

Histoire – géographie et histoire des arts au collège

L'histoire des arts est un enseignement nouveau, « un enseignement de culture artistique partagée », sans équivalent et sans précédent.

I. QU'EST - CE QUE L'HISTOIRE DES ARTS ?

Un enseignement partagé, potentiellement entre toutes les disciplines, mais plus particulièrement l'histoire et la géographie (25% du programme), l'éducation musicale (50% du programme) et les arts plastiques (50% du programme).

Un enseignement dont le but est de « *permettre aux élèves de mettre en cohérence des savoirs pour mieux cerner la beauté et les sens des œuvres artistiques et le lien avec la société qui les porte* ». Jusqu'alors, le dessein commun des disciplines se référant aux différents arts demeurait implicite pour les professeurs comme pour les élèves. Il s'agit de le rendre explicite et cohérent.

Un enseignement sans « programme » mais qui s'organise autour de trois piliers : les périodes historiques, les domaines artistiques et une liste de thématiques permettant aux enseignants et aux équipes de choisir librement les œuvres et les problématiques qu'ils jugent les mieux adaptées aux objectifs qu'ils se fixent.

Un enseignement transdisciplinaire, mais ancré dans les contenus et les pratiques des disciplines qui ne doivent « pas renoncer à leur spécificité ». Clairement centré sur la découverte des œuvres, cet enseignement n'est donc en rien une révolution pour le professeur d'histoire et de géographie.

Un enseignement culturel partagé, évalué au diplôme national du brevet dans le cadre d'une épreuve orale.

II. LES PROGRAMMES D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE ET L'HISTOIRE DES ARTS

Les œuvres d'art ont toujours représenté un objet d'étude pour l'historien qui dispose pour les aborder des méthodes propres à sa discipline. Dans les nouveaux programmes d'histoire, ces œuvres constituent des entrées, des exemples, voire des études de cas explicitement privilégiés. Pour la classe de sixième et de cinquième, elles figurent dans la colonne « *démarches* » et constituent souvent des repères à « *connaître et utiliser* », à « *reconnaître* » ou à « *décrire* » (un monument d'Égypte ou de Mésopotamie, une abbaye, une œuvre d'art témoignage de la Renaissance etc.). Dans les programmes de quatrième et de troisième figure un thème transversal « *Les arts témoins de l'histoire* » qui propose, dans tous les domaines artistiques, des listes d'œuvres « *ni impératives, ni limitatives* » à partir desquelles peut se construire un itinéraire d'abord d'histoire mais aussi d'histoire des arts.

Dans les anciens programmes qui s'appliquent encore pour les classes de cinquième, quatrième et troisième, les « documents patrimoniaux » ont naturellement vocation à nourrir l'enseignement de l'histoire des arts.

La sensibilisation aux œuvres d'art et à la culture n'est pas absente des préoccupations des programmes de géographie. Il peut-être fait appel, par exemple, au regard du peintre ou du photographe dans l'étude des paysages. Quant à l'étude de la ville, elle prend en compte la dimension architecturale et

urbanistique et la marque des politiques culturelles dans l'espace urbain. Le cinéma, la publicité, la bande dessinée, la littérature peuvent aussi être convoqués pour « dire quelque chose » de l'espace étudié qu'il soit urbain, rural, touristique, industriel.

III. UN ENSEIGNEMENT TRANSDISCIPLINAIRE MAIS INSCRIT DANS LES PRATIQUES DISCIPLINAIRES

Le versant transdisciplinaire suppose :

- la connaissance des programmes, des attentes et des pratiques des autres disciplines ;
- la constitution d'une équipe qui définisse à minima un projet d'année, dûment soutenu par une problématique, et repère les œuvres majeures que les uns et/ou les autres étudieront dans l'année ;
- le choix d'une œuvre, d'une thématique, d'un mouvement artistique...qui constituera un temps fort de l'histoire des arts autour duquel se retrouveront, une fois dans l'année, toutes les disciplines concernées ;
- l'élaboration, par les élèves, d'un « carnet de bord » sous un format papier ou mieux encore électronique, rassemblant les œuvres étudiées et leur commentaire. Il sera une base précieuse pour l'évaluation orale ;
- un lien étroit avec le versant culturel du projet d'établissement et les dispositifs d'accompagnement éducatif ainsi que le développement de partenariats avec des institutions culturelles ou des artistes (artistes en résidence, expositions...).

Le versant disciplinaire

Seules quelques œuvres chaque année peuvent être étudiées sous le regard croisé de toutes les disciplines ; la plupart d'entre - elles le sont donc exclusivement par le professeur d'histoire et de géographie qui applique alors les méthodes qui sont les siennes : mise en contexte(s), statut du document, discours de l'œuvre et discours sur l'œuvre, description, analyse, etc. Il prend simplement soin de les rattacher aux autres œuvres majeures étudiées dans l'année et qui constituent le « corpus d'histoire des arts ». Il veille aussi à les identifier clairement comme des œuvres, des créations artistiques et non seulement comme des « documents d'histoire ou de géographie ».

Dans l'enseignement de l'histoire des arts, le professeur d'histoire et de géographie occupe une place centrale : le premier des trois piliers, les temporalités, calque sa périodisation sur celle définie par les programmes d'histoire de la sixième à la troisième. Le professeur d'histoire est donc bien à même de tisser le fil rouge qui donnera à l'enseignement de l'histoire des arts sa cohérence sur l'année.

