

**« APPRENDRE A REGARDER DES ŒUVRES D'ART :
QUELS ENSEIGNEMENTS POUR AIDER TOUS LES ELEVES
A SE REPERER DANS LE VISIBLE ET S'INSCRIRE DANS LA CULTURE ? »**

Conférence de Caroline Archat Tatah
Institut Français de l'Éducation
18 février 2014

INTRODUCTION

Dans cette intervention, je vais tenter d'apporter des éléments de compréhension sur ce qui peut s'enseigner avec l'art à l'école, en m'appuyant sur la façon dont l'école maternelle, primaire, le collège et le lycée peuvent favoriser la rencontre entre des élèves et l'art. Je vais également pointer ce qu'il est peut-être nécessaire de questionner pour expérimenter des formes d'enseignement qui permettent à TOUS les élèves de se construire comme des êtres de culture.

J'entends par là, la possibilité de connaître les œuvres passées et de s'y intéresser pour en faire l'objet d'un développement nouveau. Je me réfère ici aux travaux de Georg Simmel¹ pour qui la culture est une façon de tisser le temps passé avec le présent et l'avenir, un processus qui ne se réduit pas à des connaissances et des savoirs extérieurs, qui concerne, par conséquent, ce qui, en chaque individu, peut exister potentiellement. Nous ne sommes cultivés, explique l'auteur, que lorsque tout ce que nous avons appris, connu, vu, senti vient se greffer sur notre personnalité, lorsque nous expérimentons de nouvelles voies et que nous sommes capables de nous projeter au-delà de ce qui existe autour de nous. Nous sommes des êtres de culture parce que nous nous situons dans un devenir, parce que nous en avons conscience et parce que nous en faisons quelque chose.

On perçoit ici toute la difficulté à laquelle l'école est confrontée lorsqu'elle doit proposer des situations, des activités, des outils qui permettent au plus grand nombre d'élèves de s'inscrire dans la culture, telle que je viens de la définir. Mais avant d'entrer dans des considérations pratiques, je vais clarifier quelle idée de l'art est en jeu dans mon propos.

QUELLE IDEE DE L'ART POUR L'ECOLE ?

Plutôt que de m'intéresser à l'art qui se fait autour de nous, aux sorties au musée, au cinéma ou encore aux résidences d'artistes, je propose ici de réfléchir à la façon dont l'école peut mettre en place dans les classes des situations d'observation pour questionner et comprendre l'art. Mon intention n'est pas de dénigrer l'ouverture de l'école sur le monde artistique contemporain et sur les programmations culturelles locales. Bien au contraire, je pense que cette ouverture ne peut que se consolider lorsqu'elle s'associe à un approfondissement du regard sur les œuvres dans les classes.

Partons du fait que l'art se définit dans un premier temps par des pratiques, des interventions sur la matière, sur les corps qui donnent lieu à des créations d'objets de tailles variables, à des productions de sons, d'images : on appelle tout cela des œuvres. Elles appartiennent à des échelles extrêmement larges du temps et de l'espace. De ce point de vue, l'art c'est d'abord un très grand écart entre des formes multiples. Pour ce qui est des arts visuels, pensons aux pochoirs de mains de la grotte Chauvet qui datent de 30 000 ans av JC, aux statuettes en terre cuite du Babylone du deuxième millénaire avant JC, aux figures khmers des temples d'Angkor datés des

¹ SIMMEL Georg, *La Tragédie de la culture et autres essais*, Paris : Éditions Rivages Poche, 1988.

XI^{ème} au XII^{ème} siècles, au tableau *Les Ménines* de Velasquez (1656) ou encore au Leviathan d'Anish Kapoor, sculpture monumentale en PVC, réalisée pour l'exposition Monumenta au Grand Palais à Paris en 2011.

Cette perspective permet sans doute de rappeler qu'il n'y a pas de système de valeur permettant de privilégier un art plus qu'un autre et que l'hégémonie de la civilisation occidentale n'implique pas la négation des autres civilisations. Soyons donc attentifs au fait que l'art est toujours le résultat d'un mixage et le produit d'influences disparates, qu'il n'y a pas de style pur. La Vénus de Milo, chef d'oeuvre de la statuaire grecque, représente une femme qui a le type nordique². Le *Nu bleu souvenir de Biskra* (1906) d'Henri Matisse révèle une intrusion de l'art africain dans l'expérience singulière de l'artiste qui conduit à un renouvellement du traitement de la figure humaine³.

Aussi, lorsque l'école enseigne l'art comme croisement de formes, de techniques, de questions, elle ne discrédite pas la culture des uns pour privilégier la culture des autres, elle renonce à poser la vérité dans l'art, elle ouvre, par là même, un horizon de possibles. Tous les élèves peuvent saisir là quelque chose qui ne concerne pas seulement la culture occidentale, univers dans lequel ils ne se retrouvent pas tous toujours ou complètement. Ou alors, ils peuvent attraper quelque chose de cette culture occidentale, précisément parce qu'elle est reliée, traversée par d'autres cultures, d'autres espaces et d'autres temporalités. Gardons bien cela à l'esprit.

L'art c'est aussi un geste, une façon d'être un homme, et cela concerne tout le monde : « Etre un humain, écrit Marie-José Mondzain, c'est produire la trace de son absence sur la paroi du monde »⁴. Cette trace continue d'exister de façon autonome au-delà de la vie. L'art est donc ce qui permet de dépasser l'existence marquée par la finitude. C'est aussi un moyen de partager avec ceux qui viendront après (dans le temps) une expérience vécue, un rapport au monde, un état, un sentiment. Lorsque l'école parvient à faire passer cette dimension anthropologique de l'art, elle se donne des clés pour sortir des chocs culturels qui enveniment la vie scolaire, notamment dans les zones d'éducation prioritaire.

