

# L'histoire des arts : une nouvelle discipline ?

Pascal Terrien

► **To cite this version:**

| Pascal Terrien. L'histoire des arts : une nouvelle discipline ?. 2014. hal-02877479

**HAL Id: hal-02877479**

**<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02877479>**

Submitted on 22 Jun 2020

**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'histoire des arts : une nouvelle discipline ?

Pascal Terrien<sup>1</sup>

## Introduction

Le 28 août 2008 le Bulletin Officiel n° 32 publiait un « Encart » nommé *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*. Ce texte, qui s'ajoutait aux nouveaux programmes de 2008, devait être mis en œuvre pour la rentrée 2009. Il complétait d'autres directives aussi nouvelles dans leur conception que dans leur réalisation (notamment le Socle commun de connaissances et de compétences). Les réactions négatives des enseignants furent quasi unanimes et montrèrent très rapidement leur énervement face à ce qui ne manquerait pas d'apporter un surcroît de travail. Pour beaucoup d'enseignants d'éducation musicale et chant choral, il s'agissait de mettre en œuvre cette *organisation de l'enseignement de l'histoire des arts* avec leur nouveau programme et le Socle commun de connaissances et de compétences. Une confusion sur la place et les responsabilités de chacun des acteurs du système éducatif apparaissait, doublée d'une confusion sur les enseignements, – s'agissait-il d'enseigner l'histoire de l'art en classe ? –, et d'une autre sur l'apparente nécessité d'acquérir de nouvelles compétences dans un domaine mal délimité. A cela s'ajoutait alors, et aujourd'hui encore, une suspicion à l'encontre du ministère de l'Éducation Nationale qui aurait le dessein à travers ces nouvelles exigences de rendre les enseignants polyvalents au détriment de leur spécialisation disciplinaire.

Pour autant, le texte du définissait précisément le champ de ce nouvel enseignement :

Lieu de rencontre avec les œuvres et les créateurs, l'histoire des arts recouvre la période qui va de la Préhistoire aux temps actuels en abordant des aires géographiques et culturelles variées (régionales, nationales, européennes, mondiales) [...]

L'histoire des arts intègre l'histoire de l'art par le biais des arts de l'espace, des arts du visuel et des arts du quotidien [...]

L'enseignement de l'histoire des arts se fonde sur la reconnaissance de la multiplicité des sources, des influences et des approches... (B.O. n° 32, 2008, encart, p. 1)

Cet enseignement recouvre ce que l'humanité a laissé comme traces de création, en intégrant les expressions artistiques que notre société « moderne » a fait surgir aux cours du dernier siècle, « arts de l'espace », « arts du visuel », « arts du quotidien ». Il adapte quelques outils de cette discipline savante « Histoire de l'art » aux contextes de l'enseignement à l'école, et modifie ainsi la perception du monde qui nous entoure. Enfin, cet enseignement reconnaît « la multiplicité des sources, des influences et des approches » qui favorise une lecture polysémique d'un même objet, qu'il s'agisse d'une idée, d'un fait ou d'une œuvre. Il ne s'agit donc en aucun cas d'Histoire de l'Art, discipline scientifique et savante dispensée à l'université, mais de construire un enseignement « scolaire » et pluriel autour « d'œuvres relevant de différents domaines artistiques, de différentes époques et civilisation » (B.O. n° 32, 2008, encart, p. 3). D'autre part, les rédacteurs de ce texte font une distinction entre « enseignement », « discipline » et « éducation » qui ne manque pas de nous instruire. Au premier est attaché

---

<sup>1</sup> Professeur des universités à Aix-Marseille Université. Il dirige le programme de recherche « Le geste créatif et l'activité formative » au sein de l'UR 4671 ADEF (<http://adef.univ-amu.fr/fr/le-geste-cr%C3%A9atif-et-lactivit%C3%A9-formative-gcaf/pr%C3%A9sentation> ou <https://gcaf.hypotheses.org/1>). Ses recherches portent sur la didactique des arts et plus spécifiquement la didactique de l'enseignement-apprentissage de la musique.

l'adjectif « artistique » au second les « humanités », les « sciences », et au troisième « le sport ». Le mélange des mots « enseignement », « discipline », « éducation », révèle, – plus que la figure de style ne le laisse percevoir –, que l'enseignement histoire des arts est d'une autre espèce, et se situe aux confluences des disciplines dans l'organisation de l'enseignement à l'école, au collège et au lycée.

