

# Tous capables d'être critiques ! Construction de la critique artistique en milieu scolaire

Mathilde Duplessy

▶ **To cite this version:**

Mathilde Duplessy. Tous capables d'être critiques ! Construction de la critique artistique en milieu scolaire. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02156765

**HAL Id: dumas-02156765**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02156765**

Submitted on 14 Jun 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Tous capables d'être critiques !

Construction de la critique artistique en milieu scolaire.

Master 2 MEEF
Présenté par
Mlle DUPLESSY Mathilde

Soutenu le 24 mai 2018

Sous la direction de
M. BARYGA Philippe, Maître de conférences en didactique de l'art, ESPE Aquitaine.

Année universitaire 2017/2018

Table des matières

**Remerciements :** 3
**Résumé :** 4
**Introduction :** 5
I- Définir la critique 7
A) La critique : positive et/ou négative ? 7
B) La critique jugement 14
C) La critique par ses acteurs. 15
1) Le critique extérieur. 15
2) L'artiste critique : une critique interne. 19
D) Les composantes essentielles de la critique. 20
E) Les formes de la critique 24
II- Elaborer un dispositif : la mise en place d'un PEAC. 34
A) Rencontrer des œuvres, rencontrer un artiste : le partenariat. 35
B) Entraînement à l'écriture 39
1) Pourquoi amener l'élève à être dans une posture d'auteur ? 39
2) Quels types d'écrits ? 40
C) Un détour par la pratique : le sensible, l'expérience. 49
1) Questionner la variation au sein d'une série. 49
2) Cacher et montrer. 52
3) Utiliser le noir et les autres couleurs. 55
III- Qu'est-ce qu'on montre ? 58
A) Pourquoi faire un colloque ? 58
B) Réalisation de l'exposition 63
C) Quels avantages pour l'élève, pour l'école ? 70
**Conclusion :** 73
**Bibliographie** 75
**Annexes :** 77

# Remerciements :

Mes remerciements à :

- M. Philippe Baryga, mon maître de mémoire, pour ses conseils et sa confiance tout au long de cette année.
- M. Patrice De Santa Coloma, artiste partenaire, pour son total investissement dans ce projet.
- Ma famille pour son soutien sans faille.
- Mes collègues et élèves de CM1 de l’école de Latresne.

## Résumé :

Ce mémoire s'intéresse aux conditions et aux finalités d'une écriture de la critique artistique en milieu scolaire. Pour se faire, il questionne les enjeux et les limites de la critique et les met en perspective avec les objectifs affichés de l'enseignement de l'histoire des arts. La critique d'art s'envisage comme une construction collective insérée au sein d'une situation d'apprentissage « vraie ».



**Mots-clefs** : Critique d'art – Partenariat – Ecriture – Auto-socio-constructivisme.

# Introduction :

Exercer son esprit critique est une compétence comportementale et transversale, indispensable à la formation de chacun. S'il est certains domaines - tels que les mathématiques, le français ou l'EMC - où l'élève, dès son plus jeune âge, est entraîné à l'exercer, le temps consacré à la critique d'art est infime, voire inexistant. Et ce, bien que l'enseignement des arts et de l'histoire des arts soit au programme[1] du cycle 3.

Depuis le 8 juillet 2013[2], le PEAC (Parcours d'éducation artistique et culturelle) complète les programmes et encourage la mise en place de projets visant à l'appropriation de connaissances, de pratiques et de questionnements portés par l'art. Il envisage le parcours artistique et culturel de l'élève comme la totalité des activités culturelles (de réception ou de production) vécues par l'élève en milieu scolaire, périscolaire et extra-scolaire. L'objectif étant que les élèves parcourent la diversité des pratiques artistiques existantes.

L'ambitieuse hypothèse qui est ici formulée dans le titre – tous capables d'être critiques - ne sous-entend pas que la critique est innée chez l'homme et à fortiori chez l'élève. Au contraire, comme suggéré dans les programmes de l'enseignement primaire, il s'agira pour l'élève, le futur citoyen, de développer son esprit critique et plus spécifiquement face à une œuvre d'art[3]. L'élève doit pouvoir « donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art »[4]. L'histoire des arts « contribue au développement d'un regard sensible, instruit et réfléchi sur les œuvres »[5].

Mais qu'est-ce que la critique d'art ? A quoi renvoie-t-elle aujourd'hui dans le monde de l'art ? Qui l'exerce aujourd'hui ? Il s'agira donc de définir ce qu'est la critique d'art et de déterminer quelle vision de la critique il est souhaitable de construire à l'école. De plus, comment un élève, en début de cycle 3, peut-il se faire critique vis à vis d'une œuvre d'art ? Quelles seraient les conditions de réussite d'un tel pari ?

[1] Le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 est consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.
[2] Le 8 juillet 2013 correspond à la date de publication de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
[3] Cette étude se concentre sur les pratiques artistiques « plastiques », telles que la peinture, la photographie…
[4] *Programme d'enseignement du cycle de consolidation*, J.O. du 24 novembre 2015, p. 51.
[5] Ibid, p. 50.

Cette étude questionne la place donnée aux « connaisseurs », aux « experts », dans les processus d'appropriation de questions culturelles. La fréquentation massive d'œuvres suffit-elle à développer la capacité critique de l'élève ? Ou bien une éducation, une médiation, est-elle nécessaire ? Si la fréquentation ne suffit pas à la connaissance et à la compréhension de l'art, quel rôle la critique peut-elle jouer dans ce domaine ? Doit-elle encore être cette forme d'éducation transmissive – ce modèle de la pensée - qu'elle a été, à sa naissance, dans les Salons à Paris[6] ? Ne peut-elle être une forme possible d'éducation active à l'art, la pratique textuelle devenant ainsi une voie privilégiée d'appropriation de connaissances sur l'art ?

[6] « La demande de critique vient de ce public élargi qui qui « cherche à s'éduquer » et se fie à la critique pour évaluer ces œuvres contemporaines. » - Fagnart, Claire. *La critique d'art*, Presses universitaires de Vincennes, collection libre cours, 2017, p : 15.

# I- Définir la critique

## A) La critique : positive et/ou négative ?

Au commencement du projet « Tous critiques (d'art) ! », mené - dans le cadre de ce mémoire – auprès d'une classe de CM1 composée de 27 élèves âgés de 9 à 10 ans, ma première démarche a été de recueillir leurs conceptions initiales. Ne voulant pas restreindre leurs réponses et leurs échanges au cadre de la critique d'art, j'ai donc recueilli leurs conceptions, plus étendues, sur « la critique », « le critique », « être critique ». J'ai donc noté, sans commentaire, les remarques des élèves, leurs pensées associées à ce mot.

Tout d'abord ce sont des conceptions négatives de la critique qui ont émergé « dire des mots pas gentils, de méchancetés » ; « par exemple : Ça va pas ! C'est nul ! ». Mais une conception plus positive de la critique lui a fait écho : « Ça c'est joli, c'est bien fait ! ». On fait une critique « dans le but d'améliorer ce qu'on critique », c'est « un conseil » qu'on donne. Pour quelques élèves la critique peut donner lieu à un débat sur ce qui est critiqué.

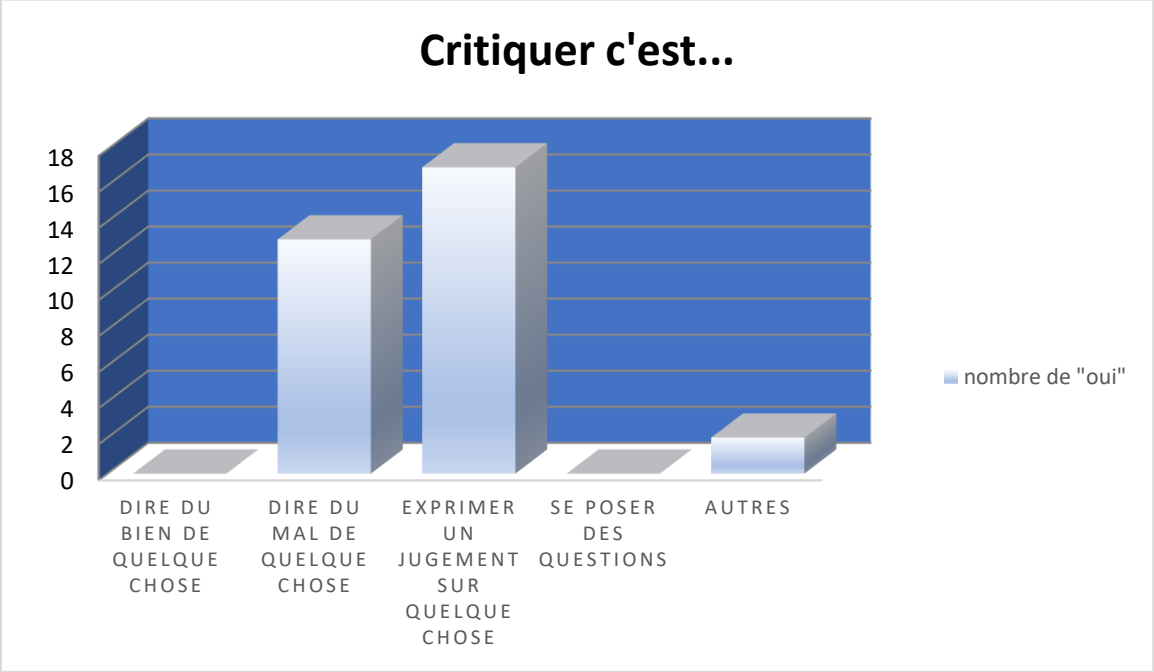
Enfin, une élève déclare qu'il existe aussi *le* critique. Elle se justifie auprès de ses camarades qui ne partagent pas son avis en expliquant que c'est un métier, comme par exemple celui de critique d'art : c'est une personne qui donne son avis sur « la technique du pinceau ». À la suite de cette remarque les métiers de critique culinaire et de « critique du spectacle » apparaissent. Enfin un dernier mot apparaît : le critique c'est celui qui « juge ».

Il faut toutefois noter que l'étendue du panel de réponses données est liée à la modalité : « échange oral en groupe classe ». Sans ces échanges, sans doute que les dernières remarques ne seraient pas apparues. En effet, parallèlement à ce moment collectif, une autre classe de CM1 de la même école, au profil semblable, remplissait un questionnaire portant sur leurs représentations et leurs connaissances sur la critique et le métier de critique d'art.

La première et la troisième question visaient à définir la critique. 11 élèves sur 25 définissent la critique comme « dire du mal de quelque chose ». 6 élèves proposent

une définition nuancée (ex : « c'est de s'exprimer pour dire ce que tu penses, si c'est bien ») ou alors sans jugement positif ou négatif : critiquer c'est faire « un commentaire », « une hypothèse », émettre « un avis », c'est « une façon de parler ». 7 élèves n'ont pas formulé de définition.

Les réponses apportées à la troisième question (sous forme de propositions à cocher) peuvent être regroupées de la façon suivante.




Document 1 : Graphique représentant les conceptions initiales d'élèves de CM1.

Les résultats de ce questionnaire rendent majoritairement compte d'une vision négative de la critique ou d'une absence de mot pour la définir. En effet il est intéressant de noter que, bien que 17 élèves sur 25 aient répondu qu'être critique équivalait à exprimer un jugement, aucun d'entre eux n'a coché la case « dire du bien de quelque chose ». Cela est révélateur de l'association inconsciente du terme « négatif » à celui de « critique ».

Il est intéressant de mettre ses représentations en parallèle avec ce que l'on observe aujourd'hui de la critique : la critique négative est quasiment inexistante dans la presse. Or cela n'a pas toujours été le cas. Je prends pour exemple Diderot qui critique

négativement *L'adoration des rois* de Parocel. Pour Diderot il est impensable de peindre certains sujets qui ont déjà été peints par de grands peintres tel que Rubens.

> « L'Adoration des rois de Parocel est si faible, si faible, et d'invention et de dessin et de couleur. Parocel est à Vien, comme Vien est à Le Sueur. Vien est la moyenne proportionnelle aux deux autres. Mais dites-moi, mon ami, quand on a la composition d'un sujet par Rubens présente à l'imagination, comment on peut avoir le courage de tenter le même sujet. »
>
> Diderot, Denis, *Supplément aux œuvres de Denis Diderot,* A. Belin, Paris, 1819, p. 209.

En effet, lorsque Diderot - ou un spectateur, un critique - regarde un tableau, il le juge, le compare, avec les chefs-d'œuvre de son « musée imaginaire »[7]. Le « musée imaginaire » regroupe les œuvres ayant « marqué » le spectateur en amont ainsi que les œuvres reconnues comme chefs-d'œuvre à son époque.

Tout d'abord, Matthieu Béra, dans son article *Critique d'art et/ou promotion culturelle?*[8], distingue la critique de la promotion publicitaire par deux points : l'initiative du critique et la possibilité d'un jugement négatif. Si aujourd'hui critique et publicité sont si proches c'est qu'elles ont toutes deux pour effet de donner de la visibilité. Cependant, la critique se distingue de la publicité car elle met en avant, soumet aux regards - une exposition, un artiste, une œuvre- mais le fait librement. A l'inverse de la publicité qui s'engage à promouvoir un produit en échange d'une rémunération, l'effet de promotion culturelle qui découle de la critique est « cadeau », elle ne résulte d'aucun échange monétaire. Ensuite, la critique, même si elle n'en use que rarement, a toujours la possibilité d'être négative. Matthieu Béra reprend Bourdieu - qui parle de « capital symbolique »[9] - pour parler de la valeur de la critique : la publicité relève de l'autolégitimation, de « l'autoconsécration », alors que la critique relève d'une légitimation indépendante, extérieure. Ainsi, faute d'être objective, la critique doit être authentique, c'est ce qui la différencie de la publicité. En effet, la critique soumet son objet au questionnement, évalue - positivement ou négativement - alors que la publicité met toujours en valeur, crée du positif, dans le but de vendre. Peut-être est-

[7] Le terme « musée imaginaire » trouve sa paternité chez André Malraux. Cette lecture de Diderot à l'aune de Malraux étant proposée par Elise Pavy-Guilbert. Pavy-Guilbert, Élise, « Le musée imaginaire de Diderot », *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie,* vol. 50, no. 1, 2015, pp. 15-26.

[8] Béra, Matthieu, *Critique d'art et/ou promotion culturelle ?*, Réseaux n°117, Hermès Sciences Publications, 2003.

[9] Bourdieu, 1972, in Béra, Matthieu, *Critique d'art et/ou promotion culturelle ?*, Réseaux n°117, Hermès Sciences Publications, 2003, p 158

ce là un critère de définition. Pour qu'il y ait critique, il faut une certaine indépendance entre les deux partis : celui de la critique et celui de l'œuvre.

Peut-être pouvons-nous le formuler autrement : la critique résulte d'un choix. Parmi des centaines d'œuvres et d'artistes, le critique porte son regard, et celui de ses lecteurs, sur un en particulier. C'est ce choix, couplé à la place occupée par l'article et à la notoriété de l'auteur qui le réalise, qui confère à la critique et par conséquent au sujet de ses éloges, autant de valeur. C'est donc de l'indépendance vis-à-vis de l'œuvre et de la réalisation d'un choix que va résulter l'authenticité du jugement.

A l'échelle de la classe, il n'est pas dans les objectifs d'œuvrer pour la légitimation d'une ou de plusieurs œuvres. Cependant, il est intéressant de retenir de ces définitions la part de subjectif et d'authenticité que se doit de contenir la critique. En effet, si « subjectif » ne signifie pas « sans garde-fous », cela permet à l'élève de s'emparer du sujet avec son regard, ses mots. Sans entrer dans un relativisme absolu qui effacerait le caractère particulier, la singularité, de l'œuvre, plusieurs écrits sont possibles face à cette dernière. Un des enjeux sera donc de trouver un juste équilibre entre la liberté de l'auteur par rapport à ses interprétations et l'attention portée sur les détails dont l'on ne peut se passer faute de dénaturer l'œuvre. Anne Fagnart différencie la critique de la médiation par cette présence de subjectivité affichée : « Il y a dans la critique une volonté explicite de transmission, de partage, d'une émotion, d'une intelligence, d'un point de vue. »[10]. Or la médiation se tiendrait du côté d'une information plus « objective ».

S'il est intéressant de retenir l'authenticité de la critique lors de la conduite du projet en classe, qu'en est-il de la part de « négatif » dans la critique ? Resituons le rapport entre le négatif et la critique aujourd'hui.

C'est la presse qui, au XVII° siècle, a permis le développement de la critique. Mais c'est également elle qui est une des origines de son affaiblissement. En effet, au XIX° siècle, avec la « grande presse capitaliste » [11], la critique devient « un moyen de promotion, une caution au sein des domaines culturels »[12]. Selon Habermas, la critique d'art constitue un « espace public » de discussion où les opinions privées

[10] Fagnart, Claire. *La critique d'art,* Presses universitaires de Vincennes, collection libre cours, 2017, p. 10
[11] Béra, Matthieu, « Critique d'art et/ou promotion culturelle ? », Réseaux n°117, Hermès Sciences Publications, 2003, p. 164
[12] Ibid p. 164

prennent position sur des productions culturelles. Or, cet espace public de discussion se retrouve remplacé par un espace commercial. Le public n'est plus dans une logique de discussion mais dans une logique de consommation. Cette logique se constate dans les écrits, ceux-ci sont moins polémiques et font la promotion d'une actualité artistique. Matthieu Béra parle de déclin de la forme critique dans son article *Critique d'art et/ ou promotion culturelle*. Il constate un remplacement de la critique par des « propositions d'occupation de loisirs cultivés »[13]. Formulée autrement, la critique ne serait plus tant ce qui révèle le « potentiel subversif niché au cœur de l'œuvre »[14] qu'un outil de gestion « des pratiques culturelles et artistiques »[15]. Si Mathieu Béra explique ce changement par les logiques de vente de la presse, Marc Jimenez dénonce un phénomène « d'assimilation du culturel », le culturel étant ici entendu comme un système réglant les loisirs et l'accès massif à une culture choisie.

Cette perte de la place accordée au subversif se traduit également par un remplacement de la critique par de nouvelles rubriques et de nouveaux experts : ceux de la vente et du placement patrimonial. L'écrit conseille un acheteur plus qu'il ne questionne son jugement esthétique. Actuellement, *Le Monde* consacre dans sa rubrique « économie – argent et placements » une sous-catégorie intitulée « marché de l'art », tenue par Roxana Azimi. Des articles tournés vers la rentabilité de l'art ; les banques qui peuvent vous conseiller pour vendre ou acquérir un tableau « au bon moment » ; les artistes dont la cote est en train d'atteindre des sommets, etc.

De plus, si la capacité à juger, positivement ou négativement, a été un moyen de donner de la valeur à une œuvre - on parle positivement de quelque chose alors qu'on aurait pu le faire négativement – la capacité à créer un contenu négatif n'est pas toujours gage de qualité. Force est de constater que dans une économie de la visibilité, où la pire chose est d'être invisible, le « bad buzz », c'est-à-dire faire parler de soi de façon négative, reste une possibilité de visibilité, une façon d'exister. Ainsi, la part consacrée à la critique d'art dans la presse étant réduite, les critiques préfèrent parler de ce qu'ils apprécient et écrivent donc rarement sur des œuvres qu'ils ne veulent pas promouvoir.

[13] Ibid p 168
[14] Jimenez, Marc, *La critique. Crise de l'art ou consensus culturel ?,* ed.Klincksieck esthétique, 1995, p 12
[15] Ibid p 12

Enfin, nous allons voir comment, d'une relation antinomique, critique et publicité ont pu passer aujourd'hui à une relation complémentaire. En effet, la critique, si elle est positive peut être confondue avec une forme de promotion culturelle parce qu'elle produit un effet similaire. Or, l'effet d'une critique positive est moindre que celui d'une promotion publicitaire par exemple. Si un artiste ou une œuvre « veulent faire parler d'eux », la publicité aura plus d'impact sur le public qu'une critique. Cependant, la critique d'art, même négative, n'a pas disparue ; elle est devenue une « alliée objective au service du marché »[16]. La critique - car elle a un pouvoir de qualification et qu'elle influence les prix de vente des œuvres ainsi que les carrières des artistes - a une fonction économique[17].

