de grands élèves, fourni les repères chronologiques les plus indispensables. Non seulement, la chronologie n'a jamais été véritablement réhabilitée, mais ce sont les personnalités les plus marquantes de notre histoire qui ont eu tendance à s'effacer de nos manuels scolaires ! Comment comprendre l'histoire de France en ignorant le baptême de Clovis en 498 et Charles Martel (Poitiers, 732), Philippe Auguste après Bouvines en 1214 puis Henri IV, les actions fondatrices de Richelieu, Colbert, Louis XIV, Napoléon (sans oublier en regard la mémoire de toutes nos pages noires)¹²⁵ ? Vaut-on de la même façon frapper d'un ostracisme définitif Rabelais, Descartes, Pascal, Montaigne, Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Tocqueville (la liste serait encore longue !) ? Ajoutons-y le naufrage de l'orthographe quand il suffit de « *facebook* », « *X-er* » ou « *tiktoker* » quelques onomatopées pour enflammer les « réseaux sociaux », contredire n'importe quelle vérité scientifique en faisant fi du moindre bon sens, propager la bêtise sur des continents entiers sans qu'on puisse, d'ailleurs, y mettre un terme !

Car, pour revenir à la place de l'histoire des œuvres dans l'enseignement secondaire français, comment faire si les intentions, si justement formulées dans les objectifs généraux, ne peuvent plus « s'apprécier » au regard des faits historiques concomitants, s'ils disparaissent de nos livres d'histoire ? Citons ainsi¹²⁶ :

- « *Les pratiques culturelles sont présentes dans les attentes d'un nombre croissant de citoyens, encouragées et soutenues par les politiques publiques, appréciées dans de nombreux milieux sociaux et professionnels.*

¹²⁴ N. Bourriaud, *Radicaire*, Paris, Denoël, 2009, p.20-24, citant E. Glissant, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard, 1996. On peut aussi tirer bénéfice de l'étude sociologique de Jérôme Fourquet, *L'archipel français*, Paris, Seuil, 2019.

¹²⁵ De nombreuses dates françaises ont été effacées des programmes d'Histoire en 2010. Sur cette question, se reporter à Dimitri Casali, *Quand la France perd la mémoire. Les récits fondateurs de notre histoire*, Paris, Fayard, 2025.

¹²⁶ Source : eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. En ligne, p.7 : <https://eduscol.education.fr/document/18271/download> vérifié 2025.

- Plus fondamentalement, les acquis de la culture n'ont pas de prix dans un monde tenté par les replis identitaires, où une certaine affirmation de l'altérité peut être aussi une arme d'exclusion de l'autre et non une reconnaissance de la diversité et de la singularité dans l'universalité de valeurs communes.

- En art et en culture, il s'agit bien souvent de se déprendre des stéréotypes ou d'accepter de faire un pas de côté pour sortir du sens commun ; d'aller au-delà de ce que l'on connaît (en quoi on se reconnaît) pour s'ouvrir à l'inconnu, à l'autrement et se grandir de cette expérience. Il faut irréductiblement accepter d'en débattre et cultiver la qualité de ce débat en l'étayant, en créant les conditions de sa réalisation ; ce faisant cultiver les principes du vivre ensemble et pratiquer les valeurs de la République.

- L'enseignement des arts plastiques :

- donne aux élèves les connaissances culturelles nécessaires à la compréhension des processus artistiques et des faits visuels dans leur singularité, leurs évolutions, quels que soient les lieux et les époques ;

- leur permet d'enrichir leurs conceptions de la création artistique en les ouvrant à la pluralité de ses expressions, de ses périodes et de ses lieux, en travaillant irréductiblement à recevoir l'altérité. »