Dès lors, une question légitime se pose à la lecture de ce texte, l'histoire des arts serait-elle une nouvelle discipline, sous couvert d'un enseignement fondé sur la « multiplicité » ?

Mon propos reprend la distinction entre enseignement, discipline et éducation pour mieux approcher la définition de ce qu'est une discipline, et sur quoi elle repose : une matrice disciplinaire. Ayant défini ce cadre théorique, je m'intéresse ensuite aux éléments qui fondent une discipline, pour terminer par des propositions sur une approche différente de l'histoire des arts.

## 1. Les fondements de l'enseignement de l'histoire des arts : une matrice disciplinaire

Enseigner, c'est mettre en signe, c'est « faire connaître », c'est transmettre à un élève des connaissances. L'enseignement repose sur l'action de développer des connaissances chez l'élève (Terrien, 2013a). L'enseignement se distingue de l'apprentissage car ce dernier vise l'acquisition de savoirs pratiques, de savoir-faire, où la maîtrise des gestes valide l'appropriation du savoir. Enseignement et apprentissage sont une des fonctions régaliennes de l'Etat, comme la justice, l'armée, etc.

André Chervel (1988) note que le mot discipline désigne jusqu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle *la police des établissements*, et ce n'est qu'au début du 20<sup>e</sup> siècle, avec l'apparition des disciplines scientifiques aux côtés des « Humanités », qu'il va prendre progressivement le sens de domaine, de matière ou de science que lui attribue aujourd'hui le dictionnaire.

Les termes *éduquer* et *éducation* n'apparaissent qu'au 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> siècle, et l'étymologie serait *educare* qui veut dire « prendre soin de », différent de *educere* qui signifie « faire sortir de, conduire hors de ». Contrairement à l'instruction qui est une responsabilité de l'Etat, l'éducation appartient à la sphère privée, celle de la famille<sup>2</sup>.

Ainsi, aux arts « l'enseignement », la charge de mettre en signe, aux humanités (français, histoire-géographie, éducation civique, langues vivantes et anciennes) et aux sciences économiques, sociales et techniques, la qualification de « discipline », et aux sports celle d'« éducation ». Si ces distinctions, ne sont pas sans fondements, elles paraissent aujourd'hui quelque peu désuètes, et ignorent celles faites entre savoirs scolaires et savoirs universitaires, ainsi que la répartition des disciplines scientifiques en formelles, logico-formelles et herméneutiques (Develay, 1995, p. 19). Les savoirs scolaires ne sont pas des sous-savoirs des savoirs savants, universitaires ou experts. Ils sont autres parce qu'ils ont subi ce qu'on appelle une transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevillard, 1985 ; Brousseau, 1998 ; Terrien, 2013b), une transformation, pour être adapté au monde de l'école. Deuxièmement, les disciplines scolaires sont aujourd'hui réparties en deux grandes catégories : les sciences humaines et sociales et les sciences dites « exactes ». Troisièmement, en situant l'enseignement de l'histoire des arts à la croisée des disciplines scolaires, de « la culture scientifique et technique, [de] l'histoire des idées, des sociétés, des cultures ou [du] fait religieux », l'institution le pose clairement en *métadiscipline*. Mais avant d'en comprendre la nature, essayons de voir s'il ne s'agit pas d'une discipline déguisée.

Nous considérons l'histoire des arts comme un savoir scolaire parce qu'il est situé à ce niveau d'enseignement et qu'il s'appuie sur des disciplines scolaires qui possèdent leur propre

---

<sup>2</sup> Notons qu'en 1932, lorsque le ministère de l'Instruction publique, créé en 1882, devient ministère de l'Éducation nationale, on constate que l'État veut prendre en charge des enseignements qui relevait avant de la sphère du privé, de la famille. L'éducation aux arts était alors considérée comme telle à l'époque.

