



## Lire des œuvres picturales, Annette Richard, janvier 2002

Nous chercherons à répondre à trois questions :

- Qu'est-ce que l'élève doit apprendre ? Ce qui conduit à définir les finalités et les objectifs d'une initiation à la lecture d'œuvres picturales.
- Où en est l'élève au départ ? Ce que l'on appelle, en général, les pré-requis, souvent exprimés en termes de connaissances. La description du "fonctionnement" de la perception esthétique devrait permettre de mieux comprendre les représentations des élèves.
- Comment faire évoluer les représentations ? Ce qui sera proposé dans la description d'un dispositif capable d'agir sur les représentations.

Ces trois questions consistent donc à se mettre d'abord en projet par rapport à un point d'arrivée, puis à essayer de cerner le point de départ, enfin à dessiner un chemin possible de l'un à l'autre ainsi que les moyens de ce voyage.

### 1 - FINALITES ET OBJECTIFS D'UNE INITIATION A LA LECTURE DES ŒUVRES PICTURALES.

#### Finalités

- Elargir l'horizon culturel des élèves.
- Enrichir les connaissances littéraires et/ou historiques par celle des œuvres d'art.
- Développer les possibilités d'une attitude critique par rapport à l'image.
- Eduquer le regard et la sensibilité.
- Donner aux élèves confiance en leurs capacités à voir, analyser, comprendre des œuvres d'art.
- Développer une "éthique" du rapport à l'œuvre d'art et, au delà, du rapport à l'image.
- Susciter l'intérêt et la curiosité pour la perception des autres.

#### Objectifs

*Objectif final* : acquérir une attitude de curiosité par rapport à "l'œuvre d'art", quelle qu'elle soit.

#### *Objectifs intermédiaires*

Distinguer, dans les discours sur l'œuvre, ce qui est :

- du niveau plastique,
- du niveau sémantique.

#### EN CE QUI CONCERNE LE NIVEAU PLASTIQUE

- acquérir un vocabulaire descriptif adapté,
- l'utiliser pour commenter une œuvre d'art, à l'oral, à l'écrit,
- l'utiliser pour discuter à l'intérieur du groupe-classe,
- repérer et formuler les problématiques de l'œuvre.

#### EN CE QUI CONCERNE LE NIVEAU SEMANTIQUE

- repérer l'existence de points de vue multiples sur une œuvre,
- connaître, utiliser des concepts liés à certains de ces points de vue (philosophique, psychologique, psychanalytique, historique, sociologique, technique, religieux, politique, économique...) - relier les connaissances acquises aux données d'autres disciplines.

Distinguer le visuel, l'écrit, l'oral, les différents rapports entre eux et les limites du passage d'un niveau à l'autre.

Etre conscient du caractère à la fois :

- "autorisé" de son propre point de vue
- relatif : prendre conscience des sources de son propre point de vue.

Avoir différentes relations avec le groupe et les formuler.

Prendre conscience de la démarche proposée et analyser :

- les processus mentaux individuels mis en jeu dans la démarche proposée
- les interactions provoquées dans le groupe;
- le point de vue sur l'art que présuppose cette démarche.

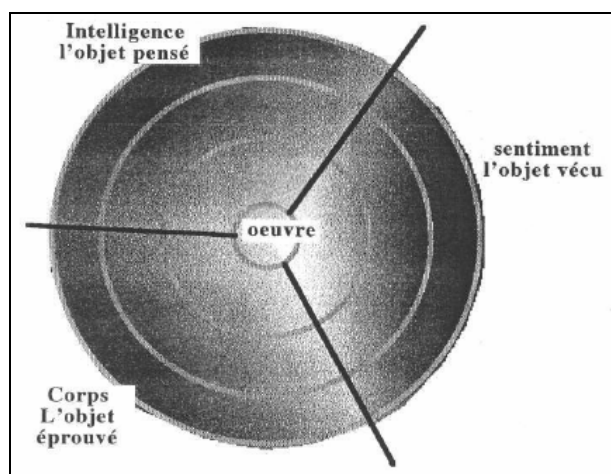
Dans cette liste - non limitative - sont présents des objectifs cognitifs, liés aux capacités de mémorisation, d'utilisation d'un vocabulaire adéquat, d'analyse, de problématisation ; des objectifs de métacognition - prise de conscience de ses propres démarches intellectuelles -; des objectifs socio-affectifs. Selon le niveau de la classe, la discipline enseignée, etc., l'enseignant pourra privilégier, dans un exercice, tel ou tel objectif.

*"Il écrivit à Paris en deux mois les deux premiers tiers de la partition qui devait porter le nom de Trois mouvements concentriques. L'adjectif "concentrique" fut ajouté par le chef d'orchestre au titre tout plat que Charles avait donné à son oeuvre. Charles n'était pas certain que ce fût le mot juste. Chacun des morceaux qu'il avait écrits pour quatuor à cordes, hautbois, clarinette, deux voix de femmes et percussions, était conçu comme un itinéraire qui devait acheminer de trois façons différentes vers le même point, vers un unique silence<sup>1</sup>".*

## 2 - LES ITINERAIRES POSSIBLES

Le monde de l'oeuvre est une unité, une totalité, et l'expérience esthétique d'abord "une". Au sein de cette totalité, il est pourtant possible d'opérer des distinctions " le sensible, l'objet représenté, le monde exprimé" qui s'adressent à trois "instances" du sujet : *le corps, l'intelligence, le sentiment*<sup>2</sup>.

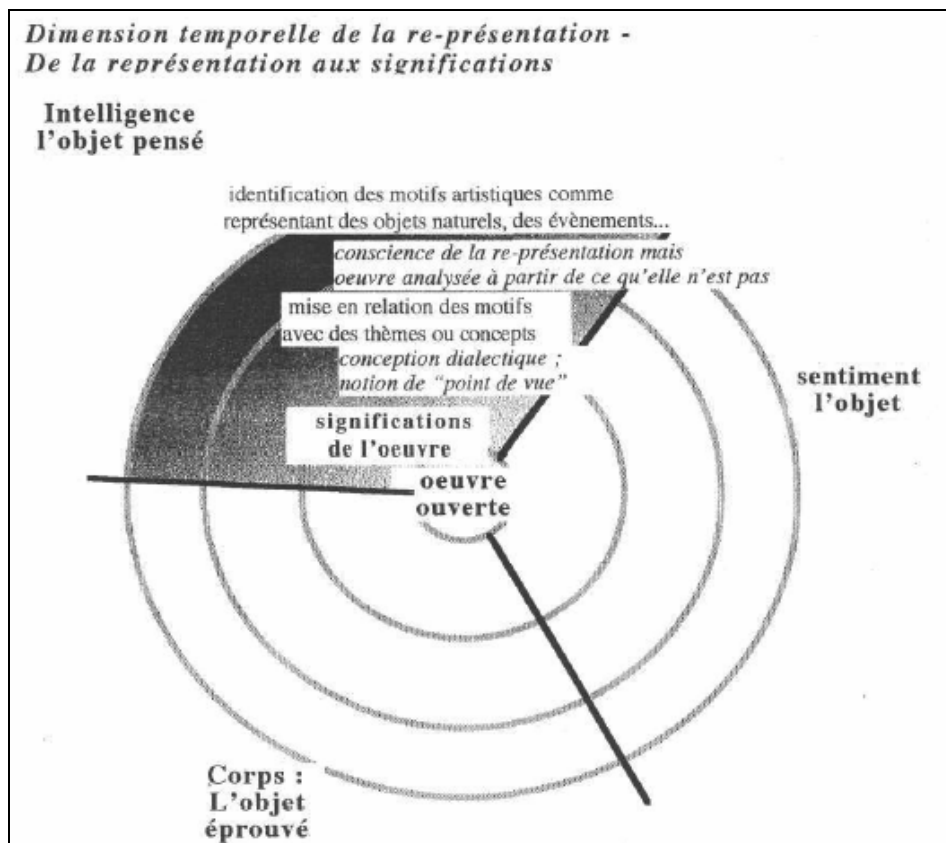
L'oeuvre s'adresse donc au *corps*, par le langage des *formes* qui fait naître des *sensations*, à *l'intelligence* en appelant des *références* qui construisent des *significations*, au *sentiment* enfin en provoquant un *engagement* du spectateur.



