



HAL
open science

Enseigner la Shoah par le biais de l'art contemporain

Coralie Pages, Aurore Proust

► **To cite this version:**

Coralie Pages, Aurore Proust. Enseigner la Shoah par le biais de l'art contemporain. Education. 2020. dumas-02967911

HAL Id: dumas-02967911

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02967911>

Submitted on 15 Oct 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Aurore Proust
Coralie Pages

Master 2 MEEF
Mai 2020

Mémoire en Histoire et images

Enseigner la Shoah par le biais de l'art contemporain

Sous la direction de M. Franck Leblanc

Résumé – Abstract

Enseigner la Shoah est un véritable défi éducatif et fait partie intégrante de la formation civique des enfants et adolescents. Comment enseigner ce thème aux élèves du premier degré ? Quelles représentations peut-on utiliser ? Et comment construire des formes d'enseignement praticables sans trop d'égarement ?

Nous pensons que l'étude d'œuvres d'art contemporain, dont celles de l'artiste Christian Boltanski sur le thème de la Shoah, peut permettre aux élèves du premier degré, de faire mémoire de cet événement, en rendant visible et soutenable l'horreur, autant pour l'affronter, que pour la garder et la porter à notre tour. Certaines créations contemporaines ont effet la particularité d'aborder la Shoah par évocation, par symbole, par témoignage, en évitant une certaine représentation trop crue de la mort ou de la violence. Il y a également dans l'art contemporain une tentative de mêler différents médiums, ce qui permet aux élèves de prendre de la distance avec l'idée que l'art se résume à la peinture. Il s'agit enfin d'inscrire dans l'image même, une position qui est celle du travail que doit faire le spectateur, d'installer une certaine distance permettant aux personnes de construire une posture réfléchie, critique et citoyenne. A cet égard, notre travail de recherche s'inscrit à la fois dans le parcours artistique et culturel ainsi que dans le parcours citoyen que les enseignants mettent en place tout au long de la scolarité.

Teach and explain the Holocaust is an educational challenge and an integral part of civic education addressed to children and teenagers. How can we teach the Holocaust to children from primary school ? What images can we use ? How can we create practicable forms of education and avoid too much confusion ?

We suppose that some contemporary art, such as Boltanski's art on the Holocaust is an excellent way for primary school children to remember this event, to face it despite the horror and to overcome it. Contemporary art symbolizes the Holocaust by using evocation, testimony or subtle symbols to avoid a crude image of violence and death. It also mixes different mediums and emphasizes the idea that art is not necessary a painting. Children should finally question the image and become a civic and critical viewer. This is why we offer an artistic, cultural and civic course that can be used in every schooling time.

Sommaire

Problématique	3
Plan.....	5
I. Comment présenter l'art contemporain à nos élèves ?.....	6
1. L'intérêt de l'art contemporain : ses spécificités.....	6
2. Sur le plan pédagogique : comment permettre aux élèves d'apprécier l'art contemporain. Quel parcours artistique ?.....	9
II. Pourquoi associer l'art contemporain et l'histoire ?	11
1. Une histoire « sensible » : souci de la vérité et souci de l'émotion.	11
2. Devoir de mémoire : visée civique et morale.....	14
III. Présentation et étude des œuvres choisies	17
1. Christian Boltanski.....	17
a. Personnes.....	19
b. La fête du Pourim.....	22
c. Réserve.....	25
2. Le portrait de Krystyna Trzesniewska.....	27
IV. L'exploitation pédagogique	29
1. Comment exploiter ces œuvres ?	29
2. Proposition de parcours pédagogiques	35
Conclusion.....	47
Références bibliographiques et sitographiques.....	49
Iconographie.....	50

Le thème de la Shoah est un thème qui n'apparaît pas explicitement dans les programmes scolaires du premier degré. Les enseignants ne sont pas obligés de l'aborder, mais ce thème peut être tout de même étudié dans le programme d'histoire au cycle 3 sur les Guerres mondiales, et au cycle 2 dans le cadre d'actions éducatives¹ liées à la mémoire.

Ce thème est un véritable défi éducatif dans la mesure où notre époque actuelle s'accorde pour faire de cet enseignement, au collège et au lycée, l'un des principaux foyers de formation morale et civique des enfants et adolescents. Comment enseigner ce thème aux élèves du premier degré ? Quelles représentations peut-on utiliser en tant qu'enseignant ? Comment construire des formes d'enseignement praticables sans trop d'égarement ?

