CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

HISTOIRE DES ARTS : DE LA NOTION À LA DISCIPLINE

Jean-Marie Baldner, Alice Barbaza

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2013/3 n°182 | pages 3 à 9

ISSN 0184-7732
ISBN 9782200928483

Article disponible en ligne à l'adresse :

https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-3-page-3.htm

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.
© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

© Armand Colin | Téléchargé le 07/06/2021 sur www.cairn.info (IP: 88.126.183.104)

PRÉSENTATION

HISTOIRE DES ARTS : DE LA NOTION À LA DISCIPLINE

Jean-Marie BALDNER
&
Alice BARBAZA

Histoire *des* arts : le glissement vers le pluriel, à première vue anodin, soulève un nombre certain de questions. Il y a entre l'Histoire *de* l'art et l'Histoire *des* arts la différence entre une discipline universitaire et une notion interdisciplinaire. D'un côté l'Histoire *de* l'art est une discipline aux contenus, aux cursus et aux débouchés clairement identifiés. Universitaire, elle n'est pas directement relayée par une correspondance disciplinaire à l'école qui valorise plutôt la pratique, ni dans les concours de recrutement des enseignants ; ce qui, évidemment, n'exclut pas une réflexion sur les possibles de cette intégration. De l'autre côté, l'Histoire *des* arts, si on ne se limite pas à un ensemble de textes circonstanciels, est beaucoup plus floue. Ni discipline, ni enseignement spécifique, bien qu'elle soit organisée selon un programme et qu'elle donne prise à des évaluations, elle est à la fois partie intégrée de la didactique, de l'épistémologie et de l'historiographie des disciplines scolaires, souci d'un dialogue entre celles-ci sous l'égide d'une formation humaniste, volonté de réponse aux évolutions des normes, des pratiques et de la consommation culturelles de la jeunesse.

La conception d'un enseignement transversal (pluri-, trans- et interdisciplinaire) organisé autour d'une même thématique ou d'une même problématique dans plusieurs arts, y compris les arts appliqués, ne s'inscrit pas dans un environnement scolaire vierge. Sans remonter aux tentatives plus anciennes, il suffit de rappeler l'expérimentation en lycée des années 1990 et les textes Lang-Tasca du début des années 2000. Le texte actuel est évidemment appelé à évoluer, mais, comme la nature épistémologique et didactique de l'Histoire des arts n'est pas assurée, les pratiques et les enjeux professionnels de l'enseignement peuvent apparaitre bousculés.

En effet, les interrogations soulevées par les textes et leur mise en œuvre apparaissent comme autant d'obstacles, face auxquels les enseignants se trouvent parfois démunis. Comment penser et enseigner une discipline qui n'en est pas une, sans formation, sans temps et sans moyens spécifiques ? Comment l'intégrer à sa discipline sans en faire un enseignement supplémentaire et dans une concordance didactique ? La transdisciplinarité qu'impliquent les textes peut-elle se faire sans une certaine universalité des

© Armand Colin | Téléchargé le 07/06/2021 sur www.cairn.info (IP: 88.126.183.104)

professeurs, sans évaluation préalable des implications scientifiques autant que professionnelles ? Comment y articuler la pratique artistique, domaine des professeurs d'arts visuels et appliqués, de musique et d'éducation physique ? Comment les élèves peuvent-ils eux aussi construire du lien entre ce qui est enseigné et pratiqué dans les différentes matières ? Comment les évaluer ?

Comment « traduire », intégrer cette « non-discipline » aux enseignements ? Il y a plusieurs années, notre revue se penchait sur l'enseignement des arts, dans une moindre mesure sur leur histoire[1] On peut se demander s'il faut aujourd'hui reprendre ce travail, le continuer, ou au contraire inventer d'autres chemins, radicalement nouveaux.

La réflexion sur l'Histoire des arts et son intégration dans les cours doit prendre en compte toutes ces interrogations et bien d'autres encore, à venir et à inventer, mais aussi explorer ce qui marche et ce qui ne marche pas, les ratés, la difficulté de l'investissement face aux doutes. Dans les débats, comme dans les établissements, quelquefois au sein même des équipes pédagogiques et des équipes disciplinaires, des lignes de tension sont apparues. Si l'Histoire des arts est un espace *partagé*, il faut l'entendre au double sens du terme : échange et mise en commun, et aussi appropriation, division, séparation.

