

Former l'esprit critique

2. à travers les disciplines

Pédagogies

Développer l'esprit critique des élèves est, pour Gérard De Vecchi, une composante essentielle de l'enseignement. C'est l'autre face de l'exigence de précision, de justesse et de vérité que chaque élève doit apprendre à s'appliquer à lui-même autant qu'aux autres.

Après le succès du tome 1 *Former l'esprit critique, Pour une pensée libre*, l'auteur nous montre dans cet ouvrage que la formation de l'esprit critique est possible dans toutes les disciplines - littéraires comme scientifiques - et quel que soit l'âge des élèves.

Découpé en 16 chapitres, cet ouvrage fourmille d'exemples et de cas concrets pour que les enseignants de la maternelle au secondaire exercent l'esprit critique de leurs élèves : en géographie, français, sciences, arts plastiques,...

Gérard De Vecchi nous apprend à aller plus loin que les idées toutes faites et à s'émanciper des croyances. Les enseignants trouveront dans ce livre des conseils et idées pour mobiliser la curiosité de leurs élèves.

Un livre résolument simple et pratique qui démontre avec brio que l'esprit critique c'est pour tous et tout le temps !

L'auteur

Gérard De Vecchi est agrégé et maître de conférences en sciences de l'éducation ainsi que formateur d'enseignants (tous niveaux), et de formateurs. Auteur de nombreux ouvrages de pédagogie et directeur de série de manuels scolaires chez différents éditeurs.

esf
EDITEUR

16 €



9 782710 131359

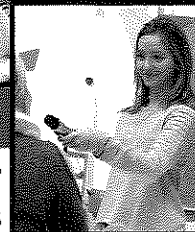
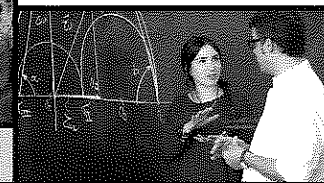
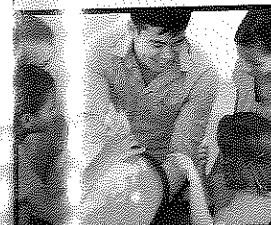
370.15 VEC d De Vecchi — Former l'esprit critique ■ 2. À travers les disciplines

Gérard De Vecchi

Former l'esprit critique

Pédagogies

2. À travers les disciplines



Apprendre à philosopher
S'exercer aux débats scientifiques
Réfléchir grâce aux maths
Faire des enquêtes en histoire
Décrypter le monde en géographie
Analyser une œuvre d'art

BU ESPE - RENNES



3 2230 00256660 7

esf
EDITEUR

« *Former l'esprit critique chez tous les élèves* est certes une jolie formule, forte, qui fait bien, mais si abstraite et si vague qu'elle empêche d'en voir les implications dans le concret, et d'admettre à quel point les pratiques courantes sont en contradiction avec elle². »

Pourtant, autour de nous, nombreuses sont les situations dans lesquelles nous pourrions (et même nous devrions !) faire preuve d'esprit critique, ne serait-ce que lors d'un simple achat, face à une émission de télévision, devant les publicités qui nous entourent et nous étouffent parfois...

Parce que chaque enseignant considère que former à l'esprit critique est le travail de tous, dans les faits cela devient le travail de personne³ !

Ce n'est pas *la critique* (ou *l'esprit de critique*) qui s'apparente à une analyse et un jugement désobligeant. C'est une pratique qui, après avoir été soumise à un examen préalable, n'accepte aucune

affirmation sans s'interroger sur sa valeur.

Mais c'est bien autre chose encore. Cette démarche fait référence à un certain état d'esprit qu'il faut construire !

Pédagogiquement, ce qui nous paraît largement plus pertinent, c'est de définir cette compétence à travers un **ensemble de critères beaucoup plus parlants et d'usage plus pratique**, que nous avons développés dans le tome 1.

Notre problématique sera la suivante. L'esprit critique ne peut-il pas être mis en œuvre dans différentes matières... et même dans toutes ? Certaines s'y prêteraient-elles plus facilement et d'autres seraient-elles moins adaptées ?

2. Éveline CHARMEUX, *Éducavox*, 23 février 2015.

3. Gérard DE VECCHI, *Former l'esprit critique*. Pour une pensée libre, tome 1, ESF éditeur, 2016.

Les contenus disciplinaires des programmes peuvent-ils constituer des supports utilisables ?

Ne peut-on pas se donner comme **projet** de classe (ou même d'établissement) de mettre au premier plan le développement de l'esprit critique ? Et cela, à travers autre chose que de simples exercices ? **En faisant baigner les élèves dans un état d'esprit** qui construirait plus en profondeur cette compétence ?

Quelques documents présentés dans cet ouvrage sont déjà utilisés par certains enseignants. Mais cela ne suffit pas ! Encore faut-il les mettre en œuvre **autrement** que d'une manière traditionnelle.

