

L'art et la manière

Une approche didactique de l'Histoire de l'Art

Introduction

C'est une histoire de l'art factuelle telle que la pratiquaient Louis Hourticq ou Germain Bazin qui domine encore l'enseignement et ses méthodes¹. Il est pourtant nécessaire de mettre à nu les œuvres d'art de manière à en dégager le sens profond. Comme le déclare Daniel Lagoutte, on peut dire qu'il existe non pas une, mais des histoires de l'art². Pour nous, il existe autant d'histoires de l'art qu'il existe d'historiens d'art et il nous faut prendre le temps de saisir ces différentes approches.

Interpréter scientifiquement les faits artistiques est aussi un art. Un art qui possède ses manières, ses méthodes, ses procédures. L'histoire de l'art a évolué de l'approche empirique à l'approche scientifique ; il s'agissait en effet de mettre en place une approche scientifique sérieuse. L'histoire de l'Histoire l'Art en est la preuve. Depuis Winckelmann³, notre discipline n'a cessé de multiplier les approches autour de son objet d'étude, toujours plus scientifiques. La tâche était noble ; elle fut accomplie. Aujourd'hui, les historiens de l'art continuent d'œuvrer dans le sens d'une méthodologie renforcée. La crédibilité acquise ne doit néanmoins pas nous faire oublier le devoir de vulgarisation, même si certains répugnent encore à la besogne.

L'effort de vulgarisation constitue en effet un passage obligé. Nous voudrions d'emblée souligner l'importance d'une notion chère à Jacques Thuillier : le décloisonnement. Dans *Les doubles coordonnées de l'œuvre d'art*, seconde partie de sa *Théorie générale de l'Histoire de l'Art*, Thuillier défend l'idée d'un champ disciplinaire qui se doit d'éviter l'écueil de l'enfermement dans une spécialisation excessive⁴. Un

¹ HOURTICQ, Louis, *Initiation artistique*, Paris, Hachette, 1921 ; BAZIN, Germain, *Histoire de l'Art. De la préhistoire à nos jours*, Paris, Garamond, 1953.

² LAGOUTTE, Daniel, *Introduction à l'Histoire de l'Art*, Paris, Hachette, 2001.

³ WINCKELMANN, Johann Joachim, *Histoire de l'Art dans l'Antiquité*, nouvelle trad. de l'allemand par Dominique TASSEL, Paris, Le Livre de Poche, 2005 (éd. originale 1764). Voir, sur Winckelmann, POMMIER, Edouard, *Winckelmann, inventeur de l'Histoire de l'Art*, Paris, Gallimard, 2003.

⁴ Comme le souligne Jacques THUILLIER (*Théorie générale de l'Histoire de l'Art*, Paris, Odile Jacob, 2003, p. 121), « [...] l'œuvre d'art, créée, nous l'avons dit, *illic et tunc*, doit se voir restituer sa pleine temporalité. L'erreur est de la figer à l'intérieur d'un schéma tout conceptuel. Quant aux structures historiques, trop

regard exclusif sur un domaine tout aussi exclusif entraîne un cloisonnement qui empêche, entre autres, toute compréhension du jeu des influences esthétiques et des interdépendances culturelles.

Après analyse et mise à l'épreuve de notre formation scientifique dans l'enseignement secondaire technique et professionnel, et supérieur universitaire (cours de didactique spéciale), il nous apparaît nécessaire d'aborder l'histoire de l'art avec suffisamment de recul pour éviter la myopie intellectuelle et la communication stérile. Il est vrai que le travail sur le terrain, dans la classe ou la salle de cours, modifie profondément la perception que nous avons de notre propre formation disciplinaire. Cette dernière réclame une vision globale des différentes spécialisations et des méthodes inhérentes à celles-ci. La nécessité d'une adaptation à un «public-cible» devient fondamentale, d'autant que l'inverse n'est plus possible. Une règle s'impose : partir de concepts simples pour tendre vers le complexe. Communiquer l'essentiel exige la précision scientifique de notre formation de base combinée à une approche synthétique décloisonnée ou défragmentée.

«Réactiver» l'œuvre d'art pour rendre vie au passé composé par l'artiste constitue également un objectif naturel. Communiquer, c'est en effet donner vie et notre tâche vise à prouver tout l'intérêt de cette manière de faire. Les théories de l'art, la tradition de l'analyse iconologique, l'ouverture vers l'analyse de l'image, l'approche cognitive des émotions et la maîtrise des technologies nouvelles de la communication comptent parmi les ingrédients d'une tradition actualisée. Pour s'y inscrire, l'historien d'art se doit de conserver ou de préserver la spécificité de ses savoirs et de développer ou acquérir les moyens de les communiquer dans la performance.

Tout enseignant, quelle que soit sa discipline, se trouve dans l'obligation de tenir compte des changements qui s'opèrent dans la société. L'omniprésence de l'image à notre époque représente un véritable défi pour l'historien d'art qui se veut un pédagogue conscient des réalités actuelles – *aware*, dans la langue de Shakespeare. Pédagogue, il aide les jeunes à développer leur faculté de discernement en aiguisant

facilement réduites à une esquisse linéaire, elles ne doivent pas être rejetées : ce qui déracinerait les œuvres et obscurcirait leurs significations. Au contraire, elles doivent être affinées, de façon à coïncider plus étroitement avec l'histoire concrète.»

non seulement leur esprit analytique, mais également leur sens esthétique. Il lui faut, en outre, former des individus capables de communiquer leur compréhension du monde visuel afin d'accéder à l'autonomie analytique, mission fondamentale du système éducatif. Or l'enseignant peut-il encore assumer cette mission face au monde du profit qui pénètre nos institutions par son vocabulaire et ses méthodes ? Nous ne produisons pas ; nous accompagnons des cheminements humains. Le système technocratique exige la quantification et la standardisation des actes, question de rentabilité et d'échelles de valeur. Les relations interpersonnelles sont ainsi déshumanisées. Oublier qu'enseigner relève fondamentalement des «relations humaines», cela s'apparente à la néo-taylorisation.

Construire une école autour des relations interpersonnelles, extraire celles-ci d'une structure fractionnée, c'est aborder la complexité et redonner une cohérence à l'enseignement des disciplines. Pour conjuguer une approche complexe et multidisciplinaire des connaissances avec une pédagogie diversifiée, il est utile de préserver le sens des disciplines et de partir des évidences : les historiens de l'art ont développé un savoir et des compétences spécifiques à l'analyse de l'image et l'iconologie reste leur spécialité. Les exemples offerts par l'art sont les plus aptes à développer le sens esthétique des élèves. Nous pensons que l'iconologie peut être la solution, et nous la considérons donc comme la clé de voûte de l'histoire de l'art et , par extension, de l'analyse de l'image.