Sans rejouer l'histoire des tensions, nous entendons nous pencher sur ce qu'elles révèlent, sur les frontières, les zones de partage, pour observer et discuter ce qui se fait jour dans ce tremblement des disciplines, les déplacements de ces lignes, les fractures et les réticences comme l'engendrement du nouveau.

La rencontre avec l'œuvre

Au début des années 2000, le Plan pour les arts et la culture à l'école prévoyait (circulaire de l'Éducation nationale du 22 avril 2002), avec la création des Pôles nationaux de ressources artistiques et culturelles, la formation conjointe des enseignants et des acteurs culturels, et la mise en place d'un réseau national de personnes-ressources pour les arts et la culture s'appuyant sur les centres d'art. Le texte de 2008 préconise la formation d'amateurs éclairés qui « poussent les portes des musées ». Au centre de ces préoccupations, même si les politiques culturelles et artistiques ont changé, se retrouvent les partenariats avec les institutions muséales, les centres d'art, les théâtres... La « rencontre avec l'œuvre » postule des lieux et des moments spécifiques, elle s'inscrit dans un territoire non exempt d'inégalités spatiales et économiques autant que culturelles. Elle jette ainsi une lumière crue sur les différences entre les établissements, soumis aux tensions et aux affrontements des politiques culturelles et artistiques nationales, régionales et locales, et

1. *Le français aujourd'hui*, n°88, intitulé « Les couleurs, le langage et le son », coordonné par Jacqueline Brisson et Simone Chevalier, en décembre 1989.

© Armand Colin | Téléchargé le 07/06/2021 sur www.cairn.info (IP: 88.126.183.104)

pose la question essentielle de l'accès à l'œuvre médiatisé par le virtuel et la reproduction.

La forte implication patrimoniale, selon qu'on l'aborde par les voies traditionalistes ou à travers la réflexion d'une histoire au second degré, une histoire faisant l'histoire de ses propres représentations, en passant par toutes les nuances qui conduisent à leur opposition, peut aussi constituer un autre écueil où l'accumulation des connaissances prime sur l'intelligence de l'œuvre, sur l'approche sensible, imaginative et créative ; où il est trop facile d'oublier que l'art fortement établi – celui qui est devenu une référence commune – a été lui aussi un art contemporain, créatif, bousculant les certitudes, inventant l'avenir comme le passé. Un des défis de cet enseignement est donc de permettre aux élèves de se constituer un patrimoine qui ne soit pas un tombeau, un catalogue, en collaboration avec des partenaires qui n'ont pas nécessairement le même regard que celui de l'Éducation nationale. Peut-être faut-il aussi envisager l'Histoire des arts comme une évolution imposée par le monde de l'art lui-même. L'art contemporain a pour caractéristique de rendre poreuses les frontières entre des champs auparavant clairement délimités, de se jouer de la chronologie, des supports, des lieux, de la distinction entre culture savante et populaire. Par le problème essentiel de définition qu'il pose, l'art contemporain ne rejoint-il pas précisément les enjeux de l'Histoire des arts ?

Face à ces exigences, les professeurs disposent-ils d'une documentation minimale, d'une aide à la critique constructive, des moyens d'être à l'écoute de l'art qui se fait pour comprendre et faire comprendre aujourd'hui à leurs élèves l'art ancien qui se rejoue ? Ont-ils les moyens de sortir de cette « zone de confort » que constituent les arts plastiques ? Peuvent-ils s'impliquer dans la mixité contemporaine des arts, alors que le texte même, malgré une re-catégorisation et des propositions thématiques, continue de distinguer six grands domaines, pour certains aussi proches des classifications anciennes qu'éloignés de la création contemporaine ?

Histoire et pratique artistique en cours de français ?