Si un apprentissage de la perception esthétique est possible, il présuppose un progrès donc une hiérarchie. En se situant successivement à partir des représentations spontanées de chacune de ces "instances", comment penser un itinéraire qui conduise à ce qui a été défini comme objectif, le modèle ouvert *"attitude de curiosité par rapport à "l'oeuvre d'art", quelle qu'elle soit" ?*

## 2.1) De la représentation aux significations

L'intelligence de l'objet esthétique peut être hiérarchisée en trois grandes étapes.



Le **premier niveau** d'interprétation "*signification primaire ou naturelle*"<sup>3</sup> consiste à identifier les formes : "*comme représentations d'objets naturels (tels que des êtres humains, des animaux, plantes, maisons, outils, etc.) ; en identifiant leurs relations mutuelles comme événements ; et en percevant certaines qualités expressives, par exemple le caractère de deuil que comporte une attitude ou un geste, l'atmosphère intime et paisible d'un intérieur.*"

Le spectateur s'appuie donc sur des indices qui réduisent l'étrangeté de l'objet, en le ramenant à du déjà connu : le discours narratif. Cette attitude est la plus répandue ; les tableaux qui ne répondent pas à cette attente - l'art non-figuratif, l'art contemporain - sont plus que d'autres encore objet de rejet.

Au **deuxième niveau**, l'oeuvre picturale est perçue comme lieu d'expression thématique et symbolique ; cette lecture prend en compte des éléments nouveaux et, dans la mesure où elle suppose une comparaison entre des oeuvres picturales, entre un tableau et des récits, etc., implique une certaine "mise à distance" du tableau devant lequel se trouve le spectateur. Ce second niveau "*Signification secondaire, ou conventionnelle*" se définit comme mise : "*en relation des motifs artistiques et combinaisons de motifs artistiques (compositions) avec des thèmes ou concepts. Les motifs ainsi reconnus porteurs d'une signification secondaire ou conventionnelle peuvent être appelés images ; et les combinaisons d'images correspondent à ce que les anciens théoriciens de l'art nommaient invenzioni : nous avons coutume de les nommer histoires et allégories*"<sup>4</sup>.

Ce niveau d'interprétation implique chez le spectateur la conscience d'un univers du pictural chargé de significations autres que celle d'une pure copie du monde réel. Il permet la définition de certains "types", distingués soit d'après leur contenu manifeste (le portrait, le paysage..), soit à partir de la connaissance de certains codes symboliques (la vanité, la scène de genre) et pose la question de la "mise en images", par un artiste, d'un type donné. On entre donc dans une autre conception du pictural, sa reconnaissance comme langage ayant ses règles internes de structuration des signes.

Pour Panofsky, ce niveau est celui de l'iconographie, au sens strict. La richesse de l'analyse d'une oeuvre donnée sera fonction de la "compétence de lecteur" liée à sa connaissance des différents types d'oeuvres.

Enfin, au **troisième niveau**, l'oeuvre picturale est perçue comme témoin. Ce modèle, toujours fondé sur une lecture du "contenu", se caractérise par un niveau supérieur de généralisation et la mobilisation de connaissances nouvelles. Il demande que l'on prenne *"connaissance de ces principes sous-jacents qui révèlent la mentalité de base d'une nation, d'une période, d'une classe (...) - particularisés inconsciemment par la personnalité propre à l'artiste qui les assume - et condensés en une oeuvre d'art unique"*<sup>6</sup>.

E. Panofsky souligne d'ailleurs que ce niveau d'interprétation, qu'il appelle *"signification intrinsèque ou contenu"* requiert un changement d'attitude par rapport à l'oeuvre : *"Aussi longtemps que nous nous bornons à constater que la fresque célèbre de Léonard de Vinci figure un groupe de treize hommes à table et que ce groupe représente la Cène, nous avons affaire à l'oeuvre d'art en tant que telle, et nous interprétons les caractères de sa composition et de son iconographie en tant que ses propres qualités ou qualifications. Mais lorsque nous essayons de comprendre cette fresque en tant que document sur la personnalité de Léonard, ou sur la civilisation de la Renaissance italienne, ou sur un mode particulier de sensibilité religieuse, nous envisageons l'oeuvre d'art en tant que symptôme de quelque "autre chose", qui s'exprime en une infinie diversité d'autres symptômes ; et nous interprétons les caractères de sa composition et de son iconographie en tant que manifestations plus particulières de cette "autre chose"*<sup>6</sup>.

L'auteur propose d'appeler ce niveau *"iconographie au sens large : une méthode d'interprétation qui procède d'une synthèse plutôt que d'une analyse"*. L'art est ici défini comme un reflet plus ou moins lucide d'une époque, d'une culture, d'un artiste et demande au spectateur de nouvelles compétences : une connaissance du contexte de l'oeuvre;

Le passage d'une étape à l'autre suppose chaque fois une rupture épistémologique<sup>7</sup>. Cette rupture se définit par une autre attitude par rapport à l'objet auquel le spectateur pose des questions d'une autre nature. Ainsi, dans le passage de l'étape 1 à 2, la prise de conscience qu'il s'agit d'une représentation introduit une distance par rapport à l'objet qui peut alors être perçu comme langage, mise en oeuvre de codes sur lesquels le spectateur est capable de s'interroger.