Considérons en effet ce qui se joue pour des élèves scolarisés dans les établissements situés en zones prioritaires. Quand il s'agit de l'art, l'école a pour mission d'inciter à découvrir des formes, des objets, des événements ou des expériences artistiques. Elle doit favoriser l'accès à l'art au moyen de la pratique, mais aussi par un travail d'« acculturation », en mettant les élèves en présence d'oeuvres représentatives de ce qui doit être enseigné. Elle a également pour vocation d'apprendre comment tout cela fonctionne, de faire comprendre la matérialité des oeuvres ainsi que les processus techniques qu'elles engagent. Cet objectif concerne des enseignements spécifiques, des savoirs techniques. Enfin, elle vise à construire chez le plus grand nombre d'élèves une posture de destinataire, de spectateur, de récepteur qui apprennent à aimer l'art comme un « amateur ». Il s'agit alors de développer des manières de regarder, d'observer, de se situer vis-à-vis d'une oeuvre et de partager son expérience avec d'autres⁵.

On s'inscrit ici pleinement dans la culture scolaire, marquée par un certain nombre d'exigences⁶. L'un des facteurs essentiels de cette culture est la distanciation qui consiste à détacher un objet de l'expérience ordinaire pour le constituer en objet pour l'étude. Cette transformation se fait au

² Ce propos est rapporté par l'anthropologue Marcel Mauss, voir MAUSS Marcel, *Techniques, technologie et civilisation*, Paris : Puf, 2012.

³ DAGEN Philippe, *Le peintre, le poète, le sauvage. Les voies du primitivisme dans l'art français*, Ed. Champs arts, 2010.

⁴ MONDZAIN Marie- José, *Homo spectator*, Bayard, 2013.

⁵ Ces enjeux et ces processus sont expliqués dans ARCHAT-TATAH Caroline, *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*, Presses Universitaires de Rennes, 2013, voir chapitres I, III et VI.

⁶ BAUTIER Elisabeth, « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et société*, n°111, 2005.

moyen du langage⁷. La culture entendue ici n'agit donc pas seulement sur l'objet, mais aussi sur le sujet qui modifie sa manière de voir, de concevoir et d'appréhender cet objet. Je précise que dans mon propos, le langage n'est pas pensé seulement comme un outil de notation et de communication. Il modifie également notre aptitude à appréhender le monde, à le comprendre et à le transformer. En référence aux travaux de L.S. Vygotski qui affirment le caractère dialectique du développement du langage et de la pensée, nous dirons que « la pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot. C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir de la pensée dans le mot ».⁸

Ce que je propose ici c'est une utilisation du langage à l'école qui vient consolider d'autres activités, d'autres formes d'expression comme la pratique artistique et la manipulation des images. Ce sont des pratiques du langage qui ne s'opposent pas aux expériences sensibles, perceptives, affectives émotionnelles. Bien au contraire, elles servent à les faire émerger. Elles ne se réduisent donc pas à l'exercice d'un discours continu et linéaire sur une feuille blanche à évaluer. Ces pratiques sont investies comme expérience pour dire ce qu'on voit, se dire comme témoin du monde, comme spectateur. Dans cette perspective, elles donnent des outils pour penser, elles laissent sortir les hésitations, les doutes, les tremblements, les erreurs⁹.

Ce processus de distanciation a été conceptualisé par les chercheurs de l'équipe ESCOL pour étudier les différenciations entre les élèves¹⁰. La distanciation qui est en œuvre dans tout apprentissage se traduit par une forme de décontextualisation de l'expérience immédiate qui permet la généralisation, la construction des objets du monde en savoir. Par exemple, avec et par l'école, une expérience artistique vécue au cinéma ou dans un musée sera retravaillée en classe de manière à situer le film ou quelques œuvres de l'exposition dans leur contexte historique de production. Le travail consiste à identifier l'auteur, les techniques utilisées, la forme rendue, le lieu dans lequel l'œuvre a été produite, etc. L'accumulation de ces différentes approches d'une œuvre, qui n'est plus liée à une expérience personnelle et immédiate, la constitue en objet pour l'étude. Elle n'est plus appréhendée seulement dans un temps présent, elle devient un objet d'intérêt au-delà de l'expérience personnelle et de l'immédiateté de sa perception. Cette dimension temporelle des apprentissages est fondamentale. L'élève qui apprend inscrit son activité au-delà des rythmes de la vie scolaire, au-delà de l'heure de français, d'histoire ou d'arts plastiques. Il inscrit son action dans une amplitude plus large, dans un espace/temps plus grand que ce qui le touche directement.

Pour résumer, apprendre avec l'art suppose de faire d'une sortie scolaire (au cinéma, au musée, à l'opéra) ou d'une œuvre, un objet à étudier. C'est en quelque sorte ouvrir une brèche dans l'histoire de l'humanité. Apprendre avec l'art, c'est aussi passer d'une logique du faire à une logique du comprendre, comprendre qu'une œuvre n'est pas qu'un sujet, qu'il y a une manière de traiter ce sujet, comprendre également l'effet que ce traitement produit sur celui qui la regarde. Apprendre avec l'art, c'est enfin penser et agir dans des temporalités différentes. C'est passer d'une expérience à une autre, c'est accumuler des expériences différentes, varier les points de vue dans une temporalité modulable. Ces expériences combinées entre elles dans la mémoire

⁷ BAUTIER Élisabeth, « Pratiques d'enseignement et scolarisation », Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n°137, oct-niv 2001, pp. 117-161.

⁸ VIGOTSKY Lev Sémionovitch, *Pensée et langage*, Messidor/ Éd. sociales, 1985 (1934), p 329.

⁹ BUCHETON Dominique, CHABANNE Jean-Charles, « Les écrits intermédiaires », *La Lettre de la DFLM* 26, 2000-1, pp.23-27.

¹⁰ BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves, « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », in MORO Christiane, RICKENMANN René (dir.), *Raisons éducatives n°7*, « Situation éducative et significations », Ed. de Boeck Université, 2004, pp. 199-200.

intellectuelle et sensible des élèves, reliées à leur histoire familiale, personnelle, sociale délimitent un terrain sur lequel ils se construisent comme des êtres de culture.