Que se passe-t-il devant une œuvre d'art ? Quels chemins prendre pour expliquer les œuvres et la multiplicité des démarches artistiques dans le temps ? Quels sont les moyens didactiques capables d'engendrer connaissance et compréhension, puis appréciation ? Autant de questions auxquelles il nous faut tenter de répondre.

Notre époque, trop rapide, trop bruyante, trop expéditive, ne nous offre que rarement le temps de découvrir les valeurs de la pensée créatrice. Alors que les processus de conception et d'élaboration artistiques sont le fruit d'une longue et patiente incarnation des sentiments, l'œuvre d'art se livre immédiatement dans sa totalité, or nous sommes induits en erreur par notre propre perception. Physiquement, l'expérience optique est instantanée, la rapidité des ondes lumineuses

créant l'illusion d'une connaissance immédiate. Les neurosciences nous apportent aujourd'hui les preuves tangibles de cette duperie, consciemment ou inconsciemment orchestrée⁵. Tout l'effort consiste à développer une méthodologie progressive, depuis l'impression-perception première jusqu'à l'analyse qui permettra d'éclairer, d'explicitier, de compléter et de dépasser cette première impression, cette première émotion. Deux objectifs fondamentaux sont à privilégier : permettre, d'une part, une approche basée sur la chronologie, ce que l'on appelle *sensu stricto* une «histoire de l'art», et favoriser, d'autre part, une approche analytique de l'œuvre ou de l'image.

Comme toutes les disciplines, l'histoire de l'art n'échappe pas à l'abondance d'informations qui détourne de l'essentiel. La matière est complexe, c'est pourquoi son enseignement se doit d'être synthétique, pareil à un fil conducteur dans le labyrinthe de la créativité. Posons comme principe que la compréhension de l'art implique une ouverture d'esprit et l'acceptation de fait d'une société variée et pluraliste. Accepter ce que l'autre crée et chercher à le comprendre, c'est faire preuve non seulement de tolérance active, mais également d'intérêt pour ce qui de prime abord résiste à nos dispositions esthétiques, autrement dit à ce que spontanément – en fait, culturellement –, nous serions tentés de rejeter parce que non conforme à notre idée du «beau» artistique. Notre approche combattra en particulier trois réactions fréquentes face aux œuvres d'art : le découragement, le préjugé culturel, le snobisme intellectuel.

Le mutisme devant un certain hermétisme artistique est aisément compréhensible et le découragement d'un public devant les choses de l'art est quasiment inévitable. Ce qui importe, c'est de dépasser le stade d'une surprise sans agrément qui conduit vite au rejet. Ce qui importe, c'est de développer une sensibilité aux productions qui nous déconcertent. Ce qui importe, c'est d'élucider, progressivement, les raisons pour lesquelles nous ne parvenons pas à «comprendre» – étymologiquement en deux mots, c'est-à-dire à «prendre avec nous» – certaines

⁵ Nous pouvons être le jouet de notre propre système perceptif. Le cerveau interprète ce que le système nerveux lui offre comme information. Cette «machine», aussi admirable qu'elle puisse être, n'est pas parfaite.

formes d'art, et à concevoir ces raisons comme les effets d'un conditionnement culturel lié à notre propre histoire.

Le préjugé culturel est un fait par trop répandu. Il n'existe pas chez le jeune enfant qui a tout à apprendre. Les réactions de l'enfant face aux œuvres d'art sont simples, directes et souvent très imaginatives ; il voit plus vite et mieux. S'il n'est pas encore capable de définir l'émotion qu'il ressent, il ne préjuge pourtant aucunement de l'utilité, de la nécessité et de l'importance d'une œuvre d'art. Dans le *Carré noir sur fond blanc* de Malevitch⁶, un enfant pourra visualiser l'entrée d'un tunnel sans jamais se poser la question de savoir s'il s'agit bien d'une peinture ou d'une œuvre d'art. Par cet exemple, nous désirons seulement illustrer le fait que les choses simples se doivent d'être envisagées simplement. Il faut tenter de préserver cette pureté de la vision enfantine avant qu'elle ne se modifie et se teinte de préjugés. Le système éducatif canalise en effet rapidement l'imagination et la vision en enseignant des choses qui font partie de l'héritage culturel. Si on inculque chez l'enfant une conception exclusivement figurative ou représentative de la peinture, on inscrira en lui un préjugé culturel simple et banal. Il admettra difficilement en retour l'art abstrait.

Le snobisme, enfin, est une tare de notre société face à l'art. Snobisme intellectuel notamment, qui se caractérise par une acceptation immodérée et inconditionnelle de toute production labellisée «art». Trop souvent, nous rencontrons des amateurs et des critiques qui se vantent de ressentir une émotion esthétique profonde devant une élucubration à la mode⁷. Cet esprit «révolutionnaire» de salon, qui fonde le plus souvent son appréciation sur le seul critère de la «nouveau» et se permet d'autorité de couper court à toute analyse critique qui ambitionnerait une simple mise à l'épreuve de ce qui est donné à voir, vient tout droit de certaines mystifications inévitables dans un monde de bouleversements où il n'existe plus de critères objectifs du «beau» artistique. Aujourd'hui, le «beau» s'écrit, comme nous le faisons, entre guillemets : sa définition est plus que jamais relative.

⁶ MALEVITCH, Kazimir, *Quadrangle. Carré noir sur fond blanc*, 1915, huile sur toile, 106 cm x 106 cm, Moscou, Galerie Trétiakov.

⁷ Voir, par exemple, ce qui se joue dans la pièce *Art* de Yasmina Reza, créée avec Pierre Arditi, Pierre Vaneck et Fabrice Luchini. Voir REZA, Yasmina, *Art*, Arles, Actes Sud, 1994.

Découragement, préjugé culturel et snobisme intellectuel sont autant de formes d'échappatoire devant l'art, et plus particulièrement devant l'art contemporain et la disponibilité critique qu'il exige. Apprendre à voir, à regarder, à justifier un avis sont les objectifs fondamentaux que doit poursuivre l'enseignement de l'histoire de l'art.