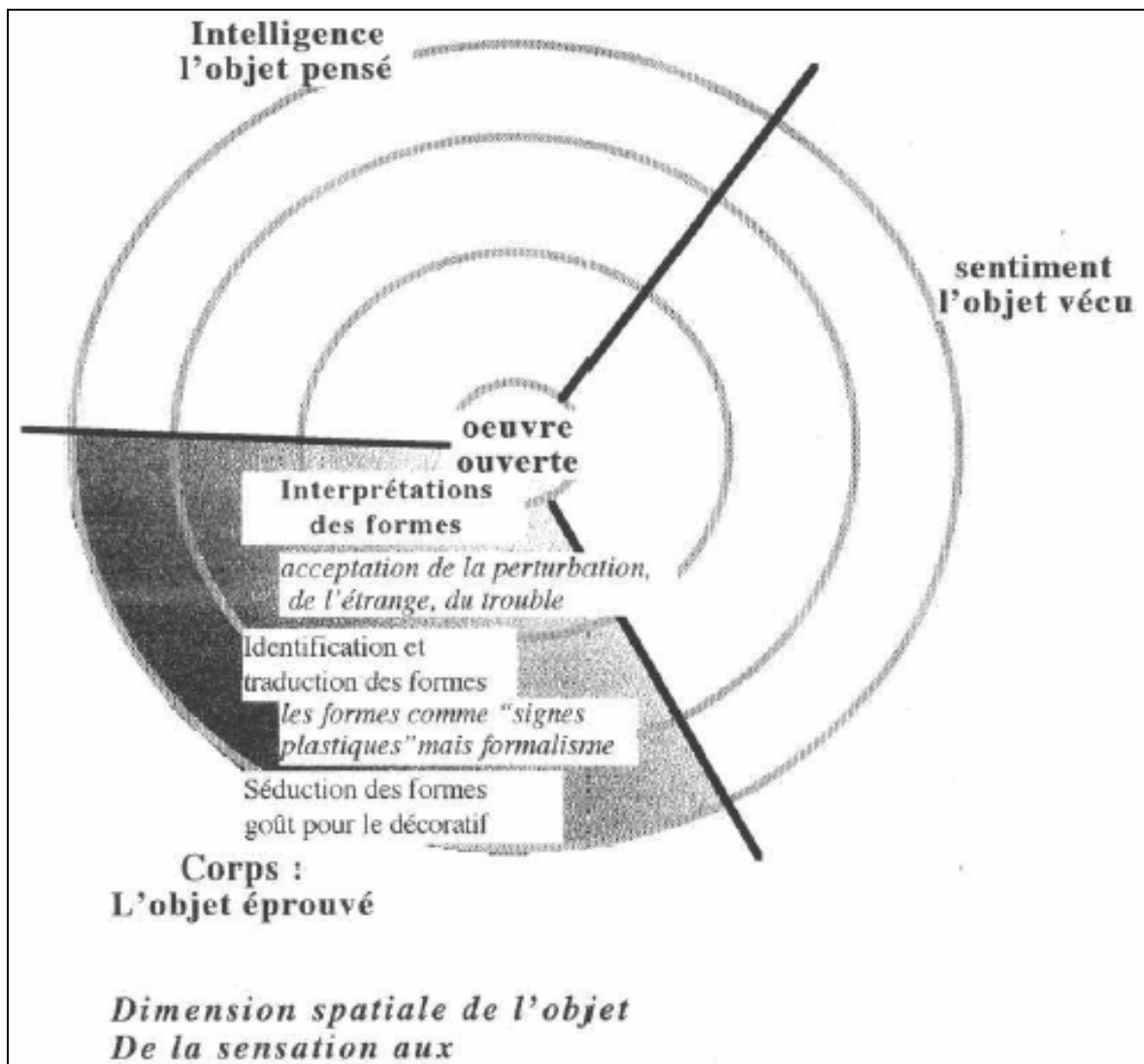
Mais à ce stade, on risque encore de laisser échapper l'objet lui-même, pris dans un réseau de significations purement objectives qui expriment davantage notre pouvoir sur lui que notre attention à sa spécificité, danger d'autant plus grand que le spectateur aura à sa disposition moins de perspectives diversifiées. Le développement d'une culture ne permet pas seulement un changement quantitatif. Il est condition du passage à l'étape suivante.

Pour comprendre l'oeuvre comme lieu d'un univers de significations possibles, expression d'une époque, d'un lieu, d'un homme et en même temps dépassant ces déterminations, il faut être capable de mobiliser des savoirs précis et divers.

Une culture encyclopédique est donc ici nécessaire mais non suffisante ; encore faut-il la mettre au service d'une conception dialectique de l'oeuvre, dans laquelle jouent les oppositions autant que les convergences. La notion de "point de vue" est à la fois le moyen et le signe de la rupture suivante : elle justifie en même temps qu'elle relativise les significations que le spectateur construit pour rendre compte de l'oeuvre. L'oeuvre est donc "signe", mobilisant des références susceptibles d'être continuellement enrichies. Qu'en est-il du rapport au corps ?

## 2.2) De la sensation aux interprétations

Spontanément, le corps réagit aux formes et aux couleurs, par la séduction ou le rejet. Le jugement "c'est joli" se situe sur ce registre, celui du décoratif. Comment cette perception est-elle capable d'évoluer? Est-il possible de proposer un itinéraire pour que le corps devienne, face à l'oeuvre, plus "intelligent" ?



La première étape demande de rompre avec la perception immédiate pour construire ce que l'on pourrait appeler une "perception analytique" : *"Comment faire pour que l'oeil voie mieux, que l'oreille entende mieux, qu'au lieu de se perdre dans un chaos d'impressions incertaines le corps s'associe à l'objet, en saisisse la structure et le rythme (...) ? Pour que le corps s'habitue à l'objet, pour qu'il s'y reconnaisse, il faut bien lui en ouvrir les avenues : décomposer cet objet, y chercher des points de repère, en distinguer les thèmes et les articulations, faire apparaître un ordre et émerger une structure au sein de la confusion initiale ; en d'autres termes montrer comment l'oeuvre est faite."*<sup>16</sup>

Cette compétence du regard peut être objet d'apprentissage. De même que les significations sont construites à partir de la connaissance des codes de la représentation, de même ici, la connaissance des codes plastiques est une condition pour que le regard soit instruit. Voir les formes comme codes et non seulement selon leur effet, agréable ou désagréable est donc une première rupture, condition d'accès à une intelligence de la perception.

Mais le risque est alors de perdre de vue la présence et la spécificité de l'objet, en l'enfermant dans un catalogue de formes que l'on sera capable d'identifier, de nommer, voire de traduire. Or cette dernière opération est très aléatoire. En effet, les codes picturaux ne sont pas univoques, le "vocabulaire" des couleurs et des formes n'est ni unifié, ni unifiable, malgré les tentatives en ce sens ; que l'on pense, par exemple, à Kandinsky<sup>9</sup> essayant de fonder un vocabulaire des couleurs sur leur effet psychologique.

Cette diversité est sans doute, en tant que telle, non à réduire mais à cultiver. Si l'on veut affiner la perception, donner au corps des repères qui lui permettent d'avancer dans la compréhension de l'oeuvre sans tomber dans le formalisme, il vaut sans doute mieux juxtaposer puis mettre en relation des lectures plurielles des codes plastiques que chercher à unifier les analyses plastiques.

Ainsi, les questions utilisées avec les élèves auront avantage à être un questionnement et non d'une liste de réponses possibles. De même, la limite des ouvrages qui permettent de "comprendre les chefs d'oeuvres" en décomposant les éléments visibles, en révélant leur structure cachée ou les aspects techniques de leur production est moins dans la pertinence des codes utilisés que dans la tentative de réduire la complexité de l'oeuvre.

