

## HISTOIRE DES ARTS ET JEUX DE LANGAGE : COMMENT PARLER DE L'ŒUVRE ?

Jean-Charles Chabanne

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2013/3 n°182 | pages 55 à 66

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200928483

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-3-page-55.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.

# HISTOIRE DES ARTS ET JEUX DE LANGAGE :

## COMMENT PARLER DE L'ŒUVRE ?

Jean-Charles CHABANNE

Université de Montpellier 2 & IUFM

Les textes définissant l'enseignement de l'Histoire des arts mettent en place une « discipline paradoxale », dans un mouvement de mise en cause des cloisonnements disciplinaires traditionnels qui était déjà en germe dans le décret sur le Socle commun (2006). Celui-ci rendait les enseignements artistiques et culturels (incluant le français) solidairement responsables d'une « culture humaniste » présentée comme un des piliers fondamentaux du projet de l'École. Le décret sur l'enseignement de l'Histoire des arts (2008), sans créer une discipline nouvelle, qui existe dans certains pays comme en Belgique ou en Italie, invite toutes les disciplines à coordonner leurs interventions, dans un vaste programme qui s'étend de l'enseignement préscolaire à la fin du secondaire, et « concerne au moins [!] six grands domaines artistiques : les arts de l'espace, les arts du langage, les arts du quotidien, les arts du son, les arts du spectacle vivant, les arts du visuel ». Cette injonction institutionnelle s'inscrit autant dans une préoccupation politique nationale (concrétisée par la mise en place en 2005 d'un Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle), que dans la politique de soutien à l'éducation artistique défendue au niveau international par l'UNESCO (Bamford 2006, Unesco 2006).

La « discipline » ainsi créée est paradoxale au moins à deux titres. Une première étrangeté concerne l'organisation même d'un enseignement « porté par tous les enseignants » (Décret HDA, 2008). Est ainsi présupposé qu'il existe des contenus présents en parallèle dans des disciplines qu'ils rapprochent (pluridisciplinarité), qui invitent à des réflexions croisées et à des collaborations dans la même classe (interdisciplinarité), qui circuleraient de l'une à l'autre ou seraient leur bien commun (transdisciplinarité). La commande institutionnelle invite à brouiller les frontières disciplinaires traditionnelles, en permettant à des enseignants de matières différentes sinon d'intervenir ensemble, du moins de coordonner leurs projets autour d'objets, de démarches, d'objectifs partagés ou coïncidents. Cette « invitation » à inventer ce qu'on pourrait appeler de l'*interdidactique* serait à interroger pour ce qu'elle crée d'avancées autant que de difficultés et de désarroi (Chabanne 2013).

Une seconde étrangeté est son hétérogénéité épistémologique : elle ne peut être abordée comme transposition d'une discipline universitaire préexistante. En réalité, l'intitulé est trompeur : l'Histoire *des* arts n'est pas (seulement) l'Histoire *de* l'art :

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. (Décret HDA)

Elle relève plus d'une sorte d'anthropologie générale des objets et des pratiques artistiques, dans un sens très ouvert et explicitement critique des limitations de l'histoire de l'art universitaire :

Cette nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire des arts se donne pour champ le réseau des objets, des activités artistiques, des pratiques sociales, des institutions... *Le pluriel signifie qu'on sortira largement de la monoculture jusqu'à présent induite par l'autorité envahissante de la peinture et des Beaux-arts* pour étendre l'intérêt aux arts de l'objet (technique, décoration) et de l'espace aménagé (architecture, urbanisme, jardin). Le nouvel enseignement, attentif aux conditions de la production (technique matérielle, organisation sociale) n'est pas seulement une histoire des œuvres ou des chefs d'œuvres (Joutard 1988, 14<sup>ème</sup> proposition, nous soulignons en italique).