Le nombre de questions soulevées est trop important pour que l'on puisse les embrasser toutes ensemble. Il nous a intéressé, pour ce numéro, de resserrer la problématique, de parcourir les lignes de partage entre le français et d'autres disciplines, et celle qui parcourt le français en son sein entre « art du langage » et pratique du langage comme commentaire. L'introduction de l'Histoire des arts participe d'une certaine façon à la déstabilisation de la représentation que nous avons de notre propre discipline, mais elle nous pousse dans un même temps à en préciser les contours. La nature étrange de cette notion place les enseignants de français dans une position étrange. D'abord en retrait dans les textes officiels, ne figurant pas parmi les professeurs désignés pour l'évaluation, ils prennent désormais une place

© Armand Colin | Téléchargé le 07/06/2021 sur www.cairn.info (IP: 88.126.183.104)

de plus en plus importante dans cette formation. Cela tient sans doute en grande partie à la double inscription de la discipline dans l'Histoire des arts.

On remarque, dans un premier temps, que l'Histoire des arts prend en compte la littérature comme discipline à part entière, dans les « arts du langage ». D'une certaine façon, cela en fait une discipline « autonome », dont l'histoire pourrait être enseignée en soi, parallèlement à celle qui serait enseignée dans les autres disciplines. Ce n'est évidemment pas l'esprit des textes officiels, mais cela nous amène à nous poser la question de l'histoire de la littérature et de son enseignabilité. Quelle historicité peut-on envisager et enseigner, après que l'histoire littéraire a presque disparu des cursus universitaires ? Quelle serait cette nouvelle histoire de la littérature et, d'un point de vue didactique, comment peut-on l'intégrer au cours de français ?

Cette inscription de la littérature comme « art du langage » ouvre aussi une réflexion sur la notion de pratique, question maintes fois abordée au sein de la réflexion du *Français aujourd'hui.* S'enquérir de ce qui se passe sur ces lignes de partage, c'est également revenir sur la question de la pratique dans les arts du langage. Les ateliers d'écriture, le *creative writing* pourraient ainsi occuper une place de choix dans cette éducation culturelle et artistique. Mais, si la formation, l'éducation à l'art et à la culture se font dans un aller-retour entre pratique et analyse des œuvres, on ne peut en dire de même pour l'évaluation telle que la présentent les textes actuels.

La formation d'un « amateur éclairé »

Dans un second mouvement, et dans la perspective de l'évaluation, parce qu'il est spécialiste du langage, le professeur de français est aussi particulièrement intéressé à l'étude et à la production des « écrits sur l'art ». Nous ne reviendrons pas ici sur tous les obstacles matériels qui pourraient empêcher la rencontre avec l'art. Mais même si toutes les conditions étaient réunies, nul ne peut penser sérieusement que l'augmentation et la multiplication des « temps d'exposition » à l'art suffiraient à développer un gout et une sensibilité. Et s'il parait difficile d'envisager que l'enseignement de l'Histoire des arts se fasse au niveau national autour d'une même liste d'œuvres, ce l'est peut-être moins de réfléchir à l'enseignement des différentes formes de discours, révélatrices de différentes postures et appuyées sur différentes pratiques sociales de référence.

On peut s'interroger sur la définition d'un tel discours, mais l'hétérogénéité est telle qu'il serait difficile de mettre le doigt sur une catégorie générique précise. Peut-être peut-on tirer parti de cette hétérogénéité : l'amateur éclairé n'est-il pas précisément celui qui peut naviguer entre ces différentes postures ? Cela implique une connaissance mais aussi une pratique de ces écrits sur l'art. N'est-ce pas précisément en pratiquant ces discours que l'on peut engager les élèves dans une réflexion dense et riche sur la définition et les enjeux de l'art ? Nous postulons ici que sans parole sur et autour de l'œuvre, la rencontre avec ne peut avoir lieu. Non pas que le langage soit la seule

© Armand Colin | Téléchargé le 07/06/2021 sur www.cairn.info (IP: 88.126.183.104)

condition : la pratique artistique et la pratique plastique sont évidemment une approche nécessaire. Alors, l'art peut-il se passer de commentaire(s)[2] ? Probablement, mais pas les élèves ! L'écriture n'est pas l'expression d'un déjà-là mais elle contribue à former et à approfondir le jugement.