Comment, tout en restant sur le plan de la perception, aller plus loin dans la compréhension de l'oeuvre en dépassant ces difficultés ? Le corps demande d'abord le "joli", puis recourt à l'intelligence pour réduire l'étrangeté ou le malaise qui naît face à l'objet, la rupture n'est-elle pas de le maintenir au coeur même de ce à quoi il cherchait à échapper, à accueillir la perturbation, l'étrange, voire le répugnant - que l'on pense à Vélickovic<sup>10</sup> ou Bacon - ou, plus simplement, le déroutant. Il ne s'agit donc plus de soumettre l'objet à une perception analytique mais de se soumettre à lui, en laissant les formes elles-mêmes "déposer" en moi leur sens, avant de me soucier de comprendre ce travail de l'oeuvre en l'interprétant.

Cette attitude est plus aisée pour la musique que pour l'oeuvre plastique. En effet, le déploiement de l'objet esthétique s'impose dans le temps même où s'inscrit la musique ; l'objet plastique, se donnant, apparemment, instantanément sur un espace, la réception de l'oeuvre suppose une décision du spectateur ; choix de donner à l'oeuvre le temps de parler aux sens, dans une *"attention fidèle et passionnée, par quoi je m'imprègne de l'objet en me faisant consubstantiel à lui, et grâce à quoi l'objet s'éclaire parce qu'il devient familier, et ma connaissance s'approfondit parce qu'elle s'incorpore plus profondément à moi. Les questions que nous nous posons : pourquoi ce trait, cet ornement ? reçoivent maintenant une réponse, non plus par la découverte d'une cause extérieure à l'oeuvre, mais par le sentiment d'une nécessité intérieure à l'oeuvre,"*<sup>11</sup>.

Ce n'est qu'au terme de ce "travail" de l'oeuvre que sa connaissance pourra s'éclairer par l'élaboration d'interprétations, fondées sur la prise de conscience des mouvements spécifiques que les formes ont provoqués chez le spectateur. Il sera alors possible de mobiliser les connaissances des codes plastiques pour mieux comprendre l'oeuvre et pouvoir rendre compte de ses effets spécifiques.

### **2.3) De l'identification à la participation**

Quel statut donner au sentiment dans l'expérience esthétique ?

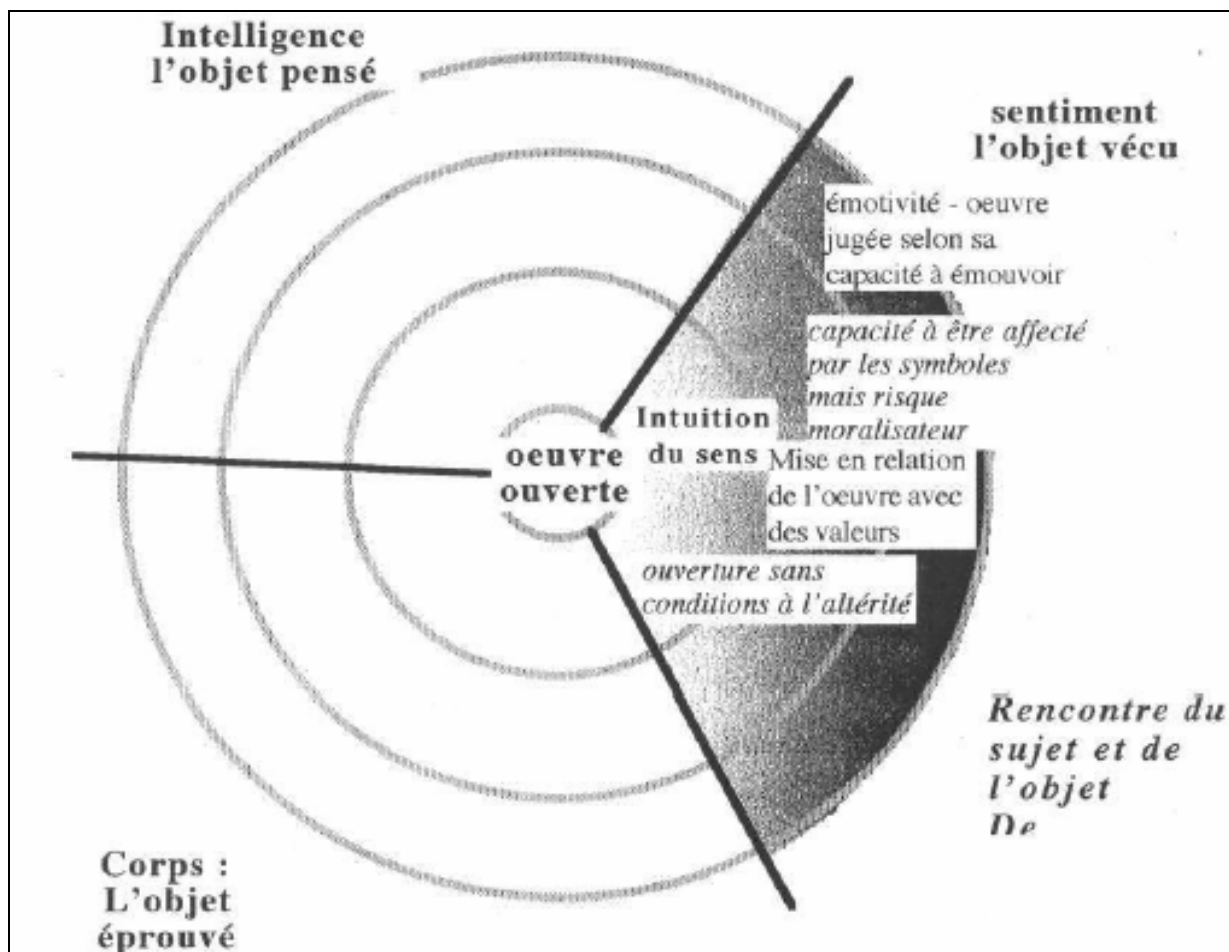
Sur ce plan, comme pour les deux précédents, est-il possible de déceler les étapes d'une évolution sur laquelle pourrait intervenir un apprentissage ?

Les oeuvres picturales sont susceptibles de faire naître des émotions, faut-il le démontrer ?

Dans un passage de L'Assommoir Zola montre *"le ménage Gaudron, l'homme la bouche ouverte, la femme les mains sur son ventre, restaient béants, attendris et stupides, en face de la Vierge de Murillo"*.

L'impact particulier de cette oeuvre sur le couple - elle est enceinte et donc attendrie par une scène de "maternité"- explique comment, spontanément, l'art parle à l'affectivité : par le ressort de l'identification. L'oeuvre émeut le spectateur dans la mesure où elle lui permet une projection.

Ainsi, le tableau de De Hoogh, Intérieur d'une maison hollandaise, provoque-t-il en général l'expression de sentiments agréables, dans le registre de l'intimité, de la chaleur, sécurité d'un monde clos où le spectateur peut s'abriter.



