

HOMMAGE À EMMANUEL NUNEZ

L'enseignement de l'histoire des arts dans la scolarité obligatoire Une introduction de la sensibilité et de la transversalité dans l'enseignement

Jean-Miguel Pire, chercheur à l'EPHE

C'est grâce à l'amitié de sa compagne Michèle que j'ai eu la chance de croiser la route d'Emmanuel. Ce fut un heureux chemin, bordé de très beaux moments de partages, toujours dans des contextes très suggestifs et qui nous portaient à la contemplation méditative. C'est essentiellement dans le cadre enchanteur de la chaumière de Pontchartrain et du Festival d'Aix-en-Provence, que j'ai pu cheminer et deviser avec Emmanuel. En parfait honnête homme qu'il était, c'est par sa conversation que se manifestaient sa courtoisie et son affabilité. Une conversation toujours éclairée et animée par une insatiable curiosité. Une conversation parfaitement à l'image de son esprit : c'est-à-dire dire soucieuse de comprendre l'univers en révélant le nombre infini de connections inattendues, de liens entre des mondes et des registres de pensée que notre esprit trop cartésien a tendance à séparer.

Cette complexion intellectuelle est évidemment au cœur de la systématique. Elle anime la pensée qui se veut complexe. Mais, chez Emmanuel, elle imprégnait aussi profondément le regard qu'il portait sur toute chose se présentant à sa sagacité. Plusieurs de nos conversations devaient ainsi porter sur un objet qui invite naturellement à cette complexité, à cette multiplicité de regards, à cette sollicitation de la conscience qui va de la sensibilité la plus incarnée à la rationalité la plus éthérée. Cet objet n'est autre que l'œuvre d'art et, plus largement, le phénomène artistique et ce qu'il nous révèle de nous-même, de notre capacité de lier les sens et l'esprit, le corps et la pensée. Emmanuel était un être d'abord spirituel mais aussi très voluptueux, soucieux de son plaisir et sensible à la beauté.

C'est donc en hommage à la façon dont ces deux dimensions cohabitaient en lui, à la façon dont il harmonisait la sensibilité et la rationalité, que je souhaiterais situer ma communication. Je pense en effet que la façon dont il a pu vivre ces deux dimensions est suffisamment originale pour nous éclairer. Dans la difficulté même qu'il a eue de les vivre, comment il a tenté de résoudre ces difficultés, et comment enfin il a pu accéder à la félicité, tout cela nous éclaire aussi à proportion que cela fait écho à la forme très singulière de sa pensée. J'aimerais ainsi vous proposer d'aborder ce thème très « nunézien » à travers une question particulièrement éclairante : celle de la place très subalterne ménagée à l'art dans l'enseignement. En tant que tel, l'art provoque un brouillage des frontières disciplinaires, tout comme il remet en jeu la séparation entre la rationalité et la sensibilité, tant il est évident que les deux registres s'interpénètrent dès que la conscience se saisit d'une œuvre.

Envisagée à cette aune, la question de l'art dans l'enseignement peut fonctionner comme un miroir grossissant des difficultés du monde scolaire à se positionner par rapport à ces deux questions « nunéziennes » que je souhaiterais singulariser : la réalisation de l'équilibre entre sensibilité et rationalité ; la place ménagée à la pensée complexe, nécessairement transdisciplinaire dans un système scolaire pourtant fondé sur la séparation stricte entre les disciplines. Dans la mesure où l'enseignement détermine la façon dont beaucoup de nos contemporains pensent et agissent, je crois que cette question détermine aussi le développement futur, possible, souhaitable, de la pensée complexe dans nos sociétés. Pour aborder cette problématique, j'évoquerai notamment une réforme scolaire qui à l'époque est passée inaperçue, et qui revêt pourtant une importance considérable au regard des thèmes qui nous intéressent : il s'agit de la création en 2008 d'un enseignement d'histoire des arts dans la scolarité obligatoire.