Les élèves scolarisés dans les territoires de l'éducation prioritaire, ou la plupart d'entre eux au moins, parviennent difficilement à agencer ces expériences artistiques, esthétiques avec leur histoire personnelle et sociale. Ils vivent plutôt la rupture entre l'univers social dans lequel ils grandissent et la culture scolaire que la continuité que connaissent les enfants des classes moyennes et aisées. Ces élèves cumulent en effet deux difficultés, celle de grandir dans la pauvreté et dans l'immigration. Ils ne sont donc aussi familiers et aussi bien préparés que les autres pour entrer dans les apprentissages. Si on se réfère aux travaux de Richard Hoggart ainsi qu'à ceux de Pierre Bourdieu et Alain Darbel qui décrivent les habitudes culturelles et langagières dans les milieux populaires, on comprend que ces élèves aiment ou n'aiment pas quelque chose et qu'ils détaillent peu les raisons de leur jugement¹¹. Cette bipolarité dans l'appréciation fonctionne avec le fait qu'ils manient difficilement les idées générales et abstraites. Ceci entraîne des jugements à l'emporte-pièce qui s'appuient sur la reconnaissance des qualités concrètes des choses. La valorisation de l'utile ou du fonctionnel, identifiée par ces auteurs, implique également une tendance à refuser le plaisir désintéressé, la gratuité d'une chose ou d'une image. À la différence de ceux qui y sont habitués dans leur milieu social d'appartenance, ces élèves ne sont pas familiers des principes de classement historique, formel, stylistique des oeuvres. Ils sont donc toujours plus attirés par la dimension narrative d'un film, d'une photographie ou d'une peinture. Les valeurs de référence qu'ils adoptent sont celles de l'environnement proche, la famille ou le groupe de pairs, selon un antagonisme qui se cristallise progressivement avec l'expérience de la difficulté scolaire et sociale à l'adolescence et qui finit par les englober dans un « nous » opposé à un « eux », les autres, ceux qui n'appartiennent pas à leur cercle.

Vous mesurez ainsi l'écart qui existe entre ces élèves et ce que l'école attend d'eux, en particulier quand on introduit l'art dans l'école. Et même si, comme le dit très justement Alain Kerlan « l'art fait bouger l'école », la difficulté n'est pas moindre pour ces élèves de s'inscrire dans un rapport durable aux œuvres et aux productions culturelles.

Les difficultés que rencontrent ces élèves sont souvent renforcées par ce qu'on appelle « la pédagogie implicite » dénoncée par Basil Bernstein¹². L'auteur montre en effet que certaines compétences sont attendues par l'école sans être enseignées de manière explicites. Ainsi, une visite au musée ne peut commencer à avoir du sens que lorsque l'élève est un peu au clair avec un certain nombre de questions : Qu'est-ce qu'un tableau, une sculpture, une photographie ? Qu'est-ce qu'un artiste ? Qu'est-ce qu'un musée ou un centre d'art ? Or, il faut considérer que tous les élèves ne sont pas égaux face à ce genre de questions.

Au-delà de ces difficultés, l'école ne peut pourtant pas éviter de relever le défi de les aider TOUS à se repérer dans le visible, à tenir le regard face à la complexité du champ artistique, même si elle ne fait qu'amorcer un travail qui s'étend dans la durée, tout au long de la scolarité.

QUELLES DIRECTIONS PRENDRE CONCRETEMENT ?

Je vais développer maintenant plusieurs points qui touchent à la façon dont l'école peut favoriser la rencontre avec des œuvres, enseigner des savoirs techniques et travailler cette posture du

¹¹ HOGGART Richard, *La Culture du pauvre*, Éd. de Minuit, 1970 (1957). BOURDIEU Pierre, DARBEL Alain, *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leurs publics*, Éd. de Minuit, 1969 (1966).

¹² BERNSTEIN Basil, « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », in DEAUVIEAU Jérôme, TERRAIL Jean-Pierre, *Les sociologie, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, 2007.

spectateur, de l'amateur, depuis la maternelle jusqu'au lycée en essayant d'être au plus près des problématiques qui touchent les apprentissages pour les élèves de l'éducation prioritaire.

Vous serez peut-être effrayé par les exemples que je vais proposer si vous considérez que la peinture ancienne, moderne ou les films muets et en noir et blanc sont moins accessibles à ce public que les productions contemporaines. Je n'ai rien contre l'art contemporain, mais je me méfie de ces fausses croyances tout comme je me méfie de la facilité illusoire et dangereuse d'un nivellement des exigences par le bas.

Vous serez peut-être aussi choqués si vous pensez qu'il vaut mieux faire manipuler, faire créer les élèves qui sont en difficultés scolaires plutôt que de leur demander de regarder attentivement des œuvres, de sentir et de penser. Je n'ai rien contre la pratique artistique, mais lorsqu'elle n'est pas attachée à un travail du regard, elle ne peut pas enrichir celui qui la développe. Pour faire une expérience artistique, il faut aussi cultiver un intérêt pour les œuvres des autres et ne pas s'en tenir à son seul univers¹³. Par conséquent, même si toute œuvre d'art, qu'elle soit contemporaine ou non, est nécessairement complexe et difficile à cerner, l'école ne peut pas renoncer à la complexité des productions humaines au risque de maintenir son public dans un monde simplifié qui ne se réfère qu'à son présent.