Il n'est pas possible de faire le catalogue complet et exhaustif des codes picturaux pas davantage celui de la palette des sentiments que peuvent faire naître les oeuvres picturales. Comme pour les autres registres, le problème sera ici de décrire les étapes éventuelles d'un rapport à l'oeuvre fondé sur l'affectivité et les ressorts de cette évolution.

Le spectateur réagit spontanément à une oeuvre qui le "concerne" affectivement et peut se contenter de ce plaisir. La première distance prise avec cette réaction spontanée passe par la prise de conscience des liens entre l'émotion et les composantes éthiques du langage symbolique. Un système implicite de croyances sous-tend "la vision du monde" propre à chaque spectateur et permet de comprendre sa sensibilité plus ou moins grande aux oeuvres qui confortent ou, au contraire, choquent les valeurs personnelles, provoquant adhésion ou refus.

A ce stade, le spectateur se sera arraché à l'émotion immédiate mais aura tendance à ne valoriser que ce qui est "bien" pour lui et donc à classer les oeuvres selon les liens qu'elles entretiennent avec ses propres valeurs.

Ce danger n'est pas seulement le fait du spectateur isolé. Bien des rejets ou des adhésions, dans l'histoire des formes picturales, sont liés non aux qualités propres des oeuvres mais aux valeurs dont elles semblaient être porteuses.

Mettre en relation les oeuvres et les valeurs est donc un progrès puisqu'une distance est prise avec l'émotion immédiate, mais aussi un risque, celui de "récupérer" l'art pour un combat qui n'est pas le sien.

Il faudrait donc affirmer la possibilité d'un autre exercice du sentiment, permettant "l'intuition du sens", allant directement au coeur même de l'oeuvre. Ce sentiment esthétique *"n'est pas émotion, il est connaissance (...) qui suppose une certaine disponibilité pour accueillir l'affectif (...) le sentiment a une valeur noétique : il révèle un monde (...). Le sentiment est pur parce qu'il est pouvoir d'accueil, sensibilité à un certain monde, aptitude à le percevoir."*<sup>12</sup>

La condition nécessaire à cette appréhension privilégiée de l'oeuvre est l'ouverture sans condition à l'altérité, ce que Steiner appelle "*le pari de l'accueil*". Il suffit d'avoir fait cette expérience une fois pour savoir qu'elle est possible mais aussi que "*ce qui sollicite le droit d'entrer chez vous (...) le fera souvent sans y être expressément invité. Même lorsque les circonstances s'y prêtent, dans la salle de concert, au musée, au moment où l'on a choisi de s'adonner à la lecture, l'entrée en nous ne sera pas le fruit d'un acte de volonté. (...) Le texte, la structure musicale, le tableau ou la forme, remplissent, en un sens - littéralement, ou presque - spatial, des attentes, des besoins dont nous ne savions rien. (...) Le choc de la correspondance (...) est de l'ordre de la possession : on est possédé par ce que l'on possède.*"<sup>13</sup>

## 2.4) Diversité et unité des itinéraires

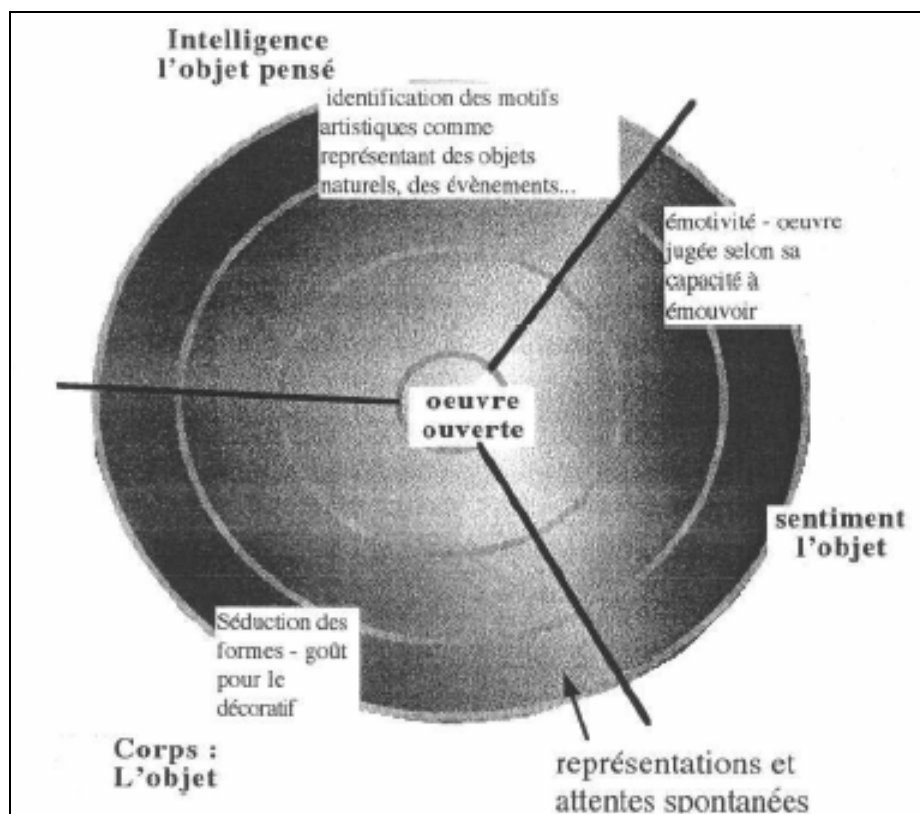
Les différents parcours proposés mettent en lumière la diversité des itinéraires possibles dans la saisie des oeuvres picturales, selon que l'on prenne appui sur l'intelligence, la perception ou l'affectivité.

Si on met en présence les trois schémas précédents, une autre dimension apparaît, une unité entre les différents "paliers" des hiérarchies proposées. De même, les ruptures requises pour passer d'un palier à l'autre semblent de nature comparable et permettent de mettre en évidence trois niveaux d'appréhension du pictural : le niveau 1 concerne les "*représentations et attentes spontanées*", le niveau 2 la "*mise en relation de l'oeuvre avec des schémas interprétatifs*", le niveau 3 "*l'ouverture au sens*".

Les points communs concernent d'abord un comportement vis à vis de l'objet, une "attente de lecture", c'est à dire une définition implicite du statut de l'oeuvre proposée, dont le spectateur n'a pas conscience mais qui oriente sa perception de l'oeuvre et engendre **une** lecture. L'attente de lecture détermine également le type de questions que se pose le spectateur. Cette attente de lecture est sous-tendue par des "conceptions de l'art sous-jacentes" porteuse de savoirs sur les oeuvres mais aussi sur l'art en général, sa définition, ses fonctions, les critères du beau.

D'un niveau à l'autre, le progrès ne se fait pas par "addition" mais par un changement de point de vue. Si chaque niveau est plus élaboré que le précédent, il a aussi demandé de renoncer à ce qui était requis au niveau précédent, ce qui justifie l'emploi du terme "rupture épistémologique".

