



L'histoire de l'art, de l'université à l'Ecole

Première partie : La diversité des objets et des méthodes de l'histoire de l'art

- Antoinette Le Normand-Romain (directeur général, INHA)
- Philippe Bordes (directeur du département des études et de la Recherche, INHA)
- Éric de Chassey (professeur, université de Tours, Institut universitaire de France)
- Erwan Bomstein-Erb (directeur, www.canal-educatif.fr)

Transcription de l'intervention de M. Erwan Bomstein-Erb (CED)

Mesdames, Messieurs,

Si je suis ici parmi vous, c'est que je crois non seulement à la possibilité, mais aussi à la nécessité d'un travail commun entre les historiens de l'art et l'Ecole.

Enjeux concrets

Cette nécessité, elle correspond pour moi à un enjeu concret. Lorsque j'ai enseigné la philosophie en Picardie et dans le Bas-Rhin, j'ai été frappé par l'ampleur des carences des élèves en termes d'accès à la culture artistique :

- un nombre infime d'œuvres connues, au point de ne retenir quasiment aucun titre d'œuvre ou aucun auteur (au-delà de la production contemporaine de divertissement) ;
- une ignorance logique de la nature du *travail* artistique et de la richesse des déterminants d'une œuvre d'art, au point de croire à la simple spontanéité ou au caractère miraculeux des créations ;
- la valeur de l'œuvre rabattue sur des critères purement subjectifs, récréatifs ou extérieurs à des préoccupations proprement artistiques.

Mais surtout, et c'est une raison d'optimisme, j'ai été frappé par la capacité d'élèves, en particulier ceux qui viennent des milieux les moins cultivés, à exiger des discours, certes



simples et clairs, mais intellectuellement bien fondés et féconds. Quand vous vous adressez à un public qui ne vénère pas les œuvres d'arts, pour lequel l'intérêt pour l'art n'est pas un présumé mais quelque chose à construire, vous n'avez pas droit aux ressources de l'allusion, de la simple hypothèse ou de l'aimable bavardage. Vous devez démontrer, pour ainsi dire, non seulement la véracité, mais aussi la fécondité de votre discours.

C'est pourquoi je crois à la convergence des préoccupations de l'École et de l'Université.

Pas n'importe quelle convergence

Mais si je crois à cette possibilité, ce n'est **pas au sens d'une simple transposition d'un discours universitaire** que l'on serait condamné de mutiler au nom d'une plus grande accessibilité. Ce n'est pas non plus au sens où la somme des recherches universitaires attendrait passivement de recevoir une **onction pédagogique** pour être digérable par les élèves. C'est au sens où la création d'un enseignement d'histoire des arts suppose à la fois une **excellente connaissance de l'essence de l'objet qu'on prétend enseigner**, et en même temps une **excellente connaissance des impératifs de l'École**. La thèse que je vais développer est que l'invention de ce nouvel enseignement requiert nécessairement un **effort de synthèse** entre les exigences de chacun.

Dire cela c'est refuser deux positions confortables, mais stériles :

- la première erreur serait de laisser les historiens de l'art s'installer dans la critique confortable d'une **vulgate scolaire**, à laquelle ils ne daigneraient toucher ;
- la seconde serait de laisser l'École **dénoncer l'érudition universitaire** et se couper de certains de ses apports stimulants.

Ce qui nous intéresse, ce n'est pas de prendre ce qu'il peut y avoir de maladroit, de médiocre ou de raté à l'École ou à l'Université : c'est au contraire de raisonner sur la base du meilleur de leur nature pour poser les principes d'un nouvel enseignement.

En 10 minutes, j'aimerais donc simplement essayer de mettre en avant des principes de convergence entre les préoccupations de l'histoire de l'art et les intérêts de l'École et des élèves.



La précision des finalités de l'enseignement d'histoire des arts, comme critère de dialogue essentiel

Ecole et Université

Pour commencer, je crois qu'on peut clarifier rapidement la réflexion en soulignant la spécificité des objectifs de l'Ecole d'une part, et de l'Université d'autre part.

