

## OBJET ARTISTIQUE ET ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Face au champ artistique, l'enseignement de l'histoire s'arrête et hésite, tant sont multiples les interrogations: le laisser aux historiens d'art, aux plasticiens, l'enseigner comme tel, l'englober dans un enseignement de la culture au sens restreint du terme ou au sens large? Est-il justifié en théorie de l'intégrer à l'enseignement de l'histoire et, si l'on opte pour cette intégration, à quelles conditions peut-on prétendre introduire à une véritable initiation artistique ? Qu'enseigner alors du champ artistique et comment? En quoi aborder l'histoire par le biais d'un l'objet esthétique, qui relève dans son essence même d'autres champs disciplinaires d'ailleurs multiples, peut-il constituer un apport pour l'apprentissage de cette discipline et pour la réflexion sur cet enseignement?

Les discussions autour du renouvellement de l'enseignement de l'histoire ont souvent été l'écho à la fois d'une volonté de prendre en compte le champ artistique et d'hésitations quant aux modalités de cette prise en considération. Elles ont souvent mis en relief un refus de l'ambition accumulative mais aussi une grande méfiance envers la création et envers l'oeuvre d'art en tant qu'objet esthétique. Ainsi, le *Rapport de la mission de Reflexion sur l'Enseignement de l'Histoire, la Géographie, les Sciences Sociales*, rédigé en septembre 1989, sous la direction de Philippe Joutard préconise-t-il de se donner comme objectif << l'étude de moments significatifs...prenant en compte les différentes techniques culturelles,...dans leurs différentes formes...et dans les différents dispositifs de la pratique>> Peut-on construire une pratique avec de tels objectifs sans succomber au piège de l'ambition accumulative...que le rapport dénonce par ailleurs? Un objet d'apprentissage aussi large et aussi peu centré sur l'oeuvre dans sa matérialité permet-il une véritable initiation à la culture artistique? Celle-ci me semble impliquer, pour l'enseignant, de se placer dans une autre perspective: celle d'une confrontation avec l'objet esthétique ou culturel dans sa spécificité même.<sup>1</sup> Le caractère même de l'objet artistique valide, à mon sens, cette prise de position.

---

<sup>1</sup>C.f. l'expérience d'initiation à la culture artistique moderne par le domaine plastique et visuel dans le cadre du programme d'histoire que j'ai menée en 1987-88 avec deux divisions de première d'un lycée technique parisien et analysée dans: *Comment enseigner la culture contemporaine en classe de première? Une expérience d'initiation à la culture artistique du premier XX<sup>e</sup> siècle par le domaine*

## L'objet artistique, produit et acteur de l'histoire

L'objet artistique n'est pas une simple expression de l'individu, car il serait alors indéchiffrable. En faire un reflet mécanique de l'évolution historique ou des valeurs culturelles du groupe ne permet pas d'en rendre compte dans sa totalité. L'objet artistique présente un caractère irréductible à l'analyse historique. Il existe dans sa spécificité et par sa spécificité, trace du passé, certes, mais trace d'un type particulier, à la fois historique et a-historique, temporelle et a-temporelle.

L'objet artistique est création où confluent l'artiste, ses conceptions esthétiques, celle de ses mécènes de ses commanditaires ou de son public selon le temps, ses moyens d'expression propres, ceux de son époque et de son lieu, son imaginaire individuel et collectif. En raison de son caractère irréductible au savoir que l'on peut avoir sur lui, la distance est maximale avec l'objet d'enseignement historique habituel. Il est à la fois dans l'histoire et hors de l'histoire puisque lieu d'une confluence entre le collectif et le surgissement de l'individuel. L'oeuvre d'art entretient avec la discipline historique et son enseignement des rapports ambivalents et conflictuels. En certains temps, elle est glorification d'un présent et/ou propagande, elle a donc des rapports avec le politique. L'historien et l'enseignant d'histoire sont là en terrain connu. Mais, elle est d'abord, en son noyau, la pensée plastique qui l'anime et lui donne forme, oeuvre d'art, donc irréductible à l'histoire et cela même si elle a la propagande pour objectif.