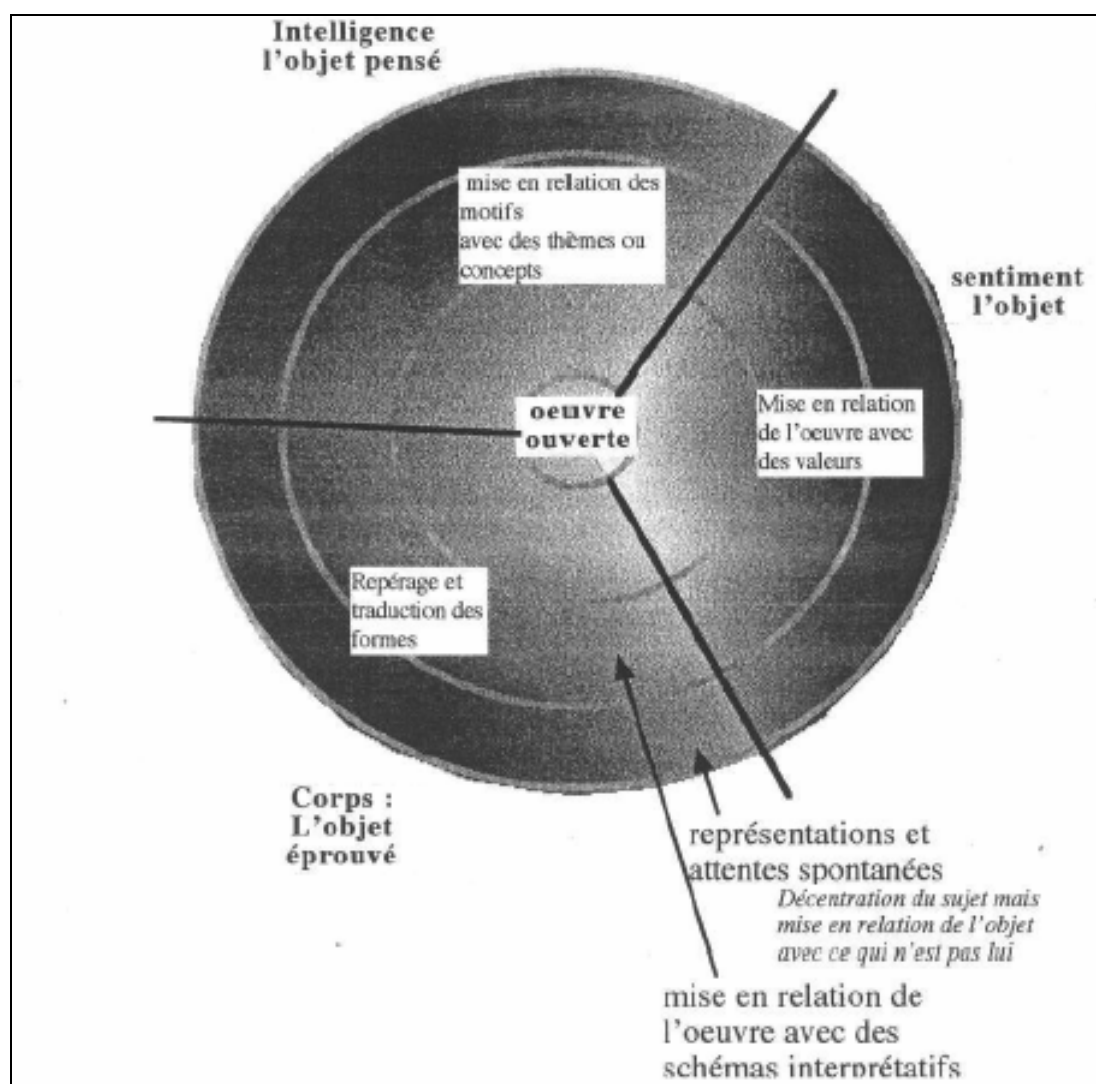
### Niveau 1 : Représentations et attentes spontanées



Le premier niveau de saisie de l'oeuvre, les représentations et attentes spontanées, se fonde toujours sur une subjectivité inconsciente d'elle même et qui ne peut rendre raison de ses préférences. Le spectateur, dans tous les cas, s'il n'a pas conscience du type de lecture qui est le sien, a par contre, très souvent conscience de son incapacité à véritablement comprendre l'oeuvre, ne fait pas confiance à ce qu'il voit ou ressent et dissimulera ces deux registres ("c'est joli" ou "je n'aime pas"), derrière l'attitude narrative, attitude la plus souvent rencontrée.

Représentation, sensation, identification, le spectateur est soit enfermé dans une fusion avec l'objet, soit rejeté par son opacité. Il est à la distance maximum de l'objet et tente de réduire cette distance par la mise en relation avec ce qui est le plus familier pour lui.

*Niveau 2 : Mise en relation de l'oeuvre avec des schémas interprétatifs*



Le passage au niveau 2 implique une nouvelle attitude par rapport à l'objet, une *décentration du sujet* et une tentative pour prendre en compte l'objet lui-même. Ce désir ne garantit pas encore la rencontre avec l'objet. En effet, dans cette tentative de la comprendre, le spectateur risque souvent de "plaquer" sur l'oeuvre des systèmes d'interprétation extérieurs à elle. On parle alors *autour* de l'objet mais non à *partir* de lui.

La mise en relation de l'oeuvre avec des schémas interprétatifs, lecture des formes, des thèmes ou des valeurs semble néanmoins un progrès par rapport aux attentes spontanées. D'autre part, les différents systèmes interprétatifs sont susceptibles d'être acquis; ce sont des codes auxquels peut donner accès un discours ou un écrit compétent ; les savoirs disponibles vont faciliter l'accès à ce niveau d'appropriation.