L'enjeu essentiel de l'Ecole est l'acquisition de l'autonomie, au sens de la formation du jugement, à l'issue du secondaire. La formation du jugement ne s'entend bien évidemment pas simplement dans un sens formel et abstrait : il s'exerce et s'appuie sur un certain nombre de grandes avancées culturelles. Etudier le théorème de Pythagore en 4^{ème} ce n'est pas simplement contempler, admettre ou mémoriser son énoncé, ou connaître des anecdotes au sujet de sa découverte : on demande ainsi au collège qu'on sache le démontrer, de façon à comprendre intimement les fondements de sa validité¹ et les immenses possibilités qu'ouvre l'idée de démonstration. Le théorème de Pythagore ne sert pas au quotidien, on peut s'en passer dans la vie courante : c'est une conquête de civilisation, qui permet d'être plus fort pour aborder des problèmes.

Mon propos n'est pas ici de savoir si cet objectif est effectivement réalisé en pratique : l'essentiel est qu'il me permette de manifester l'esprit de l'Ecole, dès le collège, à savoir la notion de **fondement des connaissances** enseignées **sur le fait ou par le raisonnement**, et la notion de tri entre ce qui majeur, archétype, et ce qui peut intervenir plus tard, comme prolongement de spécialisation.

L'Université, s'il lui arrive de poursuivre parfois l'œuvre de l'Ecole pour la consolider, n'a plus pour enjeu spécifique la formation du jugement du citoyen généraliste : elle vise

¹ Schématiquement l'Ecole primaire permet à l'enfant d'accéder aux premiers éléments sans lesquels l'accès à toute culture est compromis, en particulier la lecture et le calcul. Le collège est le lieu où l'on apprend notamment à apprécier des éléments majeurs de culture : littérature, mathématiques plus élaborées (théorème de Pythagore). Au lycée, on va au-delà de la simple compréhension de textes ou de théorèmes : on attend de l'élève qu'il puisse s'appropriier ces éléments et les articuler dans une réflexion.



spécifiquement à l'invention de nouvelles connaissances. Ce n'est pas ce qu'on demande au lycée : l'appropriation de grands repères culturels et la capacité à les manier dans une réflexion et déjà quelque d'assez difficile et de suffisant.

Sur la base de ce critère, il est bien évident de constater qu'à l'heure actuelle, **les œuvres d'art plastiques sont le seul type d'œuvres de l'esprit qui ne sont pas raccordées explicitement à ces idées de formation du jugement et d'analyse qui caractérisent l'éducation secondaire.**

Comme je l'ai dit plus tôt, les œuvres ne sont abordées que comme des symptômes ou des traces d'événements historiques, comme des applications des mathématiques, comme des inspirations pour créer à l'École, comme des occasions d'exercer son imagination. Là pourtant où Panofsky mobilise la connaissance de la théorie des humeurs à la Renaissance pour éclairer la Mélancolie de Dürer, là où Jacques Thuillier mobilise sa connaissance des méditations philosophiques sur la liberté au XVIIème pour éclairer la Récolte de la Manne de Poussin, là où Baudelaire peut aider à apprécier les défis esthétiques que devait affronter Rodin, c'est avec la conscience que toutes ces explications ne sont que des moments partiels d'explication. L'objectif ultime est l'élucidation de ce qui fait l'essence d'une œuvre d'art, ses différents déterminants (causes efficientes ou finales), mais aussi et surtout les causes de sa fécondité dans l'histoire : le fait que l'œuvre pourtant sensible et singulière, déterminée historiquement, transperce le temps.

Vu la pente naturelle de l'École à mettre l'art au service d'autre chose que lui-même, je ne saurais donc recommander trop fortement d'inscrire le principe de l'élucidation des raisons de l'importance ou de la réussite des œuvres comme l'objectif principal de cet enseignement.

Pour le dire autrement, il faudrait que tout discours sur une œuvre d'art soit problématisé : que toutes les connaissances apportées aient, au-delà de leur joliesse, de leur charme intrinsèque, la fonction d'éclairer le type de problème esthétique ou artistique qui forme le cœur de l'estime que l'on porte aux artistes.