Après avoir parcouru et analysé l'ensemble des situations pédagogiques favorables dans le tome précédent, nous allons nous pencher sur les **différentes disciplines**, en particulier avec ce **qu'elles ont de spécifique**, et envisager la manière dont on peut se servir des programmes pour mener à bien une approche de la pensée critique. Mais avant cela, nous vous proposons **un exemple de situation-problème s'appuyant sur une démarche critique**.



L'esprit critique c'est...

- Être curieux et ouvert au monde :
 - Faire preuve de curiosité.
 - Trouver de l'intérêt pour les grands problèmes de société et en mesurer les enjeux.
 - Observer le monde, se poser des questions et en poser aux autres.
 - Soumettre l'information des médias à la critique.
 - Étendre l'analyse critique à tout ce qui nous entoure.
 - Comprendre que l'esprit critique demande une attitude de tous les instants.

- Accepter l'erreur :
 - Ne plus croire que tout le monde pense comme soi (c'est le cas de beaucoup d'enfants).
 - Passer de l'affirmation au doute.
 - Ne plus vivre l'erreur comme une faute (constater sans juger).
- Considérer la critique comme une action constructive :
 - Éprouver le besoin de remettre en cause certaines affirmations des autres sans esprit de reproche.
 - Accepter de revisiter certaines de ses opinions et croyances.
 - Accepter la critique de son propre travail sans que cela soit perçu comme négatif.
 - Comprendre l'intérêt de l'autocritique et la pratiquer.
- Donner de l'importance à l'argumentation :
 - Ne pas affirmer gratuitement.
 - Savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours.
 - Être capable d'examiner les données, analyser les postulats et les distorsions, éviter les raisonnements émotionnels et les simplifications excessives, tolérer l'ambiguïté.
 - Passer de la croyance et de l'affirmation au doute et à l'analyse critique.
 - Éprouver le besoin d'argumenter et ne pas se satisfaire de peu.
 - Savoir trouver des arguments, chercher à les approfondir.
 - Savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question.
- Savoir confronter ses opinions :
 - Échanger les arguments, dialoguer, et non entrer dans une attitude désobligeante.
 - Comprendre que la confrontation, ce n'est pas la guerre. Glisser du « non » vers le « oui, mais ».
- Passer à l'action :
 - Passer de la connaissance à l'indignation et à l'action.
 - Mesurer son implication en fonction de l'importance des enjeux.
 - Se construire une autonomie de pensée en sortant d'une trop grande docilité (jusqu'à l'indocilité civique !).
 - Élaborer ses propres projets et être capable de refuser ceux des autres quand ils ne nous conviennent pas.

Et cela quels que soient les supports étudiés.

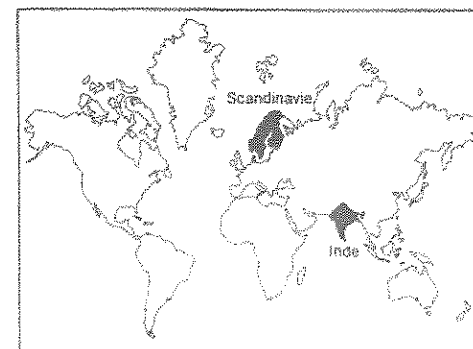
1. Pour ne plus voir le monde comme avant !

Considérer que « l'après » ne peut plus jamais être comme « l'avant »... c'est cela apprendre !
C'est intégrer du nouveau (et souvent du différent),
ce qui nous oblige à tout réorganiser pour se forger
une représentation nouvelle plus fine, plus cohérente !

Pour entrer dans le sujet...

La carte du monde que nous connaissons tous

Observez, sur cette carte du monde, les tailles relatives de la Scandinavie et de l'Inde.



Savez-vous que l'Inde s'étend sur 3,3 millions de km²
et la Scandinavie sur 1,1 million de km² seulement.
Difficilement croyable quand on se réfère à ce planisphère !

Pire encore : l'Amérique du Sud semble un peu plus petite que
le Groenland quand, en réalité, elle est... 8 fois plus grande
(17,8 millions, contre 2,1 millions de km²) !

14. Arts plastiques – La critique en éducation artistique

*Comment un objet devient-il une œuvre d'art ?
Est-ce une question de lieu, de qualité intrinsèque
ou de regard ? Prenons un baril de lessive par exemple ;
suffit-il de le placer sur un piédestal dans un musée pour
en faire une œuvre d'art ? Ou bien celle-ci surgit-elle
quand on entasse plusieurs barils créant un effet de masse
qui modifie notre perception ordinaire de l'objet ?
Quand Andy Warhol a introduit ce produit de supermarché
dans une exposition, ce qui a changé ce n'est pas ce que
l'on a vu, mais les conditions de visibilité du produit !
L'intention de l'artiste suffit-elle à reconnaître
une œuvre d'art comme telle ? Ou, au nom de la survie
de l'art, faut-il refuser l'entrée d'objets ordinaires
dans le domaine artistique ?
Voici quelques questions qui peuvent faire l'objet
d'intéressantes discussions aiguisant l'esprit critique !*

Pour entrer dans le sujet...