L'enseignement de l'histoire des arts suppose « un contact direct avec les œuvres » et donc des sorties : promenade urbaine (architecture), visite de musées ou de monuments, rencontres avec des acteurs du monde de la culture etc., toutes pratiques familières aux professeurs d'histoire et de géographie. Les services éducatifs des musées ou des archives doivent être plus que jamais des interlocuteurs privilégiés pour préparer et accompagner ces sorties culturelles.

Il n'est pas indispensable d'envisager un voyage lointain et onéreux pour découvrir des exemples d'architecture, un musée ou un monument, il faut d'abord penser à l'offre culturelle de proximité et aux ressources locales ou proches. Dans nos « vieux pays », il n'est guère de villes où les traces des productions artistiques du passé soient absentes : églises, châteaux, musées etc. Il est bien rare aussi que les politiques culturelles ne fassent pas droit à la création contemporaine : architecture, sculpture publique, décors peints d'un centre culturel... Il faut aussi penser aux partenariats possibles avec les écoles de musique ou d'art ou bien encore avec un théâtre.

Thème transversal :

Les arts témoins de l'histoire aux XVIII^e et XIX^e siècles

PROBLEMATIQUES

La nouveauté et l'originalité de l'histoire des arts sont d'instituer les arts comme objet d'étude scolaire. Ce nouvel objet d'étude est à la fois commun à plusieurs disciplines et intégré à l'enseignement de chacune d'elles. Il se déploie donc dans deux dimensions.

Dans la mise en œuvre du programme d'histoire par le professeur, l'approche historique est définie par le titre du thème transversal au programme : « *Les arts, témoins de l'histoire des XVIII^e et XIX^e siècles* », par les **capacités** mises en œuvre et par le principe d'**un itinéraire** composé d'au moins une œuvre et/ou un artiste significatif pour chacune des parties du programme, choisi le professeur.

Dans une **approche pluridisciplinaire** qui doit être construite autour d'au moins **un projet commun** à plusieurs disciplines. Dans ce cadre, la découverte successive des œuvres doit fonder une culture sur la convergence et la confrontation des regards que chaque discipline porte sur elles. Par une réflexion et un travail communs, les professeurs doivent organiser cette convergence tout en identifiant clairement la contribution spécifique que chacune de leurs disciplines apporte à la compréhension du sens et de la signification des œuvres.

LES CAPACITES DU THEME TRANSVERSAL

Identifier la nature de l'œuvre.

L'identification de la nature de l'œuvre a certes une dimension culturelle, celle du recensement des différentes formes de l'expression artistique. Mais, comme pour tout document d'histoire, elle ne présente d'intérêt que si elle est en relation avec la compréhension de l'œuvre. Ses dimensions, sa matière, sa réalisation technique, son lieu initial puis les lieux successifs de son exposition peuvent éclairer sa signification. Ainsi, la nature de la statue métallique de *la Liberté* d'Auguste BARTHOLDI (fer et cuivre), conçue avec l'aide de Gustave EIFFEL pour l'infrastructure des poutrelles qui soutiennent le colosse, lentement montée dans son atelier parisien, puis démontée pour être transportée par mer à New York, est un support de compréhension de l'âge industriel.

Situer l'œuvre dans le temps et **dans son contexte** et en expliquer l'intérêt historique.

L'intérêt de la situation dans le temps est très limité s'il ne s'agit que d'accoler une date à une œuvre. En revanche, la situation dans le contexte est riche de signification si l'on prend soin de trier dans les faits historiques qui le définissent, d'une part ceux dont l'œuvre témoigne et d'autre part ceux qui l'ont plus ou moins déterminée. C'est la mise en relation de l'œuvre avec tels ou tels éléments du contexte historique qui est éclairante. Ainsi, les quartiers wilhelmiens de Strasbourg (le Palais du Rhin) ou de Metz (la gare) sont en relation avec des événements du temps court (la défaite de la France en 1871 et

l'annexion de l'Alsace-Lorraine) et de temps de plus longue durée (le pangermanisme, le sentiment national, l'État-nation) qui permettent de comprendre leur intentionnalité et leur symbolique.

Décrire l'œuvre et en **expliquer** le sens.

La description de l'œuvre n'a guère d'intérêt pour la réflexion historique si elle ne concourt pas à la mise en évidence de sens et de significations. Il ne sert à rien de lire les « lignes de force » d'une peinture si l'on n'en fait pas quelque chose, si l'on n'en tire pas un raisonnement permettant de comprendre son intention ou sa signification pour son auteur, son commanditaire ou le public à qui elle est destinée. Ainsi, le *Tres de mayo* de Francisco Goya (1814), est organisé par une structure symétrique. Au centre du tableau, elle place les baïonnettes, l'expression du désespoir et une église. Elle confronte la ligne rigide et géométrique du peloton d'exécution au groupe désordonné des victimes en opposant ici les couleurs froides et grises, les têtes baissées sur les crosses, les visages invisibles et là, la lumière des couleurs chaudes, la volonté d'expression des bras plus ouverts que levés et des visages expressifs et tendus. Mais cette description n'aide que si elle ouvre sur une interprétation qui oppose l'humanité à la violence, la liberté à l'oppression et la lumière à la nuit. Rien de nationaliste dans cette œuvre du début du siècle des nations, qui ne montre du reste aucun symbole national, mais plutôt le message humaniste des Lumières auquel Goya adhérait. C'est sans doute ce sentiment qui le fit d'abord pencher du côté de la modernité incarnée par Napoléon et Joseph en 1808, avant que ne l'en sépare l'horreur du conflit (dont témoignent *Les désastres de la guerre*, 1810) et que la réaction engagée par Ferdinand VII ne l'oblige enfin et six ans plus tard, à se dédouaner habilement de la possible accusation d'avoir été un *afrancesado*, par le *Dos* et le *Tres de Mayo*.