Création, elle est mouvement, dynamique et subjectivité. Recherche de solutions à des problèmes plastiques, elle ne reproduit pas, elle ne conserve pas, elle transforme, elle invente, elle est tournée vers l'avenir. Cependant, l'oeuvre d'art perdure, elle fixe pour l'avenir un moment de l'histoire dès lors que les générations suivantes la considèrent comme telle. L'oeuvre d'art une fois produite devient objet de contemplation, d'émotion, donc a-historique mais aussi de commentaire, d'analyse, et donc historique. Elle s'inscrit donc à la fois dans le temps et hors du temps historique. Elle joue d'un rapport ambivalent avec une histoire qui, parmi des finalités multiples et d'ailleurs contradictoires, revendique plus ou moins clairement selon les époques, la finalité patrimoniale.

L'objet artistique entretient avec l'histoire des relations complexes et non linéaires qui en font à la fois le produit et l'acteur, je dirai même parfois le créateur de l'histoire. Le *Brutus* de David est rendu possible grâce à l'ouverture permise par une société en mutation, mais procède d'une aspiration à un monde nouveau qui influence ensuite ses contemporains et que le même David tente d'instaurer par son action

politique<sup>2</sup>. Les liens entre objet artistique et histoire ne sont jamais univoques. Même <<le réalisme socialiste>>n'a pas été décrété d'un coup de baguette magique par Staline. Il s'est appuyé sur des traditions multiples -du loubouck à la geste héroïque et au réalisme russe du, XIX<sup>e</sup>- et convenait mieux à un public peu cultivé que des oeuvres d'auteurs d'avant-garde qui s'excommuniaient mutuellement. Créateur d'histoire, grâce au volontarisme romantique qu'il véhiculait, il a contribué à mobiliser les soviétiques et les communistes du monde entier.<sup>3</sup> L'objet esthétique, produit de l'activité humaine possède sa pensée propre, la pensée plastique qui l'organise et lui donne forme. Celle-ci se situe dans le processus historique à la fois comme produit du processus dans son surgissement, dans ses continuités, dans sa perception par un public et comme acteur susceptible de peser sur l'outillage mental et l'outillage matériel des sociétés. Les valeurs esthétiques,comme les autres valeurs, sont affaire de l'historien et, donc de son enseignement.

Construire un dispositif d'apprentissage centré autour de l'objet esthétique dans le cadre de l'enseignement de l'histoire présente, cependant, des difficultés particulières

### **Des difficultés spécifiques?**

L'apprentissage ici est, en effet, à définir en regard de l'histoire et de son enseignement mais aussi des enseignements habituellement centrés sur l'objet artistique. Il ne s'agit pas d'histoire de l'art puisque que l'objectif est d'aider les élèves à se donner un ensemble de références mais sans que cet enseignement ne constitue un champ autonome. Il ne s'agit pas non plus d'art plastiques qui font parler l'élève sur sa propre production: ici l'élève parle d'une oeuvre de l'histoire. Un tel projet se trouve également en décalage avec l'histoire et son enseignement en raison de l'objet d'enseignement lui-même, de par sa spécificité et de par son caractère marginal en regard de la discipline historique et de son enseignement.

Il repose en outre sur des finalités doubles - finalités propres à l'enseignement de la discipline historique et à son apprentissage, lesquelles sont complexes et parfois contradictoires comme on le sait (finalité patrimoniale et socio-civique, finalité critique, acquisition de notions et de savoirs-faires généraux et spécifiques), finalité d'une initiation culturelle spécifique à l'objet d'enseignement choisi- et sur la possibilité d'une interaction entre-elles.

---

<sup>2</sup> c.F. Jean STAROBINSKI.- 1789, *Les emblèmes de la raison*, Paris, Flammarion, collection Champs, 1979

<sup>3</sup>Régine ROBIN. - *Le réalisme socialiste, une esthétique impossible*, Paris, Payot, 1986

Enfin, il implique un regard sur un objet qui n'est pas un document historique dans le sens habituel du terme, puisqu'il n'est pas épuisé par le discours qu'on tient sur lui et constitue d'abord l'occasion d'une double expérience sensible, celle du créateur et celle du consommateur. Un objet qui résiste donc au questionnement habituel de l'histoire.