L'étude de la Shoah à l'école primaire n'est pas chose aisée. En 2008, la proposition du président de la République de faire adopter par les classes de cours moyen, la mémoire d'un enfant juif mort en déportation, et la vague de protestations qu'elle a entraînée, ont joué un rôle de révélateur. D'une part, il convient de noter une certaine suspicion à l'égard de l'intrusion du politique dans les programmes scolaires. D'autre part, faire assumer un tel destin à des enfants d'aujourd'hui a choqué nombre de personnes. Mais au-delà du pathos et du mémoriel, un point intéressant peut être relevé : trop souvent l'étude de la Shoah se limite, de fait, au suivi de la vie d'une personne. Ce constat pose une question : peut-on au travers du destin d'une personne faire revivre un drame qui a fait des millions de victimes à échelle de l'Europe, étudier la machine nazie sans décrire la terreur de la vie dans les camps ? Enfin, comment peut-on montrer l'horreur, la mort dans les camps ? La réponse fait nécessairement place à la sensibilité.

Les photographies des camps montrant l'horreur (corps rachitiques, agonisants, calcinés) sont à la fois très déstabilisantes, mais aussi désespérantes. Ce sont des images poignantes qui montrent l'horreur de manière directe, frontale, si bien que ce sont des images que nous ne pouvons soutenir longtemps du regard. On est pris émotionnellement par la déshumanisation de ces hommes et de ces corps. Indéniablement, certains documents visuels peuvent bouleverser des élèves de

1 Les enjeux du travail de mémoire apparaissent dès l'école primaire : expliquer les journées de commémoration, visiter des lieux du patrimoine historique, participer à des concours scolaires « le Concours des Petits artistes de la Mémoire ». Notons que ces initiatives s'adressent en priorité à des élèves de cycle 3 et de cycle 4.

l'école élémentaire. Il va de soi que notre objectif n'est pas de choquer. Mais peut-on se contenter de laisser les élèves « imaginer » sur un tel sujet ? Seules des images permettent de donner un contenu aux mots et faire comprendre, mieux que des textes et des chiffres, la finalité de la Shoah : l'extermination de peuples entiers, en premier lieu, des juifs. Autre écueil : l'enseignement de la Shoah à l'école primaire ne doit pas avoir pour objectif la seule émotion, qui ne ferait alors que transmettre une mémoire. Les élèves doivent comprendre la singularité de la Shoah qui repose sur la mise en place d'une machine à exterminer au service d'une conception raciale et haineuse du monde.

Comment dans le cadre d'une séquence en histoire, permettre aux élèves d'acquérir des connaissances historiques relatives à cette période de l'histoire (partie qui fait appel à la raison, à la compréhension d'un événement historique), mais surtout, comment amener les élèves à faire mémoire de cet événement, les amener à se souvenir et à mettre en jeu notre mémoire collective ? On aborde donc la question du devoir de mémoire, qui est aussi au programme, et qui fait appel à une culture de la sensibilité et de l'émotion.

Nous nous sommes demandé quelles images utiliser pour permettre aux élèves du premier degré de comprendre ce qu'est la Shoah. Nous savons qu'il y a eu débat sur l'irreprésentabilité de la Shoah (cette question est tout autant abordée par les historiens, que les artistes, cinéastes, plasticiens). Certaines créations artistiques contemporaines mettent en valeur les thèmes de la mémoire et la Shoah (l'œuvre de Boltanski en tête). Nous avons alors choisi d'étudier l'association de l'art contemporain et de l'histoire, en abordant la Shoah et le devoir de mémoire.

Problématique

La question principale qui guide notre recherche est la suivante : comment enseigner la mémoire d'un événement empreint d'horreur – la Shoah – par le biais d'œuvres d'art afin de réussir à mettre des mots sur l'indicible avec de jeunes enfants, et à évoquer la question de l'acceptation de l'Autre ?

Nous nous sommes demandé en quoi l'étude d'œuvres d'art contemporaines sur le thème de la Shoah peut permettre aux élèves du premier degré, de faire mémoire de cet événement en rendant visible et soutenable l'horreur, autant pour l'affronter, que pour la garder, la porter à notre tour. Il s'agit pour nous d'associer le souci de la vérité historique et l'émotion, et mettre en valeur une histoire sensible qui combine le respect d'une réalité apprise en classe, le souci de la vérité et l'émotion qui permet, tout à la fois, de mieux appréhender certains aspects, et faire partager son ressenti de l'événement.