« Serge a acheté un tableau, un tableau blanc avec des liserés blancs. Il le montre à Marc, un de ses amis.¹

Marc : Tu n'as pas acheté ce tableau deux cents mille francs ?

Serge : Mais mon vieux, c'est le prix ! C'est un Antrios !

Marc : Tu n'as pas acheté ce tableau deux cents mille francs !

Serge : J'étais sûr que tu passerais à côté.

Marc : Tu as acheté cette merde deux cents mille francs ?

Serge : Comment peux-tu dire "cette merde" ? [...] Que tu trouves cet achat prodigieux tant mieux, que ça te fasse rire, bon, mais je voudrais savoir ce que tu entends par "cette merde" [...] "Cette merde" par rapport à quoi ? Quand on dit telle chose est une merde, c'est qu'on a un critère de valeur pour estimer cette chose. [...] Tu ne t'intéresses pas à la peinture contemporaine, tu ne t'y es jamais intéressé. Tu n'as aucune connaissance dans ce domaine, donc comment peux-tu affirmer que tel objet, obéissant à des lois que tu ignores, est une merde ?

Marc : C'est une merde. Excuse-moi. »

Naturellement, en naissant, les élèves n'ont pas d'esprit critique face à l'art. La plupart du temps, ils sont *bon public*. C'est à leurs parents, et bien sûr à l'école, de leur apprendre à développer cette compétence. Avez-vous déjà vu un enfant dans une boutique de souvenirs, en admiration devant un épouvantable paysage peint à la chaîne sur une coquille Saint-Jacques ? Que c'est beau ! Devant cela, on peut être horrifié de ce mauvais goût manifeste². Oui, le *bon goût* s'apprend. Mais, juger si une œuvre est *belle* ou *laide*, est-ce là le rôle de l'école ? Et le jugement critique doit-il simplement s'arrêter sur le beau et le laid ?

1. Yasmina REZA, *Art*, 1994. Pièce de théâtre ayant obtenu deux Molières en 1995.

2. D'après : Catherine SOLANO (médecin sexologue), *Former l'esprit critique des enfants*, sur e-santé.fr (2006).

L'analyse critique dans le domaine artistique

La *critique d'art* réside dans le jugement des œuvres de l'esprit. L'*histoire de l'art* est une discipline dont la spécificité est l'approche critique des œuvres. Le *critique d'art* s'exprime dans des rubriques ou des revues spécialisées. Il désigne, choisit, condamne, légitime et se comporte comme un *guide du goût* pour le public.

Mais l'esprit critique à développer chez les élèves, face aux œuvres artistiques, est bien différent. Si la faculté de juger reste déterminante, d'autres capacités sont à prendre en compte :

- observer attentivement ;
- situer l'œuvre de l'artiste, au sein de son époque ;
- analyser la spécificité du travail réalisé ;
- apprécier, juger ;
- formuler clairement ses pensées (ce qui est, ici, particulièrement difficile) ;
- identifier ses propres préjugés, accepter d'être dans le doute ;
- argumenter ;
- partager son appréciation et son interprétation de l'œuvre ;
- accepter les opinions différentes.

Il s'agira aussi de lutter contre la crédulité, le dogmatisme et l'incohérence.

Juger, c'est considérer seulement en référence à nos connaissances et aux conditions subjectives de notre pensée. Une démarche critique correspond à une **analyse des opinions et de leurs arguments**, mais aussi du **vocabulaire utilisé et de la source émettrice** (personne, média, institution, expert, organisme, etc.). Cette démarche peut permettre de cerner les artistes, de les distinguer, de les situer par rapport aux débats, jusqu'à en comprendre la logique. Dans les années 1960, l'avènement de la peinture et de la sculpture modernes d'avant-garde (ou qui se

revendiquaient comme telles), en particulier avec l'*art conceptuel*, a rendu l'analyse plus difficile en poussant très loin ses limites.

Deux regards sur l'art contemporain

☛ Cuculart a Cuculand³ ?

L'art dit contemporain a développé un discours du *toujours nouveau* qui lui a permis d'échapper à toute entreprise critique : quiconque s'est autodésigné nouveau n'est pas académique, donc ne peut être jugé avec les critères académiques ! Lui seul, étant nouveau, serait profond, révolté, sensationnel ? Subterfuge.

Selon une telle manière de conceptualiser l'art, il devient facile de faire des tableaux sans rien peindre ou quasiment, de faire des romans sans phrases, des films sans images, des musiques silencieuses. Toute l'entreprise tient au concept que l'on avance, à la suprématie du cérébral sur ce que l'on va peindre (car qui dit *cérébral* dit profond évidemment !). La parole de l'auteur a plus de poids que ce qu'il peint. Duchamp peut dire : cet urinoir est de l'art ; puisque je le dis, cela en est donc. Mais ce n'est qu'un urinoir !