Distinguer les dimensions artistiques et historiques de l'œuvre d'art

Si cette distinction est évidemment un produit de la mise en œuvre des capacités précédentes, elle gagne à être enrichie par une triple réflexion.

1. Il faut penser d'abord que les œuvres d'art ne sont pas seulement « d'époque ». Conçues dans un contexte précis qui a engendré leur intention initiale, elles poursuivent leur histoire tant qu'elles ont un public. Or les contextes dans lesquels elles sont reçues par ces publics successifs changent. La presque totalité des œuvres des musées n'ont pas été conçues pour la fonction culturelle de masse qui est devenu leur sort contemporain. Les contextes culturels successifs de leur réception, notamment esthétiques, idéologiques, politiques, philosophiques et éthiques ont changé selon les rythmes de l'histoire. A titre d'exemple, des textes de Voltaire parmi les plus critiques pour les mythes fondateurs des trois monothéismes ont triomphé au théâtre dans les années quatre-vingt du siècle dernier tant ils étaient reçus par le public comme l'expression d'un esprit libre. Ils seraient aujourd'hui pourvus d'un « sens » bien différent par d'autres publics, par les militants de tel ou tel engagement spirituel ou politique et peut-être même par les représentants d'institutions liés par la contrainte envahissante du « politiquement correct ».

2. Il faut penser ensuite que ce « sens » n'est pas dans l'œuvre, ni celui de l'œuvre. Il est attribué à l'œuvre par ceux qui la rencontrent. Ce pourquoi il est changeant, relatif aux personnes, à leur culture et au contexte dans lequel elles vivent. Construit par le sujet spectateur de l'œuvre, il est fondamentalement marqué par une subjectivité que l'on mesure mieux si l'on observe que ce n'est certainement pas le sort des Hellènes qui émeut en premier des adolescents découvrant *La Grèce expirant sur les ruines de Missolonghi* d'Eugène Delacroix. Un projet pédagogique d'histoire des arts, même s'il tire opportunément de la subjectivité du sens la force d'un puissant levier pour faire entrer des enfants en relation avec les œuvres d'art, ne saurait en rester là. Car, même pourvue de multiples sens par la diversité des publics et des siècles, l'œuvre d'art n'en a pas moins une signification objective, dans son temps et de par les intentions de ses auteurs et commanditaires. Au travers de ses usages successifs, elle a même sans doute des significations nouvelles. Passer du sens à la signification sinon aux significations, est au fondement du projet de l'enseignement de l'histoire. A titre d'exemple,

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (DGESCO – IGEN)

Bureau des programmes d'enseignement / Ressources pour la classe de 4e –

BO spécial n°6 du 28 août 2008

Histoire – Géographie – Education civique. Les arts témoins de l'histoire des XVIIIe et XIXe siècles

on songera à la *Place de la Concorde* qui, de sa conception initiale comme place royale pour Louis XV et par Ange-Jacques GABRIEL (1754-1763) jusqu'à la célébration du bicentenaire de la Révolution en 1989, illustre cette durée des œuvres dans les mutations des sens et des significations induites par la succession des contextes historiques.

3. Que ce soit dans le cadre de son programme ou dans celui d'un projet pluridisciplinaire, le professeur d'histoire doit aussi prendre en charge la dimension sensible et esthétique des œuvres et la construction du goût des élèves. Cette dimension est complexe parce qu'elle relève de la relation intime du sujet et de l'œuvre. Elle fait partie du domaine des sens et du sens, celui du ressenti et des émotions qui, entre le déferlement de l'exaltation et la plénitude de l'apaisement, font naître le sentiment du beau ou qui, entre l'indignation et l'adhésion, font naître l'implication. Cette relation ne va pas de soi, notamment quand la distance culturelle entre l'œuvre et son public est grande au point de ne susciter ici ou là que la désinvolture ou l'hébétéude. Elle doit alors être construite par un acte pédagogique et, en particulier, par la verbalisation orale et écrite qui amène les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent, à chercher pourquoi ils ressentent cela et à mesurer en quoi la construction de la signification a pu enrichir leur relation sensible à l'œuvre d'art. C'est dans ce dévoilement que va se réaliser la découverte du talent de l'artiste et, parfois, de son génie. C'est au service de cet acte pédagogique que l'appropriation indispensable des outils du langage permet aux élèves de progresser dans la maîtrise de leur expression : il n'y a pas de construction de la dimension sensible et esthétique des œuvres sans « dire » ou sans « écrire ».

ITINERAIRES

Concevoir un itinéraire

On peut définir deux manières de concevoir un itinéraire d'histoire des arts.

– Il peut s'agir de choisir, pour chaque thème une œuvre, un groupe d'œuvres ou un artiste qui seront à la fois mis en relation avec la problématique du thème et ses supports de concrétisation et exploités pour atteindre les capacités développées dans les pages qui précèdent. Dans cette perspective, il s'agit de varier les catégories et les approches (Cf. 2.2.).

– Mais on peut aussi, sur une partie plus ou moins large du programme, suivre le devenir et les métamorphoses d'un artiste ou d'une œuvre pour leur signification historique générale et pour leurs significations pour l'histoire des arts elle-même (Cf. 2.3.)

Ces deux conceptions ne s'excluent pas et peuvent se combiner. Elles n'excluent pas non plus la définition de projets pédagogiques associant plusieurs professeurs autour d'une approche pluridisciplinaire d'une œuvre ou d'un artiste. On se reportera pour ce faire aux fiches ressources de chaque thème.