épistémologie, leur propre didactique et leur matrice disciplinaire. Il n'y a donc rien de commun entre l'histoire des arts et l'histoire de l'art. La première s'enseigne à l'école, au collège et au lycée, la seconde à l'université. Pour autant, à l'encontre des autres disciplines scolaires, l'histoire des arts ne possède pas encore de matrice disciplinaire, ce qui fait qu'elle ne peut être considérée comme un enseignement à part entière. Si nous reprenons le travail de Michel Develay (1991, p. 25-27), pour que l'histoire des arts soit une discipline scolaire, il faudrait qu'elle repose sur une matrice disciplinaire et respecte trois aspects. Premier aspect : « Une matrice disciplinaire constitue un cadre de référence pour une discipline d'enseignement, grâce à la théorie qu'elle prend comme référence » (Develay, 1991, p. 27). L'histoire des arts n'a pas de théorie, parce qu'elle n'a pas encore d'épistémologie spécifique, même si elle est caractérisée par un point de vue idéologique exprimé par le contenu du programme.

Deuxième aspect :

Ce point de vue est constitué par le choix d'une identité pour la discipline considérée. Il entraîne à privilégier, de fait, certains concepts, certaines méthodes, certaines techniques, certaines théories, certaines valeurs, et amène en dernier ressort à valoriser certains objets d'enseignement. Le choix d'une matrice disciplinaire renvoie de surcroît, à un choix idéologique rarement explicité sur le fond. (Develay, 1991, p. 26)

L'histoire des arts ne privilégie pas des méthodes, des techniques, des théories, des valeurs, même si une idéologie peut y être décelée. Cet enseignement est à la croisée de ces différents éléments, et il sera constitué des nombreux ajustements qui s'opèreront entre les disciplines aux moments où elles entreront en dialogue sur un objet d'étude. Pour autant le texte du programme exprime un point de vue en termes de « Définitions », d'« Objectifs », d'« Organisation », d'« Acquis attendus », de « Suivi », d'« évaluation » et de « validation » (B.O. n° 32, 2008, encart, p. 3-5).

Le troisième aspect de la matrice disciplinaire est représenté par la cohérence interne de la discipline scolaire (Terrien, 2013c, 2014). Est-il possible d'avoir un cadre d'échange et de garantir un consensus relatif dans les débats entre les disciplines sur un objet d'enseignement sans remettre de manière permanente les présupposés axiologiques, épistémologiques et métaphysiques sur lesquels les échanges sont censés se fonder ? Chaque discipline interpellée dans le cadre de cet enseignement possède son épistémologie propre (ses fondements scientifiques), son axiologie (ses valeurs) et une réflexion métaphysique (sa philosophie). Il doit être possible d'envisager autour d'un objet d'étude une certaine intersubjectivité entre ces disciplines scolaires, ne serait-ce que sur le plan didactique. Je pense possible de l'envisager pour peu que les enseignants abordent l'objet d'étude non plus seulement sur la forme ou sur le fond, mais comme un ensemble de notions. C'est à ce niveau que les professeurs trouveront ce qui fait sens entre leurs enseignements. C'est à ce moment que l'histoire des arts acquiert son principe d'intelligibilité, de valeur régulatrice et de cohérence. La diversité des regards sur l'objet d'étude renforce son sens et doit permettre à l'élève de « se construire une culture personnelle » (B.O. n° 32, 2008, encart, p. 3).

La matrice disciplinaire de l'enseignement de l'histoire des arts est en devenir, et si le temps lui prête vie, elle se constituera par l'analyse et la synthèse des objets d'enseignements, des méthodes, des techniques, des valeurs et des théories des différentes disciplines scolaires qu'elle mettra en synergie pour faire apparaître des paradigmes, des modèles, qui la renforceront et lui donneront un sens nouveau. À la croisée des transpositions didactiques, cette matrice disciplinaire ne donnera pas lieu à un enseignement spécifique, mais polymorphe.

## **2. L'histoire des arts : une nouvelle discipline**

Si la matrice disciplinaire de l'histoire des arts est en devenir, qu'en est-il de la discipline ?

