



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

RAPPORT ANNUEL

2007

COMPTE-RENDU DE LA SEANCE PLENIERE DU 18 DECEMBRE 2007

L'histoire de l'art dans la scolarité : vers un enseignement d'histoire des arts obligatoire

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Blanc, Myriam Cau, Didier Lockwood, vice-président, Claude Jean, Christine Juppé-Leblond, Martine Kahane, Jacques Lassalle, Rick Odums.

Représentants des ministères

Jean-François Chaintreau, Ministère de la Culture

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, Vincent Figureau, Jean-Philippe Audoli, chargés de mission, Mathilde Bertrand, Mathilde Labbé, chargées d'étude.

Excusés

Yann Arthus-Bertrand, Françoise Férat, Anne Kerkhove, François de Mazières Albéric de Montgolfier, Françoise Nyssen, Jean-Louis Nembrini, Bernard Pauchant, Claude Parent, Benoît Paumier.

Les travaux de ce jour prévoient les auditions de :

M. Erwan BOMSTEIN-ERB, enseignant, directeur du *Canal Educatif à la Demande*,

M. Philippe BORDES, directeur des études et de la recherche à l'Institut National d'Histoire de l'Art,

M. Philippe DUREY, directeur de l'Ecole du Louvre, président du Comité Français d'Histoire de l'Art,

M. Alexandre GADY, maître de conférences en histoire de l'art et de l'architecture à l'Université de Paris IV,

Mme Geneviève GALLOT, directrice de l'Institut National du Patrimoine,

M. Barthélémy JOBERT, professeur d'histoire de l'art à l'Université Sorbonne-Paris IV,

M. Jean-Michel LENIAUD, professeur d'histoire de l'art, directeur d'études à l'École pratique des hautes études et professeur à l'École nationale des chartes,

Mme Antoinette LENORMAND-ROMAIN, directrice générale de l'Institut National d'Histoire de l'Art,

M. Gérard MONNIER, professeur émérite de l'Université de Paris I,

M. Dominique POULOT, professeur d'histoire du patrimoine à l'Université de Paris I,

M. Roland RECHT, professeur titulaire de la chaire d'histoire de l'art européen médiéval et moderne au Collège de France,

M. Pierre ROSENBERG, membre de l'Académie française, ancien président-directeur du Musée du Louvre.

Je voudrais aussi revenir sur le problème de l'imprécision de la commande du Gouvernement. Selon les moyens qui seront mis à disposition pour cet enseignement, selon la quantité de temps qui sera disponible, il sera plus ou moins difficile de parler précisément de choses très concrètes. Je pense que nous nous situerons de toute façon dans un registre certainement assez généraliste et dans ce cas, essayons de faire du généraliste qui soit le plus utile et le plus réfléchi possible. Je voudrais pour terminer dire qu'il me semble indispensable, comme l'a dit Alexandre Gady, que l'on mette l'accent sur l'image, la perception de l'image, mais aussi, et ça c'est le directeur de l'Ecole du Louvre qui parle, l'objet, au-delà de l'image, la réalité de l'objet, le contact avec l'objet en trois dimensions dans sa fragilité, dans ce que la perception concrète de l'objet peut apporter de réflexion par rapport à ce qu'une image peut trahir d'un objet. Il faut essayer le plus possible d'amener les enfants, me semble-t-il, devant les objets eux-mêmes, devant les œuvres.

Erwan Bomstein-Erb :