L'œuvre d'art disparaît au nom d'une théorie ou du narcissisme de l'artiste. À partir de cela, tout est permis, car tout devient art, l'artiste ayant la suprématie sur son œuvre. À ce point, l'art n'interroge plus le réel mais disserte philosophiquement, universitairement, conceptuellement sur l'œuvre d'art ; et le discours grossit, s'amplifie au détriment du contenu

3. Voir le texte complet : <http://yrol.free.fr/PEINTURE/contemporain/artcontemporain.htm>. Auteur non indiqué.

des œuvres (des tonnes de dissertations vaines sur un tableau blanc, sur les attaches qui soutiennent le tableau, sur le mur qui l'entoure).

L'auteur a alors tout loisir d'authentifier comme art tout ce qui lui passe par la tête. Un tableau blanc se verra considérer comme art, car il faut prendre en compte ce que l'artiste, auto-proclamé artiste, a fait auparavant ou a dit, et non plus l'œuvre en elle-même, c'est-à-dire un tableau blanc qui ne reste qu'un tableau blanc.

D'où le nom d'**art conceptuel**.

Le concept qu'il faut mettre en avant pour justifier la misère que l'on voit sur le tableau ou ailleurs.

L'artiste devient lui-même un

concept à enfiler. L'intérêt n'est plus dans l'approche du monde par le truchement de l'imagination. Si tel ou tel a envie de zébrer une toile de coups de couteau, il le fera. Si tel ou tel a envie de chier sur sa toile, il le fera. Si tel ou tel a envie de faire des œuvres où l'on reproduit sa cabine de douche (Raynaud), il le fera et ainsi de suite jusqu'à une profusion d'œuvres qui expriment l'indécrottable dogme d'**être original pour être original**.

Il faudrait se pencher plus avant sur cette évolution ; cela ruinerait le fonds de commerce de beaucoup.

Mais on peut aussi avoir un tout autre point de vue !

☛ L'art conceptuel : ce qui permet à l'art d'être art

L'*art conceptuel* s'efforce, dans les années 1960 et 1970, d'appliquer aux arts visuels un modèle issu de la philosophie.

On a pris l'habitude d'associer l'esthétique avec l'art, mais c'est une erreur. L'esthétique « **s'appuie sur un ensemble**

.....
: Un tableau blanc = un tableau blanc.
: Un tableau blanc + la parlote =
: une œuvre d'art ?
:

de critères formels, qui relèvent du beau, du jugement de goût, de la fonction décorative. [...] L'art est langage. »⁴ Il est défini non par les propriétés esthétiques des objets ou des œuvres, *mais seulement par l'idée*, le **concept** que l'œuvre matérialise.

Le but de l'art est de produire du sens, et peu importe l'aspect esthétique de l'œuvre. On va même plus loin. Pour Sol LeWitt⁵, tout le cheminement intellectuel du projet (gribouillis, esquisses, dessins, repentirs, modèles, études, pensées, conversations) a plus de valeur que l'objet présenté : « La couleur, la surface et la forme ne font qu'accentuer les aspects physiques de l'œuvre. Tout ce qui attire l'attention sur le physique d'une œuvre nuit à la compréhension⁶. »

Enfin, un peu plus difficile à comprendre, l'art est **construit sur une tautologie** : « L'art est la définition de l'art. » Ou, pour être plus explicite, il suffit à l'artiste de nommer quelque chose *art* pour que ce soit de l'art. Une œuvre d'art est une présentation de l'intention de son concepteur.

Comme l'art ne consiste pas en critères formels, n'importe quel objet peut devenir art à partir du moment où son auteur déclare qu'il est *art*. Globalement, l'art conceptuel s'appuie sur l'affirmation de la primauté de l'idée sur la réalisation.

La spécificité de l'*art conceptuel* est parfois difficile à cerner, tant la diversité des démarches artistiques est grande.

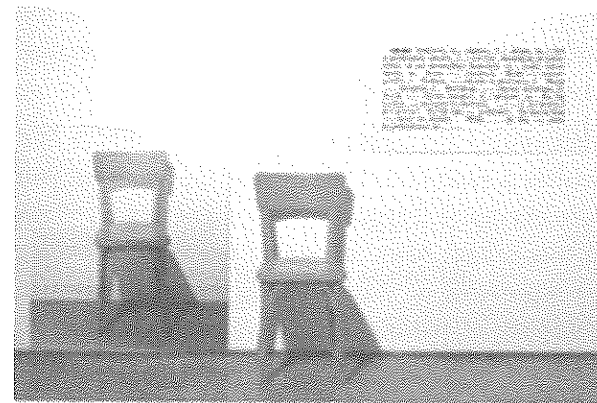
4. Joseph KOSUTH : artiste américain, un des chefs de file de l'art conceptuel, dès 1965.