Une discipline scolaire peut être définie par des objets qui lui sont spécifiques, des tâches qu'elle permet d'effectuer, des savoirs déclaratifs dont elle vise l'appropriation, des savoirs procéduraux dont elle réclame aussi la maîtrise, enfin une matrice disciplinaire qui la constitue en tant qu'unité épistémologique, intégrant les quatre éléments précédents et lui donnant sa cohérence. (Develay, 1992, p. 32)

Quatre éléments constituent une discipline et peuvent aider à élaborer une matrice disciplinaire. Ces éléments sont les objets, les tâches, les savoirs déclaratifs, les savoirs procéduraux<sup>3</sup>. Dans l'enseignement de l'histoire des arts les objets d'étude ne sont pas donnés, contrairement aux disciplines conventionnelles. Le programme définit les grandes périodes historiques, les six grands domaines artistiques et la liste de référence ou les listes de thématiques, laissant aux enseignants le choix de puiser « librement dans ces listes qu'ils complètent éventuellement. Le choix des œuvres est laissé à leur appréciation » (B.O. n° 32, 2008, encart, p. 3). Prairat (1996, p. 31-32) propose quatre remarques sur la notion d'objet. Pour lui, il existe des objets communs à plusieurs disciplines (le manuel) et des objets spécifiques à certaines (l'écorché en biologie, le piano en éducation musicale). Il constate que bon nombre de ces objets appartiennent au « mode social » (l'instrument de musique est un exemple), alors que d'autres sont spécifiques à l'univers scolaire (le livre de lecture du cours préparatoire, la partition de la chanson transcrite pour la classe de 6<sup>e</sup>). D'autres disciplines n'ont qu'un objet, c'est souvent le cas de la philosophie (le/les livres). Enfin, il distingue l'objet qui appelle « un travail sur » (le cahier d'exercices) de l'outil qui nécessite « un travail avec » (la pipette, l'instrument de musique, le ballon...)

Sur ce point l'enseignement de l'histoire des arts ne présente pas de différences avec les autres enseignements. Il nécessite bien des objets spécifiques avec leur support propre (le roman, le tableau, l'extrait de musique, le document historique...), des objets empruntés au monde social (le vidéoprojecteur, la chaîne Hi-Fi, le livre...), et des outils (les pinceaux pour les arts plastiques, l'ordinateur pour la technologie, l'instrument pour la musique...). On remarque que différentes disciplines empruntent parfois les mêmes objets ou les mêmes outils pour leur réalisation.

Concernant les tâches, elles sont définies par des activités et par la mise en œuvre des connaissances et des compétences. La tâche caractérise la discipline scolaire (savoir chanter en éducation musicale par exemple), et représente une série d'action (respirer, poser sa voix, articuler, faire attention à sa posture, etc.). L'enseignement de l'histoire des arts n'échappe pas à cela et les tâches sont identifiées dans le programme : observer, écouter, identifier, situer, participer, etc. (B.O. n° 32, 2008, encart, p. 5).

Les savoirs déclaratifs sont toujours sollicités dans les cours comme dans l'épreuve obligatoire au diplôme national du brevet, et les savoirs procéduraux apparaissent à toutes les étapes d'une mise en œuvre de cet enseignement par les élèves, qu'il s'agisse de préparer un exposé, de s'exprimer, d'argumenter sur un sujet. Mais l'importance des savoirs, qu'ils soient déclaratifs ou procéduraux, réside dans les processus cognitifs qu'ils développent et dans le rapport que la personne entretient avec lui. Concernant le processus, les travaux de Jacky Beillerot (1996, p. 119-143) gardent toute leur actualité, et sur une description des rapports au savoir, ceux de l'équipe d'ESCOL autour de Bernard Charlot, apportent des informations éclairantes (Charlot, 1997, 2001 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1999).

Si une discipline scolaire se définit pas ces quatre éléments, l'enseignement de l'histoire des arts n'est pas loin d'en être une, mais avec quelques particularités qui font qu'il ne peut être confié à un seul enseignant. Les spécificités des objets, des tâches, des savoirs déclaratifs et procéduraux de chaque discipline sont concernés par les mécanismes de transposition didactique d'une part externe, ceux liés aux savoirs scolaires en jeu dans chaque programme

---

<sup>3</sup> Ce que Gérard Vergnaud nomme « formes prédictives de la connaissances et formes opératoires de la connaissance » (entretien avec G. Vergnaud en janvier 2013).