Prendre acte du devenir mondialisé de l'humanité, de la mobilité désormais acquise des individus, prendre acte de la construction de l'Europe, ne signifie pas pour autant perdre la mémoire des événements et des valeurs qui ont façonné les nations. La Grèce d'aujourd'hui n'a rien à gagner en oubliant le siècle de Périclès ; l'Égypte d'aujourd'hui n'a rien à gagner à oublier l'Égypte des pharaons. Je voudrais livrer à cet égard une anecdote personnelle : visitant la Corée du sud (péninsule ruinée en 1950, accusant un retard considérable après plusieurs siècles d'invasions et de dominations tantôt chinoises, tantôt japonaises, devenue désormais l'une des premières puissances économiques du monde), j'ai été frappé, ému, fasciné par la soif d'apprendre et la volonté d'être le meilleur qui se voyait partout, mais aussi par la multiplication des fouilles archéologiques (jamais réellement entreprises) et la prolifération des musées (encore un peu vides) destinées à retrouver et archiver les richesses d'un passé dont tout avait été perdu. Faire resurgir cela, c'était pour cette jeune nation restaurer son identité et la foule des publics scolaires rencontrés dans les musées coréens témoignait de la volonté politique, là-bas, de servir cette nécessité.

Ainsi qu'il est prescrit depuis 1977, une didactique des AP ne peut se limiter à des objectifs plasticiens, aussi légitimes et indispensables soient-ils, elle doit conduire nos élèves à la conscience de leur être au monde, elle doit les conduire à se penser ici et maintenant. Comme le souligne Marianne Massin, l'expérience esthétique diffère de l'expérience ordinaire en ce qu'elle engage une dynamique transformatrice car elle appelle à *penser autrement*, d'autant plus que les œuvres contemporaines font souvent participer directement le visiteur en le conduisant à penser sa perception (James Turrell, Olafur Eliasson, Wolfgang Laib, Ann Veronica Janssens, Grégory Chatonsky...) voire à subir une confrontation plus directe à un écosystème moribond (après Joseph Beuys, le land art ou Carsten Höller : Michael Pinsky, Tomas Saraceno, Pierre Huyghe, Laure Prouvost, Lucy Orta, Alisa Baremboym...¹²⁷). L'expérience esthétique est « affaire de "sens" parce qu'elle mêle sensorialité et quête de signification¹²⁸ », le pari est que les temps croisés d'HDA puissent exacerber ces ressentis-là. De son côté, Boudinet met lui aussi en avant les confrontations rudes dont il est judicieux de partir afin d'instaurer une situation didactique féconde. Alors qu'auparavant l'œuvre pouvait s'imposer d'elle-même, il n'en est plus de même à l'heure de

¹²⁷ Citons récemment (après l'exposition *Ozone* au centre contemporain de Nevers en 1989), l'exposition *Crash Test. La révolution moléculaire* au MOCO de Montpellier en 2018 ou celle de Bianca Bondi à la Fondation Vuitton de Paris en septembre 2021. « L'art n'est pas une catégorie d'objets mais un régime spécifique du regard humain », écrit N. Bourriaud, d'autant plus actuellement qu'il nous invite à « interagir avec le milieu dans lequel nous vivons » (*op. cit.*, 2021, p. 91, 29).

¹²⁸ Marianne Massin, *Expérience esthétique et art contemporain*, Rennes, PUR, 2013, p. 48, 92, 117, 141.

la banalisation voire de la marchandisation des effets. « *De nos jours, seule l'actualisation d'un différend en situation éducative semble pouvoir garantir la découverte tant de l'altérité que véhiculent les œuvres que de l'écart temporel que celles-ci inscrivent au regard des synthèses verbales qui cherchent à s'en emparer* »¹²⁹. Par la parole, comparer, partager les stupeurs, s'ouvrir aux récits, c'est ce qu'autorisent les enseignements artistiques, permettant ainsi d'aller de l'histoire des arts à l'Histoire tout court et, de la sorte, contribuer à ce que nos élèves puissent mieux se situer.