Deux exemples d'itinéraires fondés sur un artiste ou une œuvre traversant plusieurs moments du programme

1. Jacques Louis David

La peinture et la vie de *Jacques Louis DAVID* présentent l'intérêt pédagogique de couvrir toute la période qui va de la fin du siècle des Lumières jusqu'à la Restauration. Elles peuvent permettre les développements pédagogiques parmi lesquels on trouvera simultanément un fil conducteur pour le repérage de la complexité des temps et quelques thèmes d'histoire des arts.

L'histoire des arts comme histoire des styles traduisant le goût d'une époque.

Le *Serment des Horaces*, accueilli avec enthousiasme au salon de 1785, consacre le peintre comme inventeur d'un nouveau style qui rompt avec les sujets légers des Boucher, Watteau, Chardin ou Fragonard et que l'on appellera plus tard le néo-classicisme. Comme tel, l'artiste marque toute la période. Girodet, Gérard, Gros et Ingres furent parmi ses nombreux élèves.

Les liens des œuvres avec l'esprit du temps.

Le *Serment des Horaces* était déjà un manifeste de la peinture morale souhaitée par les philosophes des Lumières. C'est toutefois avec *Les licteurs rapportant à Brutus les corps de ses fils* (1789), que l'enjeu politique devient évident. L'œuvre exalte le sacrifice des sentiments paternels que le fondateur de la république romaine Brutus, fait à la Cité en ordonnant l'exécution de ses fils conspirateurs contre Rome. Commande royale des temps lumineux de 1787, elle inquiète des proches du pouvoir deux ans plus tard. Ils craignent de la voir interprétée comme une adresse civique au roi Louis XVI, l'invitant à être ferme face à son entourage dans le contexte conflictuel de 1789. David transige, gomme quelques aspérités (les têtes des fils de Brutus sur des piques) et, soutenu par une vive campagne de presse, il voit son œuvre triompher au Salon.

L'art mis au service de l'engagement politique

Dans l'enthousiasme des premières années de la Révolution, David envisage une immense toile célébrant le Serment du Jeu de Paume (1790). Le projet n'aboutit en 1791 qu'à un *dessin* parce que la souscription lancée pour la financer est insuffisante, mais surtout parce que le torrent des événements divise peu à peu les révolutionnaires et rendent caduc le projet de célébration de l'unanimité initial. Dès 1791, David s'éloigne des révolutionnaires modérés dont il était proche (Barnave, Bailly, Condorcet). Il signe la pétition qui débouche sur la fusillade du Champs de Mars. Il est élu député de Paris à la Convention, siège à la Montagne et vote la mort du roi. Il peint alors « les martyrs de la Révolution » comme Le Pelletier de Saint Fargeau, Bara et surtout *Marat assassiné* (1794). Il prend alors sa part dans la radicalisation du gouvernement révolutionnaire. Président du club de Jacobins, membre du Comité de sûreté générale, président de la Convention, il fait partie du groupe robespierriste qui met en pratique la Terreur et met en scène le spectacle vivant de la *Fête de l'Être Suprême* en juin 1794.

L'artiste, son art et les contingences politiques, jusqu'à la manipulation.

Son heureuse absence lors de la séance du 9 thermidor et les soutiens que lui vaut sa renommée artistique lui permettent d'échapper à l'épuration qui frappe les partisans de Robespierre, malgré deux arrestations de quelques mois en 1794 et 1795. Dans ce contexte, *L'enlèvement de Sabines* (1795-1799) apparaît comme un hymne tout à fait opportun à l'unité et à la concorde que le Directoire voudrait retrouver.

Il reste au grand peintre à inscrire son art dans les derniers avatars de la période révolutionnaire. Dès 1797, il se rapproche de Bonaparte pour lequel il esquisse un portrait avant de peindre en 1800 le *Bonaparte franchissant le Grand Saint Bernard*. Il devient le « premier peintre » de l'empire en réalisant les œuvres de commandes de l'empereur dont *Le sacre de Napoléon* (1804-1807) et *La Distribution des Aigles* (terminée en 1810). Les deux œuvres présentent la commune et moderne originalité d'avoir été retouchées sur ordre de l'empereur (apparition de Laetitia Bonaparte dans le premier, pourtant absente de la cérémonie, et éviction de Joséphine de Beauharnais dans le second, après sa répudiation). Éloigné du pouvoir après 1810, David abandonne les sujets contemporains. Mais sa fidélité à Napoléon lors des Cent Jours le voue à la persécution dans laquelle la seconde Restauration englobe les anciens régicides. Il quitte la France pour s'installer à Bruxelles où il peint ses dernières œuvres. Il meurt en 1825, ayant refusé le pardon des Bourbons qui n'eurent pas l'élégance d'autoriser le retour de sa dépouille en France.

Vers une modernité de la diffusion de l'art.

La présentation de *L'enlèvement de Sabines* (1795-1799) lors de la première exposition payante de l'histoire de la peinture et au cœur d'un scandale suscitant l'attention (la nudité et le soupçon sur la moralité des modèles), connaît un très grand succès qui fait entrer le commerce de l'art dans une modernité dont où il n'est plus sorti.

2. La Place de la Concorde

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (DGESCO – IGEN)

Bureau des programmes d'enseignement / Ressources pour la classe de 4e –

BO spécial n°6 du 28 août 2008

Histoire – Géographie – Education civique. Les arts témoins de l'histoire des XVIIIe et XIXe siècles

La *Place de la Concorde* est un bon exemple des avatars du sens et de la signification des œuvres d'art. Son étude permet de traverser presque tout le programme.