Ainsi la « discipline scolaire » ne peut pas se concevoir en termes de transposition simple, mais appelle des références multiples et parfois contradictoires à différentes sciences de l'art (la sociologie « des pratiques sociales, des institutions »). Elle bouscule aussi les disciplines artistiques elles-mêmes en venant sur leur domaine propre, tout en remettant en cause un de leurs piliers : la « pratique artistique », qui est au cœur de disciplines comme l'éducation musicale et les arts plastiques. Le lien entre « pratique des arts » et « discours sur les œuvres » est mis en question.

## **Le sensible et le réfléchi : quelles pratiques de référence pour comprendre ce qu'on demande aux élèves en histoire des arts ?**

Très concrètement, qu'est-ce qu'on attend d'un élève de troisième lors de l'épreuve orale d'évaluation ? Que doit-il faire avec les œuvres qu'il présente ? Sur quels types de discours, de démarches, de notions, de techniques... peuvent s'appuyer les enseignants chargés d'évaluer ses compétences ?

En particulier, les textes officiels présentent comme allant de soi l'opposition entre deux approches des œuvres : *sensible* (ou *réfléchie*) et *technique* :

Son enseignement implique 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. [... L'histoire des arts] instaure des situations pédagogiques nouvelles, favorisant *les liens entre la connaissance et la sensibilité* (MEN 2008b, 1, « Préambule »).

L'enseignement de l'histoire des arts a pour objectifs : – d'offrir à tous les élèves, de tous âges, des situations de rencontres, *sensibles et réfléchies*, avec des œuvres relevant de différents domaines artistiques, de différentes époques et civilisations ; [...] – de leur permettre d'accéder progressivement au rang d'« amateurs éclairés », maniant de façon pertinente un premier vocabulaire *sensible et technique* (MEN 2008b, « Objectifs »).

Si le « réfléchi » et à fortiori le « technique » peuvent être identifiés comme des savoirs d'ordre déclaratif ou procédural assez familiers à l'école (du type : mobiliser un vocabulaire et une procédure pour analyser la composition d'un tableau, donner des éléments biographiques, faire une lecture méthodique, etc.), le statut du « sensible » est de l'ordre d'un « tiers-savoir » plus problématique. Que signifie par exemple la compétence ainsi formulée pour les élèves du primaire :

mobiliser ses connaissances *pour parler de façon sensible* d'œuvres d'art (MEN 2008b : 7)

De même, comment doivent être formés ces « amateurs éclairés » qui doivent

mani[er] de façon pertinente un premier vocabulaire *sensible et technique*, [...] appréciant le *plaisir* que procure la rencontre avec l'art ?

L'activité ainsi visée se manifesterait par la capacité à verbaliser l'expérience esthétique et l'appréciation (Schaeffer 1996, Genette 1997) et à la transformer en « savoir »... mais de quelle nature ? La nature épistémologique incertaine de cet objet se révèle très concrètement dans la difficulté à évaluer pour les examens de fin de collège la compétence « parler de façon sensible », et à définir ce que serait un « vocabulaire sensible », quand il ne se réduit pas à des connaissances techniques.

Pour essayer d'éclairer les questions posées, il peut être intéressant de sortir un moment de la classe pour aller voir, justement, ce qu'on pourrait appeler des « pratiques sociales de référence » (Martinand 1981) qui correspondent soit à des pratiques expertes (celles des spécialistes, à divers titre) de l'art et de la culture, soit à des pratiques non académiques, que l'histoire des arts invite à « scolariser » : par exemple, la visite au musée ou à la salle de spectacle, le travail *in situ* sur le patrimoine, voire les discussions qu'on peut avoir en visitant une exposition, en sortant d'un cinéma... Tout ceci renvoie, implicitement, à des situations où on peut observer des acteurs ordinaires ou experts qui « mobilisent leurs connaissances pour parler de façon sensible d'œuvres d'art » ou qui « manient un vocabulaire technique ». Ce qui nous intéressera ici est que l'injonction consiste pour l'essentiel à demander aux élèves de « parler des œuvres », de « parler sur l'art ». Pour l'enseignant de français, la *parole* (au sens de production d'un discours à la fois normé et personnel) est au cœur de son métier. Une première entrée peut être donnée par le recensement des genres de discours qui se tiennent autour des œuvres. C'est une des contributions de notre discipline à la réflexion engagée ici.