Les enseignants ont-ils été suffisamment formés ? Incontestablement, il faudrait une formation spécifique à l'*interdisciplinarité* car nombreux sont les témoignages d'enseignants qui rapportent des « désaccords » entre collègues quant aux contenus ou quant à leurs commentaires respectifs alors que c'est précisément de ces regards différents que peuvent naître les décentrement qui éduquent nos élèves à la pensée plurielle. Ce qui me semble évident, c'est que la confrontation des œuvres telle que nécessairement établie par la collaboration des formateurs différents impliqués dans l'HDA a confirmé l'intérêt didactique de cet espace spécifique d'intersubjectivités que nous ménageons déjà en AP et dont on peut ensuite tirer enseignement. La faisabilité en termes d'horaires, de plages de concertation indispensables, d'imputation sur les différents programmes concernés a-t-elle réellement été évaluée, critiquée, améliorée ? A voir, mais quelle responsabilité serait la nôtre si nous ne pouvions fournir à nos élèves les clés nécessaires afin qu'ils ne soient pas victimes de leur méconnaissance des arts, de n'avoir pas été suffisamment instruits ni des grands faits de l'histoire du monde, ni de l'histoire de leurs repères culturels, sociétaux et familiaux ?

Bien sûr, ceci est à relativiser selon qu'on se trouve en classe de 6^{ème} ou au lycée mais il sera toujours de la responsabilité des enseignants d'enrayer la fugacité médiatique, de susciter les questions, de rétablir les liens. L'enjeu des enseignements artistiques, au-delà de la transversalité des arts, est bien aujourd'hui celui de la *mise en regard des civilisations*¹³⁰. Si nos collègues des autres disciplines, demain, par malheur, ne souhaitaient plus s'associer à cette opération, nous devrions continuer seuls en gardant, autant que faire se pourra, cette même inflexion transdisciplinaire. D'abord, naturellement, pour donner les moyens de se décentrer par rapport aux visions encore largement marquées de condescendance occidentale, mais tout autant pour donner à voir, au travers des traces laissées dans les arts visuels, l'architecture, les formes du quotidien, les autres arts, jusqu'où peuvent aller les hommes dans la recherche de la perfection sublime lorsqu'il s'agit d'exalter un idéal ou tenter d'approcher un absolu transcendantal ; jusqu'où, hélas, peut aussi aller l'étouffement et l'asservissement des êtres lorsque s'exerce l'emprise idéologique de divers potentats politiques ou religieux.

Tel est pour moi l'enjeu essentiel – culturel – qui incombe aux enseignements artistiques aujourd'hui, *au-delà de leur pratique* et qui explique la longueur de ce plaidoyer. Un enjeu fondamental qui implique justement le renversement (l'inversion) de leur hiérarchie : *l'urgence culturelle est devenue prioritaire relativement à la pratique*¹³¹ et ne pas

¹²⁹ G. Boudinet, *op. cit.*, 2011, p. 25-28.

¹³⁰ « Comme œuvre produite dans un temps donné, l'art devient mémoire, archive, document » nous rappelle Jean-Pierre Cometti (*Art et facteurs d'art. Ontologies friables*, Rennes, PUR, 2012, p.49).

Si la politique de « *l'éducation artistique et culturelle* » prônée en 1993 avait mis en avant certains thèmes comme les « racines culturelles » ou le « patrimoine » afin de former le citoyen et renforcer notre identité commune, l'enjeu politique actuel n'est absolument plus le même. Il ne s'agit plus de consommations culturelles fédératives, cet enjeu s'est aujourd'hui élargi, mondialisation oblige, *au choc des civilisations*, ce que le dispositif didactique de l'HDA devrait contribuer à mieux expliciter.

¹³¹ Attention : la pratique doit rester *première* (pour revenir sur la crainte exprimée par G. Pélissier en 1995). Historiquement, les AP sont fondées sur deux volets d'égale importance : 1) la pratique ; 2) la culture artistique, mais il faudra toujours être particulièrement vigilant quant au dosage de cet équilibre. Corrélativement, cela implique la question du recrutement des professeurs d'AP car déséquilibrer la formation initiale est très grave, comme cela s'est déjà produit aux alentours des années 2000 lorsque le ministère a décidé de modifier les coefficients des épreuves des concours, CAPES et

vouloir s'en apercevoir risque à brève échéance de devenir une erreur fatale. Le maintien des enseignements artistiques à l'intérieur du système scolaire secondaire sera un jour ou l'autre, lié à cette principale condition.

