HAL
open science

L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ?

Laurence Espinassy

To cite this version:

Laurence Espinassy. L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ?. Colloque international. Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle, Mar 2011, Lyon, France. hal-01724675

HAL Id: hal-01724675

https://hal.science/hal-01724675v1

Submitted on 6 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ?

Laurence ESPINASSY
Equipe ERGAPE Aix-Marseille Université, UMR ADEF-P3, France

Résumé : L'apparition de « l'enseignement de l'Histoire des Arts » (HdA), mis en application dans les classes de collège à la rentrée scolaire 2009, est un dispositif spécifique à décliner obligatoirement entre plusieurs disciplines. Ces programmes embrassent un champ de connaissances particulièrement étendu, impliquant des modalités collectives d'organisation du travail des professeurs, la cohérence de l'évaluation transversale des élèves, et donc, la construction d'outils communs. Par ailleurs, ils se superposent aux programmes des disciplines concernées et à leurs modalités de cours habituelles. Quels enjeux, quelles tensions, quels déplacements dans l'histoire, la culture et les savoir-faire de métier découlent de la mise en œuvre de ces prescriptions ? Nous tentons de rendre intelligible le travail enseignant au quotidien dans ses rapports avec cette nouvelle politique éducative.

MOTS-CLÉS • activité individuelle et collective, prescriptions, arts plastiques, transversalité, histoire des arts

Selon les textes officiels (BO N°32 2008), l'enseignement de l'HdA est « *un enseignement de culture artistique partagée, qui concerne tous les élèves. Il convoque tous les arts. Il est obligatoire pour tous. Porté par tous les enseignants par une approche pluridisciplinaire et transversale des œuvres d'art* ». Le dispositif HdA « s'appuie sur trois piliers : les *périodes historiques*, les *six grands domaines artistiques,* et les *listes de thématiques* » ; il « *implique la constitution d'équipes de professeurs* », ne bénéficie d'aucun financement, mais veut renforcer le « *partenariat entre les milieu éducatifs et les milieux artistiques et culturels* ». Par ailleurs, il oblige certaines disciplines à consacrer un quota de temps à cet enseignement, et il sera évalué au Diplôme National du Brevet dès la session 2011.

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).

Dans une perspective d'analyse ergonomique de l'activité enseignante, nous regardons comment une équipe d'enseignants d'un collège situé en Education Prioritaire s'empare de ces nouvelles prescriptions. Cette re-

cherche se fonde sur une approche historico-culturelle et développementale de l'activité individuelle et collective. Elle s'appuie sur le cadre méthodologique des « autoconfrontations » selon les conceptions développées par l'équipe Ergape (Amigues, Faïta, Saujat, 2004 ; Faïta, Saujat 2010).
Dans une première partie, nous donnons quelques repères pour situer notre orientation concernant la prescription comme objet d'étude, puis dans une deuxième partie, nous étudions le cas de deux enseignantes expérimentées, motivées et volontaires pour « inaugurer » ces programmes. En considérant la prescription comme un organisateur de l'activité individuelle et collective des professeurs la discussion portera sur les facteurs de déstabilisation du milieu de travail.