5. Solomon SOL LEWITT : artiste américain minimaliste et conceptuel.

6. *Artforum* (magazine mensuel spécialisé dans l'art contemporain), été 1967.



Prenons un exemple :
One and Three Chairs (Une et trois chaises) de Joseph Kosuth, 1965⁷.



Dans cette œuvre, une chaise, objet réel et d'usage courant, est placée contre le mur d'une salle d'exposition, entre sa photographie grandeur nature, et sa définition provenant d'un dictionnaire (anglais ou bilingue en fonction du lieu d'exposition). L'ensemble constitue donc une triple représentation d'un même élément sans qu'il y ait une répétition formelle. Ce qui est présent d'une partie à l'autre de l'œuvre, ce n'est ni la chaise réelle, ni la photographie, ni sa définition. Il s'agit de trois degrés distincts de la réalité de l'objet. Tous trois désignent, par leur association, une quatrième chaise, théorique et invisible suggérant le concept. Ce ne sont pas les trois objets qui importent, mais ce que représente l'ensemble produit. Les objets concrets ne représentent qu'une occurrence d'un concept, tout comme un objet d'art n'est qu'une occurrence du concept d'art.

7. Centre Pompidou, Dossiers pédagogiques/Collections du Musée.

Quelles approches pédagogiques ?

Avec les très jeunes élèves, peut-être peut-on commencer par les faire se questionner devant un tableau, une sculpture, ou après avoir écouté une œuvre musicale... : « Vous dites *c'est beau* ou *ça ne me plaît pas* : pourquoi ? » On peut aussi les inviter à comparer deux œuvres. C'est plus facile.

L'argumentation est difficile. Au début, les élèves éprouvent des difficultés à répondre. Devant leur mutisme, on peut alors fournir des exemples d'arguments : « Ça peut vous plaire parce que c'est très coloré. Mais ça peut ne pas vous plaire parce que ce qui est représenté ne vous intéresse pas. » L'argumentation, même simpliste et parfois injustifiée (mais peut-on parler de justification du beau ?), est essentielle. Il faut bien commencer par quelque chose ! Les élèves ont donc besoin d'apprendre à analyser et à argumenter.

Plus encore qu'ailleurs, de par la possibilité de ressentir des sentiments très différents, il importe de créer une atmosphère de confiance dans laquelle les élèves seront encouragés à exprimer leurs opinions personnelles. Amenons-les à prendre conscience que, face à une œuvre d'art, des réactions très différentes peuvent se manifester, et que celles-ci dépendent de leur culture, de leurs expériences antérieures, de leur histoire personnelle, de leurs intérêts... Ceci doit alimenter les échanges (très importants à ce niveau) et, à l'inverse des sciences, on peut aboutir à des positions différentes. L'expérience visuelle, auditive et intellectuelle de la collectivité doit être vécue comme une richesse.

☛ La création se doit d'être critiquée et la critique se doit d'être créatrice !

Si chacun doit être amené à élaborer et défendre ses propres opinions, cela doit s'appuyer sur une argumentation.

Enfin, ce qui est important, c'est de ne pas sanctionner les erreurs mais, au contraire, de les utiliser. Nos lointains ancêtres de Lascaux ont fait six jambes à leur bison. Une erreur... ou ont-ils voulu montrer qu'il se déplaçait ? C'est probablement le *mouvement* qui les intéressait.

En tant qu'enseignant, après avoir défini clairement vos objectifs, vous devez déterminer avec précision le but que vous demandez à vos élèves d'atteindre et le temps que vous pouvez y consacrer.



On confond souvent objectif, but et moyen⁸

L'objectif : c'est ce que vous voulez que les élèves apprennent. Il est invisible et parfois inconnu des apprenants.

Le but : c'est ce que vous demandez aux élèves d'atteindre. Il est précis et c'est ce à quoi ils doivent aboutir. Ils ont besoin de s'en faire une représentation plus ou moins précise.

Les moyens : c'est ce que vous utilisez comme situations, outils... pour que les élèves puissent atteindre leur but, et vous vos objectifs.

Exemple :

- **Objectifs** : comprendre et découvrir l'appartenance de certaines œuvres à deux types de cultures.
- **Moyens** : les élèves vont décrire et analyser quelques œuvres d'art appartenant à deux époques différentes.
- **But** : l'élève devra être capable de reconnaître à quelles époques appartiennent un certain nombre d'œuvres d'art.

L'objectif c'est donc ce que l'on apprend, en utilisant certains moyens, pour atteindre un but pratique que l'on s'est fixé.

8. Voir : Gérard DE VECCHI, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Éducation, 5^e éd., 2012.

☛ Un exemple de démarche pour une analyse critique⁹

Pour faciliter l'enseignement de l'analyse critique, on peut adopter la démarche suivante. Elle est valable dès l'école élémentaire. Le processus peut comprendre quatre étapes. On peut poser quelques questions, si possible ouvertes, variables suivant l'âge des élèves.