Une initiation à la culture artistique a sa propre finalité, d'ordre esthétique. L'introduction de l'objet artistique en tant que tel dans l'enseignement de l'histoire implique donc une réflexion sur cette finalité et sur la concordance possible entre elle et les finalités de l'enseignement de l'histoire.

L'introduction de la finalité esthétique dans un cours d'histoire rencontre, dans sa mise en pratique, l'obstacle, d'une adhésion qui ne va pas de soi. Elle se heurte à la représentation commune d'une histoire vue comme celle des événements, histoire principalement politique, à la rigueur économique et sociale. En outre, aux obstacles liés à la représentation de l'histoire s'ajoutent des obstacles liés à celles de la culture en général et de l'art et aux représentations esthétiques elles-mêmes, plus précisément, à l'idée que les élèves se font de l'art, de sa consommation et de sa finalité et à leur conception du beau. Le domaine affectif est puissamment convoqué par cette question, et il l'est au double titre de l'expérience esthétique et de la position socio-affective de l'élève.

Une initiation culturelle dans le domaine artistique passe en outre, par le mécanisme de l'imprégnation. Or, une véritable imprégnation culturelle n'est pas une simple exposition du sujet à la présence d'objets artistiques ou de leurs représentations; celle-ci est, certes, nécessaire, mais une culture artistique ne s'ancre véritablement que sous-tendue par l'acquisition de repères. En effet, Pierre Bourdieu et Alain Darbel ont montré la nécessité<sup>4</sup> et l'insuffisance de l'imprégnation au sens premier du terme pour créer une culture. Même pour les enfants de C.P. observés par Louis Marchal en 1972<sup>5</sup>, elle ne suffit à modifier ni les représentations, ni les pratiques car il existe un «seuil de perception spécifique» en deçà duquel le langage de l'oeuvre d'art n'est pas entendu. Des repères esthétiques sont nécessaires pour que l'élève puisse commencer à construire son propre projet culturel et y trouver une source de plaisir. Nous entendons donc ici imprégnation culturelle dans le sens de l'élaboration d'un ensemble de repères permettant au sujet d'avoir des éléments de reconnaissance dans le champ artistique et d'y retrouver des relations, d'y rencontrer des objets reconnus comme

<sup>4</sup>Pierre BOURDIEU et Alain DARBEL.- *L'amour de l'art, les musées et leur public* (Paris, Les éditions de Minuit, collection Le sens commun, 1969)

<sup>5</sup>Gaston-Louis MARCHAL. - "A propos d'une expérimentation en matière d'imprégnation d'élèves du cours préparatoire en contact avec des oeuvres d'art authentiques", *Bulletin de psychologie*, pp 961-967)

objets de création de façon à lui donner la possibilité de l'expérience esthétique.

Autre difficulté, l'oeuvre d'art a ses propres champs d'analyse: histoire de l'art, sémiologie de l'art, sociologie de la culture. Quel regard porter sur l'objet artistique?

### **Quel regard porter sur l'objet artistique?**

Dans sa quotidienneté, l'enseignement de l'histoire utilise souvent l'objet artistique comme simple trace du passé, sans tenir compte de sa spécificité, pour illustrer, montrer, pour donner des renseignements sur les évènements, la société, l'économie... Même si l'on assortit sa présentation de quelques commentaires esthétiques, l'objet artistique, traité comme la simple représentation d'un fait, d'un personnage, est alors occulté, nié dans son essence même. L'objet artistique est aussi parfois utilisé pour démontrer. Dans le pire des cas, la subjectivité de l'auteur est oubliée par l'enseignant qui présente l'oeuvre comme preuve de son discours, bientôt suivi par l'élève qui construit, cristallise ou alimente ainsi ses représentations. Dans le meilleur des cas, l'enseignant en fait état, mais l'élève, parce que l'objet artistique a été traité comme un simple support de démonstration, et, qui plus est, dans le cadre du cours d'histoire, la perçoit comme une pièce à conviction. Une telle utilisation ne permet pas à l'élève de se donner un véritable savoir. Sans le vouloir, nous trompons alors les élèves.