Sous le nom de place Louis XV, elle est d'abord l'une des places royales du XVIII^e siècle qui, servant d'écrin à une statue équestre du roi, manifestent la présence royale dans les villes du royaume comme Rouen, Bordeaux, Nantes ou Montpellier. A partir de 1754, l'architecte Jacques Ange Gabriel conçoit la place octogonale et largement ouverte sur deux axes cardinaux, autour du lieu destiné à la statue de Louis XV qui est commandée depuis 1748 au sculpteur Bouchardon et inaugurée en 1763. Les façades des deux hôtels nord sont achevées en 1775 (notamment par Soufflot) sur des dessins de Gabriel. La statue, détruite sous la Révolution, est connue par des dessins et des modèles réduits en bronze qui indiquent que, rompant avec la tradition baroque, elle s'inscrit dans un courant de retour au classicisme antique.

Le 10 août 1792, Louis XVI et la famille royale quittent le château des Tuileries en traversant le jardin pour se réfugier auprès de l'Assemblée législative qui siège dans la salle du manège, à deux pas de la place Louis XV. La déchéance du roi est prononcée dans la soirée. La statue de Louis XV renversée le lendemain. La place prend peu après le nom de *Place de la Révolution*. Louis XVI est guillotiné sur la place le 21 janvier 1793. Une effigie de la liberté remplace la statue royale détruite et, pendant une année, elle devient le lieu des exécutions ordonnées par le gouvernement révolutionnaire. Marie-Antoinette, les Girondins, Danton puis Robespierre et ses partisans y sont exécutés.

Pour neutraliser ces terribles souvenirs, les Thermidoriens et le Directoire la rebaptisent *Place de la Concorde* et le Premier Consul fait retirer l'effigie de la Liberté en 1800. C'est dans cette période que les chevaux de Guillaume Coustou sont ramenés de Marly pour en compléter la décoration (1795). Les Bourbons restaurés et surtout les ultras, veulent en faire le lieu de la commémoration d'un roi-martyr en la nommant *Place Louis XVI*. Mais la Révolution de 1830 interrompt leur projet architectural de chapelle expiatoire. Louis-Philippe, qui souhaite clore le combat symbolique au profit de sa branche dynastique, lui rend le nom de *Place de la Concorde* et choisi un monument politiquement neutre pour orner son centre en y faisant en 1836 dresser l'un des obélisques de Louxor offert par Mehmet-Ali cinq ans auparavant. Il fait ensuite adjoindre les statues allégoriques des grandes villes françaises (Lille, Strasbourg, Lyon, Marseille, Bordeaux, Nantes, Brest et Rouen) qui symbolisent l'unité du territoire autour de Paris. L'ancienne place royale puis place des exécutions révolutionnaire est alors devenue l'expression politique du sentiment national que rend encore plus sensible à tous les regards le drap noir qui voile de la Statue de Strasbourg de 1871 jusqu'à 1918.

PIEGES A EVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE

- Ne pas articuler l'étude des œuvres d'art avec leur contexte historique, avec l'intentionnalité de leur production (auteurs, commanditaires...) ni avec leurs réceptions changeantes par leurs publics et dans les contextes historiques successifs.
- Réduire l'étude des œuvres à une dimension documentaire sans en faire un objet d'étude en soi, destiné à la construction de la culture générale des élèves. En particulier, faire l'impasse sur la relation sensible et esthétique de chacun des élèves avec les œuvres.

POUR ALLER PLUS LOIN

- Michel R., Sahut M-C. : *L'art en politique*, Gallimard, 2003
- Pérouse de Montclos, J-M., *Paris*, collection Guide du patrimoine, Hachette, 1996
- Pérouse de Montclos, J-M., *L'art de Paris*, éd. Place des Victoires, 2003
- Rosenberg P., *Du dessin au tableau, Poussin, Watteau, Fragonard, David et Ingres*, Flammarion, 2001
- Sur le site de la bnf, l'exposition virtuelle consacrée à Etienne-Louis Boullée
<http://expositions.bnf.fr/boullée/>

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (DGESCO – IGEN)

Bureau des programmes d'enseignement / Ressources pour la classe de 4e –

BO spécial n°6 du 28 août 2008

Histoire – Géographie – Education civique. Les arts témoins de l'histoire des XVIII^e et XIX^e siècles

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (DGESCO – IGEN)

Bureau des programmes d'enseignement / Ressources pour la classe de 4e –

BO spécial n°6 du 28 août 2008

Histoire – Géographie – Education civique. Les arts témoins de l'histoire des XVIIIe et XIXe siècles

Thème transversal :

Les arts, témoins de l'histoire du monde contemporain

Thème transversal au programme d'histoire :

Les arts témoins de l'histoire du monde contemporain

Ce thème ne fait pas l'objet d'un enseignement isolé ; le professeur choisit un itinéraire composé d'au moins une œuvre et/ou un artiste

significatif pour chacune des parties du programme.

Les dimensions sensible, technique et esthétique, impliquent un travail conjoint avec les professeurs des autres disciplines concernées.