Quelques repères pour situer notre orientation

L'étude de la prescription conduit à élargir l'analyse du travail réel des professeurs à d'autres protagonistes, lointains (les « concepteurs ») et proches (chef d'établissement, inspecteur, équipes …) (Amigues 2009).
Si l'on reprend le texte concernant HdA (BO N°32 2008, p.1), on comprend qu'il s'adresse aussi aux organisations territoriales en s'inscrivant dans un projet politique plus large, engendrant une évolution de la prescription et une nouvelle organisation du travail des opérateurs scolaires. Ainsi, toujours dans ce texte, p.2 , on lit : *« l'HdA instaure des situations pédagogiques transdisciplinaires. 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 »*. On devine que l'ensemble de ces changements transforme la nature même du travail que chacun doit réaliser, sans qu'un encadrement ne soit prévu pour l'accompagner. Par conséquent, la responsabilité, l'autonomie et l'initiative individuelles pour créer les moyens nécessaires à la réalisation des objectifs fixés sont laissés à la charge des opérateurs ; c'est ce nous appelons la *prescription au professionnalisme,* où les acteurs deviennent des « *relais prescriptifs »* (Amigues, Ducros, Espinassy, Mouton 2010). Ainsi, dans un même document divers types d'orientation conjuguent à la fois des dimensions macro (politiques), méso (académiques, établissements), micro (classe) mais aussi individuelles.
Dans le cas qui nous préoccupe, nous nous trouvons dans une particularité historique dans la conception des programmes scolaires : la parution d'HdA s'accompagne simultanément de celle de programmes d'enseignement disciplinaires et la lecture en parallèle des deux sources de prescriptions ne met pas toujours en lumière leur compatibilité et leur articulation (Espinassy, Mars 2009). A cette situation inédite qui génère certaines contradictions, s'ajoute le fait que la *« prescription est immédiatement applicable »* et évaluable au brevet des collèges en juin 2011. Cet ensemble engendre de nombreux inconforts professionnels : on laisse la liberté d'initiative à l'enseignant, en lui faisant porter seul la responsabilité de ses incompétences (notamment face à l'immensité d'HdA). D'autre part, si le professeur veut trouver d'autres ressources, il se trouve dans la

situation où chacun doit contribuer à l'organisation du travail, soumis à une autonomie et une responsabilité qui l'oblige à « prendre avec soi le fait d'organiser » (de Terssac, 2009).
Nous étudions ci-après la façon dont deux professeures, au sein de la même équipe enseignante s'approprient et mettent en œuvre ces nouveaux programmes.

2. Etudes de cas

2.1. « C'est pas la révolution ce qu'il faut faire … mais j'irai pas plus loin. C'est pas possible ».

Dans un collège, à la demande de l'équipe enseignante, nous avons observé comment s'effectuait la mise en œuvre d'HdA. Sur la dizaine de professeurs impliqués, ici nous en retrouvons deux : Maud en Histoire-géographie et Marie en Français. La réponse de Maud aux questions du chercheur concernant l'accueil réservé à ces programmes est caractéristique de celles de ses collègues :

> **Ch** : dans les programmes, il y a des entrées par thématiques, par période, par types d'œuvre ... Tu as regardé ça ou tu es rentrée directement par tes programmes d'histoire géo ?
> **Maud**: J'ai fait les deux. Après, c'est pas la révolution ce qu'il faut faire ; mais je ne peux pas faire tout comme c'est dit sur le papier. Je fais comme ça m'intéresse dans ma matière, je peux pas sinon. On a déjà un programme énorme qui rentre dans un tout petit temps. Il faut rajouter le B2I *(certification informatique*), il faut rajouter HdA ... A un moment, il faut que ça colle avec moi sinon ... c'est pas fait ... J'accentuerai peut être un petit peu le travail sur quelques choses, mais j'irai pas plus loin. C'est pas possible.

L'approche ergonomique de l'activité ne s'intéresse pas seulement à la mobilisation psychologique du sujet, elle vise aussi l'efficacité et les modes opératoires. Ici, en quelques mots nous comprenons que de la tâche à exécuter au document prescripteur, le mode d'appropriation par les individus et les collectifs de travail n'a rien d'évident. Maud et ses collègues perçoivent ces textes comme une demande qui s'inscrit dans ce qu'ils font déjà « *c'est pas la révolution* », mais ils rappellent aussitôt leurs conditions de travail : temps restreint, accumulation de dispositifs particuliers et l'exigence de finir le programme, ici dans un contexte d'éducation prioritaire.
On peut se demander avec Leplat si les utilisateurs auxquels le texte prescripteur est destiné acceptent ce document, son contenu, son usage (2004 p.210)? Pour cela, il faut que ceux-ci en ressentent l'intérêt, qu'ils en comprennent la justification et qu'ils le considèrent comme partie intégrante de leur travail. Pour Maud et ses collègues, HdA n'a rien d'une priorité, pourtant, nous allons mesurer le coût de sa mise en œuvre.

2.2. Le déluge

Quels savoirs disciplinaires ? Quel Rapport aux œuvres ?