Je replacerai cette réforme dans le contexte historique de la situation scolaire de l'art au cours des dernières décennies. En particulier, je m'attacherai aux variations dans la priorité accordée soit à la pratique artistique, soit à l'histoire et la théorie de l'art. Pourquoi s'intéresser à ces deux dimensions ? Parce qu'elles sont tout simplement les deux aspects de l'enseignement artistique. Et qu'elles renvoient à ce partage entre rationalité et sensibilité. Mais l'intérêt avec l'art, comme je l'ai dit, c'est que la frontière est nécessairement brouillée : si l'on considère que l'histoire et de la théorie de l'art doivent se situer du côté de l'apprentissage « cartésien », on ne peut exclure la sensibilité ; de même, l'apprentissage de la pratique artistique ne peut se fonder seulement sur la sensibilité. J'en ai terminé avec mon long préambule et je souhaitais maintenant aborder notre sujet.

Un phénomène constant singularise l'histoire de notre école républicaine : une grande méfiance vis-à-vis de l'art. Plusieurs raisons à cela : l'école fondée à la fin du XIXe siècle se conçoit comme très cartésienne ; elle s'organise très tôt sur une séparation radicale entre ce qui relèverait, d'une part, de la rationalité et ce qui relèverait, d'autre part, de la sensibilité. Aux yeux des premiers pédagogues, l'art suscite la méfiance car il est une source d'excitation des sens et, à ce titre, il entrave le développement du raisonnement. Autre problème, la compréhension de l'art ancien suppose une culture religieuse qui suscite une grande méfiance de la part de l'école républicaine, qui est d'abord une école laïque. Pour ces deux raisons, l'art est donc tenu à distance du monde éducatif : entre la fondation de l'instruction publique, dans les années 1880 et les années 1960, on peut affirmer que l'art se résume à très peu de chose dans les programmes scolaires.

Jusqu'aux réformes impulsées par Mai 68, les programmes prévoient un peu de *pratique* avec le dessin, et pratiquement pas d'histoire de l'art. Durant très longtemps, ce sera l'enseignement des lettres qui assurera l'éducation culturelle à l'école. Mais cet enseignement repose sur une approche assez froide et intellectualisée. La critique littéraire fait alors peu de place à la sensibilité. Il faut attendre le réveil de la société à la fin des années 60 pour que l'école s'ouvre enfin à la sensibilité et à la créativité. L'histoire de l'art n'est alors pas très bien placée pour répondre à cette aspiration. La discipline est considérée comme trop soucieuse d'érudition et ne paraît pas très adaptée au public scolaire. En revanche, une discipline concurrente, à peine sortie des limbes, décide de saisir sa chance. Fondés sur la pratique, l'éveil de la sensibilité et la remise en cause des savoirs académiques, les arts plastiques convainquent qu'ils peuvent répondre aux demandes dont l'Éducation nationale fait l'objet sur ces questions.

C'est donc au tout début des années 70 que les arts plastiques s'installent au cœur de la scolarité obligatoire grâce à la création d'un corps d'enseignants spécialisés, d'un programme et d'un horaire dédié. Commence alors une longue période de fermeture du monde scolaire aux tentatives de l'histoire de l'art. Le terrain de l'art à l'école est désormais solidement occupé par les plasticiens, constitués en communauté d'enseignants et animés par le sentiment d'une légitimité scolaire exclusive sur le sujet. Il faut attendre deux décennies pour que certains lycées accueillent en 1993 une option « histoire des arts ». Si elle ne touche qu'un petit nombre d'élèves, cette création n'en fonctionne pas moins comme un véritable laboratoire pédagogique où l'on teste notamment la dimension transversale de l'art. Les frontières disciplinaires sont relativisées au service d'une démarche centrée sur l'œuvre d'art. L'histoire, les lettres mais aussi les sciences, les mathématiques, etc. sont mobilisés. En dépit de son caractère expérimental, cette option va acclimater les esprits à la possibilité d'une alternative à l'enseignement des arts plastiques – à tout le moins, d'une complémentarité entre, d'un côté, un enseignement pratique et, de l'autre, la transmission d'un savoir théorique et historique sur l'art.