## Trois lieux symboliques à parcourir

Qu'attend-on des élèves en Histoire des arts ? Et très concrètement, qu'attend-on d'eux au moment de les évaluer ? Pour mieux comprendre l'implicite de la commande institutionnelle, on peut utiliser une schématisation en trois « espaces de pratique » que proposent les programmes des options artistiques des lycées (MEN 2001).

Lieu-type	Rôle-type	Activité-type	Composante des apprentissages
Le musée ou la salle de spectacle	Le spectateur	Rencontrer	Composante culturelle
L'atelier	L'artiste	Pratiquer	Composante pratique
Le laboratoire	Le chercheur	Analyser	Composante technique et méthodologique

## Des formes de vie et des jeux de langage

Pour décrire les compétences attendues, il peut être utile, à partir de cette tripartition qui n'a rien de figé ni d'exhaustif, de s'intéresser aux différents « jeux de langage » indissociables de « formes de vie » (Wittgenstein 1953 : 31 et 39) qu'on peut observer dans ces trois lieux. Lesquels sont ceux qui pourraient correspondre à ce qui s'enseigne en histoire des arts ? Chacun de ces espaces appelle des pratiques discursives spécifiques, certaines d'entre elles étant normées, évaluées institutionnellement (comme les exercices du baccalauréat en France, ou les épreuves des classes à option artistique, ou l'oral de l'agrégation d'arts plastiques...), d'autres étant moins formalisées, improvisées, souvent non identifiées par les acteurs (échanges informels devant les œuvres, discussions d'amateurs dans une exposition, exposés de motifs à la suite d'une production, etc.).

Par exemple, ce qui se passe dans la classe de littérature au lycée relève majoritairement du « laboratoire », puisque l'essentiel des enseignements vise des capacités d'analyse des œuvres, outillées par les diverses disciplines de référence (histoire littéraire, sémiotique, théorie de la réception...). En utilisant cette cartographie, on peut par exemple retrouver les deux mots-clés du décret : la rencontre est « réfléchie » quand elle emprunte aux disciplines du laboratoire leur vocabulaire et leurs démarches (ceux de l'historien de l'art, du sémiologue, du sociologue, du philosophe de l'art, voire du praticien théoricien qu'est l'enseignant d'une école des Beaux-arts ou l'artiste animant un *master class*). Les savoirs liés aux approches « réfléchies » sont plutôt bien connus d'une école habituée aux formes traditionnelles du savoir.

Par contre, la rencontre dans son versant sensible nous est moins familière : voilà pourtant longtemps qu'une des missions de l'enseignant est d'être un passeur de culture qui ouvre, très concrètement, les espaces où l'on va à la rencontre matérielle et sensible des œuvres. C'est lui qui conduit ses élèves dans les musées ou les théâtres, les salles de concert plus rarement ; c'est lui qui fait entendre à ses élèves les textes, les poèmes, parfois par le truchement d'interprètes lecteurs experts. Le professeur d'histoire, quand il a en la possibilité, inscrit l'approche historique dans les lieux du patrimoine, et c'est une des problématiques de ces approches « par le terrain » qu'interrogent les didacticiens de l'histoire, comme les muséologues ou les spécialistes de la médiation culturelle. Toutefois, si l'on peut identifier l'intérêt d'une expérience vécue de l'œuvre, il est plus difficile d'identifier ses liens directs avec des savoirs. En quoi l'expérience de l'œuvre a-t-elle à voir avec un savoir, un savoir-faire ? La sociologie de l'art (Heinich et Schaeffer 2004) apporte ici son éclairage, en faisant justement apparaître que la sensibilité n'est pas un universel inné, mais le résultat d'une socialisation où se génèrent des dispositions ou des habitudes, comme le goût ou le jugement :

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. (Décret du Socle commun, section 5).