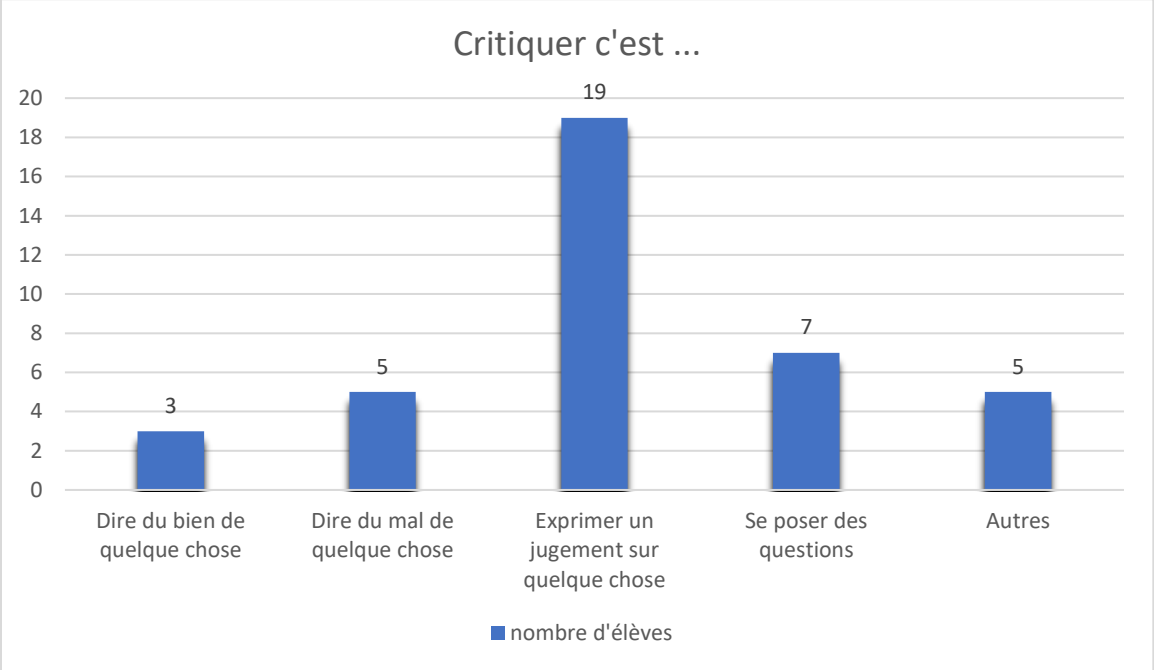
Cette inscription de la critique dans un système économique remet en cause directement le degré d'authenticité de la critique. Raymonde Moulin explique ce phénomène : les marchands, afin de vendre, ont eu recours aux critiques dont la parole - gage de qualité et d'expertise - était plus persuasive que celle des publicitaires. C'est ce qui a conduit à une « dévalorisation morale du critique »[18]. Il y a un amenuisement de l'indépendance du critique d'art. Celui-ci devient un médiateur culturel, un publiciste de premier choix, qui participe à la promotion et la médiatisation des œuvres. A cet égard, Hal Foster parle de « post-critique »[19], non pas parce qu'il existerait une nouvelle forme de critique, mais parce que de nouvelles conditions dans lesquelles s'écrit la critique sont apparues. Celle-ci serait partie intégrante du système de l'art, aux côtés des artistes et des œuvres notamment, et ne serait donc plus extérieure pour les juger.

Toutefois la critique n'a pas perdu toute sa valeur, elle va agir comme caution : elle se veut porteuse d'une part d'« authenticité dans un univers stratégique »[20], économique. Ainsi la critique ne serait plus opposée à la promotion culturelle mais elle accompagnerait celle-ci, elle serait un moyen de consécration de l'œuvre

[16] Béra, Matthieu, « Critique d'art et/ou promotion culturelle ? », Réseaux n°117, Hermès Sciences Publications, 2003, p 177
[17] Moulin, Raymonde, *Le marché de la peinture en France*, Les éditions de Minuit, 2° ed., collection « le sens commun », 1967, p 185-187.
[18] Moulin, Raymonde, *Le marché de la peinture en France*, Les éditions de Minuit, 2° ed., collection « le sens commun », 1967, p 186
[19] Foster, Hal, « Post-critical », *October*, n°139, 2012, p 3 -8 in Fagnart, Claire, *la critique d'art*, Presses universitaires de Vincennes, collection libre cours, 2017, p 18-19
[20] Béra, Matthieu, « Critique d'art et/ou promotion culturelle ? », Réseaux n°117, Hermès Sciences Publications, 2003, p 180

supplémentaire. La critique « pure », subjective et indépendante, quant à elle, tendrait à disparaître faute de moyens pour la subventionner.

A la fin du projet, le questionnaire réalisé par la classe témoin en début de projet, a été soumis à la classe de CM1 ayant suivi le projet. J'observe que, sur 25 élèves ayant répondu au questionnaire, seulement deux élèves sont restés sur une conception purement négative de la critique (seule la case « dire du mal de quelque chose » est cochée). La part « négative » de la critique a reculé et la possibilité d'une critique positive apparaît plus nettement. Je peux donc dire que ce projet a permis de modifier les représentations initiales des élèves.




Document 2 : Les conceptions de la critique en fin de projet chez des élèves de CM1.

Les élèves ont également proposé de définir la critique comme le fait de « décrire un tableau, une œuvre » ; « dire comment il est », « dire ce que je pense », « voir comment est l'art ». Ce lien entre la critique et la description est sans doute dû à la nature des activités d'écriture qui ont été proposées. Mais la critique c'est aussi se poser des questions et en poser au tableau : « comment a fait l'artiste ? Quelles idées il a eu en le faisant ? (L'élève parle d'un tableau) ». Bien qu'il y ait une hausse de cette représentation, il serait souhaitable de poursuivre au fil des ans un travail sur la critique d'art afin d'ancrer chez l'élève le recours au questionnement de l'œuvre.

## B) La critique jugement

Si l'on se réfère à l'étymologie, la critique vient de « *kritike techne »* l'art de juger. Le critique est donc celui qui juge l'œuvre. Se pose alors immédiatement la question des critères des jugements. Quels sont-ils ? Pour Diderot trois critères se dégagent[21] : le beau/ le laid ; ce qui est agréable à l'œil/ ce qui est repoussant ; si l'œuvre est fidèle à la réalité ou non. Raymonde Moulin note dans son livre *Le marché de la peinture en France,* que les différentes conceptions du Beau en art, portées par les critiques, ont conduit à différentes idéologies artistiques. Aujourd'hui la question du beau, si elle n'a pas disparu, n'est plus le critère principal auquel se réfèrent les critiques. Comme nous l'avons vu précédemment, la critique, en jugeant une œuvre, influe sur sa valeur. Elle traduit également un goût de l'auteur et la distance par rapport aux normes esthétiques en vigueur au moment où elle est créée. Existe-t-il aujourd'hui des critères communs pour juger, évaluer, une œuvre ?

Pour répondre à la question je m'appuierai sur les propos de Marc Jimenez. Celui-ci estime qu'il y a une crise de la critique. Une crise, presque au sens économique du terme, qui conduirait à une attitude protectionniste. Le critique cesserait d'innover, de se questionner sur ce qu'apportent les nouvelles œuvres et se contenterait d'une « sauvegarde frileuse des certitudes du passé »[22] qui rendrait la critique impossible. La critique voit donc revenir des critères esthétiques du passé, mais ceux-ci ne sont pas adaptés à la réalisation d'une critique actuelle.

Enfin, comme nous l'avons vu précédemment avec le concept développé par Hal Foster de « post-critique », le critique qui devait être médiation entre l'œuvre et le public, se retrouve dans une relation horizontale, d'égalité, avec l'artiste. Le critique appartient au monde de l'art mais pas le spectateur. Il y a un rapport vertical entre le critique et le spectateur, le lecteur de la critique. La critique perd son autonomie et participe au renforcement du caractère élitiste du monde de l'art.

Mais cette crise de la fonction évaluative, bien que ne touchant pas directement la classe, a deux conséquences : Premièrement, en se limitant à organiser des loisirs elle ne questionne plus l'art et perd donc, en plus de sa crédibilité, sa fonction

[21] Jimenez, Marc, *La critique. Crise de l'art ou consensus culturel ?,* ed.Klincksieck esthétique, 1995, p 56
[22] Jimenez, Marc, *La critique. Crise de l'art ou consensus culturel ?,* ed.Klincksieck esthétique, 1995, p 33

première. Deuxièmement, la critique devient élitiste dans la forme et perd ainsi son objectif d'éducation et d'agrandissement du public. Or c'est cet objectif qui est en jeu dans le projet « tous critiques ».

En effet, si l'on considère la critique à ses débuts, au XVIII° siècle, sous la plume de Denis Diderot qui écrit les *Salons,* la critique n'est pas réduite à la formulation d'un jugement. Nous nous en référons aux propos tenus Marc Jimenez dans *La critique, Crise de l'art ou consensus culturel ?*[23] :

> « Mais s'il juge, parfois de façon acerbe, ses contemporains, le critique n'est pas *un* juge. Sa fonction est pédagogique ; elle consiste surtout à éclairer le profane, à accorder à chacun une part de privilège monopolisé par quelques-uns, à militer si l'on peut dire en termes actuels, pour un élargissement de l'audience ».

Dans cet extrait, l'auteur met en avant le fait qu'une fonction pédagogique liée à la volonté d'élargir le public, de ne plus restreindre l'art à une élite, est déjà présente chez Diderot. Bien-sûr il est intéressant de se questionner sur le type de pédagogie qui est ici envisagée. Longtemps, le critique a été un guide, un éducateur du goût. Lorsque le nombre d'œuvres d'art a augmenté dans les Salons d'expositions (le Salon carré à Paris accueille 197 toiles en 1785 et 2480 en 1883) le rôle pédagogique est un rôle de médiateur entre l'œuvre et le spectateur : le critique désigne ce qui est chef-d'œuvre et ce qui est « croûte ». Or, la critique d'art peut faire appel à une autre forme de pédagogie. Jimenez parle de la critique comme d'un « projet d'émancipation individuelle et collective »[24]. Il n'est plus question de se référer à une autorité supérieure du bon goût, mais de s'approprier des clefs pour penser l'art, pour se sentir capable de faire face à une œuvre et de la questionner. C'est ainsi que je souhaite envisager la critique pour conduire ma recherche et ce projet.

## C) La critique par ses acteurs.

### 1) Le critique extérieur.

[23] Ibid, p. 56.
[24] Ibid, Avant-propos, p11

La critique, comme tout type de discours, donne à voir, révèle, celui qui la formule. Les critiques d'aujourd'hui sont parfois des critiques de métier, qui vivent de l'écriture de leurs articles -ceux-ci sont peu nombreux- mais les critiques sont aussi les gens liés aux musées, aux institutions centrales et régionales… Catherine Millet, dans *Le critique d'art s'expose* met en avant la formation des critiques d'art, souvent en philosophie, en esthétique et en histoire. Cette formation conduit à une « philosophication » et [à] une historicisation du discours sur l'art contemporain [qui] condui[sent], hélas, à la disparition des jugements de valeur. »[25] L'approche historique est peu discriminatoire et lisse les apports des œuvres en les enregistrant dans l'histoire. La part de subjectivité que l'on trouve dans la critique disparaît. La critique ne doit pas se confondre avec la notice descriptive.

Mathieu Béra constate une chose similaire, les critiques ont souvent une formation en histoire. Cependant il ajoute que très peu de critiques d'art ont suivi une formation journalistique. Ce fait est étonnant car la profession journalistique a tenté de réguler la profession en régulant son système d'entrée par la création d'écoles de journalisme. En ce sens le métier de critique d'art ne serait pas régulé. Plus que la question de l'origine, c'est la qualification et donc la légitimité du critique d'art qui est ici questionnée. Certaines instances comme l'AICA (association internationale des critiques d'art) mettent en place en principe de cooptation. La reconnaissance par les pairs régule l'entrée dans l'association : un nouveau membre n'est accepté que s'il est parrainé par deux autres membres. Cependant, tous les critiques ne ressentent pas le besoin de cette reconnaissance qu'ils jugent dépassée et écrivent des articles dans la presse sans en faire partie.

Mathieu Béra, dans son article *La critique d'art : une instance de régulation non régulée*[26], montre que cette question se pose dès le XVIII siècle. Qui sont ces personnes qui osent porter un jugement sur une œuvre ? « Qui étaient-ils pour s'autoriser à émettre des jugements publics sur un art complexe ? »[27].

La question de la légitimité du critique est liée à celle de légitimation de l'œuvre. Cette question dérange car ainsi formulée elle repose sur un système de domination. Selon

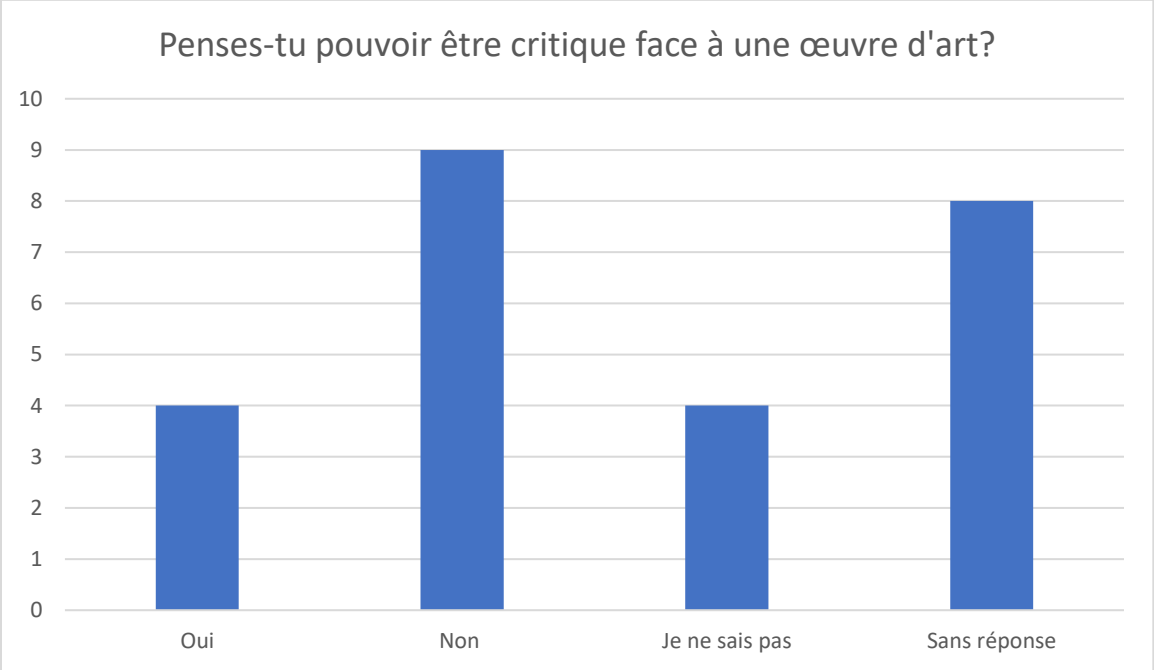
[25] Millet, Catherine. *Le critique d'art s'expose*, Gémenos, Critiques d'art, ed. Jacquelines Chambon, 1995, p : 6.
[26] Béra, Mathieu. « La critique d'art : une instance de régulation non régulée », Sociologie de l'Art, vol. opus 3, no. 1, 2004, pp. 79-100.
[27] Béra, Mathieu. « La critique d'art : une instance de régulation non régulée », Sociologie de l'Art, vol. opus 3, no. 1, 2004, pp. 88

Bourdieu, la légitimation est inaugurée par une personne qui va se situer « au-dessus », dans une position dominante, et qui va donner la valeur. A cet égard, Nathalie Heinich, à propos de la critique d'art, préfère parler de « reconnaissance de la valeur » plutôt que de légitimation car pour elle « le concept de légitimité renvoie aujourd'hui directement à une sociologie critique de la domination »[28].

Si l'on part de ce postulat, pour critiquer une œuvre, il faudrait être « au-dessus » de l'œuvre, au-dessus de cet « art complexe ». Qui alors, peut se prétendre « au-dessus », qui pourrait être capable de juger une œuvre ?

Ce sentiment d'incapacité à juger une œuvre d'art, se retrouve aujourd'hui chez les élèves de la classe de CM1. Or, l'art, en France, n'est plus perçu comme divin, il est même parfois méprisé. L'explication de ce phénomène n'est pas le sujet traité ici. Il est cependant intéressant de relever quelques écrits d'élèves, témoignant de cette absence de sentiment de légitimité lorsqu'il est question de critiquer une œuvre.

A la question, « penses-tu pourvoir être critique face à une œuvre d'art ? », la classe « témoin » de CM1 a répondu majoritairement « non » et seuls 4 élèves sur 25 ont répondu par l'affirmative.




Document 3 : Evaluation du sentiment de légitimité des élèves.

[28] Heinich, Nathalie, « Réponses de Nathalie Heinich aux lecteurs de La Sociologie de l'art », Sociologie de l'Art, vol. opus 3, no. 1, 2004, pp. 197

Une élève a argumenté sa réponse, elle ne se sent pas capable d'être critique car les œuvres d'arts « sont magnifiques, on ne pourrait pas les critiquer ». Ici la critique positive n'est pas envisagée et l'œuvre d'art est rapprochée de la notion esthétique du « beau ». Une autre élève - elle fait partie des 4 élèves se pensant capables d'être critiques face à une œuvre d'art - nuance son propos : « Oui, sûrement, ça dépendra de l'art ». Il serait intéressant de mener un entretien avec elle pour savoir ce qu'elle entend par là. Sans doute, selon notre univers culturel, nos pratiques antérieures, certaines formes d'art sont elles plus faciles à critiquer que d'autres.

C'est là un des grands paris de ce mémoire et donc du projet réalisé. Comment un public amateur, voire se sentant peu concerné par l'art, loin des experts en histoire de l'art, pourrait-il produire ou créer un discours critique sur une œuvre d'art ?

Une des réponses que l'on peut apporter est qu'il faut d'abord envisager la critique d'art autrement que comme un discours de légitimation et donc de domination dans son acception bourdieusienne. La critique peut être envisagée comme une « co-construction des œuvres et de leur réception ».[29]

Mais comment arriver à une telle proposition ?

Tout d'abord, la construction du goût et de sa pratique en tant que spectateur est une construction. Or cette construction ne se fait pas de façon individuelle, elle se fait collectivement, par le biais du langage. « La réception est un acte social.[30] » La réception de l'œuvre va dépendre du contexte. Elle change si l'on est seul ou accompagné, elle dépend de la personne qui nous accompagne. En effet l'œuvre est discutée et les points de vue se confrontent. Ce sont tous ces échanges qui mènent à « l'appropriation individuelle »[31] de l'œuvre. Autrement dit, la réception d'une œuvre ne se limite pas à la confrontation directe et individuelle entre le spectateur et l'œuvre, elle est un processus de construction collective. Claire Fagnart va plus loin, selon elle le collectif n'enrichit pas seulement notre réception de l'œuvre mais l'œuvre elle-même : « nos propres commentaires nous construisent en construisant les œuvres. Et ils ont besoin, pour se constituer, des commentaires d'autres regardeurs[32]. » Ainsi, la

[29] « Réponses de Nathalie Heinich aux lecteurs de La Sociologie de l'art », Sociologie de l'Art, vol. opus 3, no. 1, 2004, pp. 196 en référence aux propos d'Antoine Hennion.
[30] Coavoux, Samuel, *Compétence artistique, réception et démocratisation*, Marges n°15, Démocratiser l'art [contemporain], 2012, p 74.
[31] Ibid p 75
[32] Claire Fagnart, « Discours critiques et conceptions de l'art », Marges n°13, 2011, p 80.

critique, qui serait une forme possible de médiation, se construirait collectivement et aurait une incidence sur l'œuvre elle-même.

2) L'artiste critique : une critique interne.

Bien que le sujet des écrits d'artistes soit une question très riche qui mériterait plus qu'un sous-chapitre pour être développé et éprouvé, je tâcherai en quelques paragraphes d'explorer le lien qui le lie à la critique d'art telle que je l'ai définie dans le cadre de ce projet.

Tout d'abord, les premiers écrits sur l'art datent de l'Antiquité grecque et proviennent des artistes eux-mêmes. Ces écrits n'avaient pas la forme des critiques d'aujourd'hui mais rendaient comptes des critères qui faisaient la qualité d'une œuvre d'art. A cette époque, la critique d'art n'est pas un genre littéraire autonome, alors que parallèlement des écrits critiques sur la littérature sont produits. Les écrits sur l'art étaient tournés vers l'histoire de l'art, vers le passé, et non vers l'art de leurs contemporains.

Mais pourquoi remonter à l'Antiquité grecque et considérer des écrits qui ne font pas partie du genre autonome de la « critique d'art » ? C'est parce que les artistes seraient à l'origine de ce genre. Albert Dresdner, dans *La genèse de la critique d'art*[33], explique l'apparition de la critique d'art comme une tentative d'émancipation des artistes qui voulaient sortir du statut d'artisan. En effet, l'artiste était considéré comme un ouvrier, un exécutant, et il n'était pas perçu comme un créateur pouvant exprimer une intériorité.