L'information culturelle et la formation analytique sont indispensables à l'élaboration d'une ligne de conduite générale qui déboucherait sur la connaissance et la compréhension d'un système de représentation bidimensionnelle (peinture) et tridimensionnelle (sculpture). Comme l'a montré Jean Piaget, une présentation structurée des contenus-matières favorise une mémorisation intelligente⁸. Partant de ce constat, l'information se donnera au travers de schémas et structures historiques simples, afin d'aborder plus rapidement et en toute connaissance de cause la formation analytique. Signalons que cette information doit être donnée avec une rigueur d'ordre scientifique. En plus de ces schémas historiques, l'information culturelle doit être complétée par une ligne du temps dont les points chronologiques seront les dates relatives aux faits artistiques marquants. Développer le sens analytique des élèves vis-à-vis du monde de l'art est indissociable d'une connaissance et d'une compréhension structurées et fondées. Ainsi, quel que soit le document étudié, l'élève devra toujours le situer dans son contexte temporel et spatial.

La perception sensible est à la base de nos systèmes de pensée individuels. Ce qui apparaît aujourd'hui comme une évidence est pourtant loin d'être communément admis. Les quelques lignes écrites il y a maintenant plus de trente-cinq ans par Rudolf Arnheim, psychologue des arts visuels et spécialiste des images fonctionnelles, restent d'une surprenante actualité.

«Nous demeurons toutefois tributaires d'une philosophie populaire qui insiste sur la dichotomie perception-pensée. Nul, certes, ne nie la nécessité d'un matériau sensoriel brut. Les philosophes sensualistes ont rappelé avec vigueur qu'il n'est rien dans l'intellect qui n'ait au préalable existé dans les sens. Ils n'en ont pas

⁸ Le phénomène de la mémorisation est amplement développé dans les ouvrages suivants : PIAGET, Jean, et INHELDER, Bärbel, *Mémoire et intelligence*, Paris, PUF, 1968 ; PIAGET, Jean, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.

moins considéré le rassemblement des données de la perception comme une opération primaire indispensable, mais inférieure. L'activité qui consiste à créer des concepts, à accumuler la connaissance, à établir des associations, des dissociations, des déductions était à leurs yeux l'apanage des fonctions cognitives supérieures de l'esprit, qui ne pouvaient accomplir leur mission qu'en se détachant de tous les détails perceptibles. Les rationalistes des XVII^e et XVIII^e siècles empruntèrent à certains philosophes du Moyen Age, comme Duns Scott, la notion selon laquelle il appartient au raisonnement de clarifier les messages confus transmis par les sens. Alexander Baumgarten lui-même, à qui la jeune discipline de l'esthétique doit son appellation et qui soutenait que la perception, tout comme la pensée rationnelle, était susceptible d'atteindre à la perfection, n'en perpétua pas moins la tradition en décrivant la perception comme la moins noble des deux facultés cognitives - la clarté qui caractérise la faculté supérieure du raisonnement lui faisant, d'après lui, défaut. Cette thèse ne se limitait pas au seul domaine de la théorie de la psychologie. Elle s'appuyait, tout en y trouvant son application, sur l'exclusion traditionnelle des beaux-arts du cénacle des arts libéraux. Ceux-ci, ainsi dénommés parce que seuls jugés dignes d'être exercés par un homme libre, traitaient du langage et de la mathématique. La grammaire, la dialectique et la rhétorique étaient les arts du mot, cependant que l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique étaient fondés sur la mathématique. La peinture et la sculpture comptaient parmi les arts mécaniques, qui nécessitaient l'effort physique et la dextérité manuelle. Le prestige dont jouissait la musique et le mépris dans lequel on tenait les beaux-arts dérivait, bien entendu, de Platon, qui, dans sa *République*, avait réservé la musique à l'éducation des héros - cet art permettant aux humains de participer à l'ordre mathématique et à l'harmonie du cosmos, impossibles à atteindre par les sens ; cependant qu'il convenait de se défier des beaux-arts et notamment de la peinture, qui accentuaient encore l'asservissement de l'homme à des images illusoires. Le préjugé qui établit une discrimination entre perception et pensée n'a pas disparu de nos jours. La philosophie et la psychologie en offrent maints exemples. Tout notre système d'éducation est encore fondé sur l'étude des mots et des nombres. Certes, nos enfants, à l'école maternelle, font leur apprentissage en regardant et en

manipulant des formes agréables ; s'ils inventent des formes originales sur le papier ou dans l'argile, c'est en pensant à travers la perception. Mais dès l'école primaire, les sens commencent à perdre de leur statut éducatif. Les beaux-arts sont de plus en plus considérés comme étant un aimable passe-temps, un divertissement et un dérivatif. Plus les disciplines reconnues insistent sur l'étude des mots et des nombres, plus leur parenté avec les arts se fait lointaine et plus ceux-ci se réduisent à une activité souhaitable, mais mineure; on consacre de moins en moins d'heures par semaine à ce qui, de l'avis de tous, détourne des matières réellement importantes. Au stade où se précise la compétition en vue de l'entrée à l'Université, seuls quelques rares établissements ont à cœur de réserver à l'enseignement des arts le temps nécessaire pour que leur pratique porte des fruits. Plus rares encore sont les institutions conscientes de ce que la familiarité avec l'art contribue de manière indispensable au développement d'un être doué de raison et d'imagination. Cette carence dans le système éducatif subsiste à l'Université, où l'étudiant en art est considéré comme cultivant une activité marginale et intellectuelle inférieure, même si l'on encourage tout "major" appartenant aux milieux universitaires les plus en renom à trouver une «récréation salubre» en atelier durant ses heures de loisir. En outre, les "arts" dans lesquels le *bachelor* et le *master* sont diplômés ne comportent encore aucune culture créatrice de l'œil ni de la main reconnue comme partie intégrante de l'enseignement supérieur. On néglige les arts parce qu'ils se fondent sur la perception et l'on méprise la perception parce qu'elle n'est pas censée faire intervenir la pensée. En fait, les enseignants et l'administration ne pourront justifier que l'on accorde aux arts une place de choix tant qu'ils n'auront pas compris que l'art constitue le plus puissant moyen de renforcer la composante perceptuelle en l'absence de laquelle la pensée productive est impossible dans tous les domaines de l'effort humain. Le manque d'intérêt à l'égard de l'art n'est que le symptôme le plus tangible du sous-emploi généralisé des sens dans toutes les branches de l'enseignement universitaire. On n'a pas tant besoin d'ouvrages d'esthétique ou de manuels ésotériques sur l'enseignement artistique que d'un plaidoyer convaincant en faveur de la pensée visuelle en général. La théorie une fois assimilée, nous pourrions nous efforcer de

remédier dans la pratique à ce clivage pernicieux qui mutilé la formation de la faculté de raisonnement.»⁹

«Le monde est tissé d'œuvres et c'est par le biais d'une *culture générale* que nous y avons accès.»¹⁰

Face aux œuvres d'art et, par delà, aux images produites au cours de l'histoire, force est de constater une inégalité devant l'acquisition des savoirs utiles à la compréhension de ce monde. En effet, en dehors des filières de spécialité «artistique» (deuxième et troisième degrés des sections technique de transition, technique de qualification et professionnelle), et sous réserve du régime optionnel – gageure pour le professeur d'histoire de l'art qui se voit acculé au rôle de délégué commercial de la matière qu'il dispense –, rares sont les occasions pour les élèves d'accéder par le canal analytique au monde de la communication iconique¹¹.