La mise en place d'un enseignement de l'histoire des arts est donc bien une injonction à « former l'amateur », dans un sens à la fois désuet et stimulant, en visant comme contenus d'enseignement (d'éducation ?) les éléments d'une socialisation tout autant intellectuelle qu'esthétique (au sens général de *capacité à ressentir*, mais aussi, et c'est plus acrobatique, au sens d'une *capacité de juger du beau* – ou simplement à s'interroger sur lui...).

On voit aussi, à partir de la tripartition proposée dans les options artistiques, que la part de l'« atelier » est moins visible dans le programme d'Histoire des arts. Dans les enseignements artistiques, la part de cet atelier est essentielle, les élèves étant invités à pratiquer, à produire, à expérimenter, à s'incorporer d'une certaine manière les pratiques de l'artiste. Une des problématiques des enseignements artistiques est d'ailleurs précisément en ce point : comment faire le lien entre la pratique de l'art, et les autres dimensions ? Comment articuler ce qui s'acquiert par la pratique artistique en atelier et la capacité de percevoir/apprécier/analyser ? Comment par exemple un atelier théâtre est-il un moyen, pour le professeur de français, de donner sens à des concepts comme *dramaturgie*, *double énonciation*... ou simplement de « donner vie » à des textes considérés comme morts par les élèves ? C'est tout l'enjeu de faire place, dans l'enseignement du français, aux ateliers d'écriture, pour entrer dans la connaissance d'une œuvre, d'une écriture, par autre chose que la seule analyse. Dire un poème, c'est aussi commencer à y réfléchir ; écrire une strophe, c'est découvrir, pour ainsi dire de l'intérieur, la difficulté du rythme et des choix lexicaux, etc. Dans les espaces de production, ateliers de pratique artistique, ateliers d'écriture... il ne s'agit pas vraiment de créer, mais plutôt de revenir à une réflexion sur les œuvres et les outils d'analyse,

par une pratique qui retrouve les gestes et les problèmes de l'artiste. Cette perspective, à lire de près les textes définissant l'Histoire des arts, est peu présente : c'est ce qui explique en particulier les critiques que leur font les enseignants des disciplines artistiques qui y voient l'occultation d'une composante essentielle de leur métier.

## Des lieux et des discours associés

De même, à chacun de ces espaces de pratique de l'œuvre peuvent être reportées des pratiques sociales de référence : elles sont plus ou moins faciles à identifier dans la logique du laboratoire : l'élève y est invité à emprunter les outils et les démarches des sciences de l'art, à s'exercer à parler comme un sémiologue, un historien, un musicologue, voire un sociologue, un psychologue, un psychanalyste, un ethnologue, un philosophe de l'art... Les traces de ces transpositions sont directement lisibles dans la terminologie de spécialité, voire dans les méthodes utilisées (modèles comme le schéma actanciel, méthodologie comparative des historiens de l'art, enquête sur les archives de l'historien, sur les manuscrits du généticien, sur les traces de la réception, sur les discours paratextuels, etc.).

Il est déjà plus difficile d'identifier les pratiques sociales de référence liées à l'espace du musée. Qui fait son métier en parlant de son expérience sensible ? « Dire ce qu'on ressent », c'est le travail du critique, du journaliste, de l'essayiste... Mais la limite se brouille ici avec la figure, explicitement citée à plusieurs reprises dans les textes officiels, de l'« amateur éclairé ». Où trouver des formes modèles de l'activité spécifique de l'amateur d'art (discours sur l'émotion, les images évoquées, les œuvres convoquées pour des rapprochements, l'interprétation personnelle...) ? Là encore, la sociologie de l'art montre la multiplicité des acteurs sociaux qui prennent en charge, avec une plus ou moins grande légitimité, la « parole sur l'œuvre » et la négociation de son sens et de son évaluation. C'est aussi le discours du public devant une œuvre dans un musée, les échanges des spectateurs à la sortie d'un cinéma, les débats médiatiques autour de l'art contemporain... Mais comment réélaborer en savoir enseignable et évaluable de telles conduites ?