Toutefois, force est de reconnaître qu'aujourd'hui les artistes sont nombreux à écrire sur leur travail. Ce phénomène s'explique notamment par leur formation universitaire car elle demande au futur artiste un travail réflexif sur sa pratique. Athanassopoulos note que cette pratique d'écriture chez l'artiste, combinée au développement des recherches sur les méthodes d'enseignement et de diffusion de l'art, a conduit « la

[33] Dresdner, Albert, *La genèse de la critique d'art dans le contexte historique de la vie culturelle européenne,* école nationale des beaux-arts, D'art en question, 2005, p 35

valeur cognitive de l'art contemporain [à] se laisse[r](…) envisager sous l'angle d'une économie politique du savoir »[34].

Bien que cette pratique de la critique ne soit pas celle retenue pour ce projet, les écrits d'artistes s'inscrivent dans une démarche de compréhension : de leurs œuvres et de l'art. C'est peut-être là une autre entrée réflexive possible : comprendre une œuvre en observant, en documentant et en analysant son processus de création.

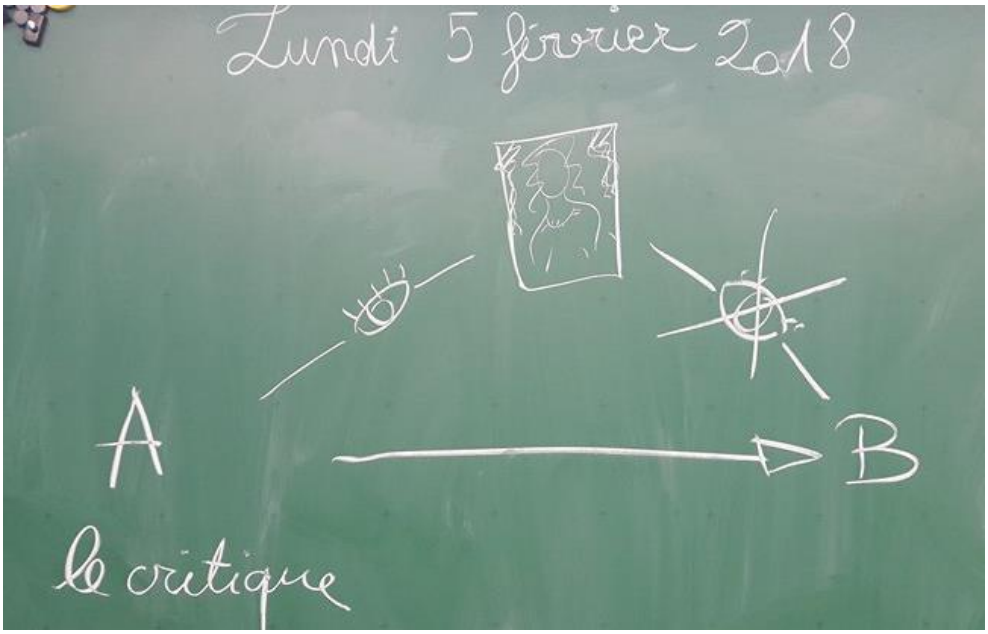
## D) Les composantes essentielles de la critique.

Si l'on trouve, nous le verrons ensuite, plusieurs formes de critique, il existe néanmoins certains invariants, certains points communs entre ces différentes acceptions de la critique. Tout d'abord, nous considérons ici la critique dans sa forme écrite. Il est important de le préciser car la critique, prise dans un sens plus large, peut être produite par un artiste, sous la forme d'une œuvre. Œuvre qui se « comprendrait » par la confrontation, par la mise en relation, avec une œuvre antérieure.

Pour établir cette liste, je me réfère à la définition de la critique donnée par Claire Fagnart dans *La critique d'art*[35]. Parmi ces composantes de la critique, certaines seront retenues pour une application en classe, d'autres laissées de côté.

Premièrement la lecture de la critique peut se faire en l'absence de l'œuvre. En cela elle se différencie de la médiation. En classe, cet aspect a été donné par l'enseignant comme un fait, comme une caractéristique établie de la critique.

[34] Athanassopoulos, Evangelos, « L'art comme production de connaissances : entre théorie et pratique », Marges n°22, L'*artiste-théoricien,* 2016, p 75.
[35] Fagnart, Claire. *La critique d'art,* Presses universitaires de Vincennes, collection libre cours, 2017, p : 9 – 10.




Document 4 : Schéma proposé aux élèves représentant la condition : la critique sera lue en l'absence de l'œuvre.

Ce schéma représente le critique (A) qui a accès à l'œuvre pour écrire sa critique. Critique à destination de (B), le lecteur qui n'a pas accès à l'œuvre, qui ne voit pas l'œuvre.

Cette absence de l'œuvre doit guider la relecture du texte critique produit car il devra être riche de détails afin de répondre au second impératif : la critique porte sur une œuvre spécifique et n'est pas générale. Il faut noter que si la critique a pu être largement descriptive pour palier à l'absence de l'œuvre, elle a perdu cette caractéristique dès que la photographie apparait. « Baudelaire ne cherche plus tant à décrire qu'à ancrer son évaluation dans son vécu face à l'œuvre d'art »[36].

Les élèves ont été amenés à choisir une œuvre appartenant à une série pour écrire une critique dessus. Les détails ont été essentiels pour savoir sur quel tableau portait la critique : ils ont dû s'attarder sur les points communs – « Ce tableau ressemble beaucoup aux autres de la même série car ils ont les mêmes couleurs. » - mais aussi sur les différences, sur ce qui faisait la particularité de l'œuvre comparée aux autres œuvres de la série : « Il n'y a pas les mêmes formes. Il y a plus de rouge. ». Ils ont parfois commenté la place de l'œuvre dans la série : autant sur le plan du dispositif de

[36] Fagnart, Claire. *La critique d'art,* Presses universitaires de Vincennes, collection libre cours, 2017, p 16.

présentation - comment se situe le tableau parmi les autres tableaux dans l'espace d'exposition - (ex : les quatre photographies carrées sont présentées en carré, espacées les unes des autres), que sur le plan de la réalisation : y a-t-il une évolution visible d'une œuvre à l'autre ? Des hypothèses sont émises en ce sens : « on dirait que l'artiste a peint une seule toile et qu'elle s'est séparée en plein de petites ».

Troisième critère, l'auteur de l'œuvre n'est pas l'auteur de la critique. Attention, celui qui crée l'œuvre peut être critique, mais ce n'est pas lui qui produit la critique de son œuvre. Sinon la légitimation qu'apporte la critique disparaîtrait et la critique ne serait plus que promotion. Il faut donc différencier ici le texte appartenant au genre littéraire de la critique d'art de la critique interne que peuvent réaliser l'artiste ou les écrits d'artiste. Il faut veiller à l'indépendance de la critique.

Cependant, le fait que la critique soit indépendante de son objet ne signifie nullement qu'elle peut se passer de lui. C'est une partie du propos de Catherine Millet qui, dans la préface de son livre *Le critique d'art s'expose*, fait le constat que les critiques de formation philosophique et/ou historique ont tendance à s'éloigner d'une critique-jugement liée à la sensibilité éprouvée face à l'œuvre. Deux écueils se dressent face au jugement critique : Soit il est remplacé par une pratique d'enregistrement de l'œuvre comme fait historique, soit il est abandonné au profit d'un discours philosophique, parfois étayé par les justifications de l'artiste. Ces écrits se rapprochent alors davantage du discours philosophique sur l'art. Or, si le discours philosophique peut se passer de l'œuvre, ce n'est pas le cas du discours critique.

Le dernier critère pose question. La critique doit-elle porter sur une œuvre contemporaine ? Claire Fagnart distingue deux formes de critiques : l'une portant sur des œuvres contemporaines, la critique *instituante* ; l'autre portant sur des œuvres déjà reconnues. La contemporanéité de l'œuvre et son caractère « inconnu » - au sens où elle n'est pas déjà reconnue par l'institution, font débat lorsque que l'on parle de la critique. Albert Dresdner, dans *La Genèse de la critique d'art dans le contexte historique de la vie culturelle européenne,* écrit que « la production artistique

contemporaine et seulement elle (…) constitue l'objet de la critique »[37], seule celle-ci présente la part d'étrangeté qui intéresse la critique.

Au début de ce projet, je ne pensais pas retenir ce critère et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, s'il est important pour la critique instituante de parler sur ce qui n'est pas reconnu c'est justement parce que c'est un des rôles du critique de juger, de donner de la valeur et par conséquent de donner à voir une œuvre. Je citerai ici les propos d'Albert Dresdner :

> « La critique d'art est un genre littéraire autonome et légitime » qui a pour objet d'examiner, d'évaluer et d'influencer l'art qui lui est contemporain »[38].
>
> Albert Dresdner, *La Genèse de la critique d'art dans le contexte historique de la vie culturelle européenne,* 1915.

Il met en avant la capacité du critique à influencer l'art qui est en train de se faire, l'art sur lequel il a écrit et sur lequel il va écrire. Cette capacité à influencer va au-delà de la promotion de l'artiste, de l'œuvre, elle a des répercussions dans la pratique de l'art.

Or cette « promotion » est-elle réalisable par une classe ? Quelle capacité une classe a-t-elle d'influencer le milieu de l'art ? La vie d'un artiste ? Au-delà de cette question qui peut sembler prétentieuse, ce n'est à priori pas un des objectifs visés lors d'un travail sur la critique en milieu scolaire. Tout comme la pratique des arts plastiques n'a pas pour vocation à former des artistes, la pratique de l'écriture de critique d'art en milieu scolaire n'a pas pour ambition d'influencer la scène artistique.

Or, la suite de mon projet, et l'émergence de l'idée d'une rencontre artistique sous la forme d'un mini-colloque en présence de l'artiste et des parents, m'amène à reconsidérer l'importance de ce critère.

En effet, si la capacité d'une classe réalisant des critiques sur les œuvres d'un artiste contemporain à influencer le monde de l'art reste à discuter, la possibilité de travailler en présence de l'artiste, de ses œuvres et d'exposer ses œuvres et de les donner à

[37] Dresdner, Albert, *La Genèse de la critique d'art dans le contexte historique de la vie culturelle européenne*, centre allemand d'histoire de l'art, Ecole nationale supérieure des beaux-arts, Paris, 2005, d'après l'ouvrage de 1915, p. 31
[38] Ibid p. 31

voir permet d'aller au-delà d'un travail de critique : c'est une première compréhension de ce qu'est le monde de l'art.

## E) Les formes de la critique

### a) Une typologie des critiques d'art.

Pourquoi s'intéresser aux différentes formes de critiques ? Quels apports pour une pratique de classe ? Tout d'abord cela permet de délimiter le travail d'écriture qui sera demandé aux élèves, de fixer des limites, afin de savoir ce qui sera considéré comme un écrit critique et ce qui ne le sera pas. Cela permet donc de donner des critères d'évaluation : à l'enseignant comme aux élèves. En effet la question de l'évaluation, de l'élève mais surtout de ce projet, va dépendre de la vision de la critique prise pour référence.

Le classement suivant trouve ses sources dans celui proposé par Claire Fagnart. Celle-ci constate le glissement d'une critique descriptive, sensible et évaluative à une critique explicative et interprétative et en parallèle le glissement d'un critique « qui ressent » à un critique « qui sait »[39].

Claire Fagnart, propose quatre types de critique. Je vais donc présenter rapidement leurs principales caractéristiques. Il me parait également important de souligner que toute définition de la critique est liée à la définition d'œuvres.

- Les critiques fondationnalistes : cette critique postule qu'une étude de l'œuvre en elle-même, et non de sa réception, est possible. Comme les caractéristiques de l'œuvre sont considérées comme stables, la critique, par la description, se saisit de l'œuvre telle qu'elle est. Elle est en parfaite correspondance avec elle. Cette critique ne formule jamais d'hypothèse.

- Les critiques perspectivistes : La principale différence avec la critique fondationnaliste réside dans la question des conditions de réception de l'œuvre. En effet, la réception de l'œuvre met en jeu les connaissances du critique et sa subjectivité, les caractéristiques de l'œuvre ne sont plus stables et identiques,

[39] Fagnart, Claire. *La critique d'art,* Presses universitaires de Vincennes, collection libre cours, 2017, p. 16.

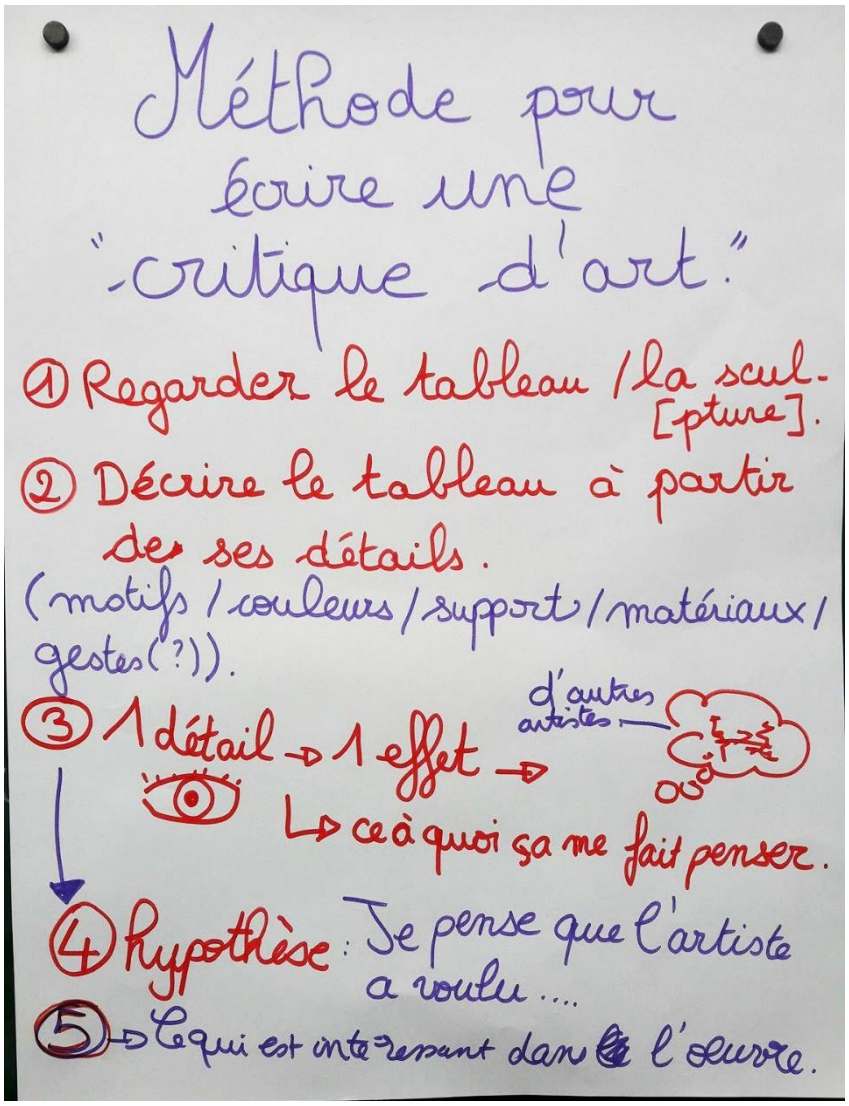
elles dépendent du spectateur. La critique d'art est envisagée comme une représentation discursive, il n'y a pas de correspondance avec l'œuvre. De part l'impossibilité à se saisir de façon unique et juste l'œuvre, cette critique valorise la rencontre de critiques personnelles, très subjectives, et donc très différentes. Claire Fagnart parle de critique-cohérence : la validité de cette critique repose sur l'absence d'incohérences au sein du propos une fois le point de vue choisi. Une connaissance plurielle de l'œuvre est possible.

- Les critiques constructionnistes : Cette forme de critique, s'oppose plus ou moins fortement à la critique fondationnaliste : au postulat d'une œuvre en soi et de sa critique comme correspondance parfaite. Si un reste d'ontologie subsiste, la critique formule alors des hypothèses concernant l'œuvre. Elle interprète – à comprendre ici comme le choix d'un point de vue – l'œuvre. Si toute ontologie a disparu, la critique devient fiction : elle ne fait qu'inventer des possibles sur l'œuvre. La critique participe à la construction de l'œuvre. Les qualités ne sont plus liées à l'œuvre mais à celui qui la critique. Cette forme de critique questionne le rôle de l'artiste quand au sens donné à l'œuvre. De plus, il faut faire attention à ce que la critique n'instrumentalise pas l'art.

- La critique postulat : Cette forme de critique formule des hypothèses quant à l'œuvre. Elle s'oppose à la critique fondationnaliste car elle considère que l'œuvre n'a pas de signification intrinsèque. Les caractéristiques de l'œuvre sont en revanche potentiellement signifiantes et peuvent varier en fonction du contexte (de l'exposition par exemple). Il s'agit donc de savoir, en fonction du contexte, quelles caractéristiques regarder. Cela suppose une connaissance de ces mêmes caractéristiques qui varient en fonction de la nature de l'œuvre (peinture, sculpture, installation…). C'est cette conception, savante, de la critique qui est aujourd'hui largement dominante.

b) Une « méthode » pour critiquer ?

Mon approche de l'écriture critique en classe n'a pas été directe. J'ai procédé par diverses approches d'écriture en relation avec des tableaux. Suite à ces moments d'écriture ritualisés, nous avons établi en classe une méthodologie pour rédiger une critique d'art (Document 5).




Document 5 : Affiche « méthode pour écrire une critique d'art » réalisée à partir des indications des élèves.

Cette méthodologie est critiquable en de nombreux points. La première objection porte sur la forme et l'efficacité même d'une méthodologie : ce n'est pas parce qu'une méthodologie est fixée qu'elle sera exactement appliquée comme elle a été définie. Ainsi la méthodologie recommande de formuler une hypothèse sur un choix de l'artiste à partir d'un détail du tableau. Exemple 1 : « Peut-être que le peintre était très en colère et qu'il a fait des grands gestes pour se défouler ». Dans cet exemple l'élève lie une

observation, un type de trace, avec un type de de geste possible et une raison possible à ce choix de geste ». Exemple 2 : « Je pense que l'artiste voulait une peinture qui ressemblait à quelque chose qu'il avait dans son imagination, qui représentait quelque chose à ses yeux ». Dans cet exemple, l'hypothèse est détachée des observations réalisées en amont.

Ensuite cette méthode est pensée plutôt pour des œuvres de types « dessins » ou « tableaux ». Face à une installation pénétrable du type de celles créées par Annette Messager[40] ou face à une œuvre en volume (sculpture), la question du geste n'est plus forcement appropriée. Cette méthode reflète donc le parcours de l'élève depuis le début du projet, essentiellement centré sur des tableaux, des affiches ou des installations planes. Or, suivant le type de critique visée, un bref paysage mental des pratiques antérieures et des caractéristiques propres au genre de l'œuvre, peuvent permettre de critiquer plus aisément une œuvre. On peut ainsi la situer dans le champ de certains questionnements récurrents. Par exemple, la question de la participation active du spectateur, plus ou moins nécessaire à la réalisation de l'œuvre, est un axe de questionnement fertile pour les œuvres qui nous sont contemporaines.

Je tiens également à questionner la pratique de la description. En effet, pendant très longtemps, l'absence de possibilité de reproduction de l'œuvre critiquée a conduit à une critique basée sur la description. Or, et c'est peut-être là un des plus gros écueils de ce projet, la description est-elle une forme de critique ? La réponse n'est pas évidente, en témoignent des réponses données par les élèves de CM1 en fin projet. A la question « Pour toi qu'est-ce que la critique ? », certains élèves ont répondu « c'est décrire le tableau, dire comment il est ». C'est une conception de la critique très diderotienne. Or, Diderot lui-même, mesurait une des limites d'une telle critique : à partir d'une description, aussi précise soit-elle, on peut peindre beaucoup de tableaux différents. Par conséquent l'imagination du lecteur ne pourra pas tout à fait se représenter la toile telle qu'elle est. Or, cette limite a été mise en avant par les élèves.

En effet, la plupart des critiques proposées se limitaient à un texte descriptif, à une accumulation de détails (couleurs, formes…), sans retour plus général à une globalité du tableau. Les détails étaient épars, sans connexions et sans interprétations liantes.

[40] Annette Messager, *Plaisir-déplaisir,* 1997. Installation, matériaux divers (tissus (coton, crêpe de soie, synthétique...), filets, fils et cordes noirs, pelote de laine et suspensions), CAPC Bordeaux.