Nous avons souhaité explorer l'art contemporain, à la recherche d'œuvres qui permettent d'enclencher ce devoir de mémoire, le souvenir, mais sans choquer, ni heurter la sensibilité des jeunes enfants. Aborder dans le 1er degré, l'art contemporain pose de nombreuses questions : comment rendre ces œuvres accessibles, compréhensibles par les élèves ? Nos élèves – nous sommes dans des écoles où il y a de grandes difficultés sociales, familiales – ont un bagage culturel plutôt pauvre, restreint. En histoire de l'art, les élèves de CM2 associent systématiquement une œuvre d'art à une peinture ancienne sur toile. Ils sont en outre habitués à rencontrer des œuvres d'art figuratives qui reposent souvent sur la représentation, l'imitation d'un modèle. Ils associent ainsi la beauté d'une œuvre avec la beauté du modèle représentée. Ils n'ont pas connaissance des avant garde, de l'art abstrait, conceptuel, ni de l'art contemporain. Il faut donc les conduire à comprendre, à apprécier (ce n'est pas dans le sens d'aimer, mais de pouvoir juger) une œuvre contemporaine. Il leur faut aussi comprendre le statut de l'artiste qu'on qualifie depuis les années 50 de plasticien, et enfin comprendre le geste créateur qui est différent et qui interroge (désacralisation de l'œuvre d'art, installation éphémère...). Il faut donc prévoir un travail critique sur les œuvres d'art, ce qui n'est

pas toujours évident puisque chaque élève aura un ressenti personnel sur ce qu'il voit.

D'autre part, une autre difficulté : les manuels d'histoire et d'histoire de l'art, n'accordent pas une grande place à l'art contemporain. Souvent nous retrouvons des œuvres emblématiques, « classiques », autrement dit connues, mais les œuvres de la seconde moitié du XXe sont quasiment absentes ou peu exploitées dans les manuels. Or, certaines créations contemporaines ont la particularité d'aborder la Shoah par évocation, par symbole, par témoignage, en évitant une certaine représentation trop crue de la mort ou de la violence. Il y a également dans l'art contemporain une tentative de mêler différents médiums, ce qui permet aux élèves de prendre de la distance avec l'idée que l'art se résume à la peinture. Enfin, les œuvres d'art contemporaines sélectionnées permettent de croiser les temporalités. Ce télescopage du passé et du présent est d'autant plus nécessaire puisqu'il nous faut toujours continuer de comprendre la violence de masse et de prendre la mesure d'une catastrophe unique. Les expérimentations artistiques permettent alors d'interroger à d'autres frais des problématiques que l'histoire ne peut, elle seule, contenir.

Les artistes proposent une expérience subjective, parfois intime mais toujours extrêmement complexe, riche d'interrogations pour le spectateur. Il nous semble important de ne pas montrer des images tragiques puisque nous en sommes déjà saturés. Il s'agit là d'inscrire dans l'image même, une position qui est celle du travail que doit faire le spectateur, d'installer une certaine distance permettant aux personnes de construire une posture réfléchie, critique et citoyenne. A cet égard, notre travail de recherche s'inscrit à la fois dans le parcours artistique et culturel ainsi que dans le parcours citoyen que les enseignants mettent en place tout au long de la scolarité.

Plan

Comment présenter l'art contemporain à nos élèves ?

1. L'intérêt de l'art contemporain : ses spécificités
2. Sur le plan pédagogique : comment permettre aux élèves d'apprécier l'art contemporain. Quel parcours artistique ?

Pourquoi associer l'art contemporain et l'histoire ?

1. Une histoire « sensible » : souci de la vérité et souci de l'émotion
2. Devoir de mémoire : visée civique et morale

Présentation et étude des œuvres choisies

1. Christian Boltanski
2. Portrait de Krystyna Trzesniewska

L'exploitation pédagogique

1. Comment exploiter ses œuvres
2. Proposition de parcours pédagogiques

I. Comment présenter l'art contemporain à nos élèves ?

1. L'intérêt de l'art contemporain : ses spécificités

Dès l'école maternelle, les élèves découvrent et construisent un rapport progressif à l'art. Par leur pratique et leur recherche artistique régulière, ainsi que par les connaissances acquises en histoire de l'art, les élèves deviennent capables de saisir l'évolution des œuvres d'art et les questions que cette évolution soulève. A ce titre, l'art contemporain ne saurait être compris, sans avoir au préalable, amener les élèves à se questionner, à s'interroger, et à apprécier des œuvres artistiques de différents lieux et de différentes époques.