Ici l'enseignant de français retrouve un ensemble générique bien attesté, qui fait l'objet de travaux de recherche dont on peut s'inspirer : c'est le genre lui-même très hétérogène du « discours critique » et des « écrits sur l'art » (Vaugeois 2005). C'est à partir des problématiques illustrées par ce genre qu'on peut revenir sur les pratiques discursives liées à l'atelier et à la poétique (par exemple, dans la correspondance d'artiste, dans les catalogues d'exposition, dans les manifestes d'écoles et de courants...). C'est à partir de là qu'on peut s'interroger sur ce que font les élèves, devant l'œuvre. Par exemple, lorsque les élèves sont invités à réagir à une œuvre qu'ils viennent d'écouter, de regarder. Lorsque les élèves sont invités, à la suite d'un atelier d'écriture, d'arts plastiques, de danse..., à prendre la parole sur leurs intuitions, les problèmes rencontrés, les solutions trouvées. Lorsque les

élèves, dans un projet cinéma ou théâtre, ou au cours d'un cycle de visites de musée, sont invités à tenir un carnet de spectateur, un carnet de travail, un carnet de lecteur, un cahier d'écrivain, etc.

Quel est donc ce qui est attendu des élèves en Histoire des arts ? Sans doute un mixte de tous ces discours mêlés, dont on mesure alors l'ambition : il ne s'agit ni plus ni moins que de parler de l'œuvre non en savant, non en praticien, mais en « amateur éclairé »... Pour chercher à préciser cette attente, nous proposons d'étudier un modèle potentiel de ce que serait ce discours, à partir de l'exemple d'une notice d'encyclopédie.

## Un modèle implicite du discours de l'amateur éclairé ?

Ouvrons un ouvrage qui présente 500 œuvres d'art (peinture, sculpture) dans un format « dictionnaire » (*Le Musée de l'art*, Phaidon, 1<sup>ère</sup> éd. 1994). Voici comment il se présente :

LE MUSÉE DE L'ART propose une nouvelle manière d'envisager l'art : facile d'accès, instructif et agréable à lire, ce guide permet de découvrir par ordre alphabétique, cinq cent grands peintres et sculpteurs, du Moyen Âge à nos jours. Délaissant les classifications historiques, il juxtapose des œuvres de différentes époques, écoles, visions ou techniques. Aussi, Michel-Ange s'associe-t-il à Millais, Picasso à Piero della Francesca, et Rodtchenko à Rodin. Chaque artiste est représenté par l'illustration en couleurs pleine page de l'une de ses œuvres majeures, accompagnée de commentaires éclairants sur son créateur, et de références croisées. Un glossaire des mouvements et des termes techniques, ainsi qu'une visite des musées et des galeries d'art à visiter dans le monde complètent le livre. Au-delà des classifications traditionnelles, LE MUSÉE DE L'ART présente une approche de l'art à la fois agréable et originale. Cet ouvrage de référence unique rend hommage à la richesse de notre culture à travers ses multiples facettes.

Deux finalités croisées : instruire et séduire : n'est-ce pas ici l'ambition de l'histoire de l'art, que de définir la culture d'abord comme un répertoire d'œuvres à connaître, les fondamentaux d'une culture commune, associant l'œuvre elle-même, et un discours sur l'œuvre qui pourrait donner une image de ce que pourrait en dire l'« amateur éclairé », exprimant à la fois la subjectivité d'une expérience sensible personnelle, et la référence modeste à des savoirs légitimés.

Prenons par exemple la double page consacrée à une œuvre citée dans les répertoires indicatifs accompagnant le décret (*Œuvres par grandes périodes : Les Temps modernes*) :





Figure 1. Jérôme Bosch : *La Tentation de saint Antoine*.