Que reste-t-il, en outre, de la création et du créateur? Traiter l'oeuvre d'art sans prendre en compte sa finalité propre ou en l'asservissant à une volonté illustrative ou démonstrative, ne permet pas une véritable mise en contact avec l'art. L'élève en effet, ne peut l'appréhender comme telle et accéder à une expérience esthétique par le simple fait qu'on la nomme <<objet artistique>>. En outre, l'oeuvre d'art est alors présentée comme un donné recelant une vérité tout établie, et non comme oeuvre de création, susceptible d'être interrogée. Une appropriation de l'oeuvre d'art n'est donc pas possible qui permette la mobilisation de la sensibilité et de l'imaginaire. Or, seule cette dernière met l'élève en contact avec le créateur, médiation nécessaire pour considérer l'oeuvre comme un produit de l'activité humaine et non comme un pur objet proposé de façon normative à la contemplation.

Pour éviter à la fois de faire dire à l'oeuvre ce que nous voulons qu'elle dise et permettre un contact avec le créateur par sa création, le dispositif d'apprentissage devra donc permettre à l'élève de porter sur l'oeuvre d'art le regard de l'approche plastique, de la considérer dans sa spécificité, c'est à dire d'abord comme le fruit d'une création animée par une pensée plastique. Cette approche suscite cependant une nouvelle

difficulté: la référence à des notions, des concepts, des attitudes qui ne sont pas celles de l'histoire. Cela implique de laisser sa place aussi à l'intuition, à l'imagination. Laisser, à certains moments <<délirer, les élèves>>.

Cependant, il ne s'agit pas ici d'enseignement des Arts plastiques mais d'histoire. L'oeuvre d'art sera donc approchée en tant que produit et acteur de l'histoire.

Cette approche de l'oeuvre d'art n'est pas opposée à l'expérience esthétique si l'on prend soin d'articuler cette expérience ou plutôt cette série d'expériences esthétiques à des notions-clés qui permettent de construire des relations entre problèmes esthétiques et histoire: quel lien entre avant-garde artistique russe et révolution, entre évolution des tendances artistiques dans la Russie des années 20-30, évolution politique et réalisme-socialiste, quelles mutations et quelles remises en question introduisent la possibilité d'une vision moderne du beau, quelles nouvelles valeurs la modernité produit-elle?

La construction d'un dispositif d'apprentissage portant sur l'objet esthétique convoque donc à la fois des interrogations sur les difficultés liées à la spécificité de l'objet et sur celles qui découlent de sa marginalité en regard du champ didactique envisagé.

### **Quel dispositif d'apprentissage construire?**

Les caractéristiques spécifiques de l'objet à enseigner amènent à concevoir l'apprentissage dans un processus de construction dynamique, complexe. L'ensemble du dispositif d'apprentissage semble donc devoir être conçu globalement et l'attention portée sur les articulations multiples à mettre en jeu (entre champ de l'histoire et champ esthétique, entre cours d'histoire et exercices liés à l'initiation, entre représentations et savoir, entre représentations esthétiques, représentations sociales en général, représentations de la discipline historique, représentation que les élèves ont d'eux-mêmes et de leur orientation...) et non sur une décomposition en objectifs de détail. Ceci vaut également pour le dispositif d'évaluation.

Le caractère fortement affectif et socialement différencié/discriminant de la fréquentation des oeuvres d'art renforce ici la difficulté qu'il y a à élaborer un dispositif d'apprentissage concernant à la fois le sujet dans sa globalité et l'ensemble des élèves concernés. Comment se situe le sujet en fonction de l'objet choisi, l'objet esthétique et du champ où il s'inscrit, celui de la culture?. Apprécier comment se situe l'élève par rapport à l'objet artistique et à la culture demande de s'interroger sur les moyens dont il dispose -acquis scolaires et familiaux, trame des démarches mentales-, mais aussi sur ses grilles

d'interrogation ou sur leur absence face à l'objet artistique et sur les représentations qui les sous-tendent. Chaque séquence doit donc s'appuyer sur la mise en évidence des représentations et de la démarche mentale de l'élève de façon à en respecter l'originalité et à déceler les difficultés qui en proviennent. Ainsi, apparaîtront les erreurs d'interprétation et leurs origines et, en outre, on rendra possible une confrontation des représentations susceptible de favoriser leur mise en question. Ce type de travail peut ensuite permettre une approche différenciée selon le type de démarche mentale et les obstacles cognitifs repérés.