COMMENCER PAR OBSERVER POUR APPRENDRE A REGARDER

À l'école maternelle, à l'école primaire, mais aussi au collège et au lycée, on peut commencer par sensibiliser les élèves au fait que les œuvres d'art ne collent jamais totalement à l'objet qu'elles représentent. Leur vocation dépasse l'imitation ou la simulation du réel. Au-delà de l'utilité directe, ce décalage entre le réel et ses représentations ouvre un champ pour l'imagination et la pensée. Il est donc primordial de mettre les élèves en situation de regarder les œuvres longuement et en détail comme le préconisait l'historien de l'art Daniel Arasse¹⁴. La question du dispositif est ici essentielle. L'observation attentive et répétée peut en effet avoir lieu quand on a la possibilité d'accéder directement à des œuvres comme je l'ai vu au cours d'une recherche antérieure, dans un établissement de la banlieue Est de Paris. Celui-ci organisait des expositions dans une salle de classe réservée à cet effet, sous l'impulsion de l'enseignant en arts plastiques, avec la complicité du Conseil Général et du FRAC prêteur des œuvres de sa collection¹⁵. L'enseignant y organisait trois expositions de trois œuvres par an pour toutes les classes du collège, soit la possibilité pour un élève de 6^e de voir 36 œuvres durant sa scolarité jusqu'en 3^e.

Pour des élèves peu familiers de la culture scolaire, la proximité du lieu d'exposition avec les salles de classe favorisait la répétition et la durée, toutes deux indispensables pour installer les élèves dans une réception de l'art qui s'expérimente dans des temporalités différentes¹⁶. La possibilité d'un retour sur les œuvres approfondit le regard. On observe, on s'interroge, on cherche à comprendre. Entre la première séance et la dernière, on change peut-être de point de vue. L'enseignant rend lisible ce que les élèves doivent faire : du dessin d'observation, écrire des questions individuellement, partager ses interrogations oralement, chercher des explications sur les contenus de l'œuvre, faire des hypothèses en s'appuyant sur des indices formels, sur la lecture des légendes des œuvres.

Assis, immobiles face aux productions artistiques, comme s'ils étaient face au tableau noir, les élèves se trouvent dans une disposition qui induit une relation pédagogique connue. Le temps du regard, le temps de l'étonnement et du questionnement s'inscrivent dans l'ordinaire d'une

¹³ Dans les écoles supérieures d'art, les enseignements visent particulièrement cet objectif.

¹⁴ ARASSE Daniel, *Histoires de peintures*, Denoël, 2004.

¹⁵ ARCHAT TATAH Caroline, « Les conditions d'une dimension éducative des partenariats artistiques et culturels », *Ville Ecole Diversité*, n°148, mars 2007, pp. 147-152.

¹⁶ Durant quatre années et avec plusieurs visites des mêmes œuvres, chaque exposition est travaillée pendant trois séances d'art plastique.

situation de classe. Tout aspect ludique, changeant ou extraordinaire de la sortie scolaire (musée, centre d'art) est évacué au profit d'une confrontation instaurée comme une règle¹⁷. Dans ce dispositif, le caractère reconnaissable de la situation d'étude (en classe) rend possible la variation des points de vue, le questionnement et l'interprétation. Cette stabilité du cadre leur permet de prendre les risques cognitifs nécessaires à tout apprentissage : s'aventurer à penser quelque chose au-delà de la vérité ou de la fausseté d'une réponse. On mesure ici combien le dispositif de mise en activité des élèves permet de les aider à se distancier peu à peu d'une impression de surface vis-à-vis d'une œuvre. La décontextualisation de l'œuvre (sortie du musée ou du centre d'art) par le dispositif mis en place ici (observation dans une salle de classe) comporte en effet un enjeu majeur pour favoriser cette distanciation.

L'ACCES AUX ŒUVRES : L'UTILISATION DES REPRODUCTIONS EN CLASSE

On l'aura compris, dans le travail d'observation, il est évident que c'est l'original qu'il faut privilégier puisque pour une peinture comme pour une photographie, un film ou une sculpture, l'artisanat est une dimension incontournable de la création artistique. Cependant, il faut avoir en tête quelques écueils des conditions d'accessibilité aux œuvres dans les musées et les centres d'art. Les dispositifs de médiation ne permettent pas toujours de mieux voir. Ils offrent une mise en scène de l'art qui tend à reléguer au second plan le rapport d'observation directe avec les œuvres. Je ne dis pas qu'il ne faut pas aller au musée ou dans un centre d'art, bien au contraire. Je signale encore une fois que la visite ne suffit pas toujours à l'observation attentive des œuvres et à la nuance. Nombreux sont les lieux de diffusion de l'art qui privilégient par ailleurs les associations perceptives (son, lumière, couleur, matière) ainsi que la variété des supports (vidéo, photographie, peinture, textes, son, etc.). Les élèves sont alors sollicités de toutes parts et pris dans les rapports de sens et d'expériences perceptives qui se tissent entre les œuvres. Ils peuvent se sentir rapidement dépassés et rejeter la visite en bloc.

Paradoxalement, la reproduction de l'œuvre présente le double avantage de découvrir des œuvres qui ne sont pas accessibles directement et de donner du temps au regard attentif. En l'utilisant dans les classes, comme substitut de l'œuvre, l'école peut sans aucun doute favoriser le questionnement des élèves vis-à-vis de ce qu'ils voient, les aider à « objectiver » leur expérience du regard.

COMPARER DES IMAGES AU STATUT DIFFÉRENT

Partons d'une situation vécue avec une collégienne qui regarde le tableau de Diego Vélasquez *Les Ménines* (1656) et dit : « C'est un peu comme *Pirates de Caraïbes* ». En observant le tableau reproduit et une photographie film¹⁸, on constate en effet un certain nombre de similitudes. Costumes des « temps anciens » (pirates et princesses), nains, monstres, position frontale des personnages avec adresse au spectateur, la jeune adolescente n'a pas tort. Autre similitude, il s'agit de deux images de propagande. La première, réalisée au XVII^e siècle, fait la promotion de la puissance de la cour du roi d'Espagne Philippe IV, l'autre incite le spectateur à voir un film d'aventure dans lequel la force héroïque et/ou maléfique des personnages s'impose comme une certitude. Nous sommes au XXI^e siècle.

¹⁷ Nous savons que les élèves les plus fragiles scolairement sont ceux qui se laissent distraire très rapidement.

¹⁸ *Les Ménines*, Diego Vélasquez, Musée du Prado, Madrid. *Pirates des Caraïbes. La fontaine de jeunesse*, Rob Marshall, 2011.