Le programme commun du premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire prévoit quelques heures d'éducation artistique. Cet intitulé générique englobe un cours d'éducation plastique, axé prioritairement sur le développement concret des attitudes créatives et expressives. Au cours des deuxième et troisième degrés de l'enseignement général, l'éducation artistique est totalement absente des programmes. Si les établissements scolaires ont le pouvoir d'organiser un cours optionnel d'histoire de l'art (sous l'intitulé «analyse esthétique»), il apparaît dans la pratique que l'aménagement des horaires d'enseignement le permet rarement. Il nous reste dès lors à nous satisfaire, et à nous réjouir, des quelques actions occasionnelles, telles que les visites de musées et d'expositions menées avec les élèves par des enseignants bienveillants. Loin de dénigrer ces initiatives, nous

⁹ ARNHEIM, Rudolf, *La pensée visuelle*, trad. de l'anglais (USA) par Claude NOËL et Marc LE CANNU, Paris, Flammarion, 1976 (éd. originale 1969), pp.10-11.

¹⁰ Citation complète : «Le monde, "patrie non mortelle des mortels que nous sommes", est tissé d'œuvres et c'est par le biais d'une *culture générale* que nous y avons accès. Nous vivons aujourd'hui l'impitoyable et compassionnelle socialisation de l'école. Comme Arendt, je ne vois dans ce changement d'élément aucun motif de réjouissance.» *Entretien avec Alain Finkielkraut. Savoir se souvenir* (propos recueillis par Perrine SIMON-NAHUM), in *Le magazine littéraire*, 445, 2005, pp. 32-34 (p. 32).

¹¹ Constat que partageait sans détour Daniel ARASSE (*La thèse volée*, in *Histoires de peintures*, Paris, Denoël-France Culture, 2004, p.102) pour qui «l'absence d'enseignement de l'histoire de l'art dans les écoles et lycées français demeure encore aujourd'hui un scandale. Ce devrait être une discipline obligatoire.»

constatons cependant sur le terrain leur faible efficacité éducative : activités récréatives davantage que formatives, méconnaissance des possibilités de collaboration offertes par les institutions culturelles, référence aux œuvres d'art à fins d'illustration d'une thématique et non pour leur expression spécifique, absence de contextualisation, etc.

Outre les programmes, le second problème sur lequel on achoppe est celui des contenus, des méthodes et des implications théoriques et pratiques de l'enseignement de l'histoire de l'art. Comme nous l'avons déjà mis en évidence, la tradition de l'analyse iconologique, la multiplicité des théories de l'art, l'explosion de la consommation des images et le développement des technologies de la communication confèrent une nouvelle dimension à la didactique en histoire de l'art. En l'absence de programmes et de référentiels explicitant d'une part les articulations méthodologiques, et d'autre part les compétences – celles-ci dépassant largement les frontières esthétiques –, c'est le potentiel éducatif «à forte valeur ajoutée» d'un champ disciplinaire qui continue d'échapper à nombre d'acteurs de l'institution scolaire.

Pour conclure ce bref tour d'horizon de notre système éducatif, rappelons la place accordée à l'histoire de l'art dans d'autres pays européens, et ce constat que nombre de cultures non occidentales n'ont jamais scindé la communication par les mots de celle transmise par les images.

De l'enseignement fondamental aux humanités traditionnelles, l'éducation aux arts reste trop souvent marginalisée, quand elle ne brille pas purement et simplement par son absence. Les programmes doivent impérativement s'élargir et comporter un minimum d'une à deux heures hebdomadaires d'histoire de l'art ou d'analyse de l'image.

Si l'on considère l'influence d'une œuvre d'art sur le spectateur, il semble entendu qu'elle agit, qu'elle provoque une émotion, de sympathie ou d'antipathie, et cela avant même que l'intelligence analytique n'intervienne et que l'on puisse précisément déterminer en quoi l'œuvre nous procure de l'agrément ou du désagrément. La psychologie définit un type de relation projective des sentiments du

«regardeur» sur l'œuvre d'art. L'impression ressentie devant l'œuvre résulterait d'un système d'auto-projection purement émotionnel appelé *Einfühlung*¹² (voir, sur ce sujet, le chapitre consacré à l'empathie). Quant à la réflexion critique sur le goût personnel, c'est une opération mentale «secondaire», au sens de «qui vient en second lieu». Cette réflexion critique permet le développement et l'affinement du goût, à condition qu'elle puisse s'exprimer en toute liberté et que son expression ne fasse l'objet d'aucune forme de censure externe, au nom d'un «bon goût» que son détenteur autoproclamé ne se risquerait sans doute pas à soumettre à la discussion.

La didactique, discipline qui étudie les processus de transmission des connaissances et d'acquisition de compétences, aujourd'hui, se définit également par la prise en charge des contenus et s'intéresse à la transmission et à l'appropriation de savoirs précis. Une didactique disciplinaire est une science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes de communication des savoirs, les conditions de transmission d'une culture et les conditions d'acquisition des connaissances par un apprenant¹³.

Enseigner, c'est communiquer un savoir. «Communiquer» vient du verbe latin *communicare* qui signifie «mettre ou avoir en commun», d'où partager, recevoir, prendre sa part de, entrer en relations avec autrui. La notion de «communication» a des implications profondes sur les méthodes d'enseignement mises en œuvre. Exprimer un savoir et communiquer un savoir sont deux choses distinctes et cette distinction oriente notre gestion d'un cours. Communiquer suppose une réciprocité

¹² Pierre SOMVILLE, dans le chapitre intitulé *L'Histoire évolutive ou le modèle biologique (Donner à voir. Introduction à la méthodologie de l'Histoire de l'Art*, Liège, Solédi, 1977, pp. 26-28) développe une définition de l'*Einfühlung*. Il y fait référence à l'ouvrage de Konrad FIEDLER, *Über den Ursprung der Künstlerischen Tätigkeit*, paru en 1887 et récemment traduit intégralement en français sous la direction de Danièle COHN (*Sur l'origine de l'activité artistique*, Paris, Rue d'Ulm, 2003).