C'est une logique des petits pas, ou de contournement de l'obstacle qui se met alors en place. Elle a le grand mérite de désamorcer l'opposition frontale avec les représentants des

arts plastiques. Le débat est toutefois loin d'être clôt et de nombreux plasticiens persistent dans leur refus pour une innovation qu'ils considèrent comme nuisible à l'approche pédagogique de l'art, dans laquelle ils privilégient exclusivement la créativité, l'éveil de la sensibilité et une approche essentiellement contemporaine lorsqu'ils évoquent malgré tout l'histoire de l'art. Pour les tenants de cette ligne radicale, l'intégration de l'art dans le champ des approches « académiques », ouvrirait la porte à un appauvrissement de la puissance émancipatrice qui serait la sienne dès lors qu'on l'appréhende exclusivement comme éveilleur de créativité chez l'élève. Autrement dit, en faisant de l'art l'objet d'un enseignement académique comme les autres, c'est-à-dire un ensemble de savoirs à acquérir, on briserait cette exception pédagogique dont bénéficiait l'art à l'école, et qui faisait de l'enseignement des arts plastiques une sorte de havre entièrement dédié à l'expression de la sensibilité.

Une telle position a certainement sa part de légitimité. Toutefois, elle n'est pas dénuée d'idéologie dès lors qu'elle prétend à l'exclusivité. Et c'est ici un point important du débat. Car, en définitive, nul ne peut contester cette vertu d'éveilleur que l'art possède chez la plupart des enfants et des adolescents. Mais on peut dire également que cette vertu est parfaitement complémentaire avec une approche plus académique de la connaissance artistique, fondée sur l'histoire et la théorie. Quelles ont été les conséquences que ce discours pour l'art dans l'enseignement ? En posant comme un préalable l'exception radicale de l'art, sa situation pédagogique absolument distincte des autres disciplines, les arts plastiques ont, en fait, cultivés une altérité qui a fini par les isoler. Or, il semble bien que ce soit cet isolement revendiqué qui ait fragilisé la crédibilité des arts plastiques au regard des autres disciplines. Réclamant d'être jugé à l'aune de critères alternatifs au lot commun des autres disciplines, cet enseignement n'a jamais vraiment réussi à intégrer le cercle des savoirs considérés comme essentiels par le système scolaire.

Il est possible d'identifier un autre effet collatéral, plus important et cependant jamais évoqué : l'exclusivité revendiquée par les arts plastiques a exclu l'usage de la sensibilité artistique comme moteur possible d'apprentissage, y compris dans les matières non-artistiques. Les mathématiques, les sciences, mais aussi les lettres ont pu, dès lors, comme s'exonérer de prendre en compte les valeurs pédagogiques de l'art. Des valeurs évidemment utiles même dans l'apprentissage de ces disciplines. Et c'est ainsi que, jusque récemment, même l'enseignement de la littérature a pu s'apparenter à un succédané glacé des sciences dures, excluant la sensibilité, le romanesque, la psychologie des personnages pour ne plus privilégier que son analyse formelle. Cette dérive a été jusqu'à déclencher l'alarme de Tsvetan Todorov qui fut pourtant l'un des papes du structuralisme littéraire. Son livre *La littérature en péril* vint dénoncer en 2008 le mauvais usage du structuralisme littéraire par les enseignants en lettres. En d'autres termes, tout s'est passé comme si la petite concession accordée à l'art par une école demeurant profondément cartésienne – cette concession d'une discipline, les arts plastiques – avait dû se payer du renoncement à l'une des dimensions de l'art qui est justement sa capacité à imprégner l'ensemble des disciplines, en raison même du lien intime et transversal que l'art possède avec toutes les formes de savoirs.

Une telle situation aurait pu demeurer figée très longtemps. C'est la création en 1993 de cette option d'histoire des arts qui change la donne. Beaucoup de voix se font alors entendre pour que cet enseignement puisse profiter à tous les élèves, tant l'absence de culture artistique dans la population est criante. Le contraste est en effet frappant entre l'ignorance de la plupart des Français en matière artistique, et l'importance accordée en France aux artistes et au patrimoine. Après une longue période d'élaboration, l'histoire de l'art fait son entrée officielle dans la scolarité obligatoire en 2008¹. Reprenant le modèle de l'option d'histoire des arts de 1993, c'est un enseignement transversal d'histoire *des arts* qui est retenu. Si tous les arts sont concernés, l'histoire de l'art reste la discipline de référence. Concrètement, la mise en œuvre

1

se fait à horaire constant (pas d'ajout d'heure de cours supplémentaire) et sans recrutement d'enseignants spécialisés. Il appartient au chef d'établissement de constituer une équipe pluridisciplinaire d'enseignants en donnant la priorité à ceux qui disposent de compétences particulières (notamment la certification complémentaire en histoire des arts). Cette équipe est ensuite chargée d'assurer la répartition des heures de cours d'histoire des arts (20 heures annuelles au collège et 24H au lycée) qui sont prises sur l'horaire global, à horaire constant, c'est-à-dire que la semaine de cours n'est pas allongée.