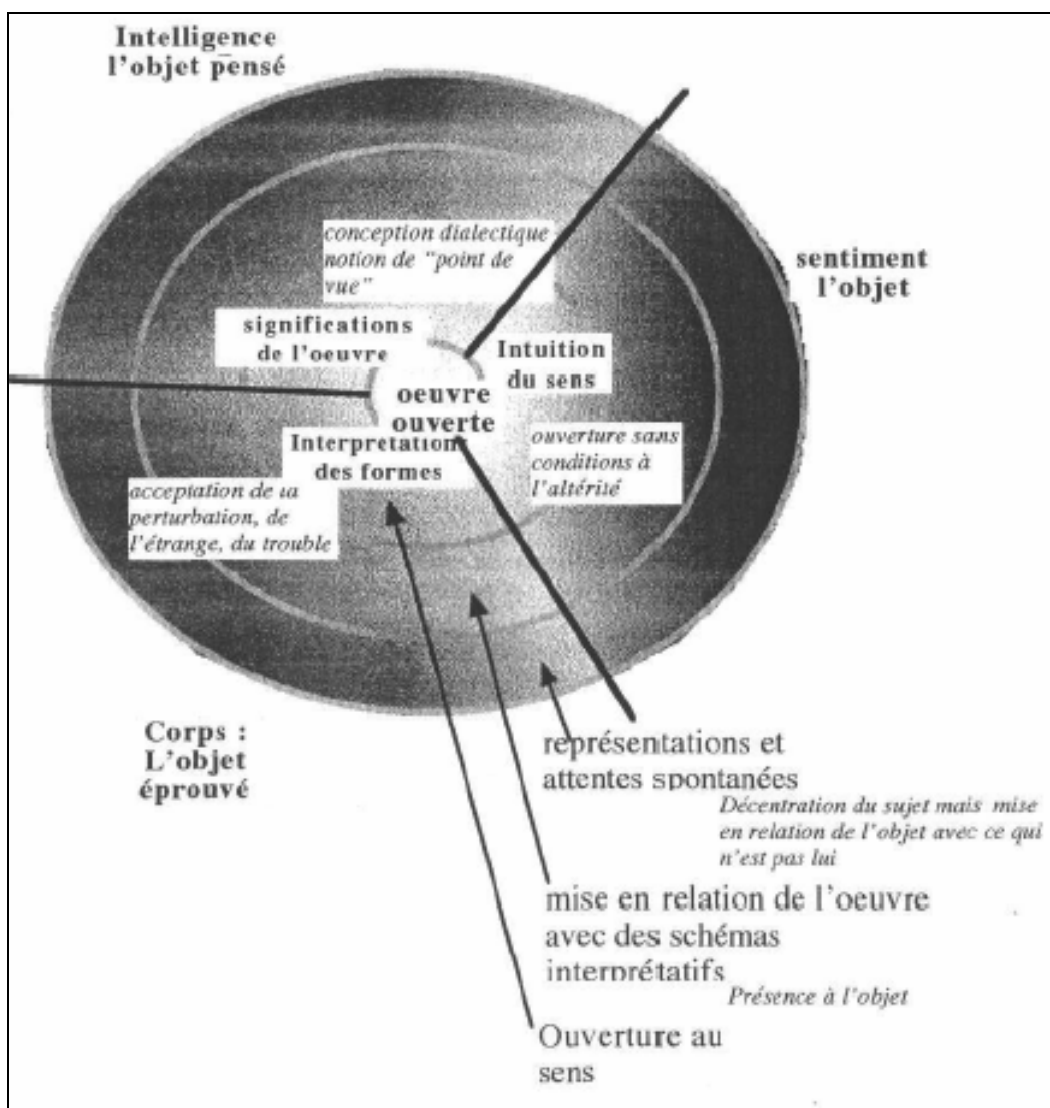
### Niveau 3 : Ouverture au sens

Le passage au niveau 3, "ouverture au sens", suppose aussi une évolution des savoirs, mais plus encore une attitude nouvelle vis à vis de l'objet, une véritable *présence*. Ce nouveau comportement implique, selon rentrée" choisie des "ruptures épistémologiques" différentes - acceptation de la perturbation ; notion de point de vue ; ouverture à l'altérité - mais qui ont une source commune : l'acceptation de la divergence, la capacité à accueillir des significations et interprétations diverses, voire contradictoires et dans lesquelles est prise en compte la présence du spectateur.

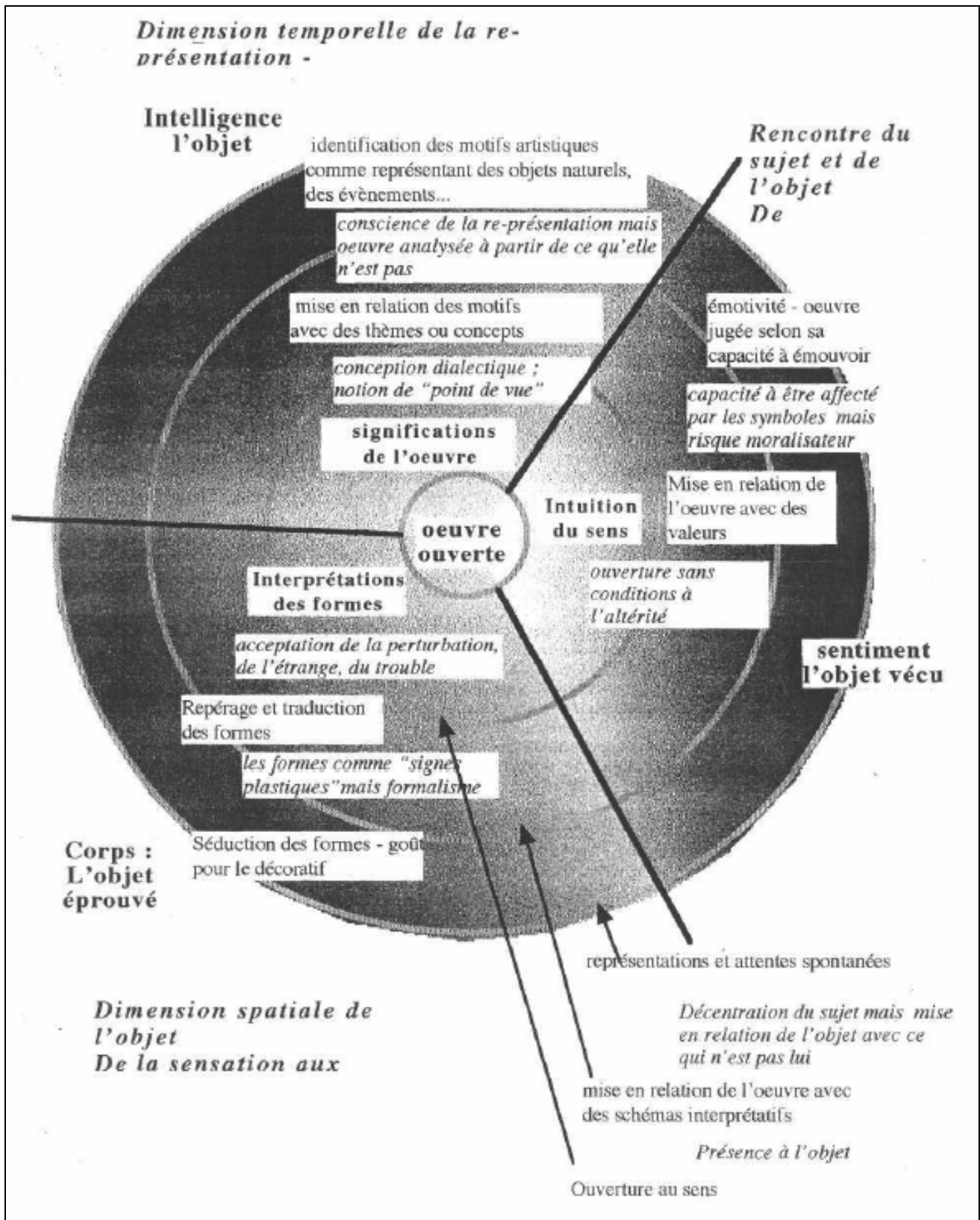
La soumission à l'objet requise ici semble contradictoire avec l'attitude proposée à l'étape précédente ; en effet, après avoir acquis des connaissances multiples, faut-il les abandonner ? Toute création artistique suppose l'acquisition, éventuellement longue et pénible, de techniques qui, dans l'oeuvre vraiment réussie, vont s'effacer pour laisser une impression illusoire de "naturel". De même l'oeuvre exige-t-elle du spectateur une intégration de connaissances qui permettent de mobiliser le plus possible de capacités à entrer en contact avec les oeuvres les plus diverses possibles.