Saint Antoine, pieux ermite, est soumis à toutes les tortures et tentations dont regorge l'imagination macabre de Bosch. À chaque coin du tableau se tient un démon, une séduisante tentatrice se cache à l'intérieur d'un arbre fendu, un monstre surgit de la masse d'un fruit trop mûr et toute cette scène est jonchée de créatures menaçantes à l'air surnaturel. À l'arrière-plan, un enfer atroce menace l'âme de ceux qui succombent aux tentations du démon. Le style de Bosch est unique et inégalé dans la tradition flamande de la peinture. Ses œuvres ne ressemblent en rien à celles des autres artistes de l'époque tels que Jan van Eyck ou Rogier van der Weyden. La plupart des thèmes abordés dans la peinture de Bosch tournent autour des scènes de la vie du Christ, de celles d'un saint hanté par le démon et les tentations, d'allégories ou de proverbes sur la folie humaine. Les travaux de Bosch apparaissent extraordinairement modernes et quatre siècles plus tard on peut ressentir son influence sur le mouvement expressionniste, et encore plus tard sur le mouvement surréaliste.

☛ Beckmann, Dali, Elsheimer, Van Eyck, Van der Weyden

## Un ensemble complexe, finement tissé, de pratiques discursives hétérogènes

Le cartel lui-même constitue à lui seul un premier objet d'interrogation. Ces informations ne relèvent pas seulement d'une description technique, mais de questions fondamentales en matière de savoir sur l'œuvre et d'expérience de l'œuvre :

**Jérôme Bosch.** n Bois-le-Duc, v. 1450. m Bois-le-Duc, 1516. **La tentation de saint Antoine.** v. 1505. Huile sur panneau. 131,4×172. Museu Nacional de Arte Antigua, Lisbonne.

Les repères historiques impliquent des repérages même minimaux dans une histoire, une économie et une géographie de l'art. La description de

l'œuvre en tant qu'objet matériel suppose une prise en compte des effets de distorsion produits par la reproduction : quelle est la taille du tableau ? Où est-il installé ? Quel est l'effet du dispositif d'exposition sur le spectateur ? Derrière ces détails, se dessine toute la problématique de l'expérience « authentique » de l'œuvre, et l'invitation à passer d'une connaissance abstraite et distante à une pratique matérielle des lieux de l'art, qui est sans doute une des finalités du projet d'Histoire des arts, sous la double tutelle, dès l'origine, des deux ministères de l'Éducation et de la Culture (Gross 2007).

L'article s'ouvre sur un énoncé synthétique, qui suppose des connaissances encyclopédiques (*pieux, ermite, tentation...*), mais aussi des éléments stéréotypiques sur l'artiste qui sont à la fois descriptifs et évaluatifs (*imagination macabre*) :

Saint Antoine, pieux ermite, est soumis à toutes les tortures et tentations dont regorge l'imagination macabre de Bosch.

D'emblée, le sensible et le réfléchi sont entretissés, et un savoir d'arrière-plan se dessine, qui renvoie à des catégories complexes (*macabre*). Même le langage descriptif implique immédiatement des références culturelles.

À chaque coin du tableau se tient un démon, une séduisante tentatrice se cache à l'intérieur d'un arbre fendu, un monstre surgit de la masse d'un fruit trop mûr et toute cette scène est jonchée de créatures menaçantes à l'air surnaturel. À l'arrière-plan, un enfer atroce menace l'âme de ceux qui succombent aux tentations du démon.

Est ainsi ouverte une première séquence générique, une description de ce qui est à voir, qui identifie des composantes plastiques comme motifs, décrit leur position relative, renvoie à une sorte de « regard neutre » posé sur ce qui serait représenté, structuré par l'espace du support (*à chaque coin du tableau*) ou par l'espace fictif (*à l'arrière-plan*), pas toujours clairement distingués. Mais ce qui est « à voir » est-il toujours « ce qu'on voit » ? Le « descriptif » n'est jamais pur et n'exclut pas des jugements de valeur ou l'expression d'une expérience esthétique (*séduisante, menaçantes*).

L'organisation même de ce parcours sémiologique relève d'une méthode implicite. Regarde-t-on un ensemble ou une somme de détails ? L'entrée par le détail est déjà une méthode (Arasse 2008), comme en littérature, la problématique des morceaux choisis, mais aussi du « passage emblème » où toute une œuvre se trouve condensée. De même, la tension entre lire-décrire et interpréter n'est pas si nette : le regard objectif est nourri d'éléments culturels qui rendent visibles des motifs : *cette tâche c'est un visage ; les Futuristes cherchent à saisir le mouvement ; cette femme est la déesse Athéna*, etc. Peut-on voir ce qu'on voit sans un arrière fond de connaissances disponibles (par exemple ici l'anecdote elle-même, la notion de *tentation, d'enfer...*) ?