D. Vélasquez, *Les Ménines*,



Pirates des Caraïbes. La fontaine de jeunesse, Rob Marshall

Ces correspondances sont d'autant plus percutantes que le tableau de Vélasquez est regardé au moyen de sa reproduction. La perception n'est plus celle d'une œuvre peinte, accrochée dans un musée. Le tableau devient image, son format est modulable et son contexte réel d'exposition disparaît. Pour un travail en classe, et contrairement à ce qu'on pourrait croire, la remarque de la collégienne est fort utile. La photographie de *Pirates des Caraïbes* apporte un repère accessible à tous, une référence partagée parce qu'elle appartient à une actualité, à l'univers populaire des films d'action américains que tous les élèves connaissent. À partir de cette accroche, l'attention peut se centrer sur le tableau de Diego Vélasquez.

En maternelle et en primaire, la classe pourra s'interroger sur qui sont ces gens représentés dans le tableau de Vélasquez ? Où sont-ils ? Comment sont-ils placés les uns par rapport aux autres ? La reconstitution de l'œuvre par la mise en scène est un travail possible dès la grande section maternelle : observer la direction des regards, nommer et reproduire la position des corps dans un espace¹⁹. Le tableau « mis en corps » peut ainsi révéler les secrets de sa composition. Ici, la construction de repères spatiaux favorise l'adoption d'un autre point de vue, l'ouverture la compréhension d'un monde (celui de la cour d'un roi), au-delà de ce qui touche les élèves ici et maintenant.

L'activité se poursuit dans les plus grandes classes autour du rapport qui s'établit avec le spectateur : Où sommes-nous, nous qui regardons ? Où est le peintre dans le tableau ? Qui regarde-t-il et dans quelle direction ? Qui se reflète dans le miroir ? Avec ces questions, on entre dans le tableau pour rencontrer la profondeur d'une question : qui est le sujet qui est peint sur le tableau (qui est dans le tableau de Vélasquez) ? Cela se pourrait-il que ce soit nous ? Non évidemment, mais cette mise en abyme nous interroge. Si ce sont les deux personnages reflétés dans le miroir, c'est nous qui prenons leur place. Par conséquent, qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre possibilité, le peintre a choisi de ne pas laisser le regardeur au-dehors de la toile. Il l'y invite fortement et cela nous interpelle.

Cette approche peut se doubler dès le cycle 3, puis au collège et au lycée, d'un intérêt pour l'histoire du tableau et le contexte de sa production. Nous apprenons par ce biais que le tableau de Vélasquez n'organise pas les relations entre les personnages (adultes, enfants) selon des liens affectifs mais par des règles de présentation et de transmission de la puissance royale et des biens qui lui sont attachés. Il devient possible de chercher ailleurs, dans d'autres champs de la représentation, dans d'autres espaces géographiques et dans d'autres périodes de l'histoire comment la famille, le groupe d'appartenance et les relations entre les plus jeunes et les plus vieux

¹⁹ Plusieurs personnages regardent le spectateur : le peintre, l'infante dont le regard glisse sur sa gauche, Don José Nieto Vélasquez, le chambellan de la Reine et parent du peintre, la naine et les deux figures royales qui se reflètent dans le miroir.

se pensent et se manifestent dans des formes. Cette ouverture sur l'art comme manifestation d'une humanité qui s'organise et s'affirme dans et par la création de formes multiples et d'objets disparates apparaît ici porteuse de significations et d'apprentissages.

Approfondir ainsi la connaissance d'une œuvre à partir de la comparaison de deux images de nature différentes permet de voir qu'au-delà des similitudes de surface, la démarche artistique de Vélasquez est radicalement différente de l'approche marketing des producteurs de la Saga des corsaires Jerry Bruckheimer et Walt Disney. Cet exemple met en perspective les enjeux d'une éducation visuelle, artistique qui se met peu à peu en place. Une sensibilisation pour les plus jeunes à la diversité des champs visuels, un enseignement pour les plus grands de la différence des expériences du regard dans l'art et la publicité, car si les deux images ont la vocation de faire croire à la puissance des rois ou des héros, la peinture de Vélasquez dépasse totalement cet objectif. Elle s'adresse au spectateur, elle lui propose une expérience directe avec le tableau. Quand à la photographie de *Pirates des Caraïbes*, elle présente quatre figures entre lesquelles il ne se passe rien. Collées sur un décor qui n'interagit pas avec elles, elles regardent toutes dans la même direction sans solliciter de manière singulière le spectateur.

QUESTIONNER LES FILIATIONS ENTRE ART AFRICAIN ET ART MODERNE

Pour aller un peu plus loin, au collège et au lycée, la question évoquée tout à l'heure sur le voisinage entre les peintures de Matisse, Picasso, Derain, Vlaminck et des statues, des masques, des sculptures océaniques, africaines, égyptiennes, etc., il est possible de travailler une fois de plus la comparaison entre des œuvres appartenant à des espaces géographiques différents. Prenons l'exemple de cette confrontation²⁰. Qu'est-ce que ces œuvres ont de commun ? Qu'est-ce qui les distingue ? Voilà deux pistes pour entrer un peu plus vivement dans l'observation attentive de ces deux reproductions.



Figure de Reliquaire, Gabon



Pablo Picasso, *Femme aux mains nues*

Elles partagent un certain nombre de similitudes. Il s'agit de deux femmes aux mains jointes, leurs yeux sont clos. Elles semblent installées dans une position de retrait vis-à-vis du monde. Elles sont représentées par des formes rondes et simplifiées. Pourtant, l'une est une statue, l'autre une peinture, la première est debout, la seconde assise. Ces œuvres n'appartiennent ni au même espace géographique, ni au même temps. La lecture des légendes permet d'aller plus loin dans la compréhension du contexte historique de leur production. L'enseignant peut ainsi ouvrir un volet

²⁰ *Figure de Reliquaire*, XIX^e s. Gabon, H 39 cm., *Femme aux mains nues*, Pablo Picasso, 1907, Huile sur toile 90,5 x 71,5 cm., Musée Picasso.

sur la vie des peintres modernes à Paris au début du XX^{ème} siècle ainsi que sur l'existence de ces figures de reliquaires du peuple Fang au Gabon²¹.