C'est donc bien le langage qui intéresse le professeur de français. D'abord parce que cet enseignement occupe une place nouvelle dans les enseignements artistiques : les arts du langage. Ensuite parce qu'il est spécialiste de l'enseignement de la langue et que sa place particulière l'amène à occuper une part importante dans la maitrise de la langue. Mais la maitrise de la langue est l'affaire de tous : ce n'est pas le moindre des domaines que l'Histoire des arts partage, rend commun aux différentes matières. Il s'agit ici d'un problème transdisciplinaire qui touche, crée peut-être, une forme de littératie.

L'organisation de l'Histoire des arts vise la formation d'un « amateur éclairé », la formation d'un gout et d'un jugement esthétique. Les enjeux de cette formation sont multiples. La possibilité de s'approprier des codes sociaux, des gestes qui feront une différence en société. Mais aussi l'élaboration d'un certain rapport au monde, celui d'un spectateur émancipé[3]. C'est peut-être cela qui doit être au cœur des préoccupations des enseignants : ces postures attendues des élèves, ou comment, en écrivant, en parlant sur les œuvres, on crée aussi un certain rapport à l'art et au monde.

Le numéro scrute donc, dans un premier temps, en amont comme en aval, les textes qui ont énoncé cette Histoire des arts, les définitions de la notion et les débats qu'elle suscite dans l'enseignement du français, par rapport à l'histoire *de* l'art mais aussi aux enseignements artistiques (musique, arts visuels, arts appliqués). Il aborde les mises en perspective diachroniques et synchroniques, les postures critique et argumentative face à la patrimonialisation, les articulations entre la dimension historique et l'analyse contemporaine.

Définitions sous tension

Comme la notion de *discipline* est plus ou moins mise à mal – ou du moins à réinterroger –, il nous a semblé intéressant de faire un détour par d'autres territoires, d'adopter un regard « étranger » sur la notion afin de mieux en cerner les enjeux et les contours. En partant de l'idée que l'Histoire des arts oblige à une certaine interdisciplinarité, nous avons pensé qu'il pouvait être intéressant de s'ouvrir à d'autre façons de recevoir le texte. Christiane Herth nous propose de faire un pas de côté pour voir ce qui se passe chez les professeurs d'arts plastiques, les résistances entrainées par la

2. *L'Art peut-il se passer de commentaire(s) ?* (2006). Actes du colloque MAC/VAL, Musée d'art contemporain du Val-de-Marne.

3. En référence à l'ouvrage de Jacques Rancière, *Le Spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique éditions, 2008.

© Armand Colin | Téléchargé le 07/06/2021 sur www.cairn.info (IP: 88.126.183.104)

mise en œuvre d'un texte qui a pu sembler placer l'analyse et le discours au cœur de l'éducation artistique et culturelle à l'école, au détriment de la pratique. Les nouveaux textes semblent rééquilibrer la part de l'analyse et de la pratique, réaffirmant avec force la nécessité de cette dernière. Mais, dans l'entredeux, dans le temps d'application du texte de 2008, qu'est-ce qui a été mis au jour ? Serge Martin s'appuie sur des mémoires rédigés par de futures enseignantes pour inviter à ne pas laisser l'Histoire des arts devenir un simple exercice de réception et, par un montage dynamique, à prendre le risque des « constellations » et des « racontages », de l'art comme expérience. Sylvain Fabre revient sur le « devenir historien » et la construction d'une posture réflexive dans l'enseignement de l'Histoire des arts : quelles réflexions sont à l'œuvre autour du patrimoine et des repères à enseigner ? Outre les problématiques de périodisation, de retour à une chronologie (mais a-t-elle jamais été abandonnée ?), cette question rejoint celle des repères à faire émerger et nous interroge : ce qui constitue la difficulté de la mise en œuvre ne peut-il pas se retourner en force ? Enfin, dans cette première section, Geneviève Di Rosa nous rappelle que les arts visuels entretiennent des liens étroits avec l'enseignement du français. L'image y a toute sa place, à la fois pour des raisons artistiques de querelles, confrontations, émulations entre les arts, mais aussi pour des raisons liées à l'évolution de la discipline. L'approche aujourd'hui développée est essentiellement une approche sémiologique de l'image. Or l'expression même « lecture de l'image » est contestée et l'on entend fort peu parler des apports de l'iconologie : quelles sont les évolutions dans le champ même de ces disciplines dont nous devrions tenir compte aujourd'hui ?