Noter aussi comment la description est prolongée par/tissée avec une mise en mouvement narrative : *un monstre surgit..., menace l'âme de ceux*

*qui succombent aux tentations...* La description n'est pas seulement une énumération, même ordonnée, de motifs ; elle obéit à une esthétique, un style, des normes d'élégance ou d'agrément qui sont ceux du discours critique de l'amateur. La même tension entre un travail apparemment technique et une mise en forme guidée par des valeurs implicites caractérise d'autres genres scolaires comme le commentaire composé.

Le style de Bosch est unique et inégalé dans la tradition flamande de la peinture. Ses œuvres ne ressemblent en rien à celles des autres artistes de l'époque tels que Jan van Eyck ou Rogier van der Weyden.

Ce passage est caractéristique de l'histoire de l'art académique : l'énoncé suppose qu'on sache à quoi renvoie l'expression « la tradition flamande », qui est elle-même une méta-catégorie qui suppose une connaissance d'un réseau d'œuvres (celles de Bosch, celle de ses contemporains et prédécesseurs) et d'une catégorie historique. Attend-on des élèves qu'ils emploient ce type de notions, ou qu'ils expriment simplement des « impressions personnelles » ? Comment sont construites et validées de telles catégories ? La méthode est aussi caractéristique, qui procède par comparaisons raisonnées. D'où la nécessité des références croisées : en réalité, cette œuvre ne se regarde pas seule. Implicitement, autour d'elle, se déploie un synoptique, ici deux œuvres qui s'affichent en même temps, d'autres encore. C'est pourquoi, dans le paratexte, la liste des renvois (☛ *Beckmann, Dali, Elsheimer, Van Eyck, Van der Weyden*) est un élément-clef du savoir-faire implicite – surtout si l'on élargit le cercle des références hors des Beaux-arts comme y invite la définition plurielle de l'Histoire *des arts*.

La plupart des thèmes abordés dans la peinture de Bosch tournent autour des scènes de la vie du Christ, de celles d'un saint hanté par le démon et les tentations, d'allégories ou de proverbes sur la folie humaine.

Cette synthèse fait apparaître aussi que l'Histoire des arts appelle des compétences documentaires : de fait, on ne peut lire l'œuvre sans tout un appareil documentaire qui constitue sans doute une des capacités à développer dans les travaux d'élèves... sachant que se documenter ne se réduit pas à une accumulation de références.

Par ailleurs, ce même paragraphe présente, des hypothèses régulatrices qui fondent la pertinence de l'analyse : il s'agit d'évoquer un « univers personnel d'artiste », ses motifs préférés. Ce qui est esquissé ici est une composante de la stylistique, voire une métapsychologie (d'où vient cet imaginaire ?).

Les travaux de Bosch apparaissent extraordinairement modernes et quatre siècles plus tard on peut ressentir son influence sur le mouvement expressionniste, et encore plus tard sur le mouvement surréaliste.

Remise en perspective dans une histoire de l'art : influences, traditions, références et citations. Renvoi à du savoir historique : *expressionnisme, surréalisme*, autres métacatégories.