Première impression

Face à l'œuvre, à la composition ou à la production, incitez les élèves à s'exprimer de manière **spontanée**. Chacun réagit à sa façon. Un mot, un sentiment, une image, une pensée peuvent suffire. **Il n'y a pas de mauvaises réponses.**

Pour aider les élèves, on peut leur donner quelques indicateurs :

- X À quoi ça vous fait penser ?
- X Voyez-vous un lien avec votre vécu ? Lequel ?
- X Ressentez-vous quelque chose ? Mais quoi ?
- X Cela vous inspire-t-il des questions ? Lesquelles ?

Description

Énumérer et décrire ce qui est vu ou entendu (par exemple le sujet, les éléments clés, les techniques...).

La description est simple. L'élève fait un inventaire, indique ce qu'il remarque (couleurs dans le tableau, qualités du son, des mouvements, nombre de personnages ou de danseurs sur scène...). Il n'est pas encore temps d'émettre des opinions.

Pour aider les élèves, on peut poser quelques questions :

9. D'après : AFÉAO (Association francophone pour l'éducation artistique en Ontario), *Le processus d'analyse critique à l'élémentaire*, conférence sur les arts, Connaître et Faire, 2011.

- X Que voyez-vous ou entendez-vous ?
- X Quel est (ou quel peut être) le sujet, le titre ?
- X Où et quand pensez-vous que l'œuvre a été créée ?
- X Qu'est-ce qui attire particulièrement votre attention ?
- X Quel mode de représentation a été utilisé ?

Analyse

Analyser et interpréter les effets utilisés par l'artiste : éléments mis en valeur, principes esthétiques, techniques, forme(s) de représentation (par exemple : le choix d'une scène dénudée, d'un personnage solitaire, d'un éclairage sombre pour créer une atmosphère de mystère, de séquences musicales avec rythmes lents et rapides pour créer un contraste...).

- X Quel est le message de l'artiste ?
- X Comment les choix de l'artiste répondent-ils au thème ?
- X Comment l'artiste attire-t-il votre attention ?
- X Quels sentiments sont évoqués ?
- X Quel(s) principe(s) esthétique(s) est/sont utilisé(s) ?

Appréciation

C'est la partie qui nous intéresse au premier chef, mais les étapes précédentes sont incontournables, car elles la préparent.

Il faudra évaluer et juger la production artistique en s'appuyant sur l'analyse précédente, sur la place de l'œuvre dans son contexte historique, culturel et politique, et sur ses goûts personnels.

- X L'utilisation des éléments mis en valeur et des principes esthétiques, est-elle efficace ?
- X Votre première réaction à l'œuvre a-t-elle été modifiée ou enrichie par l'analyse ?

- X Quelle est la fonction de cette œuvre (par exemple : divertir, documenter, se poser des questions... ou même choquer) ?
- X Est-ce que cette œuvre vous encourage à connaître d'autres œuvres de cet artiste ?
- X Est-ce que cette œuvre vous inspire ?
- X Comment pourriez-vous modifier l'œuvre, la production ou la composition pour un public différent ou pour transmettre un message différent ?



En éducation artistique, les élèves qui ont un esprit critique peuvent :

- cerner et évaluer le message ;
- identifier les idées préconçues qui sont véhiculées en expliquant pourquoi ;
- proposer des raisons pour lesquelles l'artiste a choisi un contenu, un élément clé, une forme de représentation et même les raisons pour lesquelles un élément clé ou une technique n'a pas été utilisé ;
- donner leur propre interprétation de l'œuvre.

10. AFÉAO, *op. cit.*

15. Connaître un tableau... que l'on croit connaître !

Dans les musées, on entend souvent des remarques comme « j'aurai pu le faire », ou encore « moi aussi je peux gribouiller ça sur une feuille ! »¹ Oui, tout le monde peut être artiste... mais on oublie que c'est toute une démarche qui est présentée !

Pour entrer dans le sujet...

Critiquer... ou aimer ?

Le jugement esthétique est spécialement difficile à établir : les critères du beau, de l'originalité, de l'excellence sont rebelles à la définition. « Définir l'œuvre d'art, c'est lui substituer une convention. [...] Écrire n'est pas décrire. Peindre n'est pas dépeindre. La vraisemblance n'est que tromperie. »

Georges Braque²

« Les œuvres d'art sont d'une infinie solitude ; rien n'est pire que la critique pour les aborder. Seul l'amour peut les saisir, les garder, être juste envers elles. » Rainer Maria Rilke³

1. Martine DEBAENU, guide et plasticienne au musée d'Art contemporain et moderne de Strasbourg, lorsqu'elle fait ses visites.