- Identifier des singularités, des anomalies, des différences bien choisies dans une œuvre pour amorcer une enquête.
- Rendre compte par l'analyse esthétique, historique, philosophique, littéraires des déterminants de l'œuvre est nécessaire mais n'est pas suffisant.
- L'énigme essentielle est dans le jugement de goût, l'enquête doit déboucher sur des enjeux plus large : la mise à jour de la place de l'œuvre considérée dans l'histoire de l'art et du goût.

Avant de passer à des exemples, je peux ainsi proposer une première conclusion au problème de l'écart entre la complexité de l'histoire de l'art universitaire et de la nécessaire recherche de clarté et simplicité qu'on attend pour une initiation à l'histoire des arts.

Cette conclusion, c'est que si la finalité de l'enseignement de l'histoire des arts à l'Ecole n'est pas clairement définie, les problématiques traitées risquent d'être lâches, et pourront effectivement donner lieu à des développements illimités en termes d'érudition. Si les problématiques sont claires et bien serrées, le principe d'économie pourra s'appliquer : les enseignants pourront extraire des sources spécialisées ou de contenus scolaires les seuls enchaînements d'arguments qui les intéressent ; un dialogue pourra s'instaurer entre l'Ecole et les historiens de l'art pour faire le tri entre l'essentiel et l'accessoire.

L'idée essentielle qu'il faut faire passer est qu'il y a dans les œuvres d'art des conquêtes de civilisation. Le métier d'un philosophe est de résoudre des problèmes par l'invention ou le travail du concept. Le métier d'un artiste suivant Gombrich est de résoudre des problèmes esthétiques : faire comprendre en quoi le travail d'artistes a véritablement élargi les possibilités d'exprimer et de ressentir de l'humanité, tel me semble un objectif suffisant pour l'Ecole.

Afin d'éviter de tomber dans l'écueil du commentaire purement monographique, je suggèrerais d'ailleurs de créer un corpus. Gombrich, Panofsky, Wöllflin, entre autres, mériteraient de faire l'objet d'études en amont des classes de terminales, conduites, pourquoi pas, par des professeurs de philosophie.



Exemples et cas pratiques

Le CED

Au terme de cet exposé, vous devez vous poser la question de l'application concrète de ces principes. Si l'histoire de l'art est cette discipline un peu aristocratique qui suppose une familiarité avec de nombreux champs de la connaissance, est-il possible de la canaliser au service d'un discours « populaire ».

En fait, la réflexion que je vous présente est fondée sur un engagement derrière un projet, le Canal Educatif à la Demande, dont l'objet est précisément de jeter un pont entre l'enseignement supérieur et secondaire.

Sur le site internet www.canal-educatif.fr, on trouve ainsi un nombre croissant de vidéos éducatives d'analyse d'œuvres élaborées par des historiens d'art, des professeurs du secondaire, des musées, et qui sont destinées aux enseignants et aux élèves.

Ces vidéos éducatives s'efforcent de capturer l'expertise des historiens de l'art, tout en essayant de construire une véritable démarche d'enquête féconde du point de vue de l'École. L'Education nationale, l'École du Louvre, **l'INHA, dont je tiens à remercier publiquement la directrice**, et différents musées, sont associés à l'initiative : en cela je ne peux que reconnaître un signe du pragmatisme de tous les acteurs auquel faisait allusion Philippe Bordes.

Pour l'instant la facture de ces vidéos est très classique. Je pense souvent à l'obtention d'un ton plus alerte, plus vivant, plus séduisant. Mais elles sont déjà très largement regardées et appréciées. Je profite donc de cette conférence pour lancer un appel auprès de tous ceux qui ont envie collaborer pour créer des modèles de commentaires d'œuvres.

Je vous remercie.



Annexe

Il reste donc à inventer une forme d'initiation à l'art, qui parvienne à prendre de front les difficultés inhérentes à toute œuvre d'art majeure :

- une singularité irréductible, mais une valeur qui n'est pas seulement locale dans le temps ou l'espace ;
- des objets destinés à affecter notre sensibilité mais qui ne plaisent pas qu'aux sens ;
- une imbrication de l'art avec les préoccupations les plus diverses de la société, de l'économie, de la religion et de la philosophie sans s'y laisser réduire.