disciplinaire, et qui pour être mis en œuvre nécessite une transposition didactique interne, celle qui dépend de chaque enseignant. Pour que l'enseignement de l'histoire des arts puisse être une discipline, il faudrait qu'il repose sur des notions, entendues comme connaissances élémentaires, qui permettent de « se rendre compte que les mêmes concepts intégrateurs et les mêmes connaissances procédurales sont présentes au sein de différentes disciplines, laissant percevoir une possible interdisciplinarité » (Prairat, 1996, p. 32). C'est ce que propose le programme autour des notions décrites dans les « trois piliers » nommés : « Périodes historiques », « Domaines artistiques » et « Liste de références ou de thématiques ». Le texte propose pour chaque thématique au collège une « Définition », des « Pistes d'études » et des « Repères ». Les *items* nommés dans les repères dans la thématique « Arts, mythes et religions », « Spirituel, Divin, Sacré », sont des notions exploitables dans le plus grand nombre de disciplines. Lors des différents stages de formation continue sur ce programme, nous avons pu observer la quantité de concepts intégrateurs communs à plusieurs matières qui permet une transdisciplinarité déclarative et une transdisciplinarité procédurale des enseignements disciplinaires. Cela fait apparaître, à partir d'une notion, des objets d'études propres à chaque discipline mais sous des angles différents, avec des exemples propres à chacune, et enrichissant ainsi le sens. Cette transdisciplinarité déclarative et procédurale ne laisse pas se mélanger les concepts dans un grand tout fusionnel, elle permet d'entrevoir différemment l'enseignement des connaissances, elle élargit leur approche par les apports des spécificités de chaque discipline scolaire, elle sort le savoir d'une vision étreinte où l'enseignement classique l'avait enfermé pour lui donner un sens plus universel, sans rogner sur les qualités pédagogiques propres à chaque matière. Il ne s'agit pas pour les enseignants de se substituer à leurs collègues, mais dans le cadre des spécificités qui fondent leur enseignement, de mettre en perspective une notion commune à tous, et de l'illustrer par l'acquisition d'une idée, d'un fait, d'un objet, avec lequel l'élève donnera un sens accru à ce qu'il apprend. Quelle notion pourrait échapper à cette approche ?

### 3. L'histoire des arts : une *métadiscipline*

Le préfixe *méta* veut dire « après, au-delà de, avec », « ce qui englobe, dépasse ». Si l'histoire des arts n'est pas une discipline<sup>4</sup>, c'est parce qu'il lui manque, comme nous l'avons constaté, une matrice disciplinaire clairement délimitée et une épistémologie, qui fonderaient sa nature (Terrien, 2013c). L'histoire des arts se construit sur plusieurs épistémologies, sur des didactiques différentes, sur des matrices disciplinaires qui possèdent des contenus attachés à des pratiques sociales de référence issues de savoirs savants ou experts parfois éloignés, – quoi de plus différent que l'enseignement des mathématiques et celui des arts plastiques de nos jours à l'école ? C'est ce qui interdit d'avoir un jour un enseignant spécialisé en histoire des arts. Cette nouvelle approche décloisonne le savoir, la connaissance et la profession d'enseignant. Si beaucoup d'entre nous travaillions déjà en interdisciplinarité sous l'effet de dispositif comme les IDD, les classes à PAC, ou simplement par goût du travail d'équipe, l'enseignement de l'histoire des arts propose d'autres formalités de réflexion et de collaborations qui ouvrent des perspectives nouvelles.

Dans l'article de Prairat précédemment cité, l'auteur parle de la discipline comme visée et pense qu'il faut porter sur nos disciplines un autre regard, les envisager « non plus sous l'angle du contenu ou de la forme mais de la visée ». « Il faut affirmer que la visée d'un ensemble disciplinaire est toujours un au-delà des disciplines, c'est-à-dire que celles-ci ne sont jamais à elles-mêmes leur propre fin » (Prairat, 1996, p. 33). Cette remarque invite l'enseignant à dépasser les « limites » de son enseignement pour permettre aux élèves de se construire par

---

<sup>4</sup> Le professeur enseigne d'abord sa discipline, et l'enseignement de l'histoire des arts n'y supplée en aucune manière.

eux-mêmes à partir de ce qu'ils acquièrent en cours. Mais c'est aussi une erreur de penser qu'en partant de son seul champ disciplinaire on puisse prétendre à l'universel ; chacune de nos disciplines ne pourra jamais être envisagée comme métadiscipline, la réflexion herméneutique étant le premier obstacle. Raison pour laquelle je reprends ici l'idée de Vygotski pour qui la vraie direction de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. L'enseignement de l'histoire des arts ne propose rien d'autre. Partir du social, de ce que les civilisations ont laissé comme traces de culture à travers leurs œuvres, leurs objets, leurs idées ou leurs faits, pour s'enrichir de nouveaux savoirs et leur donner un sens.