Je suis vraiment d'accord avec un certain nombre de choses qui ont été dites, en particulier par Antoinette Lenormand, Roland Recht et Pierre Rosenberg. Je pense que l'objectif fondamental en jeu derrière cet enseignement, c'est d'armer l'ensemble des élèves du capital culturel qui est nécessaire pour forger un goût pour l'art, pour faire en sorte que les jeunes qui sont fils d'ouvriers en Picardie aient véritablement l'opportunité, une fois qu'ils sortent de terminale, d'aller dans des musées d'eux-mêmes et, une fois qu'ils y sont, que ce qu'ils voient fasse sens pour eux. Ce que j'avais donc à dire de complémentaire, ce que je pourrais apporter pour être un peu original parce que je ne suis pas historien d'art, c'est le regard concret de quelqu'un qui a enseigné dans le secondaire, peut-être comme des gens l'ont fait ici, mais de manière récente, puisque j'ai été professeur de philosophie à la fois en Picardie et dans le Bas-Rhin. Et cette expérience m'a convaincu de l'importance stratégique de l'accès des élèves à la culture artistique. Et l'autre expérience que j'aimerais faire valoir, toujours en faveur de l'histoire de l'art, concerne une initiative philanthropique qui cherche à utiliser la technologie pour créer un pont entre le monde de l'enseignement supérieur et le monde du secondaire. Cette initiative illustre la possibilité d'une vulgarisation ambitieuse de l'histoire de l'art.

Comme l'a dit M. Recht, cette question numéro un est la plus importante ; c'est la question des finalités : pourquoi veut-on enseigner l'histoire de l'art ? Je pense que pour répondre, il faut inévitablement se poser la question des carences qui existent chez les élèves. Quelles sont les carences auxquelles on souhaite faire face ? On peut partir également du besoin des élèves et considérer qu'il y a effectivement un gouffre aujourd'hui entre le monde des musées et la plupart des élèves et des familles. Sur le plan des constats, je serais extrêmement concret : quand vous êtes professeur de philosophie en terminale, vous avez une partie d'esthétique donc vous faites composer les élèves sur la nature du beau, sur ce qui fait ou non la réussite d'une œuvre d'art, etc. A cette occasion vous vous apercevez de plusieurs choses. Le premier problème c'est, pour employer un mot un petit peu précieux, c'est le problème du *psittacisme*, c'est-à-dire que l'immense majorité des élèves n'a aucune connaissance d'œuvres d'art dans leur singularité, et donc on demande à des élèves de discourir sur l'art en général sans avoir en tête d'exemples particuliers qui peuvent en quelque sorte servir de pierre de touche, de test à la validité d'un discours. Donc, cela veut dire qu'on aime ou qu'on déteste l'art en général. Cette question de la singularité, de la connaissance singulière des œuvres est importante et j'apporterais quand même une petite nuance sur ce qui a été dit au sujet du contact direct avec les œuvres. Certes, il est bon d'avoir un contact direct avec les œuvres, mais la densité des emplois du temps est telle qu'on peut limiter les sorties. Par conséquent, si la sortie est quelque chose d'idéal et de souhaitable, l'idée qu'on devrait utiliser l'image numérique, internet, etc. pour créer des fonds qui permettent à domicile d'accéder aux œuvres réelles, de manière virtuelle, est essentielle. Cela ne peut être qu'un atout pour cet enseignement. Quand vous demandez à des élèves de citer un certain nombre

d'œuvres d'art qu'ils pourraient connaître, vous vous apercevez sur le papier qu'il y a extrêmement peu de choses. Je pense que c'est un objectif absolument essentiel que de ressortir de ce cours armé, je dirais, de souvenirs marquants d'œuvres d'art singulières, et que l'on puisse en parler de manière détaillée.