* * * * *

Voilà donc ce que j'écrivais en 2020 alors qu'il semblait déjà que jamais l'HDA ne susciterait auprès des enseignants du collège l'enthousiasme que ce projet aurait dû rencontrer, espérant alors que les arguments exprimés plus haut puissent convaincre les professeurs d'AP non seulement de leur éminente responsabilité à cet égard mais plus encore de la nécessité vitale pour les disciplines artistiques d'en être le moteur, le cœur dynamique.

Désormais, s'il en est différemment en option de lycée, l'effacement à bas bruit de l'HDA dans le temps scolaire des collèges est une triste réalité dans bien des établissements alors que la classe de 3^e est la dernière année d'enseignement obligatoire qui peut offrir aux élèves un contact avec les multiples facettes culturelles constituant notre société. Où est passée l'HDA ? Consultant récemment le site *Eduscol* du Ministère de l'Education Nationale, on observait que la page d'information sur l'HDA¹³² datait de 2016 sans nouvel appel de réactivation. Même si le mot subsiste sur la page du brevet¹³³, même si, ici et là, subsistent de magnifiques initiatives locales, c'est à une mort lente que nous risquons d'assister au collège dans l'indifférence grise la plus générale. Insouciance qui ne pourra – je le crains en espérant me tromper – que délégitimer à plus ou moins long terme notre discipline des AP car l'espace est mince entre l'« inessentiel », récemment actualisé par la politique gouvernementale française, et l'« inutile ».

Une nouvelle impulsion du Ministère est toutefois survenue en faveur de l'HDA (lettre de saisine du 27 janvier 2025 en direction du groupe GRD chargé de la révision du programme pour la rentrée 2026) :

« Je souhaite que les enseignements d'arts plastiques et d'éducation musicale des cycles 3 et 4 soient révisés dans leurs contenus, intègrent ce volet histoire des arts et s'appuient ainsi sur deux piliers, pour chacun des niveaux du collège :

- d'une part, l'histoire des arts de la discipline (à hauteur de 9h sur 36h) ;*
- d'autre part, la pratique artistique qui implique une compréhension, une maîtrise des techniques (seul ou en groupe).*

*Je souhaite par ailleurs que l'enseignement des arts plastiques soit étendu aux arts visuels tels que la photographie et les arts numériques ».*¹³⁴

Ces lignes n'ont évidemment aucune vocation prescriptive, elles expriment seulement, au moment de quitter définitivement la scène publique, la dernière de mes inquiétudes.

agrégation. Fallait-il alors être ignorant de toute notion docimologique (ou simplement dépourvu de bon sens) pour ne pas se rendre compte (sauf à le faire sciemment) que valoriser la pratique plastique du double de l'épreuve d'histoire de l'art conduisait à recruter des professeurs sur leur habileté technique aux dépens des acquis culturels indispensables pour rebondir en classe de la pratique des élèves vers la compréhension des choses de l'art ? L'inverse des coefficients eut été aussi dommageable, qui aurait recruté des historiens d'art ignorants de la pratique des artistes ! Il fallut plusieurs années de protestation des formateurs universitaires pour que l'on en revienne à la raison d'un recrutement à nouveau équilibré.

¹³² Lien MEN pour HDA : < <https://eduscol.education.fr/document/18031/download> > vérifié 2025.

¹³³ Dans le descriptif de l'épreuve orale du brevet (DNB), il est toujours écrit en 2025 « *chaque élève présente un projet mené en HDA ou dans le cadre d'un EPI ou l'un des parcours éducatifs* » mais comment faire s'ils n'y ont pas été préparés en AP ? En ligne : < <https://www.education.gouv.fr/le-diplome-national-du-brevet-10613> > vérifié 2025.

¹³⁴ En ligne : < <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570> > vérifié 2025. Ministre : Elisabeth Borne. Sans commentaire quant aux "arts visuels" étendus, mieux vaut en sourire. Mais il y a plus sérieux. Car il s'agira de suivre l'effectivité de ces prescriptions quant à l'HDA, dans ces futurs programmes puis sur le terrain, et principalement au collège.