## Conclusion

Pour chercher à comprendre la commande institutionnelle de l'Histoire des arts, nous avons proposé de l'aborder par le biais des jeux de langage et des formes de vie dont elle serait la transposition intentionnelle ou implicite. Voilà une discipline profondément déroutante, car on ne peut y transposer des savoirs savants pré-élaborés, puisque sa définition invite à une synthèse inter-arts et interdidactique qui n'a pas d'antécédent repérable. On peut comprendre le désarroi des enseignants chargés d'une discipline à la fois propre et partagée, pour lesquels ils n'ont pas de texte du savoir disponible et dont ils doivent inventer à la fois les exigences et les références. Pour mieux comprendre ce qui devrait être attendu d'un élève devenu « amateur éclairé », nous avons cherché un genre de discours qui pourrait servir de pierre de touche, par exemple celui d'un dictionnaire de l'art. Déjà, sous cette forme pourtant adressée à un grand public, les discours de référence se multiplient et se croisent, alors même qu'on y retrouve clairement la dimension « technique », et l'expression du « sensible » est à la fois masquées et nécessaire. S'il s'agit de sortir de l'adaptation des discours techniques, la voix de l'amateur éclairé est à entendre du côté des écrits sur l'art. Diderot, Baudelaire, Valéry, Bonnefoy... peuvent-ils dès lors être des modèles implicites ? Même chez les historiens de l'art, le souci d'une écriture n'est pas étranger au projet de l'analyse lui-même (Malraux, Élie Faure, Arasse...). On voit ainsi tout ce que les professeurs des arts du langage ont à apporter au travail passionnant d'élaboration d'un enseignement de l'Histoire des arts.

Jean-Charles CHABANNE

## Références bibliographiques

- ARASSE, D. (2008). *Le Détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*. Paris : Flammarion.
- BAMFORD, A. (dir.) (2006). *The Wow Factor : Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster : Waxmann.
- CHABANNE, J.-C. & DUFAYS, J.-L. (dir.) (2011). Parler et écrire sur les œuvres : une problématique interdidactique pour les enseignements artistiques et culturels. *Repères*, 43. Lyon : Institut français de l'éducation.
- CHABANNE, J.-C., PARAYRE, M. & VILLAGORDO, É. (dir.) (2012). *La Rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan, coll. « Arts, transversalité, éducation ».
- CHABANNE, J.-C. (2013). L'évolution récente des contenus relevant des disciplines artistiques : vers l'émergence d'un espace (inter)didactique partagé autant que conflictuel. Communication au colloque international de l'ARCD, *Savoirs, compétences : Approches comparatives de l'organisation des contenus et des formes de l'étude ; variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles*, Marseille, janvier 2013.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (école, collège, lycée). *Bulletin officiel*, 32, encart du 28 août 2008 [Décret HDA].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). Socle commun de connaissances et de compétences. Décret n° 2006-830 du 11-7-2006, *Journal officiel* du 12-7-2006, *Bulletin Officiel*, 29, du 20 juillet 2006 [Décret SCC].
- GENETTE, G. (1997). *L'Œuvre de l'art, II : La Relation esthétique*. Paris : Seuil.
- MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (2005). Décret portant création d'un Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, n° 2005-1289 du 17 octobre 2005 [HCEAC], [[www.education.arts.culture.fr/](http://www.education.arts.culture.fr/)].
- HEINICH, N. & SCHAEFFER, J.-M. (2004). *Art, création, fiction : entre philosophie et sociologie*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- GROSS, E. (2007). *Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale et madame la ministre de la Culture et de la Communication : un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune : vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat éducation – culture – collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle*, 14 décembre 2007. Paris : ministère de l'Éducation nationale & ministère de la Culture et de la Communication.
- JOUTARD, P. (dir.) (1988). Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- MARTINAND, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. In A. Giordan (coord.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation* (pp. 149-154). Paris : université Paris 7.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). Programme des enseignements artistiques des classes terminales des séries générales et technologiques. Arrêté du 20-7-2001. *Journal officiel* du 04-08-2001, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors série, du 30 août 2001. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- SCHAEFFER, J.-M. (1996). *Les Célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Paris : Gallimard.
- UNESCO (2006). Feuille de route pour l'éducation artistique. Conférence mondiale sur l'éducation artistique, *Développer les capacités créatrices pour le 21<sup>ème</sup> siècle*, Lisbonne, 6-9 mars 2006 [[portal.unesco.org/culture/fr/](http://portal.unesco.org/culture/fr/)].
- VAUGEOIS, D. (dir.) (2005). « *L'Écrit sur l'art : un genre littéraire ?* », *Figures de l'art*, 9. Pau : Publications de l'université de Pau.
- WITTGENSTEIN, L. (1953/2005). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.