Dans les faits, cela signifie que toutes les disciplines doivent consacrer une part de leur horaire à l'histoire des arts. Les disciplines littéraires comme les disciplines scientifiques. Cette contrainte est d'abord dictée par l'impossibilité matérielle d'augmenter la charge horaire. Mais elle permet aussi de concrétiser la nature explicitement transversale du nouvel enseignement. On peut dire aussi qu'elle ouvre la voie à une approche systémique de cet enseignement. Le dispositif ainsi conçu valorise les occasions de lier l'histoire de l'art aux disciplines non-artistiques. De multiples passerelles sont ainsi constituées avec les lettres, l'histoire, la géographie, mais aussi avec les sciences, la technologie, les mathématiques, etc. Dans les faits, les enseignants doivent mobiliser leur créativité intellectuelle en construisant un discours distinct de leur discipline originelle, tout en recherchant la complémentarité avec celle-ci. Cela passe par une concertation entre collègues et la construction d'un discours complexe, capable d'articuler les différentes approches disciplinaires, de s'appuyer sur les œuvres d'art et de recourir systématiquement à la sensibilité, celle des élèves mais aussi celle des enseignants². Cette démarche n'est évidemment pas neutre pour l'enseignement des disciplines elles-mêmes, indépendamment de l'histoire des arts. Chacune est amenée à effectuer un recentrage sur ses dimensions culturelles propres, historiques, géographiques, scientifiques ou artistiques. Chacune est aussi invitée à prendre en considération la sensibilité des élèves et des professeurs.

Alors quel jugement faut-il porter sur cette réforme ? Il est difficile de l'appréhender dans l'absolu. On peut seulement tenter d'apprécier dans quelle mesure elle apporte une réponse sur les deux aspects que j'ai identifié au début de mon propos, la difficulté pour l'éducation nationale de réconcilier la sensibilité et la rationalité la capacité du système éducatif de promouvoir une approche transdisciplinaire alors qu'il est radicalement fondé sur les disciplines. Compte tenu du blocage relatif qu'il fallait affronter, la réforme visait avant tout à enrichir la possibilité de transmettre un savoir sur l'art à l'école, connaître concrètement cette autre forme de savoir sur l'art. Il s'agissait de convaincre le plus grand nombre d'enseignants de ses potentialités, en montrant qu'il était parfaitement capable d'articuler l'éveil de la sensibilité et l'acquisition de savoirs théoriques et historiques sur les œuvres. Il

La circulaire précise : « L'histoire des arts sera intégrée dans les programmes de l'école primaire à la rentrée 2008, ainsi que du collège et du lycée, à partir de la rentrée 2009, de façon à proposer aux élèves un parcours cohérent et à faire émerger une culture commune. [...] Au collège, en particulier, l'histoire des arts représentera un quart du programme d'histoire et la moitié des programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques. [...] Les connaissances des élèves seront évaluées tout au long des cycles de formation. Une épreuve obligatoire sera créée au diplôme national du brevet, à compter de la session 2009, visant à sanctionner les connaissances et les compétences acquises dans le domaine de l'histoire des arts».

Circulaire N°2008-059 DU 29-4-2008. Texte complet disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>

2

« Les professeurs puisent librement dans ces listes qu'ils complètent éventuellement. Le choix des œuvres est laissé à leur appréciation. [...] Elle favorise chez les professeurs d'autres façons d'enseigner, notamment le travail en équipe, elle leur permet de croiser savoirs et savoir-faire, d'acquérir des compétences nouvelles et d'aborder des territoires jusque-là peu explorés. [...] Elle est l'occasion, pour tous, de goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art. », *arrêté d'organisation*, 2008.