Cet enseignement pense la culture dans ses trois dimensions : comme arrachement, comme enracinement, comme utilité (Prairat, 1996), tout en revenant aux fondamentaux de chaque discipline scolaire. Il ne s'agit pas de se fondre dans un tout culturel, mais de donner l'éclairage spécifique d'une discipline sur une notion de culture qui permette une autre compréhension de celle-ci, qui fasse que l'élève donne un sens plus précis et plus complet à ce qu'il s'approprie. Ces apprentissages seront possibles quand l'élève aura perçu que les acquis dans un domaine peuvent lui être bénéfiques dans un autre. Savoir se servir de sa voix – premier élément d'une identité personnelle –, savoir être maître de ses gestes et de sa posture, tout comme être capable d'élaborer un discours ou un argumentaire de façon logique, en sachant utiliser les termes et les documents appropriés, les situer dans leur contexte historique et social, dans leur dimension scientifique, s'acquiert à l'école si l'élève discerne un sens et une complémentarité dans ses multiples apprentissages. De nombreuses tâches peuvent être réinvesties d'une discipline à une autre, encore faut-il que les professeurs que nous sommes sachent les identifier et les mettre en perspective dans les enseignements et dans les apprentissages des élèves.

Cette *métadiscipline* crée aussi un rapport nouveau à notre métier d'enseignant. Nous avons compris qu'il ne s'agit pas de se substituer à nos collègues dans l'enseignement de leur discipline, comme nos collègues n'ont pas à devenir ce que nous sommes. Il s'agit de complémentarité autour d'un objet d'enseignement pour enrichir nos approches pédagogiques des apports des autres disciplines, tant sur le plan méthodologique, didactique, que scientifique et sensible. La perception d'une notion, d'un fait, d'une idée, d'une œuvre est plurielle, les approches didactiques et pédagogiques seront aussi diverses, et c'est ce qui enrichit nos pratiques professionnelles. Il ne s'agit pas de mélanger les didactiques, mais bien d'en discerner les fondements pour enrichir l'approche de l'objet d'enseignement choisi par l'équipe. Cette approche heuristique permet à la fois d'envisager la pluralité d'un savoir et d'en organiser son enseignement, son acquisition, selon les modalités propres à chaque discipline, mais en corrélation avec l'ensemble. Vous êtes professeur d'éducation musicale, d'arts plastiques, de français, d'histoire et géographie, de sciences, de mathématiques, de langues, et vous le restez, mais avec une meilleure compréhension de ce que font vos collègues dans leur domaine de compétences, ce qui aidera vos élèves à faire les liens, à donner plus de sens à leurs apprentissages. Cela sert chacun selon sa place et son rôle dans le concert des matières enseignées. Ce programme change notre rapport aux autres et à notre propre discipline, ce sont de nouvelles modalités d'enseignements qui prendront progressivement place dans nos pratiques, puisque nous aurons en perspective l'approche disciplinaires des collègues. Il ne s'agit rien d'autre que de coconstruire, de co-élaborer un enseignement. Ce que nous faisons seuls dans notre classe, avec nos élèves, n'aura plus la même richesse que ce que nous aurons fait à plusieurs, même si le temps consacré à l'histoire des arts dans nos séances sera variable selon les notions abordées et les périodes de l'année. C'est bien le lien social et pédagogique qui décloisonne la réflexion et l'enseignement.