Le deuxième problème, au-delà de ce que j'ai appelé le psittacisme, c'est le problème du doute. Et là, je pense qu'on touche vraiment au cœur du sujet : doute sur la valeur et l'importance de l'art. Je pense que nous sommes tous convaincus ici de cette importance. Mais je pense qu'il est vraiment nécessaire de mettre le doigt sur le fait que, pour beaucoup d'élèves, il y a un mépris tendanciel de l'art, c'est-à-dire le fait que, pour ceux-ci, l'art n'est pas vraiment important. Cela ne veut pas dire qu'ils détestent l'art, mais qu'ils considèrent que c'est superflu, que ça n'est pas véritablement essentiel dans la vie. Donc je dirais que l'on s'aperçoit, quand on est à cette place d'enseignement, que rien n'est plus socialement « privé » que la disposition des élèves à aimer l'art. Comme l'a dit M. Rosenberg, les familles ont un rôle essentiel dans la formation du goût et des habitudes de fréquentation des musées. Il y a donc un clivage important entre des gens qui ont l'habitude d'aller dans les musées et qui ont, je dirais, une révérence presque parfois religieuse pour l'art, et de l'autre côté des gens qui n'ont pas accès à ce patrimoine familial, à cette inclination forgée par la famille et qui, par conséquent, considèrent que l'art est une chose peut-être sympathique mais superflue. Nous touchons ici à la finalité essentielle que l'on souhaite donner à l'enseignement. On ne s'adresse pas à des universitaires, à des gens qui viennent dans le cadre des musées et qui sont déjà sensibles aux œuvres d'art, qui sont déjà convaincus à l'avance que c'est important et intéressant, on s'adresse pas non plus à ceux qui ont choisi une option d'enseignement d'histoire des arts. Il faut s'adresser à des gens qui expriment parfois les plus grands doutes sur l'intérêt véritable de l'art par rapport à d'autres considérations et, notamment, par rapport aux productions de l'industrie du divertissement, qu'ils considèrent parfois comme plus efficace et parfois plus émouvante. La question de la lecture de l'œuvre, il faut bien la finaliser : en vue de quoi la fait-on ? En vue de montrer le plaisir, la réussite particulière de l'œuvre, que l'on considère et le plaisir qu'elle doit causer. Par exemple, dans le cadre de mes activités, j'ai travaillé avec le Musée du Louvre à l'explication de *La Récolte de la manne* de Nicolas Poussin, un tableau difficile d'accès. A la fin du commentaire, on se demande si l'on a véritablement pu prouver la valeur essentielle de cette œuvre et on montre qu'elle est peut-être aussi importante qu'un théorème de mathématiques ou bien même qu'un grand texte de philosophie. Voilà comment comprendre pourquoi il y a spécifiquement une valeur de l'œuvre d'art qui ne se réduit pas à la narration historique, documentaire ou même philosophique.

Le troisième problème, (je m'excuse d'être un petit peu long, mais je me dis que c'est vraiment la question la plus importante donc je prends un petit peu mon temps), c'est le risque du bavardage. Lorsqu'on regarde les élèves, qu'ils soient ou non convaincus de la valeur des œuvres d'art, ils sont tous d'accord sur une chose : il n'est pas véritablement possible de discourir de manière rationnelle, de manière déterminée et, j'ai envie de dire, « robuste », sur une œuvre d'art. Autrement dit, le discours objectif sur cette question de la valeur ou de la réussite d'une œuvre d'art est tendanciellement écarté. Je pense que la question essentielle, qui fait d'un inconvénient une force, c'est-à-dire le fait que l'on se penche aujourd'hui de manière tardive sur la création d'un enseignement d'histoire de l'art, peut être converti en une force si l'on utilise cette occasion pour faire un enseignement scolaire, qui appartienne bien spécifiquement au monde scolaire, mais qui se préoccupe de déterminer ce que pourrait être un discours analytique rationnel, qui cherche à déterminer la valeur des œuvres.

Je dirais pour terminer qu'il y a trois compétences transversales et nécessaires à intégrer à cet enseignement. D'abord, l'observation des œuvres. On a tendance trop vite à vouloir enfermer

les œuvres et à nier leur singularité en les enfermant dans des cadres conceptuels tout faits. Je pense que la capacité à problématiser l'observation d'une œuvre, à essayer de voir ce qui est singulier, ce qui fait problème, ce qui ne correspond pas à ce à quoi on pourrait s'attendre, est quelque chose d'absolument déterminant. Ensuite la démarche d'analyse. Puisque ordinairement on considère que l'analyse d'une œuvre est quelque chose de problématique, il faut au contraire assumer et prendre ce problème de face. Comment peut-on analyser une œuvre en mobilisant les apports des différentes disciplines ? Il y a là une crise de l'histoire de l'art qui appelle tous les enseignements, qui est une espèce de crise des finalités : on ne sait plus trop pourquoi on fait de l'histoire, on ne sait plus trop pourquoi on fait de la philosophie, etc. Si on peut, à travers cet enseignement d'histoire de l'art, mettre l'apport des différentes disciplines au service de la résolution d'une énigme ou d'un problème qui concerne une œuvre d'art, je pense qu'on contribuera à donner beaucoup de sens aux autres disciplines. Enfin, la troisième compétence, qui est à mon avis essentielle, est celle du jugement, celle du goût. Est-ce qu'on peut amener les élèves, non pas à leur refuser la possibilité de se prononcer sur la réussite ou sur l'échec d'une œuvre, mais à énoncer un avis et un jugement fondés, à prendre l'habitude d'argumenter, de réfléchir, de nourrir une réflexion.