On pourrait imaginer alors avec les élèves que Picasso s'est inspiré de cette statuaire, en déduire qu'il suffit de prendre une forme ici ou là et de la réinterpréter pour faire de l'art. En travaillant sur les mobiles de la création artistique, les choses ne s'avèrent pas si simples. Comme l'explique l'historien Philippe Dagen, les archives montrent qu'à cette date (début de l'année 1907), Pablo Picasso ne connaît pas l'art africain. Henri Matisse lui a montré une statue égyptienne (point de départ de son intérêt pour l'art qualifié à cette époque de « primitif »), mais il n'a pas encore été confronté à la collection du musée d'ethnographie du Trocadéro²². Lorsqu'il réalise cette *Femme aux mains nues*, Picasso a travaillé longtemps, peut-être trop longtemps d'ailleurs, sur le portrait de Gertrude Stein (1906). Il cherche à revenir à un premier degré de la représentation, il simplifie les formes²³. La réalisation de ce tableau (la même année que les *Demoiselles d'Avignon*), est une manière pour le peintre de donner une forme à ce qui le hante, aux terreurs et aux désirs élémentaires, à « l'homme tel qu'il demeure malgré les civilisations et les morales ». ²⁴ Selon les dires de l'artiste, rapportés dans l'ouvrage de Philippe Dagen, les statues, les masques qu'il découvrira un peu plus tard au cours de sa visite au Trocadéro ne font que le conforter dans cette nouvelle voie.

Si l'on considère maintenant la statuaire Fang, on apprend qu'elle est attachée au culte des ancêtres. Elle a pour fonction de garder les reliques des morts. La statue incarne à la fois l'image d'un enfant et celle d'une femme ou d'un homme âgé, ce qui explique son attitude méditative ainsi que les disproportions entre la tête et le corps que l'on retrouve chez les jeunes enfants. Dans la pensée Fang, les plus jeunes sont très proches des ancêtres. Ils ne s'en séparent que progressivement par les rites d'initiation vers l'âge à l'adulte.²⁵ La statuaire Fang prend donc son sens au sein du culte familial, tribal et des rites qui en sont l'expression.²⁶ La comparaison du tableau de Picasso avec cette statue anonyme nous enseigne par conséquent que ce que les occidentaux appellent un « objet d'art » prend un autre sens dans d'autres sphères culturelles. Ainsi, l'enseignant peut faire comprendre que tout regard est nécessairement situé dans un milieu social, culturel et historique et que pour comprendre ce qui se produit au-delà de ce milieu, il est indispensable de faire un effort de connaissance.

L'observation comparée met également l'accent sur le mobile profond de toute création artistique, au-delà des différences géographiques, historiques et des milieux culturels. Picasso ne s'est pas contenté de copier l'art africain, même s'il s'en est fortement inspiré après coup. Il a rejoint, par l'expérience de la forme, quelque chose qui appartient au peuple Fang comme à tous les hommes et qui est à l'origine de toute création : le sentiment de la finitude de l'homme face à la mort.²⁷ L'enseignant apprend par là même que la peinture et la sculpture ne sont pas qu'une

²¹ Voir le site ressource du quai Branly : <http://www.quaibrany.fr/fr/collections/le-pavillon-des-sessions/100-chefs-d-oeuvre/afrique/oeuvres/sculpture-fang.html>

²² Ces explications sont extraites de l'ouvrage DAGEN Philippe, *Le peintre, le poète, le sauvage. Les voies du primitivisme dans l'art français*, Ed. Champs arts, 2010, pp. 347-384.

²³ STEIN Gertrude, *Autobiographie d'Alice Toklas*, Gallimard, 2011 (1934 pour la traduction française).

²⁴ *Ibidem*, p. 383

²⁵ PERROIS Louis, *La Statuaire Fang, Gabon*. Office de la Recherche scientifique et technique d'Outre-Mer, Paris, 1972.

²⁶ PERROIS Louis « La Statuaire Fang, Gabon », *Revue d'Afrique noire*, automne 1973.

http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_5/b_fdi_04-05/06455.pdf

²⁷ La vie humaine se caractérise par une tragédie : L'homme est capable d'engendrer des productions, des traces, des œuvres, des inventions qui continuent d'exister de façon autonome au-delà des êtres qui les ont créés. Il y a donc une différence profonde entre la vie humaine marquée par la disparition des corps, la finitude, la mort et celle de l'esprit,

affaire de formes ou de procédés. Elles sont un moyen de rendre compte d'une expérience, d'une façon de se situer dans le monde et de s'accommoder avec le fait d'être un homme. Lorsque cette dimension de l'art est enseignée, les élèves sont emmenés dans des considérations qui les projettent dans une réflexion sur l'existence, dans une dimension de l'humain qui dépasse les divergences culturelles, géographiques et temporelles. Décollés du présent auquel ils sont si fortement attachés, ils peuvent entrevoir la complexité et la diversité des formes artistiques comme l'expression de quelque chose de commun à tous et qui relève d'une humanité partagée.

COMPARER DES ŒUVRES PEINTES AU SUJET IDENTIQUE

Pour apprendre à regarder des œuvres, l'enseignant peut également introduire des niveaux de vision différents en identifiant d'abord le sujet représenté, puis en s'intéressant ensuite à la façon dont il est traité. L'observation attentive de deux portraits équestres, l'un de Diego Vélasquez²⁸, l'autre de Théodore Géricault²⁹, montre que toutes les scènes à cheval ne se ressemblent pas³⁰. Malgré les apparences, il existe davantage de divergences entre les deux tableaux que de similitudes. Où est donc la différence si ce n'est dans la peinture elle-même, dans sa composition, le choix des couleurs, le traitement de la lumière, dans la présence des détails ?