EXEMPLES D'OEUVRES OU D'ARTISTES (la liste n'est ni impérative, ni limitative)

- Des extraits d'œuvres littéraires de Maurice Genevoix, Erich Maria Remarque, Bertolt Brecht, Colette, Alexandre Soljenitsyne, Vassili Grossman, Primo Levi, Simone de Beauvoir...
- Des œuvres d'Otto Dix, Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Fernand Léger, Sonia Delaunay, Giacometti, Andy Warhol, Louise Bourgeois...
- Des exemples d'œuvres produites dans le cadre des régimes totalitaires...
- Des photos de Robert Doisneau, Henri Cartier-Bresson, Robert Capa, Gerda Taro...
- Des édifices de Le Corbusier, Auguste Perret, Franck Lloyd Wright...
- Des œuvres musicales de Ravel, Stravinsky, Darius Milhaud ; Arthur Honegger ; Benjamin Britten ; Chostakovitch, Gershwin, Duke Ellington ;
- Des œuvres de variété de Charles Trenet, Georges Brassens, Elvis Presley ; les Beatles, Bob Dylan, Joan Baez...
- Des œuvres de *designers*, des créations artistiques nouvelles...
- Des extraits de films : Eisenstein, *Octobre*, *Alexandre Nevski*, Charlie Chaplin, *Les Temps Modernes*, Jean Renoir, *La Grande Illusion*, Fritz Lang, *M le Maudit*, *Metropolis*, Vittorio de Sica, *Le voleur de bicyclette*, Roberto Rossellini, *Rome, ville ouverte*...

CAPACITÉS

- **identifier** la nature de l'œuvre.
- **situer** l'œuvre dans le temps et dans son contexte et en expliquer l'intérêt historique.
- **décrire** l'œuvre et en expliquer le sens.
- **distinguer** les dimensions artistiques et historiques de l'œuvre d'art.

(BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008)

Problématiques

La nouveauté et l'originalité de l'histoire des arts sont d'instituer les arts comme objet d'étude scolaire. Ce nouvel objet d'étude est à la fois commun à plusieurs disciplines et intégré à l'enseignement de chacune d'elles. Il se déploie donc dans deux dimensions.

1. Dans la mise en œuvre du programme d'histoire par le professeur, l'approche historique est définie par le titre du thème transversal au programme : « **Les arts, témoins de l'histoire du monde contemporain** », par les **capacités** mises en œuvre et par le principe d'**un itinéraire** composé d'au moins une œuvre et/ou un artiste significatif pour chacune des parties du programme, choisis par le professeur.

Rapporté à l'époque la plus contemporaine, cet intitulé rencontre toutefois des problématiques nouvelles. En premier lieu ce que les sociétés perçoivent comme œuvres d'art connaît une extension de plus en plus large. Au-delà des objets traditionnels de l'art (peintures, sculpture, architecture...) des supports de plus en plus nouveaux (photographie, cinéma, vidéos, publicités, performances...), des matières nouvelles et des regards nouveaux sur les œuvres dissolvent le concept d'art dans un grand tout explicitement révélé par Marcel Duchamp. En second lieu et parallèlement, l'attribution de la valeur d'art à tel ou tel objet et celle d'artiste à tel ou tel producteur d'objets ou d'actes connaît un développement extraordinaire, sauf à se résoudre à ne reconnaître pour cette attribution que l'autorité de hiérarques des sphères institutionnelle, intellectuelle ou marchande. En troisième lieu, grâce au développement extraordinaire des moyens de communication, tous les pouvoirs ont désormais accès à de puissants moyens d'exhibition et de légitimation. Cela réduit d'autant l'une des fonctions traditionnelles des œuvres d'art et qui constituait jusqu'alors l'un des aspects les plus importants de leur analyse historique. Enfin, le projet artistique de nombreux artistes s'éloigne à ce point de la représentation, même transfigurée, d'une vision sociale, que s'efface l'idée même qu'ils soient témoins de l'histoire du monde, du moins d'une autre manière que dans la perspective postmoderne de l'éparpillement de l'histoire dans l'atomisation de l'affirmation individuelle.

Les questions se posent donc de savoir si l'approche historique de telle ou telle œuvre d'art est possible dès lors que l'artiste refuse le principe même de sa compréhension et si l'histoire des arts peut survivre à l'indéfinition de plus en plus marquée de son objet. Même ramenée à une histoire du goût, l'histoire des arts les plus contemporains rencontre la question de la multiplication des goûts et des modes. On admettra certes volontiers qu'il n'y ait pas d'œuvre absolument muette sur la société qui l'a produite. Mais, dans la perspective d'une approche historique et au sein des leçons d'histoire de la classe de troisième, on sera amené à privilégier l'étude des œuvres qui continuent à dire, sur les sociétés qui les ont produites, quelque chose d'accessible à l'esprit d'élèves de quinze ans. En ce sens, les formes d'art qui servent les pouvoirs et celles qui les contestent sont au cœur de la plupart des thèmes du programmes d'histoire.

2. Comme pour les autres classes du collège, une autre dimension pourra être recherchée dans une **approche pluridisciplinaire** qui doit être construite autour d'au moins **un projet commun** à plusieurs disciplines. Dans ce cadre, la découverte successive des œuvres doit fonder une culture sur la convergence et la confrontation des regards que chaque discipline porte sur elles. Par une réflexion et un travail communs, les professeurs doivent organiser cette convergence tout en identifiant clairement la contribution spécifique que chacune de leurs disciplines apporte à la compréhension du sens et de la signification des œuvres.

Les capacités du thème transversal

Identifier la nature de l'œuvre.