Cela paraît peut-être extraordinairement ambitieux, mais je pense que cette ambition est nécessaire. Parce que si on ne touche pas à cette question de la valeur, on va encore apporter un petit supplément éducatif à des gens qui ont déjà ce patrimoine familial, et, en revanche, ceux auxquels je pense, les enfants d'ouvriers qui sont dans les classes technologiques dans lesquelles j'ai pu enseigner, eux vont considérer qu'on se consacre à un aimable bavardage. Voilà ce que je voulais dire. Je reviendrai sur les moyens. Puisque tout ceci est extrêmement ambitieux, et que ce que l'on doit faire est, en quelque sorte, un art et pas simplement un certain nombre de règles qui puissent l'exprimer de manière programmatique ; il va falloir, en quelque sorte, inventer une formation de l'ordre du compagnonnage, et montrer des exemples concrets de démarche que je viens de décrire. J'évoquerai comment je réalise des commentaires inspirés, clairs, distincts sur des œuvres d'art.

Didier Lockwood :

Avant de donner la parole aux membres du Haut Conseil pour entamer un peu le débat, je demanderais à Pierre Baqué qui devra s'absenter assez rapidement, de donner son avis, et en tout cas ses réponses aux questions qui viennent d'être soulevées.

Pierre Baqué :

Un hasard de calendrier fait que je suis convoqué chez le ministre de l'Éducation nationale à midi pour lui parler de la situation actuelle du projet d'enseignement d'histoire de l'art, histoire des arts, puisque j'ai été chargé de mettre en place cet enseignement avec un groupe d'experts. Celui-ci est nombreux, vous le savez, nous sommes treize, j'espère que cela nous portera bonheur, et prend appui sur une foule de spécialistes au ministère de l'Éducation nationale, à la Culture, où il y a une centaine de personnes qui apportent leur contribution et votre contribution d'aujourd'hui en est une des plus, et ô combien intéressantes. Je n'ai pas réponse à tout, mais si je vous disais tout de suite qu'en vous écoutant, j'ai eu le sentiment personnel, qui n'est pas scientifique, que nous étions d'accord, que nous avons le même objectif : faire en sorte que les enfants, les adolescents quittant l'institution scolaire aient un autre rapport aux arts et à la culture que celui qu'ils ont actuellement.

La commande qui m'a été transmise était, comme toutes les commandes, relativement longue. Mais j'ai repéré quatre termes que je nomme tout de suite. D'une part, c'est un enseignement, ce n'est pas une activité ludique supplémentaire qui vient s'ajouter quand tout le reste, tout ce qui est important, est mis en œuvre. Deuxièmement, cet enseignement est obligatoire

évidemment, et qui permet enfin d'arriver, comme une récompense, devant le monument. Je ne crois pas beaucoup aux sorties très chahutées où on va se promener comme cela et on revient. On entend cela dans les musées, c'est d'ailleurs gênant, des groupes très bruyants qui font des commentaires plus ou moins intéressants. On leur donne des questionnaires, je ne peux pas supporter cette idée de « compter le nombre de personnages dans le tableau », ça n'a aucun intérêt, ce n'est pas l'enseignement de l'histoire de l'art qui peut se pratiquer de cette manière. Je crois beaucoup à cette nécessité de sortir à un moment donné des murs, à l'école hors les murs.