¹³ L'usage du mot didactique est ancien. Dès 1632, le philosophe et pédagogue tchèque Johann Amos COMENIUS publie *La Grande didactique ou l'art d'enseigner tout à tous*. À partir de la fin du XIXe siècle, les pédagogues tentent d'élaborer pour chaque matière une «pédagogie spéciale». À la différence d'autres recherches en sciences de l'éducation, la didactique s'occupe essentiellement de l'analyse des pratiques et des processus mis en jeu dans l'acquisition d'un savoir. Ces travaux associent une étude de la matière enseignée avec une analyse des conduites de l'enseignant et de l'élève. Selon Jean Berbaum, il est nécessaire que l'apprenant s'approprie les connaissances en construisant progressivement sa propre méthode. La capacité à prendre conscience de son propre comportement devient essentielle. Les didacticiens étudient la différence entre le contenu effectivement enseigné et les programmes officiels, l'organisation des conditions d'apprentissage, les styles pédagogiques des enseignants, etc. Leurs travaux mettent en évidence la complexité des situations éducatives. La didactique se démarque de la pédagogie par une volonté de rationalisation. Les auteurs opposent l'approche scientifique de la didactique à l'approche doctrinaire de la pédagogie. Voir BERBAUM, Jean, *Développer la capacité d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1991.

dans le processus relationnel et implique une évaluation permanente de la compréhension, donc une constante interactivité. C'est la distinction que l'on peut faire entre l'enseignement directif et l'enseignement participatif. Construire un savoir articulé autour de l'apprenant est devenu un truisme.

Enseigner l'histoire de l'art consiste à élaborer un savoir, puis à mettre en place un système analytique. Il serait pourtant aberrant de développer un tel système indépendamment des représentations sociales et cognitives des apprenants, et la nécessité d'éprouver la validité structurelle nécessite une évaluation quasi permanente. La démonstration peut servir d'exemple, mais elle implique l'application sous forme de transfert. La responsabilité de l'enseignant réside dans l'ouverture dynamique, dans le dialogue maîtrisé et dans l'approche empirique guidée.

Aussi étonnant que cela puisse paraître, enseigner c'est également apprendre : apprendre à écouter et à entendre ce que disent les autres – et non pas seulement les élèves –, apprendre à se remettre en question, apprendre aussi à faire siens les enseignements reçus des autres. Tout cela est aussi difficile que de communiquer un savoir. L'effet *boomerang* ou *feedback* doit être permanent : si nous voulons enseigner correctement, il nous faut alors évaluer l'écoute et l'intérêt des élèves. Enseigner réclame d'apprendre à partager et à recevoir, et nécessite le développement de techniques de communication performante.

Enseigner l'histoire de l'art ou l'analyse de l'image repose également sur un acte fondamental : le geste de désignation (montrer du doigt quelque chose à quelqu'un). Ce geste simple en apparence construit une véritable structure triangulaire. Notre «triangle didactique» se réalise dans le geste pour «donner à voir» (l'enseignant qui désigne, l'élève à qui la désignation est destinée, et l'œuvre ou l'image, cible de la désignation).

Désigner, c'est ainsi signifier. Il existe deux gestes de désignation : le «pointage proto impératif» dont la fonction est d'ordonner, et la «désignation proto déclarative» dont la fonction est de communiquer, donc de partager.

Le pointage proto impératif est l'archétype de ce qu'on peut appeler «l'objectivation», c'est-à-dire le fait de montrer l'objet – c'est le geste qui permet par

exemple à l'enfant, le doigt pointé et le bras tendu dans la même direction, de désigner l'objet qu'il veut. La désignation proto déclarative introduit quant à elle la capacité de communiquer avec autrui au sujet d'un objet ; elle nous occupe de manière très concrète.

Les nouvelles techniques de communication viennent en renfort pour amplifier l'efficacité du geste. Du doigt pointé à la lampe-flèche, du pointeur laser au *PowerPoint*, le geste de désignation reste un acte fondamental de notre approche didactique. Notre triangle didactique se veut donc visualisation, en tant que présentation temporaire sur un support des résultats d'un traitement d'informations, ou, par définition, mise en évidence, d'une façon très matérielle, de l'action et des effets d'un phénomène. Le «donner à voir», structure et méthode de notre triangle didactique, se développe toujours à partir de ce geste simple.

La maîtrise d'un geste aussi élémentaire est essentielle. Ce premier pas vers l'analyse est une perception «guidée». La visite d'un musée ou d'une exposition relève de la même approche. Le geste de désignation existe depuis que nous communiquons et partageons. Comme les enseignants, les artistes nous montrent, dans le silence du temps, ce que signifie leur monde. Pensons à cette magnifique *Vierge aux rochers* du Louvre, peinte par Vinci, où l'ange Uriel désigne le Baptiste. Uriel signifie «Lumière de Dieu» en hébreu. La lumière n'est-elle pas un moyen pour montrer ce qui est à voir ? Faisons alors la lumière sur ...

Enseigner l'histoire de l'art, c'est entrer dans la peau d'autrui, entrer dans la peau de l'œuvre et raconter ce voyage. Dans la culture humaine, les récits sont le principal support de la construction et de la transmission du sens¹⁴. L'œuvre, création solitaire, devient dans les mots de l'enseignant un partage. Et l'art devient une belle histoire. L'œuvre commence son périple initiatique dans nos yeux. Elle continue par notre esprit et parfois touche notre âme. Son impact, lié à sa puissance en tant que vecteur de sens, transite par notre «lentille» perceptuelle. Il faut donc éveiller le regard et ouvrir l'esprit. «Simuler» et «stimuler» sont deux «actions» qui facilitent la résonance particulièrement recherchée entre l'œuvre et l'élève.

¹⁴ Voir, sur ce sujet, BRUNER, Jérôme, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, trad. de l'anglais par Yves BONIN, Paris, RETZ, 2002.

Conclure en insistant...

Histoire de l'art *sensu stricto*, théories de l'art, esthétique, critique d'art, ouverture vers l'analyse de l'image et intégration des pratiques et des technologies de l'information et de la communication confèrent à l'appréciation du fait artistique sa complexité et sa spécificité. Nous devons en outre nous adapter à la diversité des situations et à leurs implications didactiques avec les profils d'apprenants les plus divers. Par notre formation, nous sommes conscients à tout le moins des enjeux de notre discipline.