s'agissait aussi de les convaincre d'importer dans la transmission de leur propre discipline cet usage pédagogique de la sensibilité. Même dans l'apprentissage des mathématiques ou des sciences, la dimension esthétique, le ressenti des élèves peut être un formidable moteur dans leur éveil et leur désir d'apprendre. Il s'agissait enfin de faire tomber certains murs disciplinaires que le système se plaît à édifier, et que les enseignants reproduisent si scrupuleusement. Oui, il est possible de transmettre un savoir qui ne figurait pas forcément dans les exigences du sacro saint concours passé pour rentrer dans l'Education nationale une fois pour toute. Oui, il est important d'inciter les enseignants à se former au cours de leur carrière, non seulement pour entretenir leurs connaissances dans leur discipline principale, mais aussi pour en acquérir d'autres. A maint égards, cette réforme relève ni plus ni moins d'un véritable pari pédagogique. En particulier, parce qu'elle ouvre pour le monde enseignant une voie à la pensée complexe, c'est-à-dire une approche systémique et transdisciplinaire.

Il était sans doute moins risqué de tester la transversalité avec l'histoire de l'art. Discipline relativement récente et évolutive, n'a-t-elle pas toujours été au carrefour de multiples savoirs ? Autour de l'œuvre d'art, elle agglomère des connaissances qui vont du registre le plus spéculatif au plus technique et matériel. Si cette singularité peut apparaître comme une faiblesse au regard des critères traditionnels par lesquels on juge la solidité d'une discipline, une telle ouverture associée à une telle capacité d'agrèger les savoirs peut aussi représenter un atout pédagogique sur deux plans. Le premier atout répond à la difficulté pour les élèves d'aujourd'hui d'accepter la juxtaposition des disciplines. En effet, les nouvelles générations d'adolescents qui sont nés avec l'Internet, les *digital natives*, ont développé une relation à la réalité complètement fragmentée. De ce fait, un nombre croissant d'élèves est rebuté par la segmentation disciplinaire. De plus en plus éloignés de la culture scolaire par le contexte dans lequel ils évoluent, ces élèves ne parviennent plus à assumer un enseignement qui se présente comme une juxtaposition de savoirs dépourvus de liens entre eux.

L'unité intrinsèque de ces savoirs et leur pouvoir de dévoilement du réel, leur apparaissent très malaisément, voire jamais. Or, le but d'un enseignement transversal est précisément de rendre possible, autour d'un objet spécifique, le croisement de plusieurs disciplines. Ainsi, la compréhension la plus étendue de la vie d'un artiste ou d'un courant artistique, ne peut-elle faire l'impasse sur l'histoire politique, sociale, intellectuelle, technique, les lettres, mais aussi la géographie, la chimie et la physique des matériaux. En se donnant pour transversale, l'histoire des arts peut répondre à une nécessité pédagogique d'aujourd'hui. Elle rencontre en quelque sorte la démarche « feuilletée » qui est celle d'un grand nombre d'adolescents quand, par exemple, ils circulent sur la toile et se constituent leur propre culture à partir d'éléments glanés çà et là. Le second atout pédagogique de l'histoire des arts répond à l'hégémonie actuelle des images. Les images constituent le matériau premier de l'histoire des arts. Or, elles sont aussi l'un des médias privilégiés par les adolescents dans leur accès au réel, singulièrement par rapport au texte. Sur chacune de ces deux apories, il semble que l'histoire des arts puisse apporter une réponse et combler un vide. A condition qu'elle puisse être justement un moteur d'unité entre les autres disciplines. Une telle stratégie n'exclut aucunement, à l'avenir, la constitution d'une discipline scolaire spécialisée. Simplement, le mode opératoire retenu par la réforme de 2008, a le mérite du pragmatisme, en privilégiant la politique des petits pas.

Six ans se sont écoulés depuis la création de cet enseignement et force est de constater qu'il s'est installé dans le paysage scolaire. L'épreuve au brevet a représenté un puissant incitateur pour la généralisation à tous les élèves et tous les établissements. Une observation plus détaillée montre que les plus grands succès sont naturellement obtenus quand des professeurs passionnés se sont saisis de ce chantier et qu'ils jouent pleinement de l'esprit de cette réforme, faisant la première place à l'éveil de la sensibilité, du goût et de la curiosité des élèves.