Philippe Durey :

Je m'associe à un certain nombre de remarques qui ont déjà été faites, notamment à ce que disais tout à l'heure Roland Recht sur cette approche portant plus à l'utilisation d'un monument qu'à une liste canonique, du moins à l'école primaire. Je voudrais tout de même revenir sur la question du groupe qui travaille actuellement et dont je fais partie pour me réjouir de ce que Mme Juppé-Leblond a dit tout à l'heure sur les perspectives nouvelles qui seraient ouvertes. En même temps, pour avoir constaté au cours de la séance à laquelle j'ai assisté – parce que je n'ai assisté actuellement qu'à une seule séance – pour un groupe qui travaillait déjà depuis un certain temps, il me semble qu'un certain nombre de choses semble déjà très engagées, et on peut peut-être les préciser. Je peux répondre sur la question des quotas horaires, ce sera 20 heures à l'école primaire et 36 heures au collège et au lycée, par an et par élève. C'est actuellement sur ces bases-là qu'on travaille. Il y a par ailleurs un certain nombre de préconisations, mais je ne connais pas exactement la valeur qui sera attribuée aux préconisations que fera la commission. Je voudrais dire quand même que j'ai été un peu gêné, je m'en suis ému auprès de la commission et on m'a promis qu'on réagirait contre cela, qu'au chapitre partenariat qui était évoqué dans le programme, il y avait un partenariat avec le ministère de la Culture qui était envisagé pour monter ces programmes, un partenariat avec diverses associations. Et quand on en est arrivé au partenariat avec l'enseignement supérieur, on a demandé s'il fallait maintenir un partenariat avec l'enseignement supérieur. J'ai effectivement réagi assez violemment, M. Baqué s'en souviendra peut-être, sur la nécessité d'aller chercher du côté de l'enseignement supérieur quelqu'un qui puisse encadrer ou former le professeur de technologie qui allait enseigner l'histoire des arts puisque nous en étions aux professeurs de technologie. Je voudrais quand même dire qu'il y a une certaine réalité qu'il faudra bien aborder à un moment donné. Je crois aussi qu'on a demandé à M. Leniaud de réécrire le préambule de ce programme et je pense que ça n'a eu aucune conséquence. Je crois donc qu'il faudra prendre en compte un certain nombre de réalités si on veut avancer.

Jean-Miguel Pire :

Il paraît utile de préciser que le Haut Conseil n'est pas dans la même temporalité que la mission Baqué. Nous avons pour vocation d'organiser un débat permanent, inscrit dans le long terme alors que la commande faite à Pierre Baqué est assortie d'échéances très rapprochées. Par conséquent, l'ensemble de nos échanges sera évidemment relayé : ce sont des éléments très importants pour une réflexion qui ne doit pas se terminer aujourd'hui. Il était donc important que vous vous exprimiez dans ce sens.

Erwan Bomstein-Erb :

Je voudrais réagir de manière un petit peu concrète sur un certain nombre de choses qui ont été dites pour esquisser des solutions, puisque je pense qu'il y a des raisons formidables d'être un peu optimiste pour l'histoire de l'art, en essayant de transformer un certain nombre de contraintes en opportunités. Il y aura apparemment 36 heures au collège et au lycée qui seront réservées à cet enseignement dans un premier temps. C'est peu car si on fait ne serait-ce qu'un commentaire d'œuvre, cela peut prendre facilement une heure. Je pense que ce qui est absolument