Parce que nous sommes conscients ... Des neurologues comme Jean-Pierre Changeux ont mis en évidence l'importance du cortex préfrontal dans le raisonnement et la mémorisation, composantes essentielles de la conscience. Ce n'est pas la conscience qui active le cerveau, mais l'activité cérébrale qui produit la conscience. Cette conscience ou cette intuition que nous avons de notre existence et du monde qui nous entoure procède du cerveau. Comprendre ce que nous sommes, c'est être capable d'aborder consciemment le monde en général, et celui de l'art en particulier. Remonter à la source est un «exercice» possible aujourd'hui. Il nous faut accomplir cette recherche à travers le circuit neuronal comme un chemin initiatique. Si le cours d'histoire de l'art n'est pas «stérilisé» mais bien «humanisé», il apporte concrètement de véritables solutions de vie. Parce que l'art n'est pas un artifice.

Enseigner l'histoire de l'art aujourd'hui ne veut pas dire nier ou rejeter ce que le cours est et a été. Les voies nouvelles offertes par le monde polymorphe de l'image et un environnement culturel en rapide mutation nous poussent cependant à enseigner l'histoire de l'art autrement. La complexité même du langage iconique contraint les enseignants à élargir leurs stratégies pédagogiques. L'art contemporain en particulier nous pousse à une remise en question de la tradition pédagogique d'un tel enseignement.

Chapitre I

De l'analyse multidisciplinaire : généralités et particularités

L'analyse multidisciplinaire est la juxtaposition, autour d'un même «objet», d'analyses conduites selon plusieurs points de vue. Chaque discipline convoquée conserve sa spécificité, ce qui permet à l'enseignant une gestion globale de l'analyse. L'analyse multidisciplinaire permet également de conserver la maîtrise du cours en évitant les écueils de l'interdisciplinarité. Ce type d'approche analytique exige une ouverture d'esprit et une culture générale toujours en éveil. Par l'intégration d'une telle démarche d'enseignement, nous souhaitons aboutir à la défragmentation des savoirs afin d'éviter leur atomisation artificielle. Ainsi, le compartimentage ou découpage systématique de la matière doit laisser place à une vision plus proche de la réalité des faits et de leur continuité, ancrée dans le jeu des influences conscientes ou inconscientes. L'histoire de l'art est une et complexe. Concevoir cette complexité demande de passer par une mise en évidence de la notion de causalité dans le grand jeu des influences.

Chapitre II

L'image comme objet de l'analyse multidisciplinaire

Le langage de l'image comme médiateur

Habituellement, nous entendons le terme *image* dans une acception restreinte. Pour nous, historien d'art, il ne s'agit pas d'évaluer le tout-venant de la production visuelle, mais des documents qui, témoignant d'états de conscience et de culture, ont été sélectionnés par le grand musée imaginaire de l'histoire. Changer de position semble nécessaire pour jeter un pont entre notre culture de l'image, quelque peu élitiste, et la culture de nos élèves. Nous devons mettre les images actuelles au service du grand musée imaginaire. Médiatisation à outrance ou surconsommation de l'image caractérisent notre époque. Or les racines des images actuelles se cachent

dans des terres de références : les clés des images d'aujourd'hui nous viennent du passé. Par l'analyse de l'image, il est possible d'ouvrir le concept d'histoire de l'art. Lire une image, c'est dépasser le stade de l'analyse des éléments qui la constituent pour mettre au jour ce qui fondamentalement fait sens. Une telle compréhension suppose des méthodes d'appréciation permettant à l'élève d'établir avec les images une relation qui ne fasse pas de lui un consommateur passif. Notre objectif est d'assurer une formation équilibrée dont les piliers indispensables sont la perspective historique – axe majeur de l'histoire de l'art –, l'analyse esthétique et l'analyse des significations. C'est la raison d'être de l'intervention des historiens de l'art dans le monde de la communication iconique. L'enseignement systématique de ce langage spécifique éviterait une disparition de la compréhension des images qui ont fait notre histoire et qui fondent les images actuelles et à venir.

La métaphore comme médiatrice

Le pouvoir visuel du langage – la capacité à associer des mots qui, mentalement, produisent des images – doit être mis en évidence dans le discours de l'enseignant. Comparaisons, métaphores, allégories et analogies sont autant d'outils qui favorisent l'entendement¹⁵. Utiliser de tels outils équivaut à une technique d'enseignement facilitant le chemin qui mène au sens profond de l'œuvre. Parabole, métaphore ou analogie, tout discours « imagé » apporte des moyens cognitifs évidents, pour autant qu'il soit en prise directe avec le vécu de l'élève. Nous participons d'une certaine manière au processus *make-believe*¹⁶. Prendre la place de

¹⁵ Nature cognitive de la métaphore : il y a assimilation d'un élément à un autre et mise en commun de certaines qualités. Les métaphores descriptives du langage iconique sont des outils performants dans les apprentissages. Concernant l'apprentissage, on doit distinguer ce que l'on apprend [objets] du comment on l'apprend [processus].

¹⁶ WALTON, Kendall L., *Mimesis as Make-Believe. On the Foundations of Representational Arts*, Cambridge (Massachusetts) et Londres, Harvard University Press, 1990. Kendall Walton s'interroge : comment se fait-il que nous soyons en situation d'éprouver des émotions, jusqu'à en ressentir physiquement les effets, à propos de choses, de personnages, de situations que nous savons absolument imaginaires ? Kendall Walton propose de considérer ces émotions et ces sentiments, comme semblables à celles et à ceux que nous apportent des situations réelles. Pour les ressentir, il nous faut non pas perdre passagèrement le sens des réalités, mais être nous-mêmes des personnages de fiction. C'est ce que Kendall Walton appelle être émotionnellement engagé dans une fiction. Réduire la distance entre fiction et réalité garantit ce fonctionnement. Reconnaissance et identification participent à ce processus.

Dans *Hamlet* (1600-1601), Shakespeare a déjà précisé le fait !
HAMLET - Acte II - scène 2

médiateur entre le sens profond du message iconique et l'élève devient un concept didactique opérant.

La première journée interuniversitaire des Didactiques d'Histoire de l'Art organisée à l'Université de Liège en mars 2004 poursuivait un double objectif. Il s'agissait d'une part de démontrer la nécessité de développer et de préciser les objectifs de notre enseignement disciplinaire, d'autre part de faire prendre conscience de l'intérêt de l'équation «de l'histoire de l'art à l'analyse de l'image»¹⁷. La compétence de l'historien d'art consistera à préciser les champs respectifs et les interactions entre les images actuelles et historiques.

Chapitre III

L'art et le cerveau : première optimisation de l'analyse multidisciplinaire

L'équation *cerveau et apprentissage* est apparue il y a maintenant une dizaine d'années dans les écrits consacrés à la didactique¹⁸. Les neurosciences sont à la base de cette prise de conscience fondamentale. Convaincu par l'évidence de l'équation, nous avons à notre tour cherché à explorer cette piste en rapport avec l'objet de notre cours : l'art.