2. Cité dans : Ariane MNOUCHKINE, *L'art du présent*, entretiens avec Fabienne Pascaud, Plon, 2005.

3. Extrait des *Lettres à un jeune poète*, Grasset, coll. « Cahiers rouges », 1987 (1^{re} éd. 1929).

C'est souvent en analysant le travail et la **démarche de l'artiste** que l'on peut réaliser pourquoi il s'agit d'une œuvre d'art. Ce travail nous permet de comprendre l'importance de certains détails paraissant insignifiants auparavant et qui prennent une importance symbolique.

Un choix à faire !

L'esprit critique des élèves peut s'exercer sur des œuvres artistiques, par exemple en peinture.

Choisir un tableau très connu des élèves leur fera prendre conscience qu'entre le « connaître » (ou plutôt l'avoir *vu*, le reconnaître) et le « comprendre » (après l'avoir *regardé*) il y a un monde... et une différence de richesse.



Choisir un tableau

Il devra...

- être fortement chargé de sens, correspondre à un sujet qui parle aux élèves, qui les touche, quel que soit leur âge ;
- permettre un niveau d'analyse variable, suivant l'âge des enfants ;
- comporter un ensemble de détails qui permettront relativement facilement d'observer, d'être analysés dans leur spécificité, d'en comprendre la symbolique, de porter un jugement, de confronter ses idées en argumentant ;
- faire référence à une époque précise (en rapport avec l'histoire si on veut l'aborder d'une manière interdisciplinaire) ;
- appartenir, le plus souvent possible, à l'art moderne pour inciter les élèves à y entrer et à en appréhender quelques caractéristiques ; cela permet aussi d'obtenir plus facilement des hypothèses différentes quant à l'analyse critique de certains éléments du tableau ;

- être abordable, étape après étape, afin de tester les hypothèses émises dans les analyses critiques ;
- donner la possibilité d'être comparé à d'autres, traitant du même sujet.
- Et pourquoi ne pas y adjoindre une ou deux analyses du tableau, faites par des spécialistes, pour comparer les remarques (sans forcément les valider), afin d'enrichir l'approche des élèves ?

Guernica

Guernica est une huile sur toile de Pablo Picasso, mesurant 7,52 mètres de long sur 3,51 mètres de haut. C'est un des tableaux les plus connus. Il a été créé, sur commande des républicains, pour le pavillon espagnol de l'Exposition universelle de Paris en 1937.



Guernica, 1937, © Succession Picasso 2016

Cette œuvre illustre le **bombardement de la petite ville de Guernica, le 26 avril 1937**, mené par l'aviation allemande à la demande du dictateur espagnol Franco. Ce jour était un jour de

marché, et les Allemands venaient tester leurs nouvelles armes (effets combinés des bombes explosives et des bombes incendiaires, sur une population civile).

On dit que Picasso, ayant été profondément choqué par cet acte de barbarie, qui fit 1 654 morts civils (essentiellement des femmes et des enfants), se mit à peindre de façon effrénée pendant deux jours et deux nuits. « **La peinture n'est pas faite pour décorer les appartements** ; c'est une arme offensive et défensive contre l'ennemi. » C'est ce qu'a déclaré Picasso à propos de *Guernica*. Une œuvre abstraite qui est plus criante de vérité, qui en dit beaucoup plus qu'une peinture réaliste !

Il s'agit d'un tableau composé de couleurs monochromes (blanc, gris, noir) qui représente une scène intérieure où l'on voit différents animaux et personnages aux traits déformés. Picasso utilise de nombreux **symboles** que les élèves pourront tenter de découvrir **en émettant des hypothèses et en les discutant** :

- ✕ Au centre, un **plafonnier** (en forme d'œil ?) peut représenter l'œil de Picasso (qui tient à montrer sa perception de l'événement ?) ou l'œil de la conscience humaine, ou une lueur d'espoir malgré le tragique bombardement... ou encore les bombes (donc la destruction), ou l'utilisation des technologies nouvelles employées pour le massacre de la population (aviation, bombes).
- ✕ Le **taureau** est l'incarnation de la force, de la brutalité des nationalistes ; il regarde le spectacle en face (impassible devant l'horreur ?) ; ses cornes acérées, ses oreilles pointues et son museau retroussé symbolisent sa puissance (ainsi que la violence de l'affrontement ?).
- ✕ Le **cheval**, blessé au flanc, incarne la victime innocente, le peuple républicain opprimé (la liberté mourante ?) ; son museau traduit la terreur, la douleur (renforcée par la langue pointue comme un couteau ?).