stratégique, et ce sera le cœur de mon propos, c'est de considérer l'utilité d'Internet, d'avoir une démarche extrêmement stratégique comme disent les Anglo-saxons, pour l'utilisation d'Internet comme moyen pour l'accès de tous à l'histoire de l'art. J'aimerais m'expliquer un petit peu là-dessus. Il a été fait allusion tout à l'heure par M. Gérard Monnier, à l'utilisation des médias. Quand vous avez reçu les différents présidents de chaîne, ils vous ont tous dit qu'ils faisaient des efforts mais qu'ils ne pouvaient pas faire grand-chose de plus. Je pense qu'il faut, d'une certaine façon considérer ce qu'ils disent comme étant sincère car ils sont pris dans des médias qui sont hertziens où ils doivent rassembler un grand nombre de personnes au même moment. Et il y a une certaine antinomie à vouloir rassembler 300 000 personnes au minimum sur une soirée d'ARTE, voire plus, sur le retable d'Issenheim par exemple. En revanche quand vous utilisez Internet, vous avez un nouveau média qui rend possible d'agréger une audience extrêmement importante dans la longue durée sur des thèmes beaucoup plus précis. Cela est une chance incroyable pour l'histoire de l'art. Pourquoi ? Parce que si le professeur qui enseigne l'histoire de l'art ou les professeurs des autres disciplines, de philosophie, d'Histoire, ont l'opportunité à chaque fois qu'il faut consacrer une heure de cours à l'histoire de l'art, de renvoyer les élèves à des vidéos où il y a des commentaires d'œuvres d'art, on peut en quelque sorte démultiplier, la force de l'heure de cours consacrée spécifiquement à l'histoire de l'art. Il ne faut donc pas concevoir cet enseignement de manière isolée, avec simplement la présence du professeur mais comme étant complémentaire, avec une stratégie Internet qui doit, je le répète, être beaucoup plus offensive. C'est d'autant plus important, et cela résoudra un autre problème, que la spécificité de l'histoire de l'art est quelque chose qui est particulièrement méconnue en France.

Quand j'ai passé l'agrégation de philosophe, je lisais les rapports de l'agrégation de philosophie et le jury se plaignait beaucoup de ce que les agrégatifs ne connaissaient pas par exemple Gombrich. Ils n'ont pas lu *L'Art et l'illusion*, ils n'ont pas lu *l'Histoire de l'art* alors que c'est un best-seller. C'est une histoire de l'art qui a été vendue à 7 millions d'exemplaires ! Il y a une ignorance profonde de cela et je pense que la conclusion qu'on doit prendre à bras le corps pour être un petit peu concret est la nécessité qu'à chaque personne qui se demande ce que c'est que l'histoire de l'art, on puisse lui montrer qu'il n'est pas nécessaire d'aller dans un musée pour tomber par hasard sur quelqu'un qui fera une visite extraordinaire, mais qu'il est possible d'aller voir sur Internet une vidéo faite par Antoinette Lenormand-Romain ou Roland Recht. Je suis sidéré par la sous-estimation que l'on a du travail spécifique des historiens de l'art et je pense, à la limite, comme le problème est tellement important, qu'il faut le prendre à bras le corps et faire en sorte de médiatiser la compétence des historiens de l'art. Je pense que c'est quasiment un préalable. Et comme c'est impossible sur les réseaux hertziens, il faut bien utiliser d'autres moyens. Il y avait ensuite la question des régions. J'ai un autre souvenir de la période où j'étais enseignant en Picardie. On révisait les programmes de philosophie pour les classes technologiques. On considérait que comme ces élèves n'avaient pas de connaissance préalable de la culture et de l'art, nous allions tout bonnement supprimer les notions qui avaient à faire à l'esthétique et qu'on allait se concentrer sur ce qu'ils connaissaient, à savoir le travail et la technique. Bien entendu, il y a eu des protestations et on a compris que c'était une erreur. Mais ce problème m'invite à penser à cette possibilité de s'occuper exclusivement des œuvres d'art que l'on a autour de soi, de manière locale. Il y a quand même de profondes inégalités d'accès aux œuvres d'art, on n'a pas toujours des choses de la même valeur autour de soi et donc là aussi je pense qu'il y a d'autres réponses possibles, c'est le rôle des régions. Il y a une personne qui, tout à l'heure, a pris la parole sur les régions. Je pense qu'il est de la responsabilité de chaque région de considérer ce qu'il y a dans son espace d'intéressant, de majeur, en terme d'œuvres d'art, et, certainement d'en développer l'accès. Mais il faut que, là encore, on utilise les médias modernes pour que l'ensemble de ce travail qui est fait sur une base régionale, puisse profiter au plan national. Il serait profondément choquant que les élèves de Chauny n'aient qu'à décortiquer la gare de Chauny ou la caserne des pompiers et

qu'on ne puisse pas leur parler du retable d'Issenheim alors que moi, je viens d'Alsace et que je trouve que c'est l'une des choses par lesquelles il est difficile de ne pas être impressionné.