Avec le recul du temps, nous pouvons être fiers des progrès accomplis au service de l'enseignement des arts plastiques et de son élargissement culturel mais il ne faudrait pas que cela soit perdu. Tel est ce que je ressens aujourd'hui et que je voulais soumettre à tous, anciens étudiants et chers collègues, avec mes salutations les plus cordiales.

Bernard-André Gaillot, 2020, mise à jour 2026.

REFERENCES

- Amey C. et Olive J.-P. (1999), *Les frontières esthétiques de l'art*. Paris : L'Harmattan.
- Ardenne P. (2002), *un art contextuel*. Paris : Flammarion.
- Arendt H. (1972), *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Baqué D. (2004), *Pour un nouvel art politique, de l'art contemporain au documentaire*. Paris : Flammarion.
- Baqué D. (2009), *L'effroi du présent, figurer la violence*. Paris : Flammarion.
- Baqué P. (2011), *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'École 1967-2007*. Paris : L'Harmattan.
- Baxandall M. ([1985] 1991), *Formes de l'intention*. Nîmes : J. Chambon.
- Berthet D., *L'art change-t-il la vie ?* (2022), Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- Bonafoux P. et Danétis D. (dir., 1997), Actes du colloque de 1995 à l'université de Paris 8, *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*. Paris : l'Harmattan.
- Boudinet G. (dir., 2011), *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives (1), la question de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Boudinet G. (2012), Enseigner les arts aujourd'hui, oui, mais pourquoi ? Enjeux et perspectives. In : Chabanne *et al.* Paris : L'Harmattan, p. 79-85.
- Boudinet G. (2017), *Expérience esthétique et savoirs artistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bourriaud N. (2009), *Radicant*. Paris : Denoël.
- Bourriaud N. (2021), *Inclusions. Esthétique du capitalocène*, Paris : PUF.
- Brion-Guerry L. (1973), *L'année 1913, les formes esthétiques de l'œuvre d'art à la veille de la première guerre mondiale, manifestes et témoignages* (CNRS). Paris : Klincksieck.
- Buignet C., Favier A. et Nosela C. (dir., 2021), *Variabilité, mutations, instabilité des créations contemporaines*, Aix-en-Provence : PUP.
- Buren D. (1998), *Au sujet de...Entretien avec Jérôme Sans*. Paris : Flammarion.
- Casali D. (2025), *Quand la France perd la mémoire*, Paris : Fayard.
- Chabanne J.-C., Parayre M. et Villalorgo É. (éd., 2012), *La rencontre avec l'œuvre. Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, actes des journées d'études JEPAC à Perpignan - Montpellier 2. Paris : L'Harmattan.
- Chateau D. (2022), *L'art autrement qu'art*, Paris : PUF.
- Chateau D. et Soulages F. (dir., 2020), *Les frontières en arts et en sciences*. Paris : L'Harmattan.
- Clair J. (2011), *L'hiver de la culture*. Paris : Flammarion.
- Cometti J.-P. (2012), *Art et facteurs d'art. Ontologies friables*. Rennes : PUR.
- Conte R. et Le Gouic J.-C. (1996), *Le mode mineur de la création*. Lyon : Aléas Ed.
- Cupers J.-L. (dir., 2011), *Synesthésie et rencontre des arts*. Bruxelles : Presses de l'Université Saint-Louis.