Lors d'une séance, j'ai donc pris une critique réalisée par un élève, présentant justement ces caractéristiques. Je l'ai lue comme étant une consigne fermée d'art plastique et j'ai donné un temps d'exécution très court. Après 10 minutes, toutes les productions ont été affichées et la diversité des résultats est apparue nettement. Deux constats ont été faits : il faut être le plus précis possible dans la description des détails, mais cela ne suffira jamais pour qu'un lecteur se représente exactement l'œuvre qui a été décrite s'il ne l'a jamais vue. Ainsi, les mots ne suffiraient-ils pas à rendre compte d'une œuvre ? Une des solutions envisagées serait que les mots ne décrivent pas mais transposent l'œuvre. Ainsi Diderot a-t-il tenté de rendre compte d'une ambiance dégagée par le tableau en adaptant son style d'écriture (pathétique, voluptueux…) à celui de l'œuvre[41]. Aussi était-ce un des objectifs des écritures d'inventions créées à partir d'œuvres.

Cependant, cette « méthode », bien que se rapprochant d'une critique largement descriptive – et donc contestée - répond en partie aux attendus de fin de fin de cycle formulés dans le programme de l'enseignement du cycle 3 :

- « Décrire une œuvre en identifiant ses principales caractéristiques techniques et formelles à l'aide d'un lexique simple et adapté.
- Émettre une proposition argumentée, fondée sur quelques grandes caractéristiques d'une œuvre, pour situer celle-ci dans une période et une aire géographique, au risque de l'erreur.
- Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse. »[42]

Je pense également que cette méthode est un point de départ pour l'élève qui ne saurait pas par où commencer et qui paniquerait à l'idée d'être face à une œuvre sans savoir quoi regarder. Ici, il commence par identifier un détail et il peut voir comment il s'articule avec le reste de l'œuvre. Cependant, je pense également qu'une méthode, si elle doit exister, ne peut pas se limiter à la partie rédactionnelle de la critique. En effet la critique s'établit sous deux formes :

[41] Dresdner, Albert, *La Genèse de la critique d'art dans le contexte historique de la vie culturelle européenne*, centre allemand d'histoire de l'art, Ecole nationale supérieure des beaux-arts, Paris, 2005, d'après l'ouvrage de 1915, p 255.
[42] *Programme d'enseignement du cycle de consolidation*, J.O. du 24 novembre 2015, p. 51

- Une attitude vis-à-vis de l'œuvre
- Une capacité à traduire cette critique sous une forme tangible, à l'exprimer avec pour objectif un échange construit autour de cette œuvre.

Entre ces deux postures un saut cognitif est à réaliser par l'élève : il doit conscientiser et mettre en mots des sentiments, des impressions, des liens qui se réalisent en lui de manière nébuleuse, informulée. Cependant, pour arriver à cette mise en mot, faut-il encore savoir quoi interroger, quoi mettre en lumière, en mots. L'enseignant peut intervenir, étayer, en proposant par exemple des entrées dans l'écriture - « Ecris le premier mot auquel tu penses en voyant ce tableau » - et en questionnant l'élève : « Que trouves-tu de plus surprenant dans ce tableau ? Que modifierais-tu si tu le pouvais ? ». Mais une autre façon pour que tous les élèves réalisent ce saut cognitif et réalisent une critique d'art, résulte du travail de groupe. C'est cette deuxième façon de faire que j'ai privilégié tout au long du projet.

En effet, individuellement, chaque élève, lors de son premier écrit critique avait une ou deux idées « originales ». J'entends par « originale » que cette idée n'a pas été proposée par plus d'un ou deux élèves de la classe ou que cette idée entre en contradiction avec une autre idée formulée par un autre élève. J'ai donc repéré dans les écrits les idées originales. Ces idées ont été lues en classe, de manière assez rapide, en groupe classe. Puis, par groupe de quatre élèves, les idées contradictoires du groupe ont été débattues – souvent en ayant recourt à l'œuvre pour se justifier – et les autres idées ont été reformulées pour que tout le groupe se les approprie. A partir de cet échange, une nouvelle critique a été écrite par le groupe. Lors de cette phase – c'était la première critique écrite en présence de l'œuvre – je ne suis pas du tout intervenue dans leurs débats. Les quelques remarques qui tenaient du délire interprétatif ou qui pouvaient être directement contredites par une observation plus méticuleuse du tableau ont été écartées sans mon intervention.

Si j'ai voulu intervenir le moins possible dans cette phase, c'est pour favoriser une approche socio-constructiviste des savoirs et savoir-faire. En effet, le socio-constructivisme repose sur une mise en débat d'un savoir ou d'une question entre pairs. Or, si l'un des membres du groupe entretient un rapport de force inégalitaire avec les autres membres du groupe – pour des raisons affectives ou par ce qu'il est considéré comme « celui qui sait » - le travail sera biaisé car tout le monde risque

d’accepter sa parole sans la remettre en question. Ainsi, car j’ai le statut de « maîtresse » à leurs yeux – et donc de « celle qui sait », bien que cela soit critiquable – il serait plus difficile pour eux de remettre en cause quelque chose que j’affirmerais que de remettre en cause quelque chose affirmé par un autre élève.

La réflexion sur le travail d’écriture des élèves sera poursuivie dans la seconde partie du mémoire. Ici, je souhaite davantage me questionner sur les « savoir-être » et les savoir-faire nécessaires à la réception critique d’une œuvre. Lors de nos premiers échanges, Patrice De Santa Coloma, l’artiste partenaire de ce projet, avait proposé le protocole suivant :

- Faire l’effort d’aller vers l’œuvre.
- Analyser ce que je vois.
- Se questionner sur les choix de l’artiste.
- Se questionner sur ce qui m’intéresse ou pas.
- Résumer ce que je retiens.

Ce protocole propose différentes postures, étapes, par lesquelles l’élève – ou les élèves s’il s’agit d’un travail de groupe – va devoir passer pour avoir une réception critique et donc un discours critique sur une œuvre. La capacité, la compétence, de l’élève à être critique sera réelle s’il peut investir – puis réinvestir - ces postures face à d’autres œuvres. Afin de favoriser ce réinvestissement, les postures et les questionnements vécus par les élèves seront explicités.

L’étape « aller vers l’œuvre » est sans doute la plus complexe à mettre en œuvre car elle met en jeu la représentation mentale que l’élève à de lui-même en tant que spectateur d’art. En effet, la justesse du rapport à une œuvre et donc de la critique qu’on en fait, est largement conditionnée par l’horizon d’attente du spectateur. Cependant cet horizon d’attente peut être un biais à la critique s’il est aveuglément positif ou négatif. S’il est entièrement positif – par exemple la totale adhésion à un mouvement artistique – cela se traduit par un lissage du jugement critique et donc par un lissage dans la valeur accordée aux œuvres au sein de ce mouvement. A contrario, à cause de représentations erronées du monde de l’art, ou d’un vécu douloureux de

la culture et de ses institutions, il peut résulter un refus de confrontation à l'art, un désintérêt, voir un rejet de l'art ou de certaines de ses formes. Dans le cas de la classe de CM1, aucun horizon d'attente n'était aussi marqué. La principale résistance venait du manque de légitimité ressenti par les élèves. Pour que les élèves se saisissent de la posture « aller vers l'œuvre », le travail a donc porté sur la représentation qu'ils avaient d'eux-mêmes en tant que spectateurs ainsi que sur la légitimation de leur parole. La configuration en groupe de travail a grandement participé à instaurer un climat de travail serein.

Les phases « analyser ce que je vois », « se questionner sur les choix de l'artiste » et « se questionner sur ce qui m'intéresse ou pas » demandent de mobiliser des connaissances théoriques sur l'art (ex : connaitre la différence entre une œuvre abstraite et une œuvre figurative ; connaitre la technique du lavis et les effets de transparences qu'elle permet ; identifier un collage, une installation…) mais aussi de prendre du recul par rapport à ce qu'on voit et à ses savoirs. En effet, l'art questionne souvent la rupture. Alors, si le critique peut dire ce que l'œuvre est, il peut aussi dire ce qu'elle n'est pas, ce à quoi elle semble s'opposer, ce avec quoi elle entre en contradiction. Cette question de la connaissance fait toutefois débat. En effet, elle est directement liée avec le type de critique qui est visée.

Tout d'abord, plus la critique visée est une critique scolastique - savante, une critique liée à la reconnaissance d'indications stylistiques présentes dans l'univers artistique et non dans l'univers quotidien - plus la compétence artistique repose sur des apprentissages scolaires. C'est ce type de critique qui est aujourd'hui majoritaire dans le monde de l'art. Or, ce type de critique n'est réalisé que par un nombre réduit de personne ayant développé les compétences nécessaires à l'interprétation[43] de l'œuvre. Ce nombre de personnes étant encore amoindri par le manque de reconnaissance accordé aux critiques produites par des spectateurs-critiques non-experts. Mais des connaissances, savantes et préalables, sont-elles nécessaires à la connaissance d'une œuvre ? Philippe Baryga note que « l'élève se révèle capable de ressentir, d'échafauder une hypothèse, d'émettre une interprétation, de tisser des liens » face à une œuvre dont il ne sait *à priori* rien. Ce phénomène est rendu possible

[43] Le terme *interprétation* doit être ici entendu comme la verbalisation d'un « processus réflexif et rationnel d'analyse » selon les termes de Samuel Coavoux. Coavoux, Samuel, « compétence artistique, réception et démocratisation », Marges n° 15, 2012, p 75.

grâce à un groupe classe au sein duquel les élèves apportent individuellement leurs hypothèses qui sont ensuite discutées par le collectif. Les liens qui sont créés naissent de la confrontation des hypothèses, des détails rapportés. J'ai personnellement vécu une situation comparable lors d'un moment collectif pré-écriture. Les élèves devaient donner un détail de la reproduction d'œuvre qui était projetée. Un débat est survenu sur le caractère abstrait ou figuratif de l'œuvre. Au départ, le premier élève affirme qu'il s'agit d'une œuvre figurative : « on peut voir des statues de bouddha et une île. Si on peut dire ce que l'on voit et que tout le monde voit la même chose c'est que c'est figuratif ». Or, une élève n'est pas d'accord : « moi je vois des choses que vous vous ne voyez pas, donc c'est abstrait » … le débat continue. La discussion aboutit finalement à ce qui pourrait être une définition de l'art abstrait : « l'artiste n'a pas voulu représenter une chose en particulier // il a utilisé les images qui existaient déjà comme de la couleur /// comme de la matière ». De plus, sans aucune indication de ma part, les élèves ont trouvé qu'il s'agissait d'affiches « comme celles qu'il y a dans la rue // pour le cirque », qu'elles étaient arrachées, déchirées, pas totalement lisibles. Ils ont formulé des hypothèses. Peut-être que c'est l'artiste lui-même qui a déchiré les affiches ou alors ça s'est fait avec le temps ; peut-être que l'artiste a voulu faire apparaître des motifs en déchirant les affiches : « on voit comme un œil »; que l'intérêt venait de la superposition des affiches… Toutes ces remarques témoignent qu'une connaissance de l'œuvre, sans être un spécialiste de l'art, est possible. Cependant, il ne faut pas croire que la simple exposition, sans médiation, à l'œuvre suffit pour permettre une compréhension de l'œuvre : « Heinich nous rappelle aussi qu'en l'absence de médiation, il peut très bien ne rien se passer »[44]. Il s'agit donc pour l'enseignant qui souhaite mener un tel projet d'intervenir le moins possible auprès des élèves mais d'aménager les conditions propices aux échanges entre pairs pour que ceux-ci aient lieux. Selon Philippe Baryga, l'enseignant doit manifester sa confiance *à priori* quant à la validité des hypothèses émises par les élèves[45]. Avoir confiance dans la pertinence des hypothèses émises revient à donner de la légitimité à la parole de l'élève, et donc à ce que l'élève se sente légitime d'entreprendre une démarche critique. Enfin, le retrait de l'enseignant permet de se trouver dans une situation de

[44] Baryga, Philippe, *Comprendre une œuvre d'art. L'expertise des élèves et ses présupposés esthétiques.* In Spirale. Revue de recherche en éducation, n°56, 2015. « Expériences esthétiques et culture scolaire : quelles alliances possibles au service du développement global d'un enfant ? », p 98.
[45] Ibid p 98.

dialogue « vraie » : « les élèves ressentent la nécessité de trouver des réponses non pas pour plaire au professeur mais pour combler un manque »[46]. Les bénéfices d'une telle situation seront donnés ultérieurement, lors de la présentation du format « mini-colloque ».

Au contraire de la critique scolastique, une critique fondée sur une réception « naïve » est possible à condition de ne pas empêcher son émergence. Cette critique repose essentiellement sur l'identification de formes présentes dans l'univers quotidien et non dans l'univers artistique. Les critères de jugements sont souvent « extra-artistiques », comme la qualité des pigments utilisés ou la propreté d'exécution. Ces critères, aujourd'hui « extra-artistiques » ne l'ont pas toujours été. Au XV° siècle, lorsque les « artistes [47]» étaient perçus comme des artisans, ces critères liés à la facture de l'œuvre étaient considérés – ils participaient à la valeur de l'œuvre - par les commanditaires. Ce sont des réceptions non-spécifiques, non-légitimées, et qui pourtant son nombreuses et variées. Peut-on accepter ces formes de critiques, qui sont celles produites « naturellement » par les élèves ? L'école peut-elle accepter des critiques où la subjectivité est fortement affichée sans toutefois donner ses sources au lecteur ?

Je pense que l'école doit accepter ces formes de critiques naïves faire, au moins un temps, pour redonner une légitimité à la parole de l'élève. Cependant un travail sur la justification du subjectif et de questionnement sur l'art doit se faire. Il est dans l'intérêt de l'élève, du futur adulte, d'être capable de questionner et d'analyser sa réception d'une œuvre. Emergera alors peut-être une autre forme de critique, à la fois savante et sensible. Une critique combinant description, évaluation, interprétation de l'œuvre et expression de la subjectivité cultivée du critique.

Dans tout les cas l'école à un rôle à jouer, tant au niveau de l'appropriation de concepts clefs en art qu'au niveau de la relégitimation de la parole non-experte. Elle doit cependant veiller à ne pas faire l'un sans l'autre, car sinon la critique d'art basculerait dans l'un ou l'autre des extrêmes présentés ci-dessus.

[46] Ibid p 99

[47] Le terme *artiste* est ici entre parenthèse car celui-ci n'est pas encore existant.

## II- Elaborer un dispositif : la mise en place d’un PEAC.

Le PEAC (Parcours d’éducation artistique et culturelle) fait partie des parcours obligatoires dans la scolarité de l’élève depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. « Il a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture

artistique personnelle »[48] et s'étend de la maternelle au lycée. Il s'articule en trois grands objectifs de formation : fréquenter, pratiquer, s'approprier.

Le projet mené est un exemple de ce qui peut être mis en place dans le cadre du PEAC. Tout d'abord, le projet se fonde sur un partenariat avec l'artiste bordelais Patrice De Santa Coloma. C'est ainsi que les élèves ont été amenés à fréquenter directement des œuvres de l'artiste. Ils ont également rencontré l'artiste partenaire à plusieurs reprises lors d'interventions en classe. Ils ont exploré diverses techniques plastiques, ils ont réfléchi aux effets produits ainsi qu'aux dispositifs de présentations de leurs œuvres. Cette pratique a eu pour but d'alimenter et de préciser le travail d'écriture critique mené en parallèle. Ce travail d'écriture, d'interrogation des œuvres et de pratique artistique concourant à l'appropriation active de concepts clefs en histoire de l'art.

## A) Rencontrer des œuvres, rencontrer un artiste : le partenariat.

Pour mener ce travail de recherche, il était indispensable que les élèves soient confrontés directement à des œuvres d'art. J'ai donc envisagé de réaliser un partenariat avec un plasticien, ce qui permettrait aux élèves d'être en contact avec des œuvres mais aussi avec celui qui les a réalisées. A la suite d'un échange d'e-mails et d'une rencontre pour discuter des termes du partenariat, la plasticien Patrice De Santa Coloma a accepté de participer à la réalisation et à l'élaboration de ce projet avec la classe.

A l'occasion d'une rencontre ayant eu lieu à l'école, Patrice De Santa Coloma a pu faire des repérages photographiques (document 6). Des tirages de ces photos, imprimées sur Dibond au format 20 cm x 20 cm, ont été accrochés avec d'autres œuvres de l'artiste dans le hall de l'école.

[48] Définition des objectifs du PEAC selon la circulaire du 9 mai 2013.



Eléments photographiques collectés à Latresne le 11 déc. 17

Document 6 : Repérages photographiques dans Latresne.

En effet, nous avons réalisé pendant les vacances de Noël l'accrochage des œuvres réalisées par Patrice De Santa Coloma à l'occasion de ce projet. Le hall de l'école devient un lieu d'exposition que les élèves vont visiter (documents 7 et 8).



Document 7 : Vue du hall d'entrée après l'accrochage (tableaux et photographies).




Document 8 : Vue du hall d'entrée après accrochage (dessins).

Les échanges préalables avec l'artiste ont eu pour objectif d'articuler envies et projet pédagogique. Ce dernier a d'ailleurs été rajusté tout au long du partenariat pour tenir compte de partenaires essentiels : les élèves. Lors des différentes rencontres, Patrice de Santa Coloma, artiste partenaire de ce projet, a imaginé et proposé des formes d'interactions qui pourraient avoir lieu avec les élèves, tant sur le plan d'une pratique plastique que lors de sa venue en classe. Il a ainsi été envisagé la co-création d'une œuvre. Les enfants seraient intervenus plastiquement sur une œuvre proposée par l'artiste, à même l'œuvre, en réaction à cette dernière. Puis l'artiste aurait « répondu » également sur cette œuvre. Cette piste serait intéressante à explorer en tant que forme de critique non-scripturale. Cependant, j'ai préféré écarter cette proposition car ce processus de création entrait en contradiction avec un des principes fondamentaux formulé en début de recherche : le critique n'est pas l'artiste qui réalise

le tableau. Ainsi toutes les propositions de l'artistes, même si elles n'ont pas forcément été retenues, ont concouru à l'enrichissement des activités qui ont ensuite été proposées aux élèves. Ces pistes, en lien avec les œuvres exposées et les questionnements soulevés par l'artiste, ont permis un enrichissement réciproque : la pratique de l'écrit enrichit le questionnement plastique, qui lui-même enrichit la précision de l'écrit et la connaissance des œuvres.

Je prends pour exemple la thématique « cacher/dévoiler » qui a été proposée dès le départ par l'artiste au travers d'un dispositif de toile recouverte de bandes de papier peintes sur lesquelles les élèves auraient pu intervenir. Ce dispositif n'a malheureusement pas pu être mis en place faute d'un espace mural suffisant. Cependant, la thématique du dévoilement et du « cache » qui permet au regard de se souvenir, a été abordée par les élèves à propos des photographies au centre desquelles se trouve un mystérieux carré noir. Cacher pour dissimuler ou cacher pour mieux montrer ? Là est une question artistique, posée par l'artiste. Cette question, présente dans les photographies, a été traitée sous forme de jeu lors de l'intervention de l'artiste en classe. Une photographie, inconnue des élèves, est projetée au tableau (ANNEXE 1). En son centre, un carré noir. Cette composition est familière aux élèves qui ont déjà vu les photos exposées dans le hall. Patrice De Santa Coloma lance un défi : « d'après vous, quelle est la couleur qui se cache derrière ce carré noir ? ». Le carré, posé sur une route goudronnée, cache une flaque d'eau d'un vert très clair, presque jaune. Après plusieurs réponse, l'artiste « enlève » le carré et dévoile la couleur. Cette couleur, inhabituelle dans les représentations des élèves – une route vert pâle, quelle idée farfelue - a attiré le regard de l'artiste qui a voulu la garder en mémoire. « A quoi sert ce carré ? », la question n'est pas posée en ces termes, et pourtant une réponse est là : le carré noir a une fonction mnésique, il fixe une couleur.

Le partenariat est une expérience sociale, elle met en jeu des échanges entre êtres humains. Une rencontre entre l'artiste et les élèves permet le partage d'une culture professionnelle. C'est l'occasion pour l'élève de voir une approche de l'art et de ses questions qui ne soit pas celle de l'école. La seule médiation qui existe alors, est celle proposée par l'artiste, l'enseignant veillant à assurer des conditions propices à l'échange et au questionnement entre les partenaires.

Lors d'une telle rencontre, les élèves sont amenés à se saisir de la démarche de l'artiste. Comprendre la démarche (ANNEXE 2) d'un artiste permet de mieux comprendre ses œuvres.