Avant de parvenir à ma conclusion, je me dois de préciser que j'ai eu plusieurs occasions d'évoquer cette réforme avec Emmanuel. Il se trouve que j'y ai moi-même activement participé en qualité de rapporteur général du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle³. L'avis d'Emmanuel m'intéressait particulièrement car il était convaincu de la puissance unificatrice de l'art : la capacité où nous place la contemplation d'une œuvre de faire pleinement se rejoindre, d'un côté, nos dispositions à la jouissance esthétique, et, de l'autre, nos aspirations à la clairvoyance. En somme, l'art lui apparaissant comme un point de passage entre le plaisir et une meilleure compréhension de notre monde. Cette conception de l'art, ce pari intellectuel, a tout pour séduire si l'on songe, au fond, que nous sommes fait de chair et d'esprit et que les moments d'unité que nous pouvons vivre ont sans doute partie liée avec ces moments de grâce où tout semble joie et lucidité, ces moments où notre jouissance physique et spirituelle nous porte à mieux connaître et mieux accepter aussi la réalité dans laquelle nous sommes plongés.

Pour conclure sur une note personnelle, il me semble que ces deux décennies vécues par notre cher ami aux côtés de Michèle, ont été intensément placées sous le signe de la beauté et de la lucidité. Par son mode de vie, par ses exigences esthétiques articulées à sa volonté de comprendre le réel, et aussi, par son aspiration à mêler la poésie à la vie, Michèle lui a permis de se réconcilier avec une dimension à laquelle il aspirait et qu'il n'avait sans doute pas pu exprimer aussi pleinement, sur une aussi longue période. Entre la chaumière, ce magnifique écrin de grâce niché dans la Plaine de Jouars, et cette maison enchanteresse d'Aix-en-Provence, Emmanuel a pu connaître simultanément, et donc réconcilier deux des dimensions qui devaient si profondément marquer sa vie intellectuelle. Car l'intégration de la complexité dans la recherche scientifique, est-elle autre chose que l'espoir de mobiliser tout ce qui, dans l'expérience humaine, fait sens et élève la conscience ? De toute évidence, la jouissance esthétique en constitue l'une des plus désirables et des plus élevées de ces expériences. Emmanuel l'a connu en même temps qu'une magnifique histoire d'amour. Cela n'est sans doute pas un hasard si l'on songe à la proximité de l'amour et de la beauté.

L'été prochain au Festival d'Aix, se donnera la Flûte enchantée. Le chef d'œuvre de Mozart concentre bien des thèmes que je viens d'évoquer. Il constitue peut être, dans l'histoire de la musique, la plus parfaite alliance de la pensée rationnelle et de la sensibilité. Il est aussi l'expression d'une sagesse maçonnique à laquelle Emmanuel était particulièrement attentif. J'aurai normalement la chance de pouvoir assister à ce spectacle avec Michèle et mon compagnon Vincent. Au cours de cette soirée qui s'annonce mémorable, nous aurons une pensée très spéciale pour Emmanuel. Cette ultime évocation me permet de conclure mon propos comme je l'ai commencé, en tournant mon regard vers Michèle. En votre nom à tous, je souhaiterais lui dédier cette communication, et lui exprimer mon intense gratitude pour tout ce qu'elle a apporté à Emmanuel, et pour la joie qu'elle nous prodigue sans cesse. Merci à vous, chère Michèle Puissiez-vous longtemps encore faire vibrer, par votre appétit de l'existence, et par l'exigence où vous placez la grâce et la beauté, puissiez vous faire vibrer longtemps encore la mémoire vivante d'Emmanuel. Merci.

3

Placé sous la présidence du ministre de la Culture et du ministre de l'Éducation nationale, le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle a été créé en 2005 pour assurer la promotion des arts et de la culture à l'école. Il comprend des représentants de l'État, des collectivités locales, des parents d'élèves et des personnalités qualifiées. Il est chargé d'une mission de conseil, de réflexion, de proposition, de veille et de prospective. C'est ainsi qu'il est à l'origine de la création de l'enseignement généralisé d'histoire des arts en 2008. <http://www.education.arts.culture.fr/n-1/haut-conseil-de-leducation-artistique-et-culturelle/presentation-du-hceac/le-haut-conseil-de-leducation-artistique-et-culturelle.html>