D. Vélasquez *Le Prince Baltazar Carlos*



T. Géricault, *Officier de chasseurs à cheval de la garde impériale chargeant*

Le Prince Baltazar Carlos de Vélasquez s'affiche en avant du tableau laissant derrière lui un paysage paisible, alors que *L'officier de chasseurs à cheval* de Géricault domine l'espace et se détache plus confusément du fond. Vélasquez affirme la gloire de la monarchie espagnole, Géricault présente une allégorie de la chute de l'Empire Napoléonien.

Selon les niveaux de classe, on cherchera à resituer ces deux œuvres dans un temps, dans une histoire de l'art. Mais avec les plus jeunes, on notera déjà la différence d'orientation des chevaux,

une séparation fondamentale entre deux dimensions de l'existence. Voir l'essai de Vladimir Jankélévitch qui précède la publication de *La Tragédie de la culture* de Georg Simmel SIMMEL Georg, *op. cit.*, pp 11-88.

²⁸ *Le Prince Baltazar Carlos*, Diego Vélasquez, 1635-1636, Musée du Prado, Madrid.

²⁹ *Officier de chasseurs à cheval de la garde impériale chargeant*, Théodore Géricault, 1812, Musée du Louvre, Paris.

³⁰ « Il est vrai qu'une Annonciation est d'abord une Annonciation, ou qu'une Vierge à l'Enfant est d'abord une Vierge à l'Enfant, mais s'il n'y avait que cela, toutes les Annonciations se ressembleraient et toutes les Vierges à l'Enfant seraient identiques (...) le sens spécifique de ce tableau dépend de la façon dont le sujet a été traité, d'autant plus spécifique dès lors qu'on s'approche de la surface et que surgissent des éléments tout à fait curieux et incertains. », ARASSE Daniel, *Histoires de peintures*, *op. cit.* pp 276-277.

des espaces qui entourent la figure et de l'expression des visages. L'enseignant aide ainsi à construire les premiers repères pour faire la différence entre deux images apparemment similaires. Laissons de côté *Le Prince Balthazar* pour observer la toile reproduite de Géricault. Le cadrage de la composition est resserré sur le cheval qui occupe toute la largeur du tableau. La ligne d'horizon projette le cavalier vers le spectateur. Son regard, tourné vers lui, se perd vers un point invisible alors qu'il abaisse son sabre dans un mouvement de torsion, comme pour signaler la charge à ses troupes³¹. Rien dans son visage ne laisse paraître qu'il s'acharne au combat. Le cavalier est dans l'action sans y être, il fait la guerre, mais son visage et son regard disent autre chose. Ici, le tableau résiste à une interprétation simplifiée. Une sorte de paradoxe émerge du travail d'observation. Pour amener les élèves à saisir cette nuance, l'enseignant conduit le questionnement : Si on regarde attentivement le visage du cavalier, comment sont ces yeux ? Que regarde-t-il ? Pourquoi son regard est-il dans le vague alors qu'il est dans un combat ? Pour les plus jeunes, la mise en scène du tableau peut être déterminante. Avec le mime, l'enseignant attire l'attention sur la façon dont un soldat ordinaire pourrait regarder son adversaire en situation de combat : « il prend un air méchant », « il fronce les sourcils », « il veut faire peur ». La classe dessine ou photographie les regards simulés. Une comparaison peut alors s'établir entre ces derniers et le détail du tableau de Géricault pour constater qu'il ne s'agit pas du même type de regard³². En s'arrêtant sur ce qui fait question, l'enseignant nourrit l'étonnement sur le fait de voir. Il évoque l'écart qui persiste entre une représentation (artistique) et la réalité à laquelle elle se réfère. Il sensibilise au fait que la figuration dans la peinture est une interprétation plus qu'une imitation du réel.

Dans ce type d'activité, les élèves peuvent commencer à s'éprouver comme des spectateurs qui voient, comprennent, imaginent des choses plus ou moins différentes à partir d'un même objet. La peinture n'est plus seulement un sujet représenté, elle est aussi une adresse au spectateur. De la même façon, des incertitudes, des incompréhensions émergent. Loin d'écarter ces obstacles et lorsque l'accès direct au tableau est possible, l'enseignant s'en saisit pour emmener les élèves au-delà de ce qui fait image, dans la dimension beaucoup plus mystérieuse du traitement pictural : une tâche, une coulure, un trait, un empattement.

DISTINGUER L'IMAGE PEINTE DE L'IMAGE FILMÉE

On se place maintenant à la croisée de deux domaines artistiques (peinture et cinéma). La comparaison de deux œuvres au sujet identique s'avère tout aussi utile. L'apprentissage vise moins le sujet représenté que la façon dont il est mis en forme, selon les logiques propres au domaine artistique en question. Regardons une lithographie de Fernand Léger, intitulée *Le Cirque*³³ avec un extrait de *The Circus* de Charlie Chaplin.

³¹ LAVEISSIERE, MICHEL Régis, CHENIQUE Bruno, *Géricault*, Catalogue d'exposition, Paris, Grand Palais 1991-1992, Éditions de la Réunion des musées nationaux, Paris, 1991.

³² Même si ce genre d'analyse n'est pas directement adapté aux capacités d'observation des élèves de petite et moyenne section, l'enseignant doit s'y confronter pour lui-même, de manière à mettre au cœur de son enseignement l'importance du détail et de la nuance.

³³ *Le Cirque*, Lithographie de Fernand Léger, réalisée en 1950 à la demande de l'éditeur d'art Tériade.