- ✕ La **colombe**, située entre le cheval et le taureau, symbolise la paix. Mais elle s'efface dans l'obscurité (la paix est difficile ou impossible entre les deux parties ?).
- ✕ La femme (ou **femme-fantôme**), avec sa lampe à pétrole (ou sa bougie ?), représenterait l'indignation de la communauté internationale ou aurait seulement un rôle dénonciateur (elle veut faire la lumière sur ce qui vient de se passer ?), ou inciterait le peuple et le parti républicain à se relever et à poursuivre la lutte.
- ✕ Au sol, le **soldat mort**, décapité, un bras sectionné, symbolise la défaite (jusqu'à la mort ?) ; l'**épée** cassée pourrait matérialiser l'inégalité des armes.
- ✕ La **mère** (avec un sein dénudé) tient un enfant mort dans ses bras ; ses yeux ont la forme de larmes (désespoir des paysans opprimés dans cette guerre ? ou maternité impossible ?). Son visage est tendu vers le ciel (elle crie de désespoir, ou défie la bête/ou regarde vers le haut par où sont venues les bombes ?).
- ✕ La **femme blessée** (qui boite ?), à droite, tente de marcher vers la lumière (vers la liberté, idéal inaccessible ?), ou essaie d'échapper au massacre en rampant ? Malgré son handicap, elle continuerait de marcher vers la liberté ?
- ✕ Le **prisonnier** (car on peut voir la fenêtre de son cachot ?), ou une femme, ou simplement un personnage en proie aux flammes d'une habitation, les bras levés vers le ciel (il se débat ou implore Dieu ?), possède des yeux qui sont aussi en forme de larmes (souffrance et douleur ?).
- ✕ La **fleur**, qui semble sortir de l'épée brisée, peut symboliser la fragilité, la vie et/ou l'espérance mais peut aussi être un symbole d'optimisme (espoir rendu possible par le sacrifice des combattants ?).
- ✕ La **lumière** a aussi un rôle. Le plafonnier pourrait symboliser les bombes, donc la destruction ; la lampe à pétrole symboliserait la résistance, l'espoir ; et l'éclairage extérieur la vérité ?

- X L'absence de **couleur** est volontaire. En fait, Picasso a utilisé du noir, du blanc et une variété de gris dont certains sont légèrement colorés. Le noir et blanc ajoute à la dramatisation de la scène. Le peintre utilise une caractéristique propre au style cubiste : la représentation simultanée face/profil, il fragmente l'espace au maximum (afin d'amplifier l'idée de désordre ?).

Tester les hypothèses ?

La mise à l'épreuve des hypothèses des élèves est difficile, car Picasso n'a jamais voulu divulguer l'analyse de son tableau ! Et les spécialistes se sont parfois trompés ! On a pensé que le taureau pouvait symboliser le fascisme. Ce à quoi Picasso a rétorqué : « Le taureau est un taureau, c'est tout. [...] Il n'y a pas de relation politique pour moi ; obscurité et brutalité oui, mais pas le fascisme. » D'ailleurs, la vraie critique ne doit-elle pas autoriser une infinité de regards et être aussi **créatrice**, c'est-à-dire discerner dans l'œuvre des richesses, indiscutablement présentes, mais que l'auteur n'y avait pas forcément mises consciemment ?

Et puis, une analyse critique fait appel à de nombreuses connaissances. Par exemple, on a vu, dans le tableau de Picasso, des références à des œuvres antérieures. Le flanc du cheval est ouvert... comme la blessure du Christ au moment de la crucifixion ? La lampe au-dessus de sa tête pourrait aussi représenter la couronne d'épines du Christ. L'enfant mort, au corps inerte et aux pieds nus, enveloppé dans les bras de sa mère, reprendrait le thème de *La Pietà* (Marie agenouillée tenant le Christ mort dans ses bras). La femme à la bougie ne renvoie-t-elle pas à la statue de la Liberté de Manhattan ? Le personnage

aux bras en croix, dans les flammes, ne ferait-il pas référence au *Tres de Mayo* (*Le 3 mai 1808 à Madrid*) de Goya ?

De toute manière, une œuvre artistique **appartient à son auteur mais aussi à celui qui la regarde** (ou l'écoute) ! Et une critique artistique devrait s'appuyer sur une approche transversale, pluri- ou interdisciplinaire des œuvres d'art.

Approche interdisciplinaire

Elle peut se faire par des prolongements possibles :

- X Paul ÉLUARD, un poème : *La Victoire de Guernica*, 1938.
- X René ICHÉ, *Guernica*, sculpture, 1937. Visible sur le site de René Iché : <http://www.rene-iche.com/>
- X René-Louis BARON : une composition musicale (très belle !) : *Guernica is bombed by Luftwaffe*. Consultable sur : <http://www.youtube.com/watch?v=PuST5RWalHY>
- X Alain RESNAIS et Robert HESSENS, un film en deux parties : *Guernica*, 1950, avec des textes de Paul Éluard (sous-titres en anglais et espagnol). Consultable sur : <http://www.youtube.com/watch?v=7SR7ov55k5s>
- X « *Guernica*, de Pablo Picasso » : projet TICE réalisé par des élèves de CM2. Visible sur : <http://www.youtube.com/watch?v=hdp9x3iDDIA> (20 minutes).