«Oui, que Dieu soit avec vous ! Maintenant je suis seul. Ô misérable rustre, maroufle que je suis ! N'est-ce pas monstrueux que ce comédien, ici, dans une pure fiction, dans le rêve d'une passion, puisse si bien soumettre son âme à sa propre pensée, que tout son visage s'enflamme sous cette influence, qu'il a les larmes aux yeux, l'effarement dans les traits, la voix brisée, et toute sa personne en harmonie de formes avec son idée ? Et tout cela, pour rien ! Pour Hécube ! Que lui est Hécube, et qu'est-il à Hécube, pour qu'il pleure ainsi sur elle ? Que serait-il donc, s'il avait les motifs et les inspirations de douleur que j'ai ? Il noierait la scène dans les larmes, il déchirerait l'oreille du public par d'effrayantes apostrophes, il rendrait fous les coupables, il épouvanterait les innocents, il confondrait les ignorants, il paralyserait les yeux et les oreilles du spectateur ébahi ! [...] J'ai oui dire que des créatures coupables, assistant à une pièce de théâtre, ont, par l'action seule de la scène, été frappées dans l'âme, au point que sur-le-champ elles ont révélé leurs forfaits. Car le meurtre, bien qu'il n'ait pas de langue, trouve pour parler une voix miraculeuse. Je ferai jouer par ces comédiens quelque chose qui ressemble au meurtre de mon père, devant mon oncle. J'observerai ses traits, je le sonderai jusqu'au vif : pour peu qu'il se trouble, je sais ce que j'ai à faire. [...] Cette pièce est la chose où j'attraperai la conscience du roi.»

¹⁷ Voir CRAMER, Evelyn, RICKER, Marie-Émilie, SOMVILLE, Pierre, et SOUVERYNS, Patrick (dir.), *Enseigner l'histoire de l'art. Un art et une histoire tournés vers le futur. Première journée interuniversitaire des Didactiques d'Histoire de l'Art. Université de Liège, mars 2004*, Éditions du 17 mars 2004 (A.C.R.P.), Liège, 2004.

¹⁸ JENSEN, Eric, *Le cerveau et l'apprentissage. Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner*, adapt. française de Gervais SIROIS et trad. de l'anglais (Canada) par Madeleine RENAUD, Montréal et Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, (éd. originale 1998).

Comprendre comment le cerveau évolue en fonction des expériences permet des avancées significatives en psychologie, en pédagogie et en didactique. Et pour cause, les modifications de l'activité synaptique sont sans aucun doute à la base des processus d'apprentissage et de mémorisation. Notre cerveau est en perpétuel remaniement. La plasticité cérébrale est synonyme d'un renouvellement organisationnel des réseaux de neurones en fonction des expériences vécues. Aujourd'hui, la recherche scientifique a démontré que cette plasticité du cerveau est la clé de voûte de nos apprentissages et qu'elle se présente comme un jeu complexe de montages et de démontages.

Fonctionnement du cerveau : examen de la «boîte à outils»

Les émotions, l'empathie, l'héritage génétique (précâblage), la transmission des idées ou l'analogisation¹⁹ sont des pistes exploitables et exploitées pour aborder le phénomène de la création artistique et concevoir des approches qui permettent de renouveler l'enseignement de l'histoire de l'art.

Enseigner l'histoire de l'art ou l'analyse de l'image nécessite de jeter un pont entre la réalité créée par l'artiste et les référents culturels de l'élève. Le développement de la motivation de l'élève, par l'expression et l'analyse de l'émotion ou empathie raisonnée, constitue un axe fort de la communication dans le domaine des arts. Forme de compréhension, l'empathie se définit par la capacité de percevoir et de saisir les sentiments d'autrui.

L'empathie est le témoin et le vecteur de la communication émotionnelle. Plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, plus nous sommes capables d'exprimer et de communiquer de l'empathie parce qu'en développant notre propre conscience ou intelligence émotionnelle, nous pouvons percevoir les émotions des autres de manière plus juste et y répondre spontanément avec précision²⁰. À la

¹⁹ L'opération d'analogisation ou opération de métaphorisation nous permet d'appréhender le nouveau à partir de l'ancien. Le fait de traiter l'inconnu comme du connu est la base même de l'analogie qui a ainsi une valeur adaptative majeure.

²⁰ Voir LEVENSON, Robert W., et RUEF, Anna M., *Empathy : A physiological substrate*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 1992, pp. 234-246. "The relation between empathy (defined as the ability to perceive accurately how another person is feeling) and physiology was studied in 31 Ss. Ss viewed 15-min martial interactions and used a rating dial to indicate continuously how they thought a designated spouse was

différence de la sympathie ou de l'antipathie, l'empathie est un mécanisme par lequel nous tentons de faire abstraction de notre univers subjectif de référence de manière à apprécier la conception de la réalité de l'autre. Travailler l'empathie permet de confronter les différentes perceptions de la réalité. Sensibilité et réceptivité sont autant de supports qui permettent de libérer et d'exprimer le sens profond d'une œuvre d'art. Mettre en place un apprentissage systématique basé sur l'intelligence émotionnelle est un axe essentiel de nos recherches.

Attentif à mettre en place un cadre épistémologique permettant de penser le phénomène de la perception, nous remarquons que toutes les expériences sont connotées émotionnellement. Contextualiser une émotion est une démarche fondamentale pour comprendre son émergence et son accomplissement. Le monde des arts est sans aucun doute le lieu de prédilection de la vie émotionnelle. La connotation émotionnelle se construit dans le champ perceptif de chacun des partenaires de l'expérience artistique. Si l'œuvre projette un ensemble d'émotions figées dans la matière, force est de constater que les relations entre un professeur, un élève et une œuvre sont à géométrie variable. Le tout se présente comme une expérience émotionnelle unique.

Le «quotient émotionnel» est défini et mesuré par l'analyse de quatre aptitudes : l'aptitude à identifier son état émotionnel et celui des autres, l'aptitude à comprendre le déroulement naturel des émotions, l'aptitude à raisonner sur ses propres émotions et celles des autres et, enfin, l'aptitude à gérer ses émotions et celles des autres. C'est donc le pouvoir de lire dans les pensées ou *mindreading*, qui est une des conditions majeures de l'émergence de l'esprit humain, ladite compétence nous distingue des animaux.