Une approche centrée sur l'objet artistique en tant que tel suppose un apport de méthodes et de techniques spécifiques. En effet, une lecture qui lui soit propre permet seule de respecter l'irréductibilité de l'objet artistique au discours que l'on tient sur lui, et donc de l'envisager comme produit de l'activité humaine et producteur de valeurs et non d'abord comme simple source de renseignements. Or, selon les questions posées aux oeuvres d'art lorsqu'on les introduit dans l'enseignement de l'histoire, elle acquiert, pour l'élève, le caractère d'un document comme un autre ou conserve sa spécificité<sup>6</sup>. Il s'agit donc de poser d'autres questions, des questions qui placent l'oeuvre en tant qu'objet artistique au centre de l'apprentissage, ce qui veut dire user, en utilisateur modeste car non spécialiste, des modes d'analyse spécifiques à l'oeuvre d'art. Il apparaît également nécessaire de la replacer dans sa propre histoire, de la considérer à la fois dans son contexte d'oeuvre d'art et dans sa continuité ou sa rupture avec les autres oeuvres d'art. Le caractère global du dispositif d'apprentissage, dont la nécessité a été soulignée plus haut, l'importance des facteurs-socio-affectifs dans l'appréhension de l'oeuvre d'art impliquent que l'élève soit mis en face de situations complexes, afin de permettre à chacun une certaine appropriation en utilisant les moyens dont il dispose. Il est, par exemple, plus facile pour un élève de se donner quelques repères dans l'analyse de tableau, en lui présentant la comparaison de plusieurs oeuvres qu'en lui demandant d'en analyser une seule. Par le jeu des différences et des ressemblances, l'élève peut alors construire sa propre grille d'analyse. La comparaison permet ainsi de limiter l'usage des grilles d'analyse pré-fabriquées (donc d'application mécanique) ou au moins de le diversifier.

Utiliser les objets artistiques en exploitant toutes leurs possibilités, c'est permettre véritablement aux élèves d'acquérir des repères, c'est à dire de disposer d'instruments de connaissance, d'articuler leur savoir, de se donner une compétence et d'en prendre conscience. Cette exigence bannit toute approche allusive.

---

<sup>6</sup> Ce qui conduit à poser la question du document (voir *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, INRP, 1989)

La dynamique d'ensemble de l'apprentissage est, dans ces conditions créée par la mise en relation de l'objet artistique avec le savoir historique de l'élève. Elle implique une attention particulière aux articulations susceptibles d'organiser l'apprentissage. C'est pourquoi le support de l'apprentissage me semble devoir être conçu en terme <<d'objet à enseigner>>, c'est à dire comme le produit d'une construction prenant en compte l'ensemble des éléments qui lui sont liés. S'y articulent les savoirs universitaires des divers champs convoqués, les savoirs généraux impliqués, les contraintes institutionnelles, les compétences et les besoins des élèves, le savoir-faire à acquérir, les démarches mentales possibles

Une telle construction permet d'articuler les contenus et les exercices par des problématiques mettant en valeur des notions susceptibles de fédérer le domaine esthétique et le champ proprement historique -quelle image quatre oeuvres d'art nous donnent-elles du contenu de la notion de patrie, de celle de liberté, pendant la Révolution et au début du XIX<sup>e</sup> siècle? qu'est-ce que la modernité dans l'art?- puis de confronter l'oeuvre d'art avec des documents relevant du champ proprement historique du sensible à l'intelligible. Enfin, l'articulation entre l'initiation artistique et le savoir acquis pendant l'année dans le cadre du cours d'histoire peut être assurée dans une progression d'ensemble permettant un aller-retour entre cours et exercices liés à l'initiation. L'élève est ainsi placé dans une situation qui implique l'antériorité de l'expérience esthétique mais la situe dans un déroulement qui lui permet de relier les expériences esthétiques entre elles et ces dernières avec l'ensemble de son apprentissage de l'histoire. Ainsi pourra se mettre en place un processus cumulatif dans la durée qui réponde au processus cumulatif qu'est l'apprentissage.