Le Cirque, Fernand Léger



The Circus, Charlie Chaplin

Représentation en couleur ou en noir et blanc, image fixe ou en mouvement, choix du gros plan ou d'un plan moyen, figures-objets chez Léger ou personnages mobiles chez Chaplin, la comparaison mise en mots aide à l'identification des différences techniques et formelles relative à deux expériences visuelles distinctes. Il s'agit de découvrir que le cinéma ne montre pas la même chose que la peinture, tout comme la peinture ne désigne pas ce que le cinéma donne à voir. Avec Fernand Léger, l'autonomie de la peinture se caractérise dans l'agencement des lignes, des formes et des couleurs, alors que « la raison d'être du cinéma, (...) c'est l'image projetée. »³⁴ Le tableau regarde le spectateur, et celui-ci peut décider du temps qu'il lui faut pour le saisir dans tous ses détails. Dans la contemplation, il « peut s'abandonner à des associations d'idées »³⁵. Au cinéma, l'expérience est autre. Le spectateur est envahi par le flux des images. « À peine son œil les a-t-il saisies, qu'elles se sont déjà métamorphosées »³⁶. Les apparitions et les disparitions d'ombres lumineuses constituent une expérience visuelle et temporelle à évoquer, décrire, partager.

Pour en comprendre les effets, il est possible de décomposer une séquence cinématographique et de montrer que l'image fixe (la photographie) qui est la composante essentielle du cinéma n'existe jamais pour elle-même et s'inscrit toujours dans le mouvement, la durée et le changement. Cette activité enseigne que le cinéma, c'est d'abord du montage : 24 images par seconde et que faire un film c'est considérer le rapport que chaque image entretient avec les autres. Si avec les plus jeunes, arriver à ce constat c'est déjà un apprentissage, il sera possible d'aller plus loin avec les collégiens et les lycées en regardant de plus près une œuvre cinématographique comme *A propos de Nice* de Jean Vigo ou *L'homme à la caméra* de Dziga Vertov (1929). Je n'entrerai pas dans les détails ici, cette piste sera évoquée dans l'atelier de cet après midi.

Pour prolonger la découverte du cinéma, l'enseignant peut porter l'attention sur le choix des différentes échelles de plan : gros plan, plan moyen, plan d'ensemble³⁷. En observant attentivement une minute de film, la classe apprend à nommer ce qui fait la différence (plus près, plus loin, devant, derrière, en gros, en petit). Elle s'initie progressivement au lexique cinématographique.

³⁴ « Remarquez bien que cette formidable invention ne consiste pas à imiter les mouvements de la nature ; il s'agit de tout autre chose, il s'agit de faire vivre des images, et le cinéma ne doit pas aller chercher ailleurs sa raison d'être », LEGER Fernand, *Fonctions de la peinture*, Éditions Gallimard, Collection Folio/essais.

³⁵ BENJAMIN Walter, *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, op., cit., p 67.

³⁶ *Ibidem*, p.68

³⁷ Time code 00 : 01 : 48 / 00 : 01 : 52 / 00 : 01 : 55



The Circus, Charlie Chaplin 00 : 01 : 48



The Circus, Charlie Chaplin 00 : 01 : 52



The Circus, Charlie Chaplin 00 : 01 : 55

En regardant la place de cette séquence dans le film, on note que Chaplin présente Merna comme l'un des personnages principaux. Les élèves peuvent prendre conscience du fait que le gros plan met en évidence la beauté et la grâce de celle qui va séduire Charlot.

On pose ici les premiers jalons d'un apprentissage qui s'inscrit dans la maternelle et qui peut bien entendu aller au-delà : telle ou telle manière de filmer provoque toujours un effet particulier sur le spectateur.

A partir de là, avec des collégiens, on pourra observer des extraits de films qu'ils affectionnent particulièrement : grosses productions américaines, films d'action et de suspens pour objectiver ces films et les regarder d'un autre point de vue que celui qu'on a quand on va au cinéma avec des copains. Cette décontextualisation du cinéma pourra se faire en identifiant comment ou par quels procédés cinématographiques le suspens ou l'action se construisent et quelle relation s'établit entre l'utilisation d'un procédé et l'effet qu'il produit sur le spectateur. L'introduction d'un exercice pratique dans le travail d'observation est toujours un moyen de renforcer les apprentissages. Pour les plus jeunes, on photographie ou on filme quelqu'un en gros plan puis en plan large, on mesure ainsi la différence des effets produits sur le spectateur. Avec la question : « Où peut bien être la caméra qui filme la scène ? » on soulèvera un problème qui pourra être exploré au moyen de la manipulation. On filme en plan fixe un objet avec une petite caméra ou un téléphone portable, puis on se rapproche, on s'éloigne et on regarde ce qui est dans l'image. On apprend que le cinéma ce n'est pas seulement une affaire de montrer quelque chose, le cadre est aussi une délimitation avec ce qui ne sera pas donné à voir au spectateur. On voit ici encore, que la pratique s'articule directement au travail d'observation. Et que même si elle n'est pas centrée sur l'expression personnelle des élèves, sur une activité qui se voudrait créative ou artistique, elle n'en est pas moins nourrissante pour l'imagination parce qu'elle donne des clés qui pourront être réutilisées après.

CONCLUSION

L'observation attentive des œuvres d'art en direct ou au moyen de leur reproduction, a pour but de donner des repères et des outils aux élèves pour qu'ils s'orientent dans le vaste champ du visible. Ce travail permet aussi de préserver l'interrogation qu'il y a dans le fait de voir, interrogation qui surgit facilement chez les plus jeunes (en maternelle) mais qui doit être consolidée dans les années qui suivent. Pour que les adolescents ne prennent pas ce qu'ils voient pour argent comptant, ou pour des vérités immuables, et pour que ces jeunes soient outillés face aux risques de la manipulation et du conformisme qui agit fortement sur le web. L'enseignant joue ici un rôle majeur. Pour cela, il lui faut cultiver, pour lui-même d'abord, pour ses élèves ensuite, une relation de proximité avec l'art en fréquentant les lieux d'exposition, en se donnant aussi des espaces d'exploration, des temps de recherche et de formation. Pour cela, le développement d'expérimentations ciblées et encadrées par des chercheurs constitue un champ de possibles qui nous reste à explorer ensemble.

Je vous remercie pour votre attention.