Notre objectif consiste à trouver une voie analytique et à élaborer une structure didactique au départ de la connaissance du cerveau. Au-delà d'un

feeling. Rating accuracy was determined by comparing Ss' ratings with identical self-ratings obtained previously from the target spouse. Physiological linkage between S and target was determined using bivariate time-series analyses applied to 5 autonomic and somatic measures obtained from the S during the rating task and from the target spouse during the original conversation. Accuracy of rating negative emotion was greatest when S and target evidenced high levels of physiological linkage across time. Accuracy of detecting positive emotion was related to a state of low cardiovascular arousal in the S, but not to physiological linkage between S and target." (Reproduced with permission of the APA - *Journal of Personality and Social Psychology*).

cheminement tout intérieur, notre enseignement doit en effet nous conduire à une explication de la transmission des idées.

Le fonctionnement du cerveau qui contemple et qui crée est un axe d'analyse complémentaire à l'analyse multidisciplinaire.

Chapitre IV

L'art et le cerveau global : seconde optimisation de l'analyse multidisciplinaire

Nous sommes tous comparables aux neurones d'un cerveau gigantesque. Pour reprendre une terminologie existante, nous constituons les unités personnelles d'un réseau intelligent ou «cerveau global». La métaphore du réseau d'information en tant que «cerveau global» peut s'étendre à l'ensemble de la société en tant qu'organisme global : c'est le concept de *noosphère* selon Teilhard de Chardin, de *cerveau planétaire* selon Joël de Rosnay, de *super-cerveau* selon Francis Heylighen, ou encore de *cerveau social* ou d'*esprit global*. L'art s'inscrit dans ce principe.

«Depuis les premiers pas de l'ordinateur personnel en 1983, écrivains et scientifiques publient des livres consacrés à la création d'un cerveau global futur, composé d'ordinateurs reliés en réseau. [...] Cette intelligence mondiale n'est pas le résultat de la Silicon Valley mais bien une des phases d'évolution de ce cerveau global qui existe depuis plus de trois milliards d'années ! En effet, la Nature est bien plus douée en réseaux informatiques que nous : ses mécanismes d'échanges de données et de création collective sont encore plus complexes et plus agiles que tout ce que les meilleurs théoriciens informatiques ont imaginé jusqu'à présent.»²¹

²¹ Ces quelques lignes proviennent de l'introduction du livre de Howard BLOOM, Howard, *Le Principe de Lucifer. Une expédition scientifique dans les forces qui gouvernent l'histoire. Tome II. «Le Cerveau Global»*, trad. de l'américain par Aude FLOURIOT et Carole HENNEBAULT, Paris, Le jardin des Livres, 2003, (éd. originale 2001), p.9. Voir aussi, du même auteur, *Le Principe de Lucifer. Une expédition scientifique dans les forces qui gouvernent l'histoire*, Trad. de l'américain par Aude FLOURIOT, Paris, Le jardin des Livres, 2001 (éd. originale 2001). Spécialiste des comportements de masse, Bloom fait partie des fondateurs de la mémétique. Dans le *Principe de Lucifer*, son premier livre traduit en français, Bloom remet en cause l'étude de l'évolutionnisme darwinien basé sur la compétition sélective entre individus au profit des groupes et d'un mécanisme générateur fondamental qui, selon lui, dépasse largement l'histoire de la vie puisque rattaché à la logique même de l'histoire de l'univers.

Nous participons tous en effet à l'expérience unique de la vie, et l'art est en somme le cadeau dans la boîte. L'œuvre d'art n'est pas le résultat des pensées d'un individu isolé : l'artiste est le récepteur de multiples informations et son œuvre, le produit d'une synthèse.

L'art est communication : des mots sur des images et des images sur des mots. La pensée visuelle et la pensée verbale tissent le fil d'Ariane de la connaissance.

Grâce à ce fil qui nous relie, les savoirs s'échangent, s'entrechoquent, s'interpénètrent. Des liens visibles et invisibles forment une toile culturelle. Nous devons être attentifs à ces liens qui nous unissent par le corps et par l'esprit.

Selon la thèse dite de la «coévolution», la culture suit un développement parallèle à celui de la biologie. L'art s'alignant ainsi sur le principe de base de cette *coévolution*, la question de la transmission des idées est devenue un véritable objectif scientifique et elle constitue pour nous un axe didactique.

L'œuvre d'art est une idée complexe, matérialisée par l'artiste. Elle traverse le temps et marque les esprits. Quand la «transmission» devient style, certains scientifiques défendent l'hypothèse d'une relation de symétrie entre les gènes et les «mèmes»²². La sélection naturelle peut expliquer bien des choses du monde des idées. À notre manière, nous avons expérimenté cette théorie lors de l'élaboration du dossier pédagogique *Flash Art*, exemple type du cheminement d'une sélection naturelle.

Puisque l'art et la science sont fondamentalement liés, nous devons appliquer les objectifs d'une approche multidisciplinaire et, si possible, d'une approche interdisciplinaire.

²² La théorie synthétique de l'évolution permet de comprendre comment les espèces vivantes évoluent au cours du temps, elle peut aussi permettre d'expliquer la transmission et la modification des idées. Une thèse soutenue par la «théorie mémétique», proposée par le biologiste britannique Richard DAWKINS dans *Le Gène égoïste*, trad. de l'anglais par Laura OVION, Paris, Armand Colin, 1990 (éd. originale 1976). Selon lui, les idées peuvent être décomposées en unités élémentaires théoriques, nommées «mèmes», par équivalence avec les gènes. De la même manière que ces derniers mutent ou se transmettent, les «mèmes» se transformeraient lors de leur transmission d'un cerveau à un autre, en fonction de la personnalité de chaque individu. Cela donnerait lieu à une évolution non plus biologique, mais culturelle, voyant les idées naître, puis disparaître, à l'instar des espèces vivantes.

Terminons ce voyage autour du cerveau par une question : existe-t-il une «neuroesthétique»? Le fait de nommer une chose est une reconnaissance de son existence. Celle-ci reste à justifier.

Chapitre V

Prospectives didactiques

Il est possible d'apprendre à apprendre en prenant en compte des stratégies mentales d'apprentissage, des motivations, etc. Les applications des recherches sur le cognitif sont multiples : communication, créativité, modélisation, thérapie, etc. Les neurosciences, qui s'intéressent entre autres à nos compétences cognitives, et de manière plus large les découvertes du monde des sciences de l'esprit doivent être convoquées et exploitées. Analyser les moyens de communication dans le but de rendre le discours plus performant et assumer cette médiation entre l'œuvre et l'élève nous amène à défricher des terres de recherche très différentes. Qu'entendre dès lors par prospective en éducation ? Tout ce qui touche à la recherche appliquée dans l'enseignement avec l'aide des technologies de l'information et de la communication. Analyser aujourd'hui pour se projeter dans le futur : nous envisageons les acquis et les manques dans le domaine de l'éducation aux arts et à l'image pour conseiller autant que faire se peut.