## B) Entraînement à l'écriture

Lorsque j'ai choisi de travailler la critique d'art avec mes élèves, s'est posée la question de l'écriture. Nous l'avons vu dans la première partie, les formes de critiques et donc d'écritures sont très diverses : poétiques, descriptives, explicatives... Qu'est-il possible d'exiger d'un élève ? Je parle ici d'exigence en tant que posture d'enseignant – amener l'élève à gérer plusieurs aspects qui font la complexité de l'écriture - et non en tant qu'une forme canonique à atteindre. Il a donc fallu se poser plus largement la question de l'écriture : Comment amener l'élève à être auteur, à produire un texte ? Quels aspects de l'écrit aura-t-il à gérer et lesquels seront pris en charge par l'enseignant ? Quelle forme de texte peut-on attendre ? Quelles limites doit-on fixer pour l'écriture critique ?

### 1) Pourquoi amener l'élève à être dans une posture d'auteur ?

La posture d'auteur de l'élève face à l'écrit est primordiale pour comprendre pourquoi on écrit et comment. Comme dit précédemment, la critique est envisagée comme un écrit destiné, c'est-à-dire que l'on écrit pour quelqu'un, ici un lecteur s'intéressant à l'art ou à une œuvre en particulier. L'élève qui écrit doit revêtir la posture d'auteur et ses contraintes. Il doit s'adresser à un locuteur absent, qui n'est pas en présence de l'œuvre (le sujet de l'écrit). Aujourd'hui la critique d'art varie en fonction de la présence ou non de photographies, du niveau d'expertise générale du lecteur envisagé sur l'œuvre et sur l'artiste et de la visée de la critique : montrer ou expliquer.

Mais les réseaux sociaux tendent à faire apparaitre deux nouveaux principes : partager et échanger. La présence de plus en plus massive de certaines pratiques d'écritures sur les forums ou les réseaux sociaux pousse Dominique Bucheton à écrire que « l'homme de demain (…) sera *auteurisé* »[49]. L'homme serait de plus en plus amené à rédiger à et partager son avis et donc à être dans une posture d'auteur. Selon elle,

[49] Bucheton, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture,* Retz, 2014, p 6

le numérique engendrerait une « démocratisation des pouvoirs de l'écriture »[50], chacun étant dorénavant en mesure physique de donner son avis. Il faut cependant nuancer ce propos, pour profiter de ce pouvoir de l'écrit encore faut-il prendre conscience de ce qu'est l'acte d'écrire, des débordements possibles et enfin de choisir de prendre ce pouvoir, de se confronter à l'écrit. C'est une des missions de l'école que d'amener les élèves à se saisir de l'écrit et donc de ses pouvoirs. Un des enjeux de ce projet est donc que l'élève se reconnaisse en tant qu'auteur potentiel, ce qu'il tend à devenir. Même si les élèves ne le formulent pas en ces termes, c'est la question de la légitimité de l'auteur qui est ici soulevée. Et l'art, par les connotations sacrées ou spécialisées qu'il porte, met en avant le sentiment d'impuissance que peut avoir l'élève devant produire un écrit. Les élèves ne se sentent pas capable de critiquer, de se positionner en tant qu'auteur, sur un sujet complexe, dont on ne connaît pas tout.

2) Quels types d'écrits ?

La critique d'art demande à son auteur de faire état de sa réception de l'œuvre, c'est un écrit subjectif. Ainsi, il n'est pas ici question d'apprendre à l'élève à entrer dans la norme d'une forme de critique, mais de lui permettre de développer et d'écrire sa pensée, de faire de la subjectivité de l'auteur la force et l'originalité de sa critique. Cette conception de l'écrit fait de l'élève un « sujet-écrivant »[51]. Il est cependant intéressant d'analyser les différents types d'écrits qui ont été produits par les élèves, ce qu'ils apportent à l'écrit d'une critique et plus largement à l'enseignement de l'histoire de l'art. Pour mieux comprendre les différents types d'écrits qui seront expérimentés, il faut saisir la complexité de l'acte d'écrire et les blocages que peuvent rencontrer les élèves.

Tout d'abord, en tant qu'auteur, ou plutôt que *« sujet-écrivant »*[52], l'élève doit négocier en permanence avec ses représentations de l'art, de l'œuvre et ce qu'elle est. Par exemple, un élève pour qui l'art, de par son expérience, correspond à l'impressionnisme, sera étonné face à un tableau appartenant au courant de l'abstraction géométrique et ne le reconnaîtra peut-être pas immédiatement comme étant de l'art.

[50] Ibid, p 6
[51] Ibid p 11
[52] Bucheton, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture,* Retz, 2014, p 29

Ensuite l'élève doit négocier avec ses propres pratiques langagières, les codes et les genres des écrits qu'il connaît déjà. Il va produire un texte qui sera le résultat de contrôles inconscients (former une phrase syntaxiquement correcte, garder une énonciation commune à tout le texte…) et d'autres contrôles conscients qui viennent avec la mise à distance du texte. C'est pourquoi les élèves ont travaillé la réécriture. Mais cette réécriture a été collective. Cela a permis de rendre visible un autre point de négociation : la différence entre les représentations de l'auteur et celles de ses lecteurs. En effet, le lecteur face au texte va contextualiser l'écrit – ex : c'est une critique d'art réalisée par un camarade –, il va interpréter cet écrit à l'aide de ses connaissances et de ses représentations - qui ne seront pas les mêmes que celles de l'auteur – ce qui l'oblige à négocier avec ce qui est écrit. L'auteur doit donc tenir compte des possibles représentations de son lecteur. Plus l'auteur s'adressera à un public qui lui est proche, plus les références seront partagées, moins le texte comportera des éléments de contextualisation. Cela dépendra également de la visée du texte. Si le texte va à l'encontre de la pensée dominante, il devra déployer des arguments réfutant ceux des lecteurs. Il faut donc que l'auteur se décentre, se mette à la place du lecteur, pour ajuster son propos. La mise en place de groupes de relecture, permet à la fois de palier à un manque de décentrement et d'expérimenter, pour un autre groupe, ce que devra être par la suite le travail de relecture d'un auteur. Il peut s'agir de repérer les passages où l'articulation des idées n'est pas assez explicite, un terme dont l'interprétation variable crée des zones de flottement non voulues…

Enfin, le sujet-écrivant négocie avec sa propre image d'auteur. Il doit s'autoriser à critiquer une œuvre, se sentir capable de le faire. Il ne doit plus seulement être un élève répondant à la consigne, il doit être un élève faisant appel à ses représentations, à ses connaissances antérieures et exprimant une subjectivité cultivée au travers de l'écriture. Cette dernière zone de négociation peut être un frein à la réussite de l'élève si celui-ci a une représentation de ce qu'il doit faire qui ne correspond pas avec ce qu'il pense pouvoir faire. Une fausse représentation de l'acte de « critiquer » peut bloquer certains élèves ou les limiter à des productions courtes et stéréotypées du types : « Je n'aime pas cette œuvre par ce qu'elle est trop noire ».

Mon analyse en quatre pôles de négociation s'appuie sur un schéma « Le texte comme négociation comme produit de l'activité du sujet »[53] proposé par Bucheton (ANNEXE 3).

Apprendre à écrire c'est donc apprendre à gérer cette complexité, tenter des négociations en acceptant de pouvoir se tromper. Cependant, il est possible que l'enseignant allège la tâche, notamment en prenant à sa charge certains aspects qui ne sont pas essentiels à l'objectif visé. Ainsi, lors des écritures et réécritures successives de critiques, j'ai corrigé l'orthographe lexicale et grammaticale. Cela a permis un gain de temps (le travail de correction orthographique étant long) ainsi qu'une l'augmentation de l'attention portée aux questions syntaxiques et de grammaire de texte. Mais pourquoi s'attarder sur la grammaire de texte, les reprises pronominales, l'articulation du texte ? C'est là l'essentiel du travail de réécriture. La relecture et le questionnement des reprises pronominales permet d'affiner son propos. Elle permet également de clarifier les rapports détails-globalité de l'œuvre. A cet effet, il est important de distinguer certains « niveaux de réalité », car sinon la description du sujet de la photographie peut se confondre avec l'analyse du cadre d'exposition. C'est le cas dans la production suivante :

> « La photo est en haut à gauche des quatre photos il y a une rampe. Elle est d'en bas à gauche à en haut à droite. Il y a des plantes derrières. Elle est sur la pelouse. Il y a un carré noir au milieu. Le ciel est blanc comme l'image. Quand on regarde à de loin on dirait qu'elle est en verre. Elle est fixée de travers »

Tout d'abord, le manque de ponctuation rend la lecture plus difficile. Ensuite, sauf si l'on connait la photographie et le contexte de l'exposition, il y a des zones floues : où se trouve le carré noir ? Au milieu de la pelouse ou au milieu de la photographie ? Qu'est ce qui est en verre ? La rampe ou la photographie ? Dans ce premier jet, le lecteur potentiel a été oublié. La gestion des reprises pronominales (par le pronom « elle ») peut provoquer de nombreuses confusions lors de la lecture.

[53] Bucheton, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture,* Retz, 2014, p 29

Ainsi, lors de passages descriptifs, il est important d'être précis ou du moins de ne pas écrire quelque chose qui pourrait amener un contresens, ou des représentations éloignées de la réalité. Attention, cela ne veut pas dire que la critique doit être envisagée comme un calque expliqué de l'œuvre.

Les questions du type de critique qui peut être attendu et du type d'écrits expérimentés sont liés à la gestion de cette complexité et aux besoins observés. La première séance consistait à observer une œuvre de son choix dans l'espace d'exposition (hall de l'école) et de revenir en classe pour en parler. Très vite les élèves se sont rendu compte du manque d'informations qu'ils avaient pour échanger, faire des remarques. Ils sont donc repartis avec pour mission de ne choisir qu'un détail de l'œuvre. La majorité des élèves a noté les couleurs présentes puis ils ont ressenti le besoin de passer par le dessin pour cibler un détail. Un premier travail est fait pour nommer les types d'œuvres : dessin, tableau, photographie. Mais pourquoi partir du détail ? Premièrement c'est un point d'entrée dans l'œuvre, qui n'est pas l'idée générale qui se dégage, souvent stéréotypée et correspondant à un lieu commun présent dans l'esprit de l'élève. Deuxièmement, un détail ne l'est pas en soi mais au regard de l'ensemble, de l'œuvre. Relire l'œuvre au regard d'un détail permet de décentrer son regard et donc d'avoir une nouvelle lecture de l'œuvre. La critique peut alors se construire sur l'observation de cette relation complexe qui existe entre l'œuvre dans son ensemble et les détails considérés.

De cette première séance deux besoins me sont apparus : le besoin d'un vocabulaire spécifique pour parler des œuvres et le besoin d'amorcer une écriture sur des œuvres.

*a) Une écriture subjective :*

Le souci de l'utilisation d'un vocabulaire spécifique, bien que lié à mes choix d'activité, sera traité par la suite. Je vais ici présenter et argumenter mes choix d'entrée dans l'écriture critique : par quels moyens les élèves se sont-ils autorisés à écrire à propos d'œuvres d'art alors qu'ils étaient majoritairement convaincus en pas en être capable ? Tout d'abord, ce n'est pas parce que l'on ne connaît pas le mouvement des affichistes français que l'on ne peut pas parler d'une œuvre de Villeglé quand on la rencontre. De la même façon, ce n'est pas parce que l'on ne connait pas l'abstraction que l'on ne peut pas parler des *Bleus* de Miró. Ainsi, au cours des deux premières séances d'écritures, des reproductions d'œuvres *Bleu II* de Miró et *Square Jolivet, 12 juin 1987*

de Villeglé ont servi de support d'écriture. La pratique répandue du « jogging d'écriture », visant à faire écrire sur un temps court et de manière fréquente pour augmenter et diversifier la pratique écrite des élèves, fait appel à des inducteurs. Ce sont généralement des thèmes (ex : tes pires vacances), des mots (ex : colère), des musiques ou des images qui vont solliciter l'imagination des élèves.

J'ai donné à mes élèves une consigne d'écriture qui est fréquente dans les ateliers d'écriture. Le principe est le suivant : choisir un mot, écrire un nuage de mots par association d'idées à partir du premier mot puis choisir un de ces mots et écrire un autre nuage de mots en lien. Le premier objectif est d'étendre, par association d'idées, le nombre de mots présents sous les yeux des élèves. Lors de l'écriture finale, l'élève doit utiliser au moins cinq des mots écris. Le second objectif est d'éliminer les mots qui bloquent l'écriture, les mots généraux qui s'appliquent à toutes les œuvres. Ces mots, une fois écrit, permettent d'en trouver d'autres sans pour autant être forcément réutilisés dans la production finale. Cela permet d'apporter de la diversité, de créer des associations de mots qui n'auraient pas été proposées spontanément et donc d'obtenir des productions moins stéréotypées. L'écrit produit est plus ou moins éloigné de l'œuvre, de ce qu'elle représente, mais il est une réponse, un écrit à côté de l'image : écrit et image s'enrichissent mutuellement. Cependant, dans l'objectif de l'écriture d'une critique d'art, le jogging d'écriture commence par une phase orale où les élèves nomment un détail du tableau ou de l'affiche. Cela permet de ne pas aller directement dans une écriture d'interprétation. Il s'agit d'entraîner le regard de l'élève : prendre le temps d'observer une œuvre permet de mieux imaginer comment a pu travailler l'artiste, quels ont été ses choix. Cette phase d'observation et de questionnement doit exister pour réaliser une critique. Ainsi, le premier mot écrit par les élève est un détail de l'œuvre. Ex : point, trait, rouge. Ce type d'écriture ne fait appel à aucune connaissance particulière sur l'art. La reproduction de l'œuvre est traitée au même titre que n'importe quelle image de leur quotidien.

*b) Une écriture savante : création d'un lexique.*

Bien qu'une certaine compréhension des œuvres soit possible sans apports de connaissances spécifiques, spécialisées, il appartient à l'école d'amener l'élève à enrichir ses connaissances afin d'être le plus autonome possible. Ainsi, si les connaissances spécifiques ne sont pas nécessaires pour entrer dans l'écriture de

critique d'art, l'enrichissement des connaissances et des compétences spécifiques de l'élève reste un objectif de l'école. En témoigne le tableau ci- dessous (document 9) qui récapitule les objectifs du PEAC pour l'axe « s'approprier » en fonction des cycles.

| | Grands objectifs de formation | Repères de progression | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Cycle 1** | **Cycle 2** | **Cycle 3** | **Cycle 4** |
| S'approprier (Connaissances) | Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique | verbalisation de ses émotions | confrontation de sa perception avec celle des autres élèves | enrichissement de sa perception par une première analyse pour construire son jugement | défense d'un point de vue en argumentant |
| | Comprendre et utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique ou culturel | emploi d'un vocabulaire élémentaire pour parler d'une œuvre | appropriation des noms de différentes formes de productions artistiques | utilisation de quelques éléments d'un lexique adapté pour caractériser une œuvre | exploitation d'un lexique spécialisé pour analyser une œuvre |
| | Mettre en relation différents champs de connaissances | repérage des éléments communs à des œuvres | comparaison et rapprochement des éléments constitutifs de différentes œuvres | situation des œuvres du passé et du présent dans leurs contextes | situation des œuvres du passé et du présent dans leurs contextes à partir de questionnements transversaux |
| | Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension d'une œuvre | expression orale sur une œuvre pour la présenter | identification de quelques éléments caractéristiques d'une œuvre | mise en relation de quelques éléments constitutifs d'une œuvre avec les effets qu'elle produit | utilisation de ressources pertinentes pour analyser une œuvre et en déduire du sens |

Document 9 : Objectifs de formations par cycle, pour l'axe « s'approprier des connaissances », du PEAC.

Ecrire une critique d'art demande au spectateur, à l'élève, de poser son regard, de se confronter à l'œuvre. L'expression d'un ressenti, première étape dans la préhension d'une œuvre est recherchée dès le cycle 1. Au cycle 2 c'est la confrontation des émotions, des ressentis qui permet à l'élève de prendre conscience de l'écart de réception qui existe entre deux spectateurs pour une même œuvre. Au cycle 3, le jugement face à l'œuvre doit s'affiner, notamment par l'analyse plus précise des caractéristiques de l'œuvre. Au cycle 4, l'élève doit interpréter – c'est-à-dire mettre en relation les éléments caractéristiques identifiés dans l'œuvre avec les effets produits sur le spectateur – afin de formuler une hypothèse sur le sens de l'œuvre.

Etre critique face à une œuvre demande donc de mobiliser conjointement expression d'une subjectivité (ressenti, émotion, échos dans la culture personnelle de l'élève-

spectateur) et d'une certaine part d'objectivité (analyse de la composition, des techniques, emploi d'une vocabulaire précis, spécifique).

J'ai donc envisagé la création d'un lexique qui serait construit tout au long de l'année avec les élèves. Un lexique numérique qui pourrait même suivre l'élève en classe de CM2. Cette distinction entre les différents éléments constituant l'œuvre sera reprise lors de la création d'un lexique, afin d'organiser ce dernier. La création d'un lexique de l'art, ne répond pas uniquement à un besoin de mots précis pour rédiger une critique. Le lexique contient des mots qui sont des concepts artistiques, indispensables à la compréhension de certaines œuvres. Deux entrées sont particulièrement révélatrices de l'intérêt de la construction d'un tel outil : l'entrée « abstrait » et l'entrée « cadre ».

L'entrée « abstrait/e » est conceptuelle et correspond à la dénomination précise d'un choix, d'un type de peinture, d'art. La notion d'art abstrait a été construite avec les élèves en opposition avec celle d'art figuratif. Au début les élèves avaient défini l'art abstrait comme étant « quelque chose où l'on peut voir plusieurs choses, ça dépend des personnes ». Or, même les tableaux figuratifs peuvent offrir plusieurs « lectures », plusieurs interprétations. Les élèves ont finalement défini qu'une œuvre est abstraite quand l'artiste « n'a pas cherché à représenter une chose en particulier », l'art abstrait interroge autre chose que la représentation : les formes, les couleurs, les gestes… La seconde entrée – cadre – porte des interrogations récurrente en art : la notion de dépassement et de mise en valeur. Plus que l'objet – le cadre étant quelque chose de facilement identifiable par l'élève – ce sont les interrogations et les transgressions possibles qu'il amène qui sont petit à petit identifiées par les élèves.

Un tel lexique demande de penser à son organisation interne, faute de quoi il serait difficilement utilisable. En outre, le programme d'enseignement pour le cycle de consolidation (cycle 3) indique que « à la fin du cycle 3, les élèves ont acquis les éléments de lexique et de compréhension qui les rendent capables, devant une œuvre plastique (…) d'en proposer une description qui distingue les éléments :

- relevant d'une présence matérielle ;
- caractéristiques d'un langage formel ;

- indicateurs d'usages ou de sens. »[54]

Ce classement peut être proposé sous une forme simplifiée aux élèves :

| Domaine | | Exemples d'entrée |
|---|---|---|
| Forme (= vocabulaire plastique) | | Clair-obscur, camaïeu |
| Technique | Médium | Vitrail |
| | Outils | Brosse, racloir |
| | Procédures | *Dripping* (Voir J. Pollock)* |
| Sens | | Narratif, allégorique, poétique… |
| Usage (lié à une catégorisation par genres) | | Sculpture : pénétrable |
| | | Peinture : nature-morte, abstrait, portrait… |

Peu à peu les élèves seront en mesure d'interroger ce qu'ils voient : qu'est ce qui fait la singularité de cette œuvre, qu'est ce qui la rend unique, particulière ? Au contraire, qu'est ce qui, dans cette œuvre, renvoie à quelque chose que je connais déjà, à une tradition ?

*c) Le pouvoir réflexif de l'écrit.*

Mais l'écrit ne sert pas qu'à exprimer la subjectivité de son auteur ou à traduire par les mots une œuvre. L'écrit transforme la pensée, il a un pouvoir réflexif. Ecrire, c'est noter sa pensée pour en garder une trace et pouvoir revenir dessus. Une fois écrite on peut reprendre sa pensée et la modifier. L'écrit organise la pensée et la rend plus précise, plus compréhensible, pour soi et pour les autres. C'est cette faculté à penser que doit développer l'école. Et c'est en développant cette faculté que les élèves pourront davantage comprendre l'art. Dans ce projet, l'écriture doit permettre à l'élève de réfléchir sur le sujet traité. Ecrire sur un tableau, reprendre dans un second temps l'écrit afin d'évaluer si ce qui est écrit correspond toujours à ce qu'on a voulu dire de

[54] Programme du cycle 3, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. p. 50.

l'œuvre, identifier les moments qui présentent des inexactitudes, préciser sa pensée puis modifier son écrit. Ce processus n'a pas pour seul effet d'améliorer l'écrit, il affine notre perception et notre connaissance de l'œuvre.