Marie, avec une classe de 6e étudie les textes fondateurs ; ici, pour le Déluge, elle a choisi de présenter trois œuvres à la classe : une enluminure – une fresque Michel-Ange (plafond de la chapelle Sixtine) – une peinture sur verre de petite taille. Elle annonce que *« les objectifs de la séquence c'était : lire les textes fondateurs et comparer différents récits des origines. Donc là, c'était comparer des images du déluge et des techniques picturales différentes. J'avais pour objectif secondaire un travail d'écriture par rapport à la description et à son organisation* ». A cet effet, les élèves disposent d'une projection au mur de chacune des œuvres en couleur, et d'une photocopie noir et blanc : malgré le soin que Marie apporte à la préparation de ses cours, les documents sont illisibles. C'est donc le professeur qui va guider la description des œuvres ; celle-ci s'avère très littérale et technique. Marie, pourtant très à l'aise dans sa classe, interrompra le flux de sa parole et de ses mouvements pour aller s'asseoir à son bureau et lire de façon empruntée la fiche sur laquelle elle a inscrit la définition de « fresque » en des termes vraiment peu accessibles pour des élèves de 6e. Le chercheur se référant aux objectifs annoncés demande *: « cette description de la fresque, et le fait qu'il faille faire très vite, sur un support frais, sur des très grands supports, est ce que tu fais le lien entre cette contrainte plastique d'exécution et des types d'écritures qui pourraient être du même type, dans la rapidité d'expression…? Ou inversement, sur l'extrême précision de l'enlumineur, … les toutes petites choses très précises ?».* Marie répond : *« Là, en sixième, non, non, je ne le ferai pas. Le problème ensuite, c'est de pas trop…heu… dispatcher … ».* Pour Marie, le lien entre son champ de référence habituel – les textes de français – et celui des œuvres plastiques semble superficiel et s'en tenir au niveau de la description et de l'analogie de titre. Bien qu'elle soit allée à Rome et qu'elle ait choisi la Sixtine pour cette raison, elle ne « voit pas » ce qu'il y aurait à faire établir aux élèves comme parallèle entre éléments constitutifs d'une œuvre littéraire ou picturale. Il n'y a aucun rapport établi entre les œuvres étudiées et la pratique d'écriture ou l'expérience plastique. Même quand Alice, professeure d'arts plastiques lui montre une référence contemporaine proposée aux mêmes élèves de 6e, (photogramme d'une vidéo de Bill Viola, 1996 « Water Crossing »), représentant un homme traversant une chute d'eau, elle ne fait toujours pas le lien ; pas même avec la confrontation d'un corps avec une telle quantité d'eau. Alice : *« Je lui ai envoyé Bill Viola il y a un mois, quand elle m'a annoncé qu'elle allait faire le déluge, mais en fait, l'art contemporain même par rapport aux collègues c'est difficilement accessible. Donc elle n'a pas tilté sur le lien à établir entre le déluge et la photo issue de la vidéo de Viola. Donc dans ce cas là je n'insiste pas* ».

Les programmes d'HdA (BO N°32 2008, p.1) doivent « associer l'analyse du sens à celle des formes, des techniques, des usages » ; on voit combien seule la fin de la phrase a été prise en compte par Marie, qui dans sa hâte de vite mettre en œuvre « HdA », en a oublié le sens ; en contrepar-

tie, le texte prescripteur a oublié de prendre en compte ce qu'est réellement l'activité de du professeur. Ces mêmes instructions officielles indiquent que l'HdA se conjugue avec *« les disciplines scolaires qui ne doivent pas renoncer à leur spécificité »*. Pourtant nous avons constaté que le cours de Marie se coupe en deux, en témoigne l'arrêt de son activité normale pour aller s'asseoir pour lire les notices techniques.
Quel est le statut de ces références, d'une part pour les enseignants et d'autre part pour les élèves puisque la nature de l'objet artistique, de sa spécificité plastique, musicale ou littéraire n'est pas interrogée ? Par ailleurs, quelle est la place des savoirs disciplinaires dans ce dispositif d'enseignement, et quelle est la capacité des professeurs à les mettre en résonnance s'ils n'en ressentent pas le besoin ? On est donc loin des objectifs des textes : « *donner à chacun une conscience commune : appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, … , qui s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité* …». Sans discuter ici du caractère soi-disant *« indiscutable* » des œuvres, on ne peut que constater que le consensus entre enseignants n'est pas évident, et que « *la constitution d'équipes de professeurs réunis pour une rencontre, sensible et réfléchie, avec des œuvres d'art de tout pays et de toute époque* » est un horizon encore lointain (BO N°32 2008, p.1). Si cela paraît si compliqué du côté enseignant, qu'en est-il du côté des élèves ?