Centrer une approche historique sur l'oeuvre d'art dans sa spécificité implique, enfin, de privilégier les discordances, les discontinuités, telle l'apparition de la modernité dans l'art qui est significative du surgissement de notre modernité. C'est donc se situer dans la lignée d'une histoire pour laquelle(...) <<le problème n'est plus de la tradition et de la trace mais de la découpe et de la limite; ce n'est plus celui du fondement qui se perpétue, c'est celui des transformations qui valent comme fondation et renouvellement des fondations.>><sup>7</sup> Cette conception n'exclut pas un dialogue avec un enseignement organisé selon une progression linéaire. Ainsi, l'ensemble peut-il conjuguer une vision chronologique cohérente et les temps forts qui sont ceux d'une plongée dans la complexité, temps linéaire et discordances. Ce type d'approche doit permettre d'éviter l'accumulation d'informations, et

---

<sup>7</sup> Michel FOUCAULT - *L'archéologie du savoir*, Paris nrf, éditions Gallimard, 1969



pouvoir servir de fondement à une véritable initiation à la lecture de l'objet artistique.<sup>8</sup>

### **Un apprentissage de l'histoire enrichi?**

A ces conditions, une mise en contact avec l'oeuvre facilite et enrichit considérablement l'apprentissage de l'histoire. L'élève confronté, par exemple, avec l'objet artistique moderne est mis en présence de visions multiples et donc d'une réalité chaotique et mouvante. Ainsi se trouve mise en crise la représentation d'un idéal de beauté intemporelle<sup>9</sup> et donc l'idée d'une réalité unique et stable: le voici introduit à la complexité du réel à la fois dans le domaine du vécu et dans celui de la reconstruction historique. Plus généralement, la confrontation avec l'objet artistique restitue à l'histoire enseignée l'épaisseur du vécu que la parole échoue souvent à faire ressentir, d'autant plus que la parole de l'enseignant d'histoire est ordonnée, construite, hiérarchisée et s'éloigne donc de l'opacité vivante du récit linéaire. Pour bon nombre d'élèves, en effet, la parole est muette, elle n'appelle pas les images mentales nécessaires à l'évocation du vécu. L'histoire leur apparaît donc comme un échafaudage théorique et froid. En revanche, le contact avec des créations humaines rapproche les élèves des hommes du passé, les rend plus proches en tant que producteurs d'objets valorisants, et ce d'autant plus que l'objet artistique parle à l'affectivité et à l'imaginaire. Il est donc susceptible de fournir un pont entre le passé et le vécu des élèves. L'histoire n'est plus ressentie comme régression vers un passé poussiéreux, mais comme fabrication des hommes, comme dynamisme.

### **La source d'un questionnement sur l'enseignement de l'histoire**

Le caractère marginal même de l'objet esthétique par rapport à l'histoire et à la forte charge affective et sociale qu'il véhicule entraînent, en effet, à poser clairement un certain nombre de questions et à y apporter des éléments de réponse.

#### **1. Quels repères privilégier?**

Tenter une initiation culturelle dans le cadre du cours d'histoire, c'est, d'emblée, choisir la complexité, oeuvrer dans la durée et donc construire un savoir dans l'optique de la mémoire longue. Ceci met en relief l'importance capitale des repères sélectionnés. Respecter le temps

---

<sup>8</sup> On voit donc qu'il ne s'agit ici à proprement parler ni d'histoire de l'art ni d'histoire de la culture, cette dernière pouvant être abordée en lien avec le travail sur les objets artistiques.

<sup>9</sup> C.f. Jean LACOSTE.- *L'idée de beau*, Paris Bordas, 1986

de l'acquisition demande qu'ils puissent être élaborés sur la durée, qu'ils soient donc susceptibles d'enrichissement. A la multiplication de repères isolés il est préférable de substituer quelques repères pouvant regrouper autour d'eux un réseau connexe. Ces repères, le détour par l'objet artistique montre, en outre, qu'ils sont plus facilement mis en évidence lorsqu'ils manifestent une fracture historique -apparition d'une mentalité pré-révolutionnaire ou surgissement de la modernité par exemple- et qu'on a tout intérêt à les introduire dans une situation de rupture par rapport au quotidien de l'enseignement historique.