Enfin, la présence n'est jamais une garantie d'accès à l'oeuvre. Le spectateur peut, en mobilisant les ressources du corps, de l'intelligence et de l'affectivité chercher à s'ouvrir à une oeuvre qui lui reste opaque, étrangère ; par contre quand une saisie immédiate de l'oeuvre s'opère, c'est d'abord dans une synthèse où n'apparaissent pas les traces du travail préparatoire.

L'analyse aura à le reconstruire par la réflexion où se construira véritablement "l'oeuvre ouverte", à la fois unique et lieu d'un univers de significations possibles.



Les itinéraires d'appropriation des oeuvres picturales qui viennent d'être décomposés, d'abord dans leur diversité puis dans leur unité, peuvent maintenant être synthétisés dans un schéma qui constitue une sorte de cartographie de tous les itinéraires possibles.



Il reste à envisager comment, concrètement, ce modèle permet d'affiner les dispositifs d'apprentissage pour les élèves et les outils de formation pour les enseignants.

### 3 - PROPOSITIONS POUR UN DEPLACEMENT DES REPRESENTATIONS

Parmi ces différents itinéraires, quels sont ceux que l'enseignant peut privilégier et comment ?

#### **Choix didactique : le travail sur la perception**

La stratégie la plus appropriée semble reposer sur la mise en évidence de l'oeuvre comme *système de formes*, pour les raisons suivantes.

La première raison tient à la nature des oeuvres picturales. La peinture s'adresse au regard et en même temps ce regard est à apprendre. Privilégier cette approche respecte donc la spécificité du pictural. La deuxième raison est liée à l'idée de rupture. Etant donné la fréquence avec laquelle les représentations spontanées sont de nature narrative, demander une prise de conscience des perceptions constitue déjà une distance par rapport à l'attitude commune. Enfin, travailler de façon privilégiée cet itinéraire donne aux élèves les outils d'une autonomie.

En effet, dès le départ, s'interroger sur les perceptions prend en compte l'objet *que l'on a sous les yeux* et demande de construire des interprétations à partir de la relation qui se crée entre l'oeuvre et le spectateur. Les connaissances seront convoquées ultérieurement, en fonction des questions que pose la réception. Dans une approche de type historique, au contraire, aucune interprétation ne peut être construite sans le secours de connaissances *extérieures* à l'oeuvre elle-même.

Cette constatation n'a pas pour objet de rejeter cet itinéraire mais de le situer. Dans la perspective de l'histoire de l'art, cette approche est tout à fait légitime mais ce qui est en jeu est alors davantage le progrès d'une connaissance historique que l'appropriation de l'oeuvre elle-même. Ce choix peut être celui de l'enseignant d'histoire, à condition qu'il ait conscience des risques d'une telle approche, si elle n'est pas complétée par d'autres approches, risque en particulier de réduire l'oeuvre à une fonction "illustrative".

Même dans la perspective où nous nous plaçons, c'est à dire le choix de commencer par une lecture formelle, les connaissances de type historique ne sont pas écartées mais au contraire mobilisées pour contrôler les hypothèses interprétatives. Le contrôle intrinsèque est, en partie, celui qui est interne à l'oeuvre elle-même et donc lié à l'intelligence des caractéristiques formelles. Le contrôle extrinsèque repose entièrement sur les connaissances disponibles sur l'origine et le contexte de l'oeuvre. Mais, ces connaissances seront demandées à *partir* d'une première réception, personnelle, de l'oeuvre et de ses effets esthétiques et non données *a priori*.

On peut d'ailleurs prévoir que, plus des élèves seront compétents dans ces aller et retour entre analyse de la perception, interprétations et mobilisation de savoirs d'origine diverses pour contrôler les interprétations, plus le besoin de connaissances précises s'exprimera. Loin d'être un refus de l'histoire de l'art, ce choix semble au contraire un bon moyen de la rendre indispensable.

Pourquoi, puisque, pour certains auteurs, c'est l'entrée "royale" dans l'oeuvre, ne pas tenter une didactique du sentiment esthétique ?

La raison, -sans discuter ici le "droit" de l'enseignant à intervenir délibérément sur ce terrain -, tient en une phrase : "l'entrée en nous ne sera pas le fruit d'un acte de volonté." (Steiner, 1991, p.216)

L'enseignant peut donc aider l'élève à rendre les rencontres possibles mais, même pour lui-même, la façon dont l'oeuvre retentit ou non en lui au niveau affectif est en grande partie le fait de la "liberté de l'oeuvre".

Par contre, l'enseignant peut mettre les élèves sur la voie d'une conscience et d'une critique de la façon dont ils réagissent ou non, sur le plan des émotions, aux oeuvres proposées. Il fait alors jouer à l'art un nouveau rôle, instrument de la connaissance de soi.

- 
- <sup>1</sup> C. Roy, La traversée du Pont des Arts, coll. Folio, Gallimard, Paris, 1983, p. 95.
  - <sup>2</sup> Cette trilogie est tellement répandue, sous des appellations diverses - des "Trois états" de Pascal à la distinction, en pédagogie "savoirs/savoirs-faire /savoir être", ou dans les objectifs "cognitifs/psychomoteurs/socio-affectifs"...- que le vocabulaire le plus "classique" semble plus satisfaisant qu'une traduction sous un jargon moderniste. D'autre part, la visée ultime étant l'élaboration d'un outil de formation, il est intéressant, quand c'est possible, de s'exprimer avec les catégories qui "parlent" à des publics divers.
  - <sup>3</sup> Pour tout ce qui concerne l'analyse des représentations à partir du contenu des oeuvres, nous faisons référence à l'introduction de l'ouvrage d'E. PANOFSKY, Essais d'Iconologie, Gallimard, Paris, 1990, 394 p. Amélie
  - <sup>4</sup> E. Panofsky (1990, p. 18).
  - <sup>5</sup> E. Panofsky (1990, p.20)
  - <sup>6</sup> idem, p.21
  - <sup>7</sup> dans chaque schéma, les ruptures sont en italique
  - <sup>8</sup> Dufrenne, M., Phénoménologie de l'expérience esthétique, PUF, Paris, 1953, 696 p., p.519.
  - <sup>9</sup> Kandinsky, Du spirituel dans l'art, coll. Folio. Essais, Gallimard, Paris, 1989, 214 p.
  - <sup>10</sup> "Dessin pour dire l'Horreur", 1992.
  - <sup>11</sup> Dufrenne, M., 1953, p.493.
  - <sup>12</sup> Dufrenne, M., 1953, p.472.
  - <sup>13</sup> Steiner G., Réelles présences, les arts du sens, NRF essais, Gallimard, Paris, 1989, 286 p., p.216.