2.3 « On utilise les mêmes mots, mais on ne dit pas les mêmes choses »

Maud, professeure d'histoire-géographie, exploite des affiches de propagande dans le cadre de son cours sur la guerre froide en 3e. Elle vient de demander le nombre de plans discernables sur l'une des affiches ; les élèves répondent volontiers et argumentent leurs propositions, alors qu'elle leur rétorque qu'ils ont tord. La discussion dure, et jusqu'à la fin du cours, elle campe sur ses positions. Ce n'est qu'en discutant ensuite avec Alice sa collègue d'arts plastiques qu'elle prend conscience du problème et l'explique au chercheur.

Maud : On utilise les mêmes mots mais on ne dit pas les mêmes choses. Alice m'a dit : les plans c'est la profondeur. Alors que pour moi ... souvent le premier plan est devant, ... mais c'est pas forcément ça. En géo, un plan c'est juste des éléments différents : le lac, la forêt, la ville, la montagne, le ciel ...

Ch : et là, l'élève te répond par rapport à ce qu'il a appris en arts plastiques

Maud : oui, mais moi je ne le savais pas. Cette discussion là, je ne l'avais jamais eu avec Alice, à propos des plans. En fait, c'est moi qui n'étais pas au courant.

Ch : Vous ne parlez pas de la même chose.

Maud : Sauf qu'on donne les mêmes mots. Mais c'est dingue : je ne m'en suis pas aperçue en cours.

Ch : Tu penses que ce type de débat peut être utile pour les élè-

ves ? Cette espèce de confrontation entre les deux disciplines ?
Maud : Je pense que c'est très bien. Le problème c'est qu'il faut que je sois avisée de la chose, pour la leur faire toucher du doigt. Parce que sinon les élèves je les perds.

Comment construire et évaluer des compétences transversales chez les élèves alors que les enseignants d'une discipline à l'autre se contredisent ?

A la fin de l'entretien, Maud reprend :

> « Ça c'est valable pour n'importe quoi, y compris pour les consignes les plus basiques. Qu'est ce qu'un prof de français attend pour « *description du document* », qu'est ce que j'attend moi en histoire ? ... C'est pas forcément les mêmes choses. On s'en est rendu compte. Et c'est ça qui est compliqué. Il faut faire un travail sur les consignes de base.
> Comment on arrive à faire de l'HdA si déjà on met pas les mêmes choses sous les mots, et si sur un même document on aurait tendance à ne pas dire les mêmes choses ?" ... Au début je me suis dit " bon ça va, c'est pas très dur, t'en fais déjà". Et là, plus ça va, et plus je me dis que ça va être compliqué ».

Ce qui, à la lecture, paraissait relativement facile et peu éloigné des pratiques stabilisées de ces enseignants expérimentés et volontaires, au fur et à mesure de l'avancée de la mise en œuvre de ces prescriptions, se révèle difficile et perturbateur du milieu individuel et collectif de travail. Maud avoue son incapacité à prendre la mesure du problème et à concevoir des solutions collectives :

> « Je ne sais pas. Plus j'y réfléchis, moins ça me rassure, bien au contraire. Je me pose des questions. Je me dis comment on va faire ? Comment on va réussir à mettre en œuvre ? Comment on va donner du sens ?
> Après, il y a plein de choses qui vont se créer. Ça peut être enrichissant mais en même temps ça va être difficile de ne pas perdre les élèves. En pensant bien faire en plus ! »

La lettre de cadrage académique (Aix-Marseille rentrée 2009) souligne que « *le dialogue entre les matières, porté par les enseignants, favorise la lisibilité et la cohérence pour les élèves* ». Nous constatons à nouveau combien cette déclaration n'a que peu de rapport avec la réalité quotidienne vécue au travail par l'équipe que nous avons suivie et les difficultés rapportées par Maud. Celle-ci semble avoir perdu la confiance que Leplat associe à l'acceptation de la prescription, c'est-à-dire à la capacité reconnue à celle-ci d'assurer des résultats corrects (2004, p.210). Dans le cadre d'HdA, on demande simultanément aux professeurs de s'approprier des artefacts issus d'autres champ 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.