Jean-François Chaintreau :

Je voulais repréciser pour l'ensemble de l'assemblée et pour les membres du Haut Conseil les conditions de travail de la commission Baqué qui ont été tout à l'heure un petit peu mises en cause par M. Durey. Je précise qu'il s'agit d'un groupe de travail tout à fait spécifique qui est chargé de travailler sur un document de fond programmatique qui doit être pris par arrêté pour avoir une valeur forte dans l'Education nationale. Cette commission ne travaillera pas sur la formation. Cette question suppose une réflexion avec le ministère de l'Enseignement supérieur. Pour l'instant, on ne peut pas préjuger de ce qui va se passer. Pour en revenir au fonctionnement de la commission elle-même, elle travaille sur le fond de l'organisation de l'histoire des arts. Tout ce qu'elle peut dire, ce sont pour l'instant des propositions qui peuvent être validées par le ministre de l'Education nationale, dans la mesure où il est concerné, et éventuellement, par le ministre de la Culture. Il y a évidemment des éléments qui ne sont pas pris en compte, et les dix membres de la commission peuvent toujours manifester leur désapprobation auprès des instances qui les ont nommés dans cette commission. Je ne crois pas qu'il y ait à épiloguer sur ce point. S'il doit y avoir une difficulté sur un texte ou si les apports de chacun ne sont pas réunis, à ce moment-là, on en tirera les conséquences. Pour l'instant, il faut bien voir que nous aidons Pierre Baqué dans un contexte extraordinairement compliqué, extraordinairement difficile, à positionner ce qui est pour l'instant l'histoire des arts sans rien perdre de la spécificité de l'histoire des arts, ce qu'il a très largement explicité ce matin, par rapport aux autres disciplines. C'est-à-dire que la place de cette discipline par rapport aux historiens, par rapport aux littéraires, par rapport aux professeurs de langue, etc., renvoie à un problème d'ajustement des horaires. Vous avez tous entendu parler de la suppression du samedi matin. Ce sont des heures d'enseignement en moins pour les élèves et pas pour les enseignants. Comment vont se répartir les blocs disciplinaires de l'enseignement scolaire entre les nouveaux horaires et comment introduire ici l'histoire des arts alors que l'on sait aussi qu'il y a une heure supplémentaire d'EPS ? C'est effectivement un problème qui relève de la responsabilité du ministère de l'Education nationale. Nous sommes associés à ces commissions pour faire valoir le point de vue du ministre de la Culture. On le fera le moment venu et si on juge que nos textes ou que nos positions n'ont pas été pris en compte. C'est une procédure de travail extrêmement simple. Je voudrais insister sur le fait que, loin de considérer cette commission comme une commission qui n'avance pas dans le bon sens, il faut au contraire tout faire pour qu'elle y parvienne. On peut compter sur le ministère de la Culture pour reprendre la proposition qu'évoquait Geneviève Gallot, c'est-à-dire les certifications complémentaires en histoire *de l'art* et non pas *des arts* pour les différents CAPES et agrégations. C'est une marche capitale pour l'avenir de la discipline d'histoire de l'art et, d'une certaine manière, je peux peut-être dire au nom du ministère de la Culture, c'est un pied dans la porte. Je crois qu'il faut que l'on parte de là parce que c'est le sens de l'histoire. Sur la certification complémentaire, si on est amené à travailler sur les formations, on prendra position en ce sens.

Barthélémy Jobert :

Je remercie M. Chaintreau puisqu'en effet je comprends beaucoup mieux, j'ai la réponse à toutes mes questions. Qui définit les programmes. Qui définit les horaires. Je comprends donc l'importance de cette commission. Je voudrais simplement revenir sur le problème d'Internet. Il ne faudrait pas croire que nous ne nous en sommes pas préoccupés. Une précédente commission à laquelle j'ai participé avec Mme Juppé-Leblond avait abordé le problème. Le gros problème s'agissant de l'utilisation d'Internet pour l'histoire de l'art, (mais c'est un très vaste débat et je me contente ici simplement de le souligner pour que ce soit acté), c'est celui des droits. Nous avons essayé à Paris-Sorbonne de mettre en place un enseignement à distance d'histoire de l'art et nous