- Davila T. (2010), *De l'inframince, brève histoire de l'imperceptible*. Paris : Ed. du Regard.
- Deleuze G. et Guattari F. (1980), *Mille plateaux*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Didi-Huberman G. (1990), *Devant l'image*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Didi-Huberman G. (2000), *Devant le temps*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Didi-Huberman G. (2013), *L'album de l'art à l'époque du "Musée imaginaire"*. Paris : Hazan.
- Doguet J.-P. (2007), *L'art comme communication : pour une re-définition de l'art*. Paris : Armand Colin.
- Eisner E.-W. (1998), Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement ? *Art Education*, 51.
- Espinassy L. (2011), L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? In Colloque international INRP Paris, 16, 17 et 18 mars, *Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. En ligne, p. 7 : <https://hal.science/hal-01724675v1>
- Espinassy L. (2013). « Entre référence artistique et “ incitation ” : un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d'arts plastiques ». Congrès de l'AREF, Montpellier, 2013. En ligne, p.6-10 : <https://hal.science/hal-01487522v1>
- Espinassy L. (2016), Enseigner l'histoire des arts au collège : un révélateur des savoirs et compétences du professeur d'arts plastiques, revue *Ergologia* n°16, décembre 2016, p.69-88.
- Espinassy L. (2026), *Enseigner les arts plastiques. Dimensions ergonomiques et didactiques du métier*. Rennes : PUR.
- Fabre S. (2015), *La classe à l'épreuve des dispositifs : l'exemple des arts plastiques au collège*. Rennes : PUR. En ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2387>
- Faure E. ([1927-1933] 1964), *L'esprit des formes*. Paris : J.-J. Pauvert.
- Félibien A. ([1666] 1987), *Entretiens sur les vies et les ouvrages des plus excellents peintres anciens et modernes*, 1^{er} et 2^e Entretiens. Paris : Les Belles Lettres.
- Félix C., Amigues R., Espinassy, L. (2014). Le rôle de l'observation par les professeurs de leur travail dans la construction « d'observables » pour la recherche. Dans « De l'observation des pratiques enseignantes ». *Recherches en Education* N°19. p.52-62.
- Finck M. et Ergal Y.-M. (dir., 2014), *Littérature comparée et correspondance des arts*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- Fourquet J. (2019), *L'archipel français*. Paris : Seuil.
- Formis B. (2010), *Esthétique de la vie ordinaire*. Paris : PUF.
- Fréchuret M. (1993), *Le mou et ses formes*, Paris : Espaces de l'Art, ENSB-A.
- Fréchuret M. (2019), *L'art et la vie. Comment les artistes rêvent de changer le monde, XIX^e-XX^e s.* Dijon : Les presses du réel.
- Gaillot B.-A. ([1997] 2012), *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.
- Gaudibert P. (1968), *Art et contestation*. Bruxelles : La Connaissance Weber.
- Gaudibert P. (1973), *Action culturelle : intégration et/ou subversion*. Paris : Casterman.
- Gerber-Herth C. (2013), Arts plastiques et histoire des arts, identités et territoires disciplinaires, in *Histoire des arts : de la notion à la discipline*, « Le français aujourd'hui », n°182. Paris : Armand Colin.
- Gerber-Herth C. (2014), *Enseigner les arts plastiques : contexte, représentations et valeurs. Art et histoire de l'art*. Thèse de doctorat, université Paris 1-Panthéon-Sorbonne.