Discussion

D'autres prescriptions répondant aux mêmes caractéristiques que celle d'HdA se croisent. 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… », dont l'enjeu est de rendre l'élève capable d'agir sur ses comportements, ici en matière de culture. Cela suppose que des cohérences s'instaurent entre l'école, les familles et les structures associatives. On retrouve la tension, entre l'idée d'un élève instruit et savant, et celle d'un élève épanoui capable d'initiatives, se responsabilisant face aux défis sociaux, soit un individu auto normé »(Mérini & al. 2010).
Concernant le travail enseignant, ces prescriptions imposent un élargissement des missions, de nouvelles fonctions et formes de travail, qui mettent à l'épreuve les acteurs de façon objective et subjective. Il leur faut trouver des moyens de prendre sur soi, d'acquérir des tours de main inédits, de nouvelles compétences et usage de soi. Cette demande croissante de performances visibles, émanant d'une demande floue, engendre des « bricolages » locaux. Même si de nombreuses ressources sont produites, les enseignants expriment le plus souvent une difficulté à être en phase entre ce « qu'ils font » pour répondre à « ce qu'on leur demande » ; plusieurs avouent des conduites d'évitement de ces prescriptions fixées de l'extérieur, venues « d'en haut ». 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 et de faire spécifiquement disciplinaires et transversales. A nos yeux, il n'y a pas d'appropriation d'outils sans appropriation d'un genre d'activité qui forme à leur usage social. En se référant à Bakhtine, on peut donc interroger ici le lien entre le genre des textes prescripteurs et genre d'activité qu'ils génèrent.

Laurence ESPINASSY
laurence.espinassy@sfr.fr

BIBLIOGRAPHIE

Amigues R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 42, 2, 11-26.*

Amigues R., Faïta D., Saujat F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57, 41-44.

Amigues R., Félix C., Saujat F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? Les *dossiers des sciences de l'éducation, 19*, 27-39. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.

Amigues R., Félix C., Espinassy L., Mouton J-C. (2011). Le travail collectif dans les établissements scolaires: quête ou déni ? *Travail et formation en éducation*[à paraître en ligne].http://tfe.revues.org/index.html

Espinassy L., Mars Y., (2009). « Socle commun et interprétations des prescriptions : l'enseignement des arts plastiques en tension ». Colloque international *De la culture commune au socle commun* : *enjeux, tensions, réinterprétations, déplacements.* INRP. Lyon 19-20 Nov 2009.

Daniellou F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale du XXXVIIe Congrès de la SELF – Aix-en-Provence. Actes en ligne http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf

Faïta D., Saujat F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In *Des outils théoriques et méthodologiques pour l'intervention et la formation*. Yvon, F. & Saussez, F. (Eds) Presses Universitaires de Laval. pp. 41-69

Mérini C.,Victor P., Didier J. (2010). Le travail des enseignants en éducation à la santé : analyse des dynamiques collectives du dispositif. *Travail et formation en éducation*, 6 | 2010, [En ligne], 2011. URL : http://tfe.revues.org/index1334.html. Consulté le 29/01/ 2011.

Leplat J. (2004). Procédures d'objectivation dans un entretien de recherche, *@ctivités, 1* (2), 195-216. http://www.activites.org/v1n2/Leplat.pdf

Wisner A. (1970). A quel homme le travail doit-il être adapté ? *Rapports du laboratoire d'Ergonomie et de Neurophysiologie du Travail du CNAM*, n°22.

INRP 29/9/10 10:30
Supprimé: *n°*

INRP 29/9/10 10:30
Supprimé: *n°*

MEN. Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008 - Encart - Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts

MEN. Bulletin officiel n°11 du 18 mars 2010 - Encart n°2 - Préparation de la rentrée 2010.

Terssac G. de, (2009). Actes du 44e Congrès de la SELF. Ergonomie et Organisation du travail. Toulouse 22-23-24 septembre. http://www.ergonomie-self.org/