## Conclusion provisoire

L'histoire des arts aborde des savoirs et des connaissances adaptées au monde scolaire. Quelle que soit la nature du sujet traité, il aura été adapté aux élèves qui devront l'aborder. L'objet d'enseignement est défini par une équipe pédagogique à partir d'une notion qui offre une potentialité suffisante d'interdisciplinarité et donc de collaboration. Cette notion permet l'émergence d'une problématique où les didactiques vont faire émerger des connaissances, des savoirs et des stratégies d'apprentissages parfois communs à différentes disciplines et transférables des unes aux autres. Cela demande à l'équipe pédagogique de partager les savoir-faire didactiques et pédagogiques sans les fondre et pour donner le maximum de sens à ce que l'élève apprend. Mais l'enseignement de l'histoire des arts n'est pas une discipline car elle ne possède pas de matrice disciplinaire réellement définie et n'a pas d'épistémologie spécifique. Il se nourrit des matrices disciplinaires, des épistémologies et des didactiques des différentes disciplines scolaires pour exister. L'histoire des arts est donc une *métadiscipline* parce que située au-delà de l'enseignement de l'histoire de l'art et des disciplines scolaires. Elle les dépasse et elle les englobe. En ce sens, elle est bien une discipline d'un genre nouveau, un pari sur l'évolution de notre métier d'enseignant comme sur l'évolution de nos enseignements.

## Références bibliographiques

- Beillerot, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 119-143). Paris : L'harmattan.
- Boudinet, G. (1996). *Pratiques rock et échec scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Boudinet, G. (2000). *Des arts et des Idées au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : L'Harmattan.
- Boudinet, G. (2011). Enseigner l'Histoire des arts après... « La mort de l'Histoire ». Dans G. Boudinet (dir.), *Enseigner l'Histoire des arts, enjeux, et perspectives (1). La question de l'histoire* (p. 15-32). Paris : l'Harmattan.
- Boudinet, G. (dir.) (2011). *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives (1). La question de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos (éd. 2002).
- Charlot, B. (dir.) (2001). *Les jeunes et le Savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier E. et Rochex, J.-Y. (1999). *École et savoirs dans les banlieux... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, revue de l'INRP, n° 38, 59-119.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Cahiers du Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique* (doc. Interne), 108, 211-236. (Grenoble : Université Joseph-Fourier)
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactique* (p. 81-104). Paris : Fabert.
- Develay, M. (1991). Discipline et matrice disciplinaire. *Cahiers pédagogiques*, 298, 25-27.
- Develay, M. (1992). Dans HEP Vaud, <[http://www.tacite.ch/doc/Droit%20](http://www.tacite.ch/doc/Droit%20>)>, (site)/Etudiants/MSDEC31\_A10/MatriceDisciplinaire.pdf
- Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. Dans Develay, M. (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 19). Paris : ESF.
- Dictionnaire Universel Francophone* (1997). Vanves : Hachette/Edicef.



- Leroy, J.-L. (2010). Les nouveaux programmes 2008 de l'enseignement d'éducation musicale au collège, un projet humaniste ? Dans P. Terrien (dir.), *Musique & vidéo. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique* (p. 37-55). Paris : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2013). Un paradigme pour la science de l'éducation musicale : de la musique objet à la musique fonction. *Journal de Recherche en Éducation Musicale*, 9(1&2), 7-36.
- Leroy, J.-L. (2014). *Introduction à la science de l'éducation musicale*. Paris, France : L'Harmattan.
- Prairat, E. (1996). Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? *Educa-tions*, janvier-février, 31-32.
- Terrien, P. (2011). L'organisation de l'enseignement de l'Histoire des arts au collège: vers une pédagogie du projet. Dans G. Boudinet (dir.) *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives (I). La question de l'histoire* (p. 33-52). Paris : L'Harmattan.
- Terrien, P. (2013a). Transmettre un chant de l'auralité à l'oralité. *Transmettre*, 17. (Paris : Conservatoire national des arts et métiers/Institut National de Recherche en Pédagogie) [http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/pascal-terrien-com-n-156-atelier36\\_1360078662119.pdf](http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/pascal-terrien-com-n-156-atelier36_1360078662119.pdf)
- Terrien, P. (2013b). De la musique à l'enseignement : la trans-position didactique. *Die Musik in der Erziehung - La musique dans l'éducation*, publié par la Luxembourg Society for Music Education (LSME).
- Terrien, P. (2013c). La matrice disciplinaire des programmes d'éducation musicale (1970-2008) : enjeux et perspectives de formation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 14.
- Terrien, P. & Leroy, J.-L. (eds., 2014). *L'enseignement de l'histoire des arts. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique (III)*. Collection dirigée Arts, Transversalité, Éducation par G. Boudinet. Paris : L'Harmattan.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.