Lors d'une séance, les élèves ont eu pour travail de lire la critique d'un autre groupe, de se concerter pour cibler les points à améliorer puis d'écrire des propositions d'amélioration ou des questions pour les auteurs de la critique. Les remarques portaient sur :

- Repenser l'organisation générale du texte (ex : faire des paragraphes thématiques) : « *il parle une fois des couleurs, après il parle du tableau et il re parle des couleurs* ».
- Demander d'éclaircir, de reformuler une phrase : « *je n'ai pas compris* ». La phrase est soulignée.
- Demander des précisions pour affiner le sens.
- Des répétitions qui pourraient être évitées : « *ils mettent aussi beaucoup de fois le mot tableau* ».
- Rendre compte d'un écart entre ce qui est observable sur le tableau et ce qui est écrit. Par exemple : le groupe a écrit « la peinture qu'il a utilisée alors vieillit le tableau car il y a beaucoup de blanc sur ce tableau » et le groupe qui relit, écrit *: « A vérifier. Bizarre, je ne suis pas sûr* ».

Ensuite, chaque groupe récupère les retours et réécrit sa critique en tenant compte des commentaires laissés. Cette phase de réflexion sur l'écriture ne se restreint pas à la critique d'art et peut trouver des suites dans beaucoup de situations, lors de phases d'écriture d'invention en français par exemple.

Ainsi, si l'œuvre est le support de la critique, on peut également considérer que la critique fait l'œuvre. En effet, en questionnant la critique de l'œuvre, on modifie la réception que l'on en a et par conséquent l'œuvre elle-même. Attention, ce point de vue n'a de logique que dans le cas d'une critique constructionniste où le sens de l'œuvre dépend davantage de la réception des spectateurs que de l'œuvre elle-même.

Enfin, l'écrit, par ce qu'il fixe un état de notre pensée, permet de remettre en question la cohérence de celle-ci, de notre argumentation critique. La critique est donc une voie

à privilégier pour examiner nos préjugés artistiques et pour passer d'un écrit stéréotypé sur l'art à un écrit spécifique sur une œuvre.

## C) Un détour par la pratique : le sensible, l'expérience.

J'ai souhaité mener en parallèle du travail d'écriture critique des activités d'arts plastiques. Ces activités étaient liées aux œuvres exposées dans l'école. L'objectif n'étant pas de réaliser des œuvres « à la manière de », mais de s'approprier par la pratique des questions que Patrice de Santa Coloma avait pu se poser au moment de réaliser ses œuvres. Les activités proposées se sont donc articulées autour de trois grands axes de questionnement :

- Rechercher la différence dans une série, faire varier les composantes plastiques.
- Cacher/ mettre en valeur.
- Utiliser le noir et les autres couleurs.

Je vais ici détailler rapidement les trois axes (consignes données, exemples de productions d'élève, lien avec la critique) afin de conclure, positivement ou non, sur l'intérêt du croisement entre pratique plastique et pratique d'écriture critique.

### 1) Questionner la variation au sein d'une série.

Les élèves ont observé les reproductions des *bleus* de Miró et des tableaux (ANNEXE 4) de Patrice de Santa Coloma appartenant à une même série. L'idée était d'explorer ce que l'artiste peut faire varier au sein d'un série de tableau, pour que ceux-ci soient différents - que leur singularité apparaisse - mais aussi semblables, afin d'être perçus comme appartenant à un ensemble, la série.

Les deux activités réalisées par les élèves autour de cet axe demandaient de définir par avances certaines contraintes. En groupe les élèves se mettent d'accord sur : les outils nécessaires, les 3 couleurs qu'ils utiliseront, la couleur du fond, les gestes à adopter (frotter, balayer, mouvements circulaires, mouvements semi-circulaires, tamponner...) et les formes – ou « motifs » - caractéristiques de la production (ex : cercle, point, trait, carré, hashtag…).

La première fois, les élèves étaient libres de faire varier tous ces paramètres. La seconde fois, afin de diversifier les productions, l'activité a été plus guidée. J'ai présenté aux élèves le fait que les peintres ont longtemps été considérés comme des artisans auxquels on passait commande. J'ai donc passé une commande à la classe et précisé que je cherchais le meilleur des artisans, qu'ils devraient faire preuve d'originalité. L'objectif était de faire apparaitre une grande diversité de productions. Chaque groupe de 4 avait cependant le choix de faire varier une des paramètres (couleur, geste…).

| |
|---|
| Support : un carré de canson blanc<br><br>Un geste : Mouvement rectiligne<br><br>Un motif : la ligne droite.<br><br>Un outil : le pinceau<br><br>3 couleurs : le bleu des murs de la salle, le vert des murs de la salle et violet foncé. |

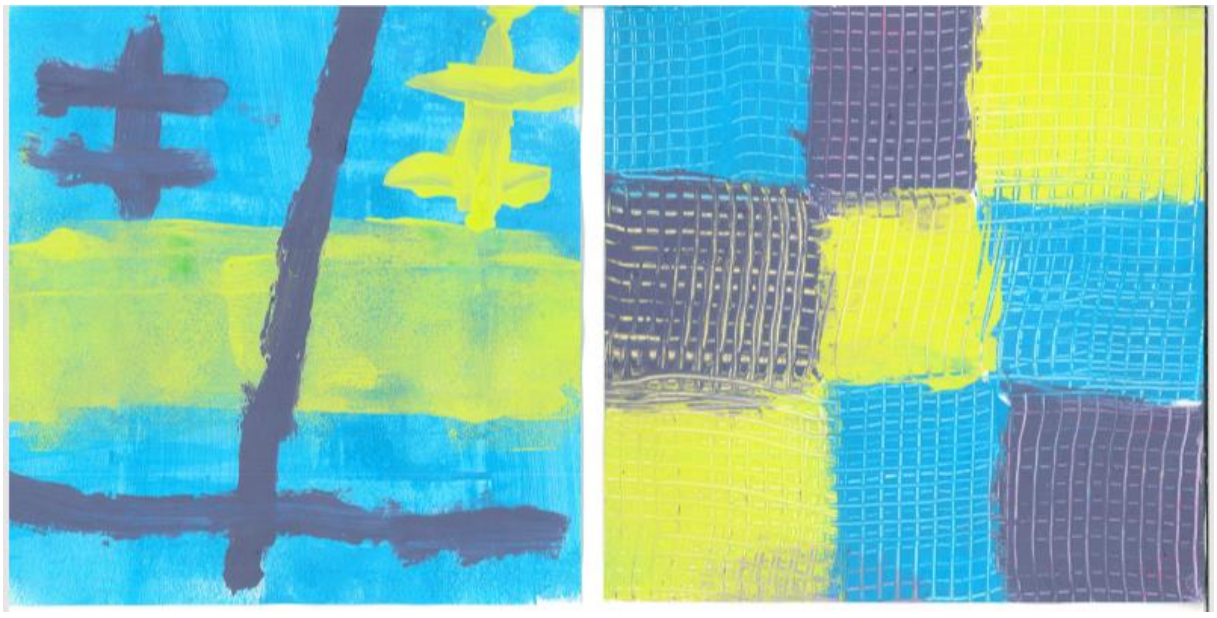
Document 10 : Activité 2, commande de départ sans variations.



Document 11 : Exemple de production faisant varier le support.



Document 12: exemple de production faisant varier le motif



Document 13: exemples de production faisant varier les outils utilisés (racloirs, rouleau en mousse…).

Ces deux activités, bien qu'éloignées de la critique à première vue, amènent les élèves à questionner ces paramètres de la peinture (gestes, matériaux, couleurs, outils, supports) lorsqu'ils rencontrent de nouvelles œuvres. Les critiques réalisées sur les dessins de Patrice de Santa Coloma en témoignent, la majorité d'entre elles questionnent les thématiques de la couleur, du cadre et/ou de la forme du support.

2) Cacher et montrer.

Cette thématique aborde le paradoxe : cacher pour mieux montrer. En effet, les photos exposées dans le hall, présentent toutes en carré noir central. Comme expliqué précédemment dans la partie traitant du partenariat, l'artiste à fait découvrir aux élèves, sous la forme d'un jeu de devinette, la couleur se cachant derrière des carrés noirs. Ce faisant, il a expliqué aux élèves que ce carré noir lui sert à se souvenir d'un élément marquant, remarquable, dans les photos qu'il prend. Masquer la couleur m'aide à la fixer dans ma mémoire. Voila quelque chose qui pourrait paraitre étrange : on cache ce que l'on veut voir, ce qui nous intéresse. Ce principe est contraire à l'habituelle utilisation du carré noir qui est celle de la censure : on cache pour que le public ne voit pas. Au contraire, ici, le carré noir, au centre des photographies attire tous les regards.

J'ai donc rapproché ces questionnements à deux effets contraires : cacher un détail ou le mettre en valeur. Cette seconde série d'activité a été réalisée à partir de photographies prises dans la ville, autour de l'école, par les élèves.

Après une expérimentation et une verbalisation des effets de transparence obtenus avec un lavis ainsi que de l'opacité obtenue par utilisation de la gouache en couches superposées, les élève ont réalisé des choix dans le but de cacher ou de mettre en valeur des éléments de leur photographie.



Document 14 : exemple de production d'élève combinant « lavis » et gouache « opaque ».

Le lavis laisse entrevoir les traits préexistants. Dans les productions, il est utilisé comme une façon de mettre en couleur l'image. Les couleurs et les délimitations des lavis correspondent à des éléments picturaux déjà présents (exemple : l'eau est repassée avec un lavis bleu clair). Le lavis est alors à rapprocher d'un procédé de mise en valeur plus ou moins réaliste. Mais le lavis peut aussi être utilisé de façon plus « abstraite » par touche de couleur.



Document 15 : exemple de lavis utilisé de façon abstraite.

Ensuite on peut observer deux utilisations majoritaires de la gouache en couche épaisse pour un rendu opaque. Dans le premier cas l'élève veut cacher un détail. Certains élèves ont choisi une stratégie de recouvrement (exemple : la photographie n'est plus lisible, elle est recouverte par gouache. Une sorte de figure humaine apparaît dans la production). Dans le second cas, l'élève veut inventer quelque chose n'existant pas (exemple : présence de fleurs, d'un ours, …). Dans certains cas, une fois la production finalisée, on ne peut plus dire quelle a été la démarche de l'élève. Il est donc important pour cette séance qu'un temps soit préservé pour l'explication de sa production, de ses choix.



Document 16: Exemple de travail utilisant la gouache de façon opaque pour faire apparaitre un élément qui n'était pas présent.

Enfin la mise en valeur va aussi dépendre de la répartition de la couleur sur un fond en noir et blanc : même si c'est une silhouette opaque, s'il n'y a que de petites taches de couleur, alors elles vont se détacher d'un fond en noir et blanc.

Ainsi, la pratique a permis l'élève de s'approprier d'avantage une des problématiques de l'art : que choisit-on de donner à voir au spectateur ? Il faut toutefois noter que la problématique « cacher/montrer » a été envisagée de façon plus large que ce qui découlait des photographies de l'artiste partenaire. Peut-être que cela pourrait expliquer la difficulté des élèves à s'approprier la question du carré noir présent dans leurs critiques. Sur trois productions de groupe traitant des photographies, une seule production réinvestit la notion de « mise en valeur », mentionne l'effet produit sur le spectateur et formule une hypothèse concernant l'utilisation du carré noir, une autre production rattache sa présence à la volonté de cacher une partie de la maison tandis que la troisième l'occulte totalement.

3) Utiliser le noir et les autres couleurs.

Enfin, le troisième axe pratique concerne l'utilisation des couleurs entre elles et plus particulièrement, l'utilisation du noir. Suite aux premières critiques écrites sur les

dessins de Patrice de Santa Coloma, une imprécision dans le vocabulaire utilisé m'est apparue. Les élèves écrivaient « les couleurs sont mélangées » alors que les trois couleurs du dessin (rouge, bleu et noir) ne se touchaient, ne se rencontraient jamais, que les couleurs étaient juxtaposées. Après avoir demandé des précisions aux élèves, les couleurs étaient dites « mélangées » par certains car sur la feuille elles apparaissaient en plusieurs endroits, plusieurs fois. Un autre point de litige entre les groupes de critiques portait sur l'ordre de positionnement des couleurs. L'artiste a-t-il d'abord fait ses lignes noires puis il a rempli les espaces blancs ainsi crées avec de la couleur ? Ou bien l'artiste a-t-il d'abord réalisé des tâches de couleur qu'il a ensuite « séparées » avec du noir ?

J'ai donc divisé la classe en deux groupes : l'un a toutes les couleurs à disposition sauf le noir et l'autre groupe n'a que la peinture noire. Au bout de 10 minutes, les élèves s'arrêtent ; cela évite le « recouvrement par améliorations successives ». En effet, l'élève continue généralement de peindre tant que l'enseignant n'a pas dit d'arrêter ou tant que la feuille n'est pas recouverte. Quand les productions sont sèches, chacun reprend sa production et les consignes sont inversées. Il n'y a pas d'autres contraintes que celle de la couleur à utiliser et du temps à respecter. L'objectif de cette séance est d'obtenir un corpus de productions afin de les trier en fonctions de leur(s) utilisation(s) de la peinture noire par rapport aux autres couleurs.

Ainsi, lors de la séance suivante, huit verbes ont été utilisés pour classer les productions : juxtaposer, mélanger, intégrer, protéger, tracer un contour (délinéer), superposer, encadrer, séparer. Ils caractérisent le rapport qu'il y a entre la couleur noire et les autres couleurs.




Document 17 : Classement établit à partir du corpus de productions.

Très rapidement les élèves ont constaté qu'une même œuvre pouvait appartenir à plusieurs catégories. Mais ce n'est pas grave, l'objectif final n'est pas de classer les productions - et les œuvres - mais d'utiliser avec précision le lexique pour parler d'elles. Cette pratique plastique a eu un effet significatif : les élèves ont par la suite été soucieux du bon emploi de ces termes pour critiquer les œuvres. Ils ont également pu corriger leurs critiques lorsque c'était nécessaire.

Cette séance a conduit à la réalisation de productions de groupe (ANNEXE 5). Celles-ci ont été affichées dans le hall (ANNEXE 6), avec les œuvres de Patrice de Santa Coloma, afin de former une exposition. Ces productions avaient pour titre *Délinéer ; Séparer ; Superposer, Juxtaposer, Mélanger* et *Encadrer.*

# III- Qu'est-ce qu'on montre ?

## A) Pourquoi faire un colloque ?

Un des aboutissements de ce projet a été la tenue d'un mini-colloque sur une partie des œuvres de Patrice de Santa Coloma, en présence de l'artiste partenaire, de parents d'élèves, de professeurs de l'école et d'autres personnes extérieures à l'école. Le mini-colloque se découpait en quatre moments.

Tout d'abord, eu lieu un moment de lecture par les élèves des communications qu'ils avaient écrites sur une œuvre de Patrice de Santa Coloma : un dessin en rouge, noir et bleu (ANNEXE 7). Ces communications donnèrent lieu à un moment de débat. A partir des critiques initiales (ANNEXE 8), certains axes avaient été gardés et approfondis : le choix des couleurs, l'utilisation du noir avec les autres couleurs, les gestes de l'artiste, la question du cadre, les interprétations possibles liées à l'analyse du dessin.

Puis suivirent trois moments de lecture liés à un type d'œuvre exposé - photographies, dessins, tableaux – interrogeant la part de singularité se trouvant dans une œuvre au vu de son appartenance à une série.

Ces quatre moments ont été scindés par des « interventions-réponses » de l'artiste qui partageait des choix qu'il avait pu effectuer ou qui réagissait à des propositions qu'il n'avait pas envisagées à propos de ses œuvres. Plusieurs paroles se confrontent :

celle, plurielle, des élèves et de leurs hypothèses parfois divergentes, et celle de l'artiste qui apporte son savoir sur les œuvres. Le colloque est un donc moment où toutes les hypothèses se rencontrent, se confrontent. Encore une fois, la réception du tableau s'affine, se complexifie chez chaque élève. C'est l'occasion pour les élèves de travailler avec un plasticien sur la partie savante de son œuvre. La pensée savante éloigne du subjectif naïf pour créer un subjectif cultivé. Le subjectif cultivé étant une subjectivité affichée dans la critique, mais se distinguant de la subjectivité naïve – celle qui apparait en chacun lors du premier regard posé sur une œuvre – en ce qu'elle dépasse les représentations stéréotypées liées à un premier contact.

Mais pourquoi la forme d'un mini-colloque ?

Tout d'abord, ce projet n'a pas pour seule ambition d'amener les élèves à rédiger des critiques d'arts. La rédaction de telles critiques permet à l'élève de s'approprier les œuvres et les réflexions artistiques qu'elles supportent. Mais l'objectif est plus ambitieux ; il s'agit de montrer qu'une démocratisation de l'art est possible et que l'école à son rôle à jouer. Or, l'estime de l'élève, le fait de se sentir capable de parler d'une œuvre, seule des situations « vraies », de réelle communication, peuvent faire émerger de façon durable un tel sentiment chez l'élève. Ce sentiment est lié à la question de l'étonnement. En effet, la pratique du colloque fabrique plusieurs étonnements : celui du peintre, des parents, du prof… Mais l'étonnement de l'enfant est double :

- L'élève est étonné par la qualité de ce qu'ils ont produit, de la trace écrite produite. Cet étonnement vient des effets constatés - admiration, curiosité, intérêt… - chez les autres. Par exemple, l'artiste, lors de la clôture du colloque a avoué être impressionné par la qualité des critiques produites. L'artiste va évaluer la qualité des interventions par la présence d'éléments attendues et d'autres inattendus. Si l'artiste partenaire a eu un premier contact avec les élèves avant le colloque, il verra également le cheminement critique qui est né.

- L'élève est étonné par lui-même : c'est lui qui est capable de produire cet effet sur le public.

Ainsi, le colloque n'est pas une « simple » lecture des critiques écrites. Comme mentionné précédemment, l'oral pratiqué ici, bien que scriptural, est un oral « vrai ». J'entends par là qu'il ne s'agit pas de l'oral de la classe, celui qui est utilisé par l'élève

pour répondre à des questions. Il s'agit ici de faire changer les représentations d'un public. En cela les effets constatés sur le public ont d'autant plus d'impacts sur l'élève, son étonnement et donc son sentiment « d'être capable ». C'est pour cela qu'un tel projet doit être conduit de la façon la plus « vraie », qu'il ne doit pas être un simulacre ou une imitation de discours critique. Etre en vérité avec les œuvres et la pratique de la critique est une des conditions pour que le projet dépasse la classe, transforme l'élève, et ne soit pas qu'un exercice d'écriture mis en scène.

Ensuite, la forme du colloque va permettre aux élèves d'en apprendre davantage sur le monde de l'art et ses mécanismes. Tout d'abord le colloque est une forme académique. Elle se compose d'une phase de communication pré-colloque, de l'écriture communication (ici les critiques), d'un temps de débat et d'une possible publication des communications post-colloque. Ainsi, en amont du colloque, un flyer (ANNEXE 9) a été réalisé par les élèves afin de partager l'évènement. Cependant, ce n'est pas tant la forme que le contenu du colloque qui est intéressante pour les élèves. Pour comprendre l'intérêt pour les élèves, il faut prendre la juste mesure de l'intérêt d'une telle situation pour les parents et l'artiste partenaire.

Les parents ont entendu parler de la situation de travail par leurs enfants mais ne connaissent pas le travail du plasticien, ils le découvrent à l'occasion du colloque. Ils entrent de plain-pied dans une relation savante et critique avec une partie de l'œuvre de l'artiste. Cette entrée, reste une entrée « naturelle » : on va voir un peintre parce qu'on a entendu parler de lui. Le public de parents de cette école est également un public exerçant majoritairement des professions de cadres ou des professions dites « supérieures ».

C'est un public de gens aisés, pour la plupart familiarisés avec l'art. Cela a été confirmé lors d'une sortie au CAPC avec la classe, seuls trois d'entre eux n'étaient jamais allés dans un musée d'art. Ces informations sont toutefois à nuancer : je n'ai pas recueilli d'information concernant leur « pratique » de l'art. Or, les travaux de Bourdieu[55] et de ses successeurs - tel que Samuel Coavoux[56] - ont montré que la fréquentation n'était pas un indicateur satisfaisant pour parler d'une démocratisation de l'art. En effet, les

[55] Bourdieu, Pierre, *La distinction,* Le sens commun, 1979
[56] Coavoux, Samuel, *compétence artistique, réception et démocratisation.* Marges, 2012.

indications chiffrées concernant la fréquentation des musées peuvent montrer une augmentation du nombre de personnes se rendant dans les musées, mais ne peuvent pas rendre compte de l'activité du spectateur. Ainsi cet indicateur, peut montrer un processus de massification, mais nullement de démocratisation. Pour le formuler autrement, le public de ce colloque fréquente régulièrement des lieux de rencontre avec l'art, tels que les musées, mais je n'ai que très peu d'indications quant à leur façon d'être spectateur.