L'identification de la nature de l'œuvre a certes une dimension culturelle, celle du recensement des différentes formes de l'expression artistique. Mais, comme pour tout document d'histoire, elle ne présente d'intérêt que si elle est en relation avec la compréhension de l'œuvre. Ses dimensions, sa matière, sa réalisation technique, son lieu initial puis les lieux successifs de son exposition peuvent éclairer sa signification. Ainsi, la nature même des affiches politiques ou publicitaires les identifie comme discours sur le réel et non comme représentation du réel. Ainsi l'étude de la photographie ne peut pas plus faire l'économie de celle du cadrage que celle du cinéma et de la vidéo du montage. La nature de nombreuses œuvres, prises ainsi dans un sens large, éclaire sur l'intentionnalité de leur discours. Elle introduit à la vigilance qui est la marque de *l'esprit critique*, lequel n'est qu'une attitude, et ouvre sur la *démarche critique* qui est une méthode. Dans l'enseignement de l'histoire, cette méthode est simple. Elle repose d'abord sur l'identification du discours de l'œuvre (son auteur et/ou ses commanditaires) et sur la confrontation de ce discours avec les faits établis par la recherche.

Situer l'œuvre dans le temps et **dans son contexte** et en expliquer l'intérêt historique.

L'intérêt de la situation dans le temps est très limité s'il ne s'agit que d'accoler une date à une œuvre. En revanche, la situation dans le contexte est riche de signification si l'on prend soin de trier dans les faits historiques qui le définissent, d'une part ceux dont l'œuvre témoigne et d'autre part ceux qui l'ont plus ou moins déterminée. C'est la mise en relation de l'œuvre avec tels ou tels éléments du contexte historique qui est éclairante. Ainsi *La Marseillaise*, œuvre

cinématographique de Jean Renoir, est réalisée et diffusée en 1938. Deux ans après la victoire du Front populaire, c'est dans un climat de morosité né de la crise économique, de profondes divisions politiques au sein de l'opinion publique et devant la montée des périls extérieurs, que prend tout son sens la mise en scène de l'unité du peuple et de son patriotisme défensif face à la menace.

Décrire l'œuvre et en **expliquer** le sens.

La description de l'œuvre n'a guère d'intérêt pour la réflexion historique si elle ne concourt pas à la mise en évidence de sens et de significations. Il ne sert à rien de lire les « lignes de force » d'une peinture si l'on n'en fait pas quelque chose, si l'on n'en tire pas un raisonnement permettant de comprendre son intention ou sa signification pour son auteur, son commanditaire ou le public à qui elle est destinée. Ainsi, la monumentalité de l'architecture est perceptible dans l'art des régimes totalitaires. Mais elle n'est pas à elle seule significative de leurs idéologies car elle est plus généralement caractéristique du style des années 1930 (Cf. le palais de Chaillot). Le goût du colossal s'y trouve en revanche particulièrement prononcé. Il en va autrement de la sculpture et dans une moindre mesure de la peinture de ces régimes. La surabondance des modèles qui présentent non seulement des corps jeunes et athlétiques mais des postures volontaires sinon agressives, caractérise une volonté d'héroïsation. Elle propose aux foules des modèles de comportement et d'identification valorisante qui sont destinés à obtenir l'engagement et l'adhésion totale qui leur est demandée. L'art urbanistique fasciste est orienté vers la mise en scène du passé impérial romain (centre de Rome, *via dei forii imperiali*) auquel le régime veut se rattacher et rattacher sa modernité (le quartier de l'EUR). La sculpture nazie, et en particulier celles de Joseph Thorak et d'Arno Brecker, privilégie les nus athlétiques inspirés de l'art grec antique, dans la mesure où celui-ci est considéré comme aryen. Mais elle donne une place particulièrement importante aux sujets combattants et guerriers qui révèlent le projet d'agression du régime et préparent sa réalisation.

Distinguer les dimensions artistiques et historiques de l'œuvre d'art.

Si cette distinction est évidemment un produit de la mise en œuvre des capacités précédentes, elle gagne à être enrichie par une quadruple réflexion.

1. Les œuvres contemporaines peuvent s'adresser plus à l'émotion artistique que délivrer un discours. Dès 1957, la peinture d'Yves Klein offre aux regards du public de grandes toiles uniquement recouvertes d'un bleu uni et unique : *l'Internationale Klein Blue*. Ses œuvres semblent ne répondre qu'à une approche purement esthétique et spirituelle, celle notamment de la quête d'un absolu au travers de celui de la couleur. Elles permettent toutefois un double commentaire historique. Le premier est culturel et renvoie à la domination de la couleur bleue, dans l'imaginaire européen depuis le Moyen Âge, relevée par Michel Pastoureau. Ailleurs, la même quête eût sans doute trouvé un autre support chromatique. Surtout, les œuvres de Yves Klein sont inséparables de la technologie de leur temps, notamment celles des résines synthétiques qui portent le pigment pur et donne au peintre la possibilité de l'uni de la couleur (impossible sur de telle surface avec de la peinture à l'huile) et de sa profondeur. En apparence hors du temps, les peintures d'Yves Klein n'en sont pas moins inscrites dans l'histoire.

2. Les œuvres d'art ne sont pas seulement « d'époque ». Conçues dans un contexte précis qui a engendré leur intention initiale, elles poursuivent leur histoire tant qu'elles ont un public. Mais, les contextes culturels successifs de leur réception par ces publics, notamment leur contexte esthétique, idéologique, politique, philosophique et éthique se renouvellent et peuvent changer leur sens. Pour autant, leur puissance de séduction peut demeurer et jouer de mauvais tours aux pédagogues. Les arts mis au service des propagandes des régimes totalitaires ont été choisis pour leurs effets sur les esprits. C'est le cas des arts fasciste et nazi, de leur monumentalité étourdissante, de leur troublante violence et de leur offre d'identification héroïque. Leur séduction, leur emprise sur l'affect qui entraîne l'emprise sur l'esprit, peuvent fonctionner encore aujourd'hui. Il ne suffit donc pas de leur associer un commentaire critique ou stigmatisant pour les désamorcer. Il faut d'abord les choisir de manière pertinente. Il faut aussi faire apparaître les mécanismes par lesquels elles opèrent et les intérêts ignobles qu'elles étaient destinées à servir.