## **2. Quel statut et quel rôle pour le document dans l'enseignement de l'histoire.**

Le jeu d'une double dialectique, d'une part entre cours et exercices liés à l'initiation culturelle, et d'autre part entre exercices fortement codifiés et exercices plus libres, peut entraîner chez certains élèves une remise en question implicite du statut du document: d'un donné préexistant à retrouver/recomposer, on passe à un document qui répond à la question qu'on lui pose, mais sans que ses virtualités de sens soient épuisées. On pourrait lui poser de tout autres questions qui conduiraient à d'autres réponses. Et si l'oeuvre d'art peut servir à l'enseignement de l'histoire, le document historique, n'est-il pas celui que l'on constitue comme tel en lui faisant parler le langage de l'histoire dans son propre langage, dans sa propre manière d'être?

## **3. Qu' enseigner et comment?.**

Enseigner quoi? Prendre l'objet esthétique comme objet d'enseignement possible c'est opter pour une histoire qui met en relief des visions du monde et leur articulation avec le politique, l'économique, le social: histoire donc qui s'attache plus aux liaisons, aux relations qu'aux faits, histoire qui met fortement en relation des objets et le discours sur ces objets, par l'entremise des notions-noyaux. En outre, l'introduction d'objets d'enseignements centrés sur le surgissement de discontinuités permet de prendre en compte l'apport d'une histoire renouvelée, celle des ruptures, des discordances et elle permet une plongée dans la complexité. Ainsi, peut-on introduire dans l'enseignement de l'histoire des interrogations qui le font, en quelque sorte, participer au travail de l'historien, et qui introduisent un recul critique sur l'objet enseigné et sur l'enseignement lui-même, agissant comme facteur de distanciation.

## **4. Comment amorcer le processus du changement dans la représentation de la discipline scolaire <<histoire>>?**

Introduire l'oeuvre d'art dans l'enseignement de l'histoire suscite une interrogation sur l'interférence des représentations extérieures au champ historique avec l'apprentissage de l'histoire. Ainsi, la représentation que les élèves ont de la culture et de l'art, celle de la

façon dont ils se situent par rapport à la culture en général, à l'art, à sa consommation, une notion esthétique, le beau, et son évolution, toutes ces représentations peuvent constituer les clés d'une mutation dans le rapport que des élèves ont avec l'histoire.. Paradoxalement, en outre, un travail sur l'oeuvre d'art en tissant le lien passé/présent, renforce la fonction patrimoniale de l'enseignement de l'histoire en la déconnectant d'une représentation du type<<musée poussiéreux>>. L'accent mis sur les productions de l'homme la rend plus proche de l'élève. La dimension patrimoniale de l'enseignement de l'histoire, en effet, ne dépend pas tant du contenu que de sa possible appropriation par l'élève comme<<histoire personnelle>>. 10

L'enseignement de la culture artistique apparaît un peu, en France, comme une jeune fille trop courtisée pour être épousée! Histoire de l'art, Arts plastiques, les disciplines se disputent la belle et, en fin de compte, impératifs budgétaires et tradition intellectualiste de l'enseignement français obligent, elle est négligée en dépit des progrès récents<sup>11</sup>. Dans ce contexte, l'enseignement de l'histoire peut se poser en prétendant acceptable, car il a pour lui la durée et le lien avec les autres domaines de l'esprit humain qui enracine la culture dans la formation générale de l'élève. Intégrer l'objet artistique à l'enseignement de l'histoire est fondé en théorie et opératoire dans la pratique. Et c'est provoquer enfin, un apport très riche à la réflexion sur la didactique de la discipline.

---

<sup>10</sup> C'est ce que les entretiens passés plusieurs années après l'expérimentation menée en 1987-88 montrent clairement.

<sup>11</sup> Elle est même absente de la formation d'un grand nombre d'élèves, ceux de l'enseignement technique si l'on excepte les sections spécialisées dans la formation aux métiers d'art.