Cependant, même si cela pourrait paraitre comme une simple anecdote, un des parents est venu pour me féliciter. Ce parent m'a également fait part que la réflexion menée en classe par les élèves autour du dispositif de présentation et de l'aménagement d'une exposition lui avait évoqué ses propres interrogations d'architecte : « quel va être le parcours du spectateur dans l'enceinte du musée ? En quoi les déplacements du spectateur vont-ils influencer la réception des œuvres ? » En effet ce parent d'élève à participé à l'élaboration des plans du nouveau musée Yves-Saint Laurent à Marrakech. Cette anecdote est pour moi une indication solide de la validité de ma réflexion et de la qualité de mon pari pédagogique : la forme du colloque, même en milieu scolaire, participe à l'élargissement du cercle des connaisseurs créé autour de l'artiste. Le cercle des connaisseurs peut être ici rapproché de la notion de « capital social » utilisé par Bourdieu. Le capital social est défini comme « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance ou d'inter reconnaissance »[57]. Ainsi, la tenue de ce colloque avait aussi pour but, comme le fait actuellement la critique, d'étendre à terme le capital social artistique de l'artiste.

Ce mini-colloque est une occasion de rencontre entre les parents et le plasticien, la relation école-parents qui en découle n'est plus seulement pédagogique. De cette façon, en plus d'être le lieu d'une co-construction de l'art et d'être une occasion de valorisation et d'ouverture de l'école, le colloque devient un lieu d'art où le cercle des connaisseurs s'élargit.

[57] Bourdieu, Pierre, « Le capital Social », in *Actes de Recherhces en Sciences Sociales I,* 1980, p 2. In Moureau Nathalie, et Benoit Zenou. « Le capital social, l'art contemporain et les carrières », Sociologie de l'Art, vol. opus 25 & 26, no. 1, 2016, p 114.

C’est également l’occasion pour le public de découvrir et de fréquenter une des formes d’élaboration de la critique qui n’est pas courante même pour un public cultivé. En effet, la forme du colloque apporte aux connaisseurs une nouvelle forme de critique : le colloque en présence de l’artiste. C’est un moment rare, pour le public comme pour l’artiste. En effet, l’artiste va voir sa connaissance du public augmenter. Le colloque révèle chez l’artiste une curiosité sur son public rarement satisfaite. Tout d’abord – contrairement à de nombreuses autres circonstances - c’est un public qui n’est pas « hors-sujet », il est concerné par le travail de l’artiste. C’est l’occasion pour l’artiste d’observer les réactions d’un public, en partie populaire, un public dont les réactions critiques n’ont pas l’habitude d’être attendues et entendues. Autrement dit, par la médiation de la critique, le public va sortir d’une forme de naïveté face à l’œuvre et l’artiste peut se poser la question : quand mon art passe le rempart de la naïveté, comment touche-t-il un public inattendu ? L’artiste va pouvoir évaluer l’impact de ses œuvres en fonctions des retours positifs et négatifs. Patrice de Santa Coloma a également été curieux des écrits qui avaient été produits. C’est peut-être l’occasion pour lui de trouver, parmi ces avis qui ne sont pas ceux d’experts reconnus, quelque idée neuve.

Cela m’amène à aborder un autre sujet, celui de la décentralisation de la critique. En effet, la critique aujourd’hui est essentiellement rédigée depuis Paris, la « capitale culturelle » de la France. Or, si toutes les critiques ne viennent que du même endroit, la pensée divergente risque de s’affaiblir, voire de disparaître, au risque d’une uniformisation culturelle.

Ainsi, de par les arguments développés ci-dessus, la tenue d’un mini-colloque critique sur ses œuvres est un événement rare pour un artiste. C’est un événement qui peut influer sur la vie, le parcours d’un artiste. L’artiste a d’ailleurs inscrit sur sa page professionnelle sa participation à ce projet. Et si les effets de ce projet sont loin d’égaler, notamment d’un point de vue économique, les retombées liées à un article publié dans *Art Presse* ou dans un magazine de niche, la richesse d’un colloque, pour les élèves autant que pour l’artiste et les spectateurs n’est plus à prouver.

## B) Réalisation de l'exposition

Produire un objet final qui soit présenté, socialisé, est caractéristique de la démarche de projet. En effet, l'ouverture à un public autre que scolaire permet de valoriser le travail accompli par les élèves. Dans le contexte présent, les élèves savaient qu'une exposition - réunissant leurs productions et les œuvres de Patrice de Santa Coloma - serait réalisée et que leurs parents, ainsi que des personnes extérieures à l'école, seraient invités. Cependant, la réalisation d'une exposition ne se limite pas à être un moyen de mise en valeur du travail produit. La conception de l'exposition est un objet de travail en soi, c'est une nouvelle occasion de penser le spectateur.

Une fois la critique lue il faut que le spectateur ait accès à l'œuvre, car l'œuvre a besoin du spectateur pour exister.

> « Ce que fait collectivement le public dans la visite d'une exposition, *c'est parachever une configuration*, dans laquelle le public est *partie prenante de la réalisation de l'œuvre* »[58]

De plus en plus l'œuvre est conçue et pensée pour un public acteur, actif, qui va interagir avec elle. Mais l'artiste n'est pas le seul à penser le rôle du spectateur. En effet, l'œuvre se trouve dans un espace d'exposition plus ou moins codifié – le musée, la rue – qui va influencer la réception de l'œuvre. Tous les éléments adjacents à l'œuvre créent une résonnance, influencent sa lecture. Le commissaire d'exposition d'un musée a pour rôle de proposer un agencement des œuvres. Il pense l'exposition dans le musée, il pense le trajet du spectateur et de son regard. Effectivement, le spectateur va être actif face à l'œuvre : il remarque certains détails qu'il met en relation avec ses connaissances mais aussi avec les autres œuvres qu'il vient de voir.

Dans certains musées, surtout ceux regroupant des œuvres sur plusieurs siècles, les œuvres exposées sont rapprochées car elles sont d'un même artiste ou parce qu'elles appartiennent à une même époque ou à un même genre artistique. Cependant, ce n'est pas la seule manière de concevoir une exposition. En partant de la capacité du spectateur à faire dialoguer les œuvres entre elles, certaines expositions vont associer

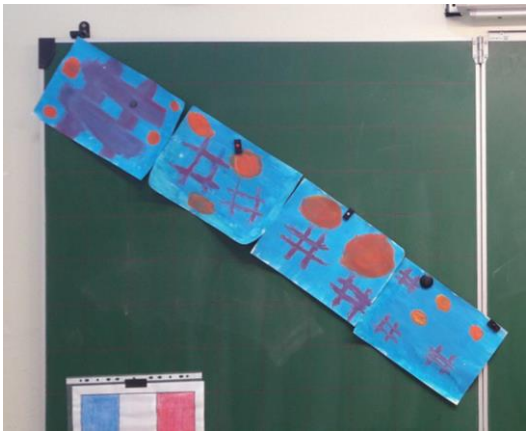
[58] Quéré, Louis, « Le public comme forme et modalité d'expérience », dans Daniel Céfaï et Dominique Pasquier (sld), Les Sens du public, Paris, PUF, 2002, p. 112-134, p. 118

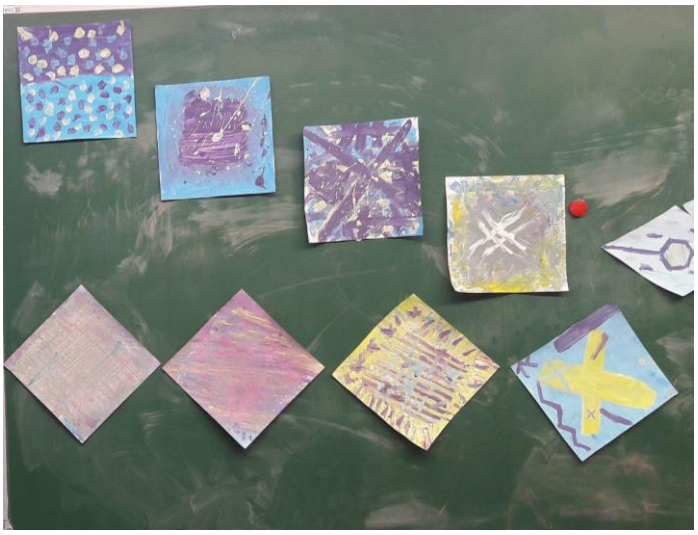
des œuvres d'époques différentes mais s'articulant autour d'un même thème ou dans lesquelles le spectateur peut tisser des liens : de complémentarité, d'opposition, de similarité…. Jean Hubert Martin s'est ainsi appuyé sur cette activité du spectateur pour mettre en dialogue des œuvres éloignées aussi bien dans le temps que géographiquement lors de l'exposition *Magiciens de la Terre,* conduite en 1989 à Paris au centre Pompidou. Certaines expositions, comme l'exposition nommée *[sic]* au CAPC de Bordeaux, proposent une lecture narrativisée. Ainsi on peut voir une œuvre au corps de femme, étendue au sol, face contre terre (sculpture de Virginie Barré, *Mannequin*, 2004). A sa gauche, sur le mur se trouvent les « arbalètes » de Daniel Dezeuze, à sa droite, une *Flèche* (Daniel Dezeuze, 1997). C'est donc une scène de crime qui nous est présentée, laissant au spectateur le choix de l'arme du crime. Pour réaliser ces choix de présentation, le commissaire d'exposition José Luis Blondet a demandé de l'aide à la scénographe Benedeta Monteverde. Nous pouvons donc dire que le commissaire d'exposition, et tous ceux qui conçoivent l'exposition, réalisent une première lecture des œuvres qui influencera l'interprétation que le spectateur aura de l'œuvre.

Dans le cas de notre projet c'est le hall d'entrée et une partie de la salle de classe qui sont transformés en salles d'exposition. Les élèves ont donc choisi la façon dont seraient accrochées leurs productions en fonction des effets produits sur le spectateur et la logique de lecture de celles-ci. Une séance a spécialement été dédiée à l'analyse des effets produits par les choix d'accrochage. Après un travail en groupe menant à la création de productions appartenant à la même série, les élèves ont dû choisir un accrochage et le réaliser. A l'écrit ils ont d'abord noté individuellement l'effet qu'ils pensaient avoir produit. Puis à l'oral, les autres groupes ont tenté de verbaliser les effets produits par les choix d'installation.

- Une installation linéaire en diagonale/ une installation linéaire horizontale : il y l'idée d'une progression. C'est un dispositif fréquent qui regroupe les œuvres d'une même série dans un ordre chronologique, alignées les unes à la suite des autres. Cette présentation incite le spectateur à une lecture successive des images/ des œuvres, ce qui induit une narration possible. Le spectateur va chercher une progression, en fixant son attention sur les éléments communs et les différences. Il va ainsi inventer une sorte d'histoire qui lui permet d'interpréter l'œuvre.







Document 18 : exemples de dispositifs de présentations linéaires.

- Un dispositif en croix avec un vide au milieu. Ce dispositif permet au spectateur de commencer à lire les productions dans l'ordre qu'il veut. La lecture est infinie, circulaire, il n'y a pas un début et une fin.



Document 19 : exemple de dispositif de présentation en croix.

- Un dispositif de présentation par regroupement afin d'obtenir une production unique. Ce dispositif a été le plus compliqué à analyser en terme d'effet. Il est directement inspiré d'une série d'œuvres proposées par le plasticien partenaire Patrice de Santa Coloma. Dès le début du projet l'idée d'une œuvre unique qui aurait été fragmentée est apparue : « on dirait comme une carte de la terre// en morceaux » ; « peut-être que si on les assemble on aura une image/ comme un puzzle ». Cette idée de puzzle se retrouve lors d'un moment de *brainstorming.* Les élèves devaient noter au tableau les verbes d'action qui leur venaient à l'esprit après avoir regardé les œuvres exposées dans le hall. Parmi les verbes donnés se trouvent « séparer » et « assembler ». Mais, si c'est un choix de présentation que de séparer ou de regrouper des œuvres d'une même série, c'est aussi une question qui peut être traitée plastiquement. Qu'est-ce qui fait l'unité d'une série ? Jusqu'où peut aller la variation au sein d'une série d'œuvres? La question de la série est apparue très rapidement en classe avec la présentation d'une reproduction des trois *bleus* de Miró. Un élève fait alors un lapsus très révélateur en parlant de « du tableau » alors que son intention était de parler des trois tableaux de la série.





Document 20 : exemples de dispositifs de présentation « production unique »

La question du dispositif de présentation fait partie des trois grands axes de réflexion en arts plastiques au cycle 3.

« Les élèves sont engagés, chaque fois que possible, à explorer les lieux de présentation de leurs productions plastiques ou d'œuvres, dans l'espace scolaire ou dans des lieux adaptés, pour saisir l'importance des conditions de présentation dans la réception des productions et des œuvres. »[59]

L'organisation de l'exposition a été l'occasion de questionner certaines pratiques liées aux codes du musée. Depuis le XX° siècle les musées mettent en valeur l'œuvre en la laissant « respirer », en laissant sur les murs un espace libre entre les œuvres. L'arrière-plan d'une œuvre, même s'il est neutre, résulte d'un choix. Or, cet isolement est à première vue contraire aux principes de mise en valeur présents chez les élèves. En effet, lors de la première proposition de présentation des productions, les élèves avaient écrit leur nom avec des craies de couleurs tout autour des productions, réalisé des dessins « d'ornement » du type cœurs, étoiles, traits… et même ajouté des commentaires : « les plus beaux ». Les productions se retrouvaient noyées dans un amas de couleur et de messages. Se pose de nouveau la question du regard du spectateur. Que doit-il regarder en priorité : l'écriture, les productions ou les dessins ? Attention, il ne faut cependant pas enfermer les élèves dans un stéréotype de présentation actuel et occulter les autres propositions. Au XIX, la tendance dans les Salons était au contraire l'accumulation[60]. Mais l'une comme l'autre présentent des inconvénients. La présentation actuelle, aérée, car elle permet d'exposer moins d'œuvres, demande de faire des choix. L'œuvre ainsi élue, choisie, serait obligatoirement un chef-d'œuvre, sinon elle ne serait pas exposée, et le spectateur se sentirait obligé de la reconnaître comme tel. La présentation « entassée » ferait que les œuvres se nuiraient mutuellement[61].

La question du nombre d'œuvres présentées au public m'amène à soulever une autre question – prise en charge par l'enseignante faute de temps – qui aurait pu être traitée par les élèves. Qu'expose-t-on ? Doit-on exposer uniquement les « productions finales » ? Les travaux de recherches sont-ils exposés ou simplement mis à disposition dans un classeur ? Tout comme au musée, la gestion de l'espace et du

[59] Programme du cycle 3, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.
[60] Pons et Meslin, *Comment distinguer un chef-d'œuvre d'une croûte ?* Palette, 2013, p 18.
[61] Ibid, p 19.

nombre d'œuvres présentées se pose : faut-il n'exposer que les « chefs-d'œuvre » ou faut-il aussi exposer les œuvres « intermédiaires » qui ont permis à l'artiste d'y aboutir ?

Car il est autant intéressant de voir le résultat final que le processus de recherche, les productions intermédiaires (Document 21) ont été mises à disposition des spectateurs, accompagnées d'éléments contextualisant (consignes, modalités de travail, œuvres rencontrées en classe, littérature artistique à disposition (Document 22).



Document 21 : Présentation classeur des travaux intermédiaires.




Document 22 : Principaux ouvrages consultés par les élèves le temps du projet.

Il aurait été intéressant de visiter un musée avant la réalisation finale de l'exposition pour comparer les procédés de mise en valeur et leurs effets sur le spectateur. En effet les musées, tels que le CAPC de Bordeaux, ont la possibilité d'avoir un cadre épuré alors que le hall de l'école, transformé en lieu d'exposition, offre des possibilités d'aménagement réduites. Il est toutefois intéressant de voir comment l'on peut tirer parti des possibilités offertes par un lieu (lumière, espaces libres, murs pentus…). L'aménagement de ce lieu scolaire en lieu d'exposition public a demandé d'utiliser des codes afin qu'il soit reconnu comme tel. Le cartel - élément discret détaché de l'œuvre qui apporte des informations telles que le nom de l'artiste, le nom de l'œuvre et les matériaux qui la composent – a été présenté aux élèves et mis en place pour l'exposition.

Ainsi cette exposition n'avait pas pour seul but de mettre en valeur le travail produit par les élèves. Cela a été l'occasion pour eux de se décentrer de leurs productions, de prendre la place de spectateur afin d'analyser les effets de leurs choix de présentation. En se décentrant de leurs productions, en prenant du recul, les élèves ont pu créer des liens entre leurs pratiques et les hypothèses qu'ils avaient formulées sur les œuvres de Patrice de Santa Coloma. Ainsi, la pratique, mais aussi la réflexion sur la présentation des œuvres, ont permis aux élèves d'affiner leurs hypothèses et leurs choix d'écriture critique.

## C) Quels avantages pour l'élève, pour l'école ?

Si l'on s'intéresse à la place et au statut de l'art dans le champ des politiques culturelles[62] de la France, on peut distinguer deux conceptions de la réception artistique. L'une, majoritairement développée par les politiques culturelles de la V° République est située du côté de l'Avoir. L'autre - plus minoritaire et que je tenterai de développer dans le cadre de ce travail de recherche - se situe du côté de l'Etre.

Tout d'abord, la politique culturelle de la V° République sous la direction d'André Malraux a été qualifiée par Philippe Urfalino d'« état esthétique », en référence à Schiller. Schiller, dramaturge et poète, écrit en 1795 des *Lettres sur l'éducation artistique de l'homme*[63]. S'adressant à un duc, il lui soumet l'idée d'une éducation esthétique pour tous les hommes. Dans le but de former le jugement esthétique de chacun, de rendre l'art accessible au plus grand nombre, des actions ont été menées depuis une soixantaine d'année. Elles concernent notamment la diffusion de l'art. Par exemple, en partant du constat que la fréquentation des lieux de culture, tel que le musée, est inégale en fonction des catégories socio-professionnelles, le coût des entrées dans les musées et les galeries a été réduit. La conception d'un rapport à l'art situé du côté de l'Avoir se caractérise donc par une volonté d'exposition de la société à l'art.

Ce dernier aurait un effet « magique » et, à son contact, le public entrerait en résonance avec l'œuvre. La rencontre avec une œuvre n'aurait ainsi besoin d'aucune médiation, le contact avec l'œuvre suffirait. Cette conception de l'art est à rapprocher des critiques fondationnalistes qui pensent que l'œuvre a des caractéristiques intrinsèques et que chaque individu devrait donc la percevoir de la même façon. En suivant cette logique et avec la volonté d'une démocratisation culturelle, le choix a été fait d'étendre le nombre de lieux où un art « d'excellence » était présenté. L'institution culturelle a tenté d'étendre des goûts et des comportements sensibles. Or, cette politique culturelle de l'Avoir a montré ses limites. En effet, l'excellence ne serait pas intrinsèque à l'œuvre mais relèverait de la relation œuvre-spectateur. Ainsi, si

[62] Caune, Jean. « Culture administrée ? Art instrumentalisé ! », Nectart, vol. 4, no. 1, 2017, pp. 80.
[63] Schiller, Friedrich, *Lettres sur l'éducation artistique de l'homme*. Trad. Leroux, Robert, ed. Aubier, 1992.

l'excellence de la relation à l'art dépend en partie du spectateur, l'exposition massive mais passive à l'art ne peut pas être une solution entièrement satisfaisante.

Se pose alors la question d'une éducation à l'art. Selon Hume on peut former le goût du spectateur par la pratique de quatre activités :

« -La pratique d'un art particulier ;

-la fréquentation répétée des œuvres ;

-la comparaison des différentes sortes de beauté ;

-l'examen de ses propres préjugés.»[64]

C'est alors du côté du spectateur, du côté de l'Etre, qu'il faut chercher une solution ; en pensant « la personne comme sujet sensible et acteur de sa vie »[65]. Jean Caune parle du passage d'une démocratisation culturelle à « l'exercice d'une démocratie culturelle qui vise à « populariser » les pratiques d'expression et l'usage des langages artistiques dans une perspective de construction de soi »[66]. Ce ne sont plus les œuvres qui sont au centre du processus culturel mais la personne, le spectateur. Ainsi, la construction d'un spectateur-critique est un processus actif, et non un effet passif dû à la simple présence de l'art. L'enseignement a alors toute sa place : il donne les moyens aux élèves de construire une réflexion critique face aux œuvres. La pratique de la critique peut alors être considérée comme un moyen pour s'approprier mais surtout pour participer à l'élaboration de cette culture.