3. Les arts nouveaux de la photographie, du cinéma puis de la vidéo, qui connaissent un formidable développement au cours du XXe siècle, posent quelques problèmes spécifiques. Représentation la plus proche du réel des formes quand les images ne sont pas truquées, ils entraînent l'illusion d'être ce réel. Monstration de scènes de la vie, ils en communiquent les

émotions, lesquelles constituent l'un des piliers de leur dimension artistique. Dans une perspective historique, ces arts nouveaux doivent donc être abordés avec un principe de précaution fondamental, celui qui les fait penser comme discours sur le réel, discours de leur auteur et/ou de ses commanditaires. Parce qu'elles sont un discours, chacune de ces œuvres ne peut faire l'économie de la démarche critique qui consiste à le confronter aux faits établis par la recherche historique et d'être enrichis pas la confrontation avec d'autres discours contemporains.

4. Que ce soit dans le cadre de son programme ou dans celui d'un projet pluridisciplinaire, le professeur d'histoire n'en doit pas moins prendre aussi en charge la dimension sensible et esthétique des œuvres et la construction du goût des élèves. Cette dimension est complexe parce qu'elle relève de la relation intime du sujet et de l'œuvre. Elle fait partie du domaine des sens et du sens, celui du ressenti et des émotions qui, entre le déferlement de l'exaltation et la plénitude de l'apaisement, font naître le sentiment du beau ou qui, entre l'indignation et l'adhésion, font naître l'implication. Cette relation ne va pas de soi, notamment quand la distance culturelle entre l'œuvre et son public est grande, au point de ne susciter ici ou là que la désinvolture ou l'hébétéude. Elle doit alors être construite par un acte pédagogique et, en particulier, par la verbalisation orale et écrite qui amène les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent, à chercher pourquoi ils ressentent cela et à mesurer en quoi la construction de la signification a pu enrichir leur relation sensible à l'œuvre d'art. C'est dans ce dévoilement que va se réaliser la découverte du talent de l'artiste et, parfois, de son génie. C'est au service de cet acte pédagogique que l'appropriation indispensable des outils du langage permet aux élèves de progresser dans la maîtrise de leur expression : il n'y a pas de construction de la dimension sensible et esthétique des œuvres sans « dire » ou sans « écrire ».

ITINÉRAIRES

Concevoir un itinéraire

On peut définir deux manières de concevoir un itinéraire d'histoire des arts.

Il peut s'agir de choisir, pour chaque thème une œuvre, un groupe d'œuvres ou un artiste qui seront à la fois mis en relation avec la problématique du thème et ses supports de concrétisation et exploités pour atteindre les capacités développées dans les pages qui précèdent. Dans cette perspective, il s'agit de varier les catégories et les approches, en particulier pour donner aux élèves une culture au travers de la connaissance de quelques grands courants artistiques du XXe siècle.

Mais on peut aussi, sur une partie plus ou moins large du programme, suivre le devenir et les métamorphoses d'un genre artistique (l'architecture, le cinéma...) pour étudier leur signification historique au travers de leurs conditions de production, de leurs courants dominants et de leur impact sur la société du temps.

Ces deux conceptions ne s'excluent pas et peuvent se combiner. Elles n'excluent pas non plus la définition de projets pédagogiques associant plusieurs professeurs autour d'une approche pluridisciplinaire d'une œuvre ou d'un artiste. On se reportera pour ce faire aux fiches ressources de chaque thème.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Ne pas articuler l'étude des œuvres d'art avec leur contexte historique, avec l'intentionnalité de leur production (auteurs, commanditaires...) ni avec leurs réceptions changeantes par leurs publics et dans les contextes historiques successifs.
- Réduire l'étude des œuvres à une dimension documentaire sans en faire un objet d'étude en soi destiné à la construction de la culture générale des élèves. En particulier, faire l'impasse sur la relation sensible et esthétique de chacun des élèves avec les œuvres.

Pour aller plus loin

- GUYOT, Adelin et RESTELLINI, Patrick, *L'art nazi*, Editions Complexe, 1983, 1987.
- DOUGIER, Henri (dirigé par), *Rome, 1920-1945. Le modèle fasciste, son Duce, sa mythologie*, Autrement, 1991.
- MICHAUD, Yves, *L'art contemporain*, Documentation photographique n°8004, août 1998.

- FRIZOT, Michel et de VEIGY, Cédric, *Photographie(r)*, Documentation photographique n°8021, juin 2001
- PORTES, Jacques, *Histoire et cinéma aux Etats-Unis*, Documentation photographique n°8028, août 2002.
- De nombreux numéros de la revue pédagogique « Textes et documents pour la classe » (éditions CNDP) abordent la question des arts contemporains. On retiendra les numéros : TDC.807 (L'art abstrait), 830 (La révolution surréaliste), 838 (L'art photographique), 874 (Le design), 875 (Les musiques de la ville), 894 (La chanson française), 944 (L'art contemporain), 968 (Art et littérature de la Shoah), 976 (Photographier la ville), 1008 (L'autoportrait), 1012 (L'art du paysage), 1020 (Les arts décoratifs).