Formation du gout et pratiques langagières

Dans un second temps, le numéro revient sur « le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art », défendus par les textes officiels. Ce lyrisme masque quelque peu le travail à mettre en place pour permettre cette rencontre. Jean-Charles Chabanne parcourt les singularités et les incertitudes d'un enseignement aussi complexe à concevoir qu'à faire exister, où tout est à créer par tous, sans références scientifiques et didactiques unifiées, et qui se révèlent au moment d'évaluer. En refusant la simple logique de la certification, Olivier Sidokpohou montre qu'il est possible, à travers l'expérience menée dans un lycée, de construire la capacité à développer un point de vue personnel et problématisé, tout en élaborant des savoirs qui ne mettent pas les élèves en échec. La réduction des inégalités était aussi un des objectifs de l'introduction des œuvres cinématographiques dans les enseignements scolaires : à travers l'expérimentation menée en collège avec un outil d'annotation de film, Caroline Archat-Tatah nous permet tout autant de comprendre les enjeux de la « scolarisation » du cinéma que la réflexion sur les conditions de sa mise en œuvre. Derrière la réponse apportée à la question des fins de l'introduction de l'éducation artistique se profile

© Armand Colin | Téléchargé le 07/06/2021 sur www.cairn.info (IP: 88.126.183.104)

celle du rôle de l'école qui, en focalisant l'Histoire des arts sur la parole suscitée par les œuvres, se doit de poser les problèmes liés à la formulation des jugements critiques du spectateur profane, dans son rapport au partage du sensible et aux savoirs. « Quel Art, quelle École ? », s'interroge Christian Ruby.

Histoire des arts, hors les murs

La rencontre avec l'art n'est pas un hasard mais une construction, tout à la fois esthétique et sociale. Comment se construit et s'élabore ce parcours au fil des années, mais aussi dans l'échange entre les disciplines et avec les partenaires ? Il ne s'agit pas simplement d'un enjeu esthétique : il y a une sociabilité et une économie des arts. Comment se construit-elle ? Quelle part l'institution scolaire peut-elle jouer dans cette élaboration ? Ce réseau social doit tenir compte des partenaires : quelles sont leurs attentes, quel est leur regard sur cette « Histoire des arts » ? Leurs pratiques, leurs propositions pédagogiques ont-elles été modifiées avec l'arrivée de ce texte ? Que se passe-t-il dans des zones où cette sociabilité est rendue difficile ? Les interviews qui constituent la troisième partie du dossier accueillent les réflexions que les coordinateurs de ce volume – et auteurs de cette présentation – ont pu recueillir « hors les murs », auprès de plusieurs partenaires impliqués : Lucie Baumann, responsable du bureau des publics au Centre d'art contemporain (Crédac) d'Ivry-sur-Seine ; Gilles Baume, chargé de l'action culturelle au FRAC Ile-de-France/Le Plateau/L'Antenne ; Frédérique Leseur, chef du service Éducation du musée du Louvre à Paris ; Virginie De Crozé, chargée des relations avec le public à l'Odéon Théâtre de l'Europe à Paris ; Stéphanie Airaud, chargée des publics et de l'action culturelle, et Florence Gabriel, chargées des actions et des partenariats éducatifs au MAC/VAL, musée d'art contemporain du Val-de-Marne ; Mireille Jacotin, conservateur du patrimoine au Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée (MuCEM) de Marseille.

Ces réflexions trouvent un prolongement sur le site internet de l'association[4], avec l'interview de Francis Jolly, qui est également l'illustrateur de notre revue. Il y expose les expériences cumulées dans le cadre de la collection « Photoroman », projet original où se rencontrent la photographie et l'écriture, le travail du photographe et celui de l'écrivain.

Jean-Marie BALDNER & Alice BARBAZA

4. . URL du site de l'AFEF : [www.afef.org].

© Armand Colin | Téléchargé le 07/06/2021 sur www.cairn.info (IP: 88.126.183.104)