- Giaccio G. (2018), *Recherche-création et didactique de la création artistique*. Louvain-la-Neuve : EME Editions.
- Glissant E. (1996), *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.
- Greenberg C. ([1961] 1988), *Art et Culture, essais critiques*. Paris : Macula.
- Greimas A. J. (dir., [1972] 1982), *Essais de sémiotique poétique*. Paris : Larousse.
- Guérin M. et Navarro P. (dir., 2007), *Colloque Les limites de l'œuvre*. Aix-en-Provence : PUP.
- Gropius W. (1969), *Apollon dans la démocratie*. Bruxelles : Ed. de la Connaissance.
- Hillaire N. (2019), *La réparation dans l'art*. Lyon : Nouvelles   ditions Scala.
- Huyghe R. (1971), *Formes et forces*. Paris : Flammarion.
- Jamet-Chavigny S. et Levaillant F. (dir.2011), *L'art de l'assemblage. Relectures*. Rennes : PUR.
- Jimenez M. (2005), *La querelle de l'art contemporain*, Paris : Gallimard folio.
- Jouannais J.-Y. (1997), *Artistes sans   uvres, I would prefer not to*. Paris : Hazan.
- Kandinsky V. ([1913] 1974), *Regards sur le passé*. Paris : Hermann.
- Lavin M. (1998), *L'histoire des arts*. Paris : Hachette Education.
- Lee W. R. ([1967] trad. 1991), *Ut pictura poesis*. Paris : Editions Macula.
- Liberge M.-L. (dir., 2016), *Rire, violence, histoire dans les images & les   uvres*. Paris : l'Harmattan.
- Lichtenstein J. (2014), *Les raisons de l'art*. Paris : Gallimard.
- Lyotard J.-F. (1983), *Le différend*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Lyotard J.-F. (1971), *Discours, figure*. Paris : Klincksieck.
- Makarius M. (2016), *Une histoire du flou*. Paris : Ed. du Félin.
- Malraux A. ([1947] 1965), *Le musée imaginaire*. Paris : Gallimard.
- Marcadé J.-C. (1974), *K.S. Malevitch, de Cézanne au Supr  matisme*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Marcadé J.-C. (1995), *L'avant-garde russe*. Paris : Flammarion.
- Marcuse H. ([1938] 1963), *Eros et civilisation*, Paris : Ed. de Minuit.
- Martin J.-H. (2012), *L'art au large*. Paris : Flammarion.
- Massin M. (2013), *Expérience esthétique et art contemporain*. Rennes : PUR.
- Michaud Y. (1993), *Enseigner l'art ?* Nîmes : Ed. Jacqueline Chambon.
- Molinié A.-S. et Di Rosa G. (2020), *Enseigner l'histoire des arts dans le premier degré, le dialogue des disciplines*. Paris : L'Harmattan.
- Morin E. (1973), *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Paris : Seuil.
- Morizot B. et Zhong Mengual E. (2018), *Esthétique de la rencontre, l'énigme de l'art contemporain*. Paris : Seuil.
- Mouakhar N. (dir., 2021), *L'art à l'épreuve de l'intermédialité. Pratiques artistiques et enjeux esthétiques*. Paris : L'Harmattan.
- Parayre M. et Villalorgo   . (2012), La construction du « je/lecteur scolaire » est-elle liée aux œuvres à problème ? *In Chabanne et al.* Paris : L'Harmattan.
- Paris-Moscou 1900-1920*, catal. de l'exposition (1991). Paris : Ed. du Centre Pompidou/Gallimard.
- Passeron R. (1989), *Pour une philosophie de la création*, Paris : Klincksieck.
- Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle*, Paris : PUF.

- Pélissier G. (1996), *Le devenir de l'enseignement des arts plastiques. La question de la didactique*. Académie de Nantes - Espace pédagogique. Vanves : Ed. du CNED.
- Piegay-Gros N. (1996), *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Dunod,
- Recht R. (2012), *A. Warburg, Atlas Mnémosyne*. Paris : Edition L'Ecarquillé.
- Riegl A. ([1897-98] 1978), *Grammaire historique des arts plastiques. Volonté artistique et vision du monde*. Paris : Klincksieck.
- Riout D. (2019), *Portes closes et œuvres invisibles* : Paris : Gallimard.
- Roque G. (dir., 2000), *Majeur ou mineur ? Les hiérarchies en art*. Nîmes : J. Chambon.
- Sartre J.-P. (1948), *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris : Gallimard.
- Schaeffer J.-M. (2015), *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Soulillou J. (1990), *Le décoratif*. Paris : Klincksieck.
- Souriau É. (1969), *La Correspondance des arts, Eléments d'esthétique comparée*. Paris : Flammarion.
- Talon-Hugon C. (2019), *L'art sous contrôle*, Paris : PUF.
- Talon-Hugon C. (2021), *L'artiste en habits de chercheur*, Paris : PUF.
- Terrien P. et Leroy J.-L. (2014), *L'enseignement de l'Histoire des Arts, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Vaguerlant E. (2023), *Un prof ne devrait pas dire ça*, Paris : l'Artilleur, Editions du Toucan.
- Vieaux C. (2022), dossier en ligne : <https://parolesenarchipel.fr/2022/10/16/dossier-3-parties-n-fiches-quels-ancrages-et-queelles-approches-aujourd'hui-pour-une-didactique-davantage-au-service-des-apprentissages-en-arts-plastiques/>
- Vygotski L.-S. ([1925, 1965] 2005), *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L.-S. ([1934, 1985] 2019), *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

* * * * *