Aujourd'hui, l'enseignement primaire est tourné du côté d'une politique de l'Avoir comme en témoigne un des trois axes fondateurs du PEAC « Fréquenter ». L'école est dans une logique d'appropriation : de connaissances et de compétences. Or, une telle logique donne toujours à voir l'écart entre l'élève et un idéal. Un enseignement tourné vers l'Etre, c'est-à-dire vers la construction de l'élève en tant que sujet autonome, critique face à l'art, acteur de la construction de son rapport à l'art, permet d'avoir une lecture plus positive des progrès réalisés et donne ainsi toute sa légitimité à la parole de l'élève. Ainsi, même si les connaissances spécifiques ne sont pas à abandonner, leurs appropriations par l'élève dépendent en premier lieu du rapport

[64] RUBY Christian, La figure du spectateur, Paris, Armand Colin/Recherches, 2012, p : 42-43.
[65] Caune, Jean. « Culture administrée ? Art instrumentalisé ! », Nectart, vol. 4, no. 1, 2017, pp. 81.
[66] Ibid. p.81

qu’entretient l’élève avec l’art. Ainsi, c’est avec ce souci constant de questionner le rapport de l’élève à l’art que j’ai mené mon projet tout au long de cette année. Veillant toujours à instaurer les conditions favorables à un enseignement centré sur les élèves et leurs échanges - réduisant au maximum la part transmissive de l’enseignement - et favorisant ainsi la construction d’une culture artistique commune :

> « Nous n'apprenons pas seuls[, n]ous apprenons par l'interaction, avec les autres et avec les outils de pensée que la culture – notre environnement – nous rend accessibles. La qualité de ces interactions dépend de la qualité de la situation – avec qui et avec quoi nous pensons – et de la manière dont nous apprenons. »
>
> BARTH Britt-Mari, *Élève chercheur, enseignant médiateur – Donner du sens aux savoirs,* éditions Retz, Paris, 2013, p. 201.

# Conclusion :

Tous capables d'être critiques d'art ! Un objectif annoncé dès le départ qui peut surprendre lorsque l'on connaît la réalité de la critique d'art aujourd'hui : une critique élitiste qui ne s'adresse qu'à une infime partie d'entre nous car elle repose sur des codes et des pratiques ignorées du plus grand nombre. Or, la démocratisation de l'art (de ses pratiques de réception et de production) est un objectif annoncé par le ministère de l'éducation nationale et par le ministère de la culture. On trouve d'ailleurs trace d'une telle volonté dans les documents précisant les objectifs d'apprentissages du PEAC (Parcours d'éducation artistique et culturelle) : les élèves seront progressivement amenés à « exprimer un jugement critique » face à une œuvre d'art.

Il s'agissait, dans le cadre d'une pédagogie de projet motrice, d'amener les élèves à rédiger des critiques d'art. Tout d'abord, il a fallu définir les attendus de ce projet et l'éprouver aux regards des attendus du cycle 3 pour le conduire en classe de CM1. Mais, je pense être, à présent, en capacité d'affirmer que la rédaction de critiques d'art peut concourir à l'appropriation active de grands concepts clefs de l'histoire des arts. De plus, ce mémoire ne pose pas seulement la question d'une possible critique artistique à l'école, il questionne également les critères de réussite d'un tel projet.

Tout d'abord, deux conditions pédagogiques s'imposent pour mener à bien un tel projet. La première est le recours à l'écriture, puissante force réflexive qui permet d'entrer dans une dimension d'analyse et de questionnement de l'œuvre. La seconde est le travail de groupe. En effet, nos élèves peuvent tous être critiques mais le passage par le collectif est indispensable. Il permet d'arriver, et avec justesse, à une connaissance de l'œuvre qui n'est possible individuellement que pour quelques élèves issus de familles particulièrement sensibilisées aux questions de l'art. De plus, il serait malhonnête de pousser les élèves vers un travail de critique individuel alors que la réception de l'art est un acte social et empreint de déterminismes sociaux. De la même façon, priver les élèves de situations de confrontation a pour conséquence d'entretenir les inégalités.

Ensuite, deux conditions didactiques sont également essentielles à la réussite de ce projet. Premièrement, l'enseignant doit savoir quel type de critique construire. Pour ma

part j'ai visé à la construction d'une critique qui allie critique sensible et critique savante. Cet entre-deux, lieu de la subjectivité cultivée, permettrait la re-légitimation d'une forme de critique sensible, aujourd'hui méprisée. Cela permettrait également de poursuivre le travail - de construction d'outils d'analyse et d'appropriation de savoirs et de savoir-faire - entrepris par l'école. Mais, émettre un jugement critique face à une œuvre d'art mobilise avant tout un savoir-être, questionne, consciemment ou inconsciemment, la légitimité de l'élève et plus largement celle du critique. La deuxième condition est celle qui permet ce gain de légitimité : tout projet mené sur la critique doit faire intervenir de vraies situations de rencontre, avec les œuvres, avec les artistes, avec les spectateurs et avec d'autres critiques en formation. Ainsi, avec ce projet, l'école n'est plus seulement un lieu de d'apprentissage critique, elle devient, parmi d'autres lieux, une institution culturelle à part entière, un lieu de rencontre des œuvres, des artistes, de leurs publics et de leurs critiques.

# Bibliographie

- **Lu** :


ATHANASSOPOULOS, Evangelos, « L'art comme production de connaissances : entre théorie et pratique », Marges n°22, L'artiste-théoricien, 2016

BARYGA, Philippe, Comprendre une œuvre d'art. L'expertise des élèves et ses présupposés esthétiques. In Spirale. Revue de recherche en éducation, n°56, 2015. « Expériences esthétiques et culture scolaire : quelles alliances possibles au service du développement global d'un enfant ? »

BERA, Matthieu, « Critique d'art et/ou promotion culturelle ? », Réseaux n°117, Hermès Sciences Publications, 2003

BERA, Mathieu. « La critique d'art : une instance de régulation non régulée », Sociologie de l'Art, vol. opus 3, no. 1, 2004

BUCHETON, Dominique, Refonder l'enseignement de l'écriture, Retz, 2014

CAUNE, Jean. « Culture administrée ? Art instrumentalisé ! », Nectart, vol. 4, no. 1, 2017

COAVOUX, Samuel, compétence artistique, réception et démocratisation. Marges, 2012

DRESDNER, Albert, La Genèse de la critique d'art dans le contexte historique de la vie culturelle européenne, centre allemand d'histoire de l'art, Ecole nationale supérieure des beaux-arts, Paris, 2005, d'après l'ouvrage de 1915

FAGNART, Claire. La critique d'art, Presses universitaires de Vincennes, collection libre cours, 2017

FAGNART, Claire, « Discours critiques et conceptions de l'art », Marges n°13, 2011

HEINICH, Nathalie, « Réponses de Nathalie Heinich aux lecteurs de La Sociologie de l'art », Sociologie de l'Art, vol. opus 3, no. 1, 2004

JIMENEZ, Marc, La critique. Crise de l'art ou consensus culturel ?, ed.Klincksieck esthétique, 1995

MILLET, Catherine. Le critique d'art s'expose, Gémenos, Critiques d'art, ed. Jacquelines Chambon, 1995.

MOULIN, Raymonde, Le marché de la peinture en France, Les éditions de Minuit, 2° ed., collection « le sens commun », 1967

MOUREAU Nathalie, et ZENOU Benoit. « Le capital social, l'art contemporain et les carrières », Sociologie de l'Art, vol. opus 25 & 26, no. 1, 2016

PAVY-GUILBERT, Élise, « Le musée imaginaire de Diderot », Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie, vol. 50, no. 1, 2015

PONS et MESLIN, Comment distinguer un chef-d'œuvre d'une croûte ? Palette, 2013,

*Programme du cycle de consolidation 3*, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

- **Mentionné :**

BARTH Britt-Mari, Élève chercheur, enseignant médiateur – Donner du sens aux savoirs, éditions Retz, Paris, 2013

BOURDIEU, Pierre, La distinction, Le sens commun, 1979

RUBY Christian, La figure du spectateur, Paris, Armand Colin/Recherches, 2012

SCHILLER, Friedrich, Lettres sur l'éducation artistique de l'homme. Trad. Leroux, Robert, ed. Aubier, 1992

QUERE, Louis, « Le public comme forme et modalité d'expérience », dans Daniel Céfaï et Dominique Pasquier (sld), Les Sens du public, Paris, PUF, 2002

# Annexes :

Annexe 1 : Extrait de la présentation proposée par Patrice De Santa Coloma. Utilisation du carré noir en photographie.

Cadrer, exposer pour capturer une lumière, une couleur.

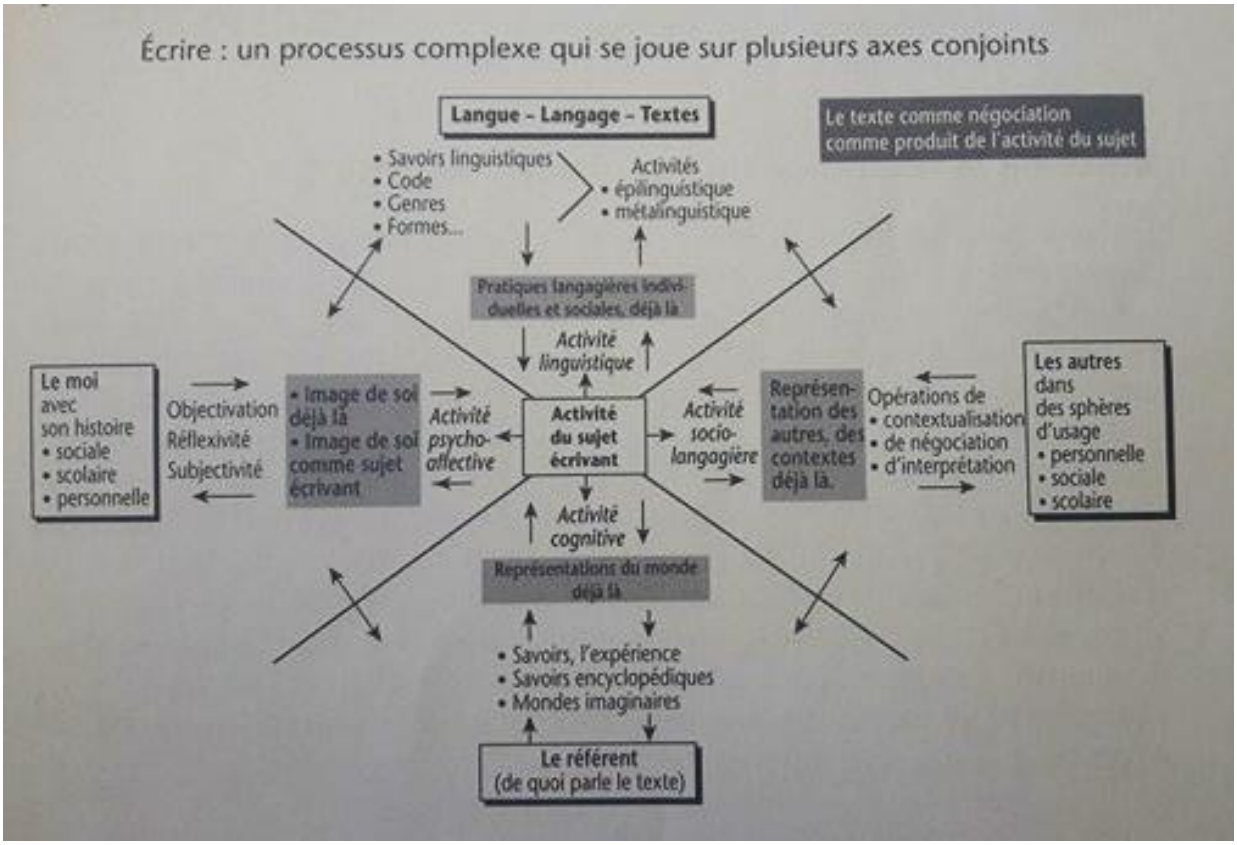
Masquer pour figer



Annexe 2 : Extrait de la présentation réalisée par Patrice de Santa Coloma lors de son intervention en classe. Présentation de sa démarche de création.

**Une démarche photographique liée à l'espace que parcours le promeneur.**

- Explorer les espace aux lisières entre ville et nature.
- Observer l'influence qu'entretien l'homme sur la nature.
- Cheminer, parcourir, se sentir présent par la marche sur le sol.
- Prendre conscience de sa présence dans un monde changeant.
- Observer, regarder, discerner.
- Peupler le souvenir, le vague, le flou.
- Rendre net, isoler, cadrer. Retenir.
- Retenir la couleur, la forme, le temps.
- Restituer une ambiance une atmosphère générale liée à une expérience du temps présent.



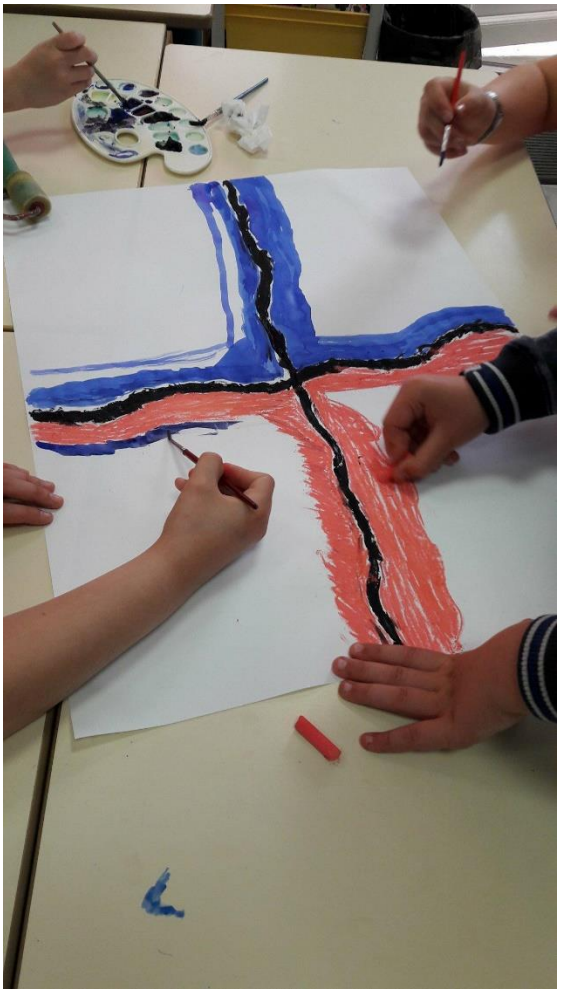
Annexe 3 : Le texte comme négociation comme produit de l'activité du sujet. Dominique BUCHETON, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Retz, 2014, p 29.

Annexe 4 : Patrice de santa coloma, *sans titre, s*érie de tableaux, huiles sur toiles, formats divers, 2018.



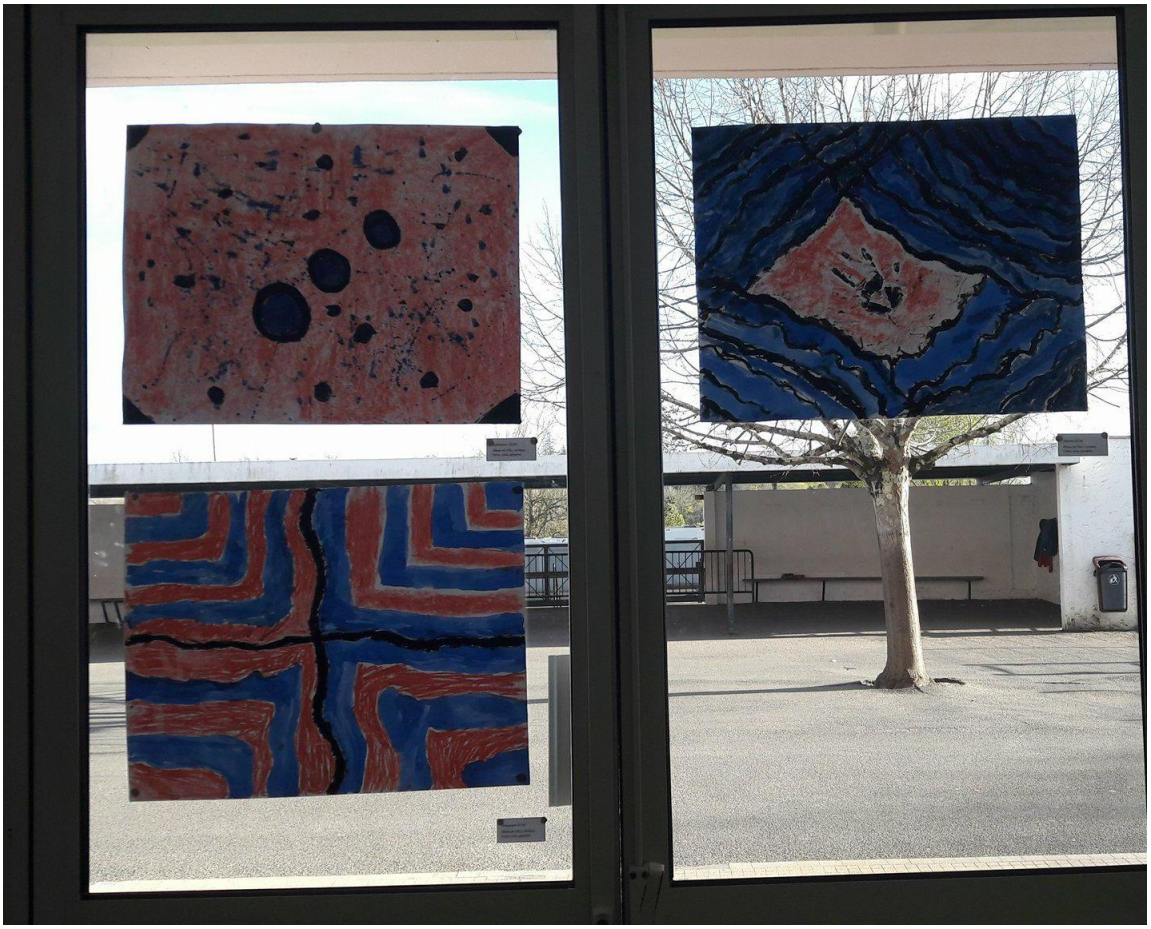
Annexe 5 : exemples de productions en cours de réalisation à partir des verbes « mélanger » et « juxtaposer ».





Annexe 6 : exemples de productions accrochées dans le hall pour l'exposition « Tous critiques ! » (Avril 2018).





Annexe 7 : *Sans titre,* dessin de Patrice de Santa Coloma, encre waterman, pastel rouge et gouache noire, 2017.



Annexe 8 : exemple de production initiale.

20/03/18

[redacted]

# Critique d'art

Faire une critique sur le tableau de Patrice de Santa Coloma :
On voit qu'il utilisa plusieurs couleurs plusieurs sorte matériau (feutre, cray, gros pinceau). Il a utilisé une grande feuille de carton rectangulaire et a tracé des trés dans des sens différents et a colorié a l'intérieur. Ce que je vois en premier c'est comme un monsieur avec des lunette noir. Je pense que l'artiste a voulu se défouler en passant des trés partout et en comblant les trous avec de la couleurs. L'artiste a surement voulu mélanger les couleurs. Pour moi c'est un tableau abstrait. En un mot je dirais que c'est ~~zig zag~~.
Pour moi le tableau est particulier car il y a de la gaiter même si il y a beaucoup de noire et que les couleur sont sombre mais rend joyeuses et que sa ne rend pas le tableau triste. Et aussi les bord du tableau son comme déchirer et non découper. Dont j'apprécie c'est que l'artiste a d'eu s'inspirer d'un endroit plaint de fête mais assez sombre car les couleurs ne sont pas trés claire.

Annexe 9 : Flyer réalisé par la classe de CM1 pour avertir de la tenue du mini-colloque.

# Critiques d'art.

Tous capables d'être critiques!

HELLO THERE!

YOU'RE INVITED

Programme

Présentation de l'artiste partenaire du projet.

Mini- colloque sur les œuvres du plasticien Patrice de Santa Coloma.

*En présence de l'artiste.*

Visite de l'exposition.



**Le 5 avril à 16 h**
**- école de Latresne -**

*Entrée gratuite et goûter offert.*

*La classe de CM1 de Mme Duplessy et de Mme Bass.*