Quelles sont les représentations initiales de nos élèves au cycle 2 et au cycle 3 en matière d'art ? Nous remarquons que nos élèves sont habitués à associer et à voir l'art dans un rectangle : l'espace de la toile (puis aujourd'hui l'écran de télévision, l'ordinateur ou encore le téléphone). Le cadre rectangulaire de la toile donne à voir un fragment du réel, un morceau choisi. La toile a des limites, des bords, un cadre. Pour les élèves de CM2, le tableau donne à voir du concret (paysages, personnages) et permet aussi d'imaginer (rêves, projections chimériques). Nous pourrions même aller jusqu'à résumer leur représentation par la conception du théoricien de l'art Alberti (1435) qui écrivait : « Le tableau est pour moi comme une fenêtre² ». Le tableau fonctionne comme une fenêtre qui s'ouvre sur le monde, et ce monde se doit d'être beau, selon les enfants. Le beau modèle, le beau paysage impliquent que la peinture soit assujettie au sujet : une œuvre ne peut être belle si le sujet est difforme ou immoral. A l'inverse, le philosophe Kant a démontré que le Beau n'est pas un absolu ni une norme idéale et objective, mais le produit d'un rapport entre l'œuvre et le spectateur, et plus précisément entre l'œuvre et le plaisir éprouvé par son récepteur. Cette dissociation du Beau est précisément ce qui va permettre une autonomie de l'art et libérer l'œuvre du sujet. Autre représentation initiale des élèves : l'imitation du réel, la *mimesis*. La peinture doit imiter le réel. Nous retrouvons

2 Cité dans *Comprendre la peinture*, LIEVRE-CROSSON Elisabeth, Les essentiels Milan, 2006, p.4

ici une conception aristotélicienne (« imiter est naturel aux hommes »³) qui régira l'art occidental, au moins jusqu'au XVIIIe siècle. Toute la tradition occidentale depuis Aristote avait attribué à l'art une fonction de représentation et d'imitation. Avec l'invention de la photographie (1839), on accède à un procédé plus rapide et plus efficace qui permet de « coller au réel ». La peinture (et la sculpture) se trouvent donc libérées de la tâche documentaire.

A la crise du beau s'ajoute une crise de la *mimesis*, qui permet aux artistes d'explorer, oser et provoquer. Le rôle de deux artistes clés pour comprendre l'évolution des œuvres d'art revient à Duchamp et Wharol. Ils finissent de disqualifier le critère esthétique qui permettait d'infuser à l'œuvre une certaine aura.

A cet égard, devant une œuvre de Duchamp comme *Le Porte-bouteilles* (1914), les élèves de CM2 peuvent arriver facilement à se poser la question suivante : comment discriminer une œuvre d'art et un objet du quotidien ? La particularité du geste artistique chez Duchamp et plus tard celui de Wharol, est précisément de créer une indistinction entre les deux. La hiérarchie communément admise entre la sphère artistique et la sphère domestique est pulvérisée. Nathalie Heinich dans son livre *Etre artiste* souligne que l'œuvre d'art contemporaine peut devenir n'importe quel artefact que le monde de l'art (artiste, musée, galerie, critique) aura décidé de nommer ainsi. Mais reste une question : comment se fait-il qu'un urinoir soit devenu l'œuvre paradigmatique de l'art du XXe siècle ? Duchamp qui signe du nom d'un artiste fictif Richart Mutt en 1917, est une référence obligatoire de l'art à venir : son geste transforme un objet absolument banal, en œuvre de référence de l'art moderne et contemporain. Il crée le premier *ready-made*. Il s'agit d'un objet du quotidien souvent industriel qu'il dote d'un nouveau point de vue : il crée une nouvelle pensée pour cet objet. Et cette pensée devient alors un geste esthétique qui suffit à muer l'objet en œuvre digne d'être exposée. C'est tout le statut de l'artiste qui est alors remis en jeu à partir de Duchamp. De l'artisan qui fait un art manuel, au peintre de la Renaissance qui affirme la peinture comme art libéral « *Ut pictura poesis* », l'artiste contemporain s'engage dans un processus créatif différent et se trouve alors désigné par le mot « plasticien ».

3 Aristote, *La poétique*, 1448 b 6-19

Les artistes contemporains inventent de nouvelles formes et de nouvelles manières de dire le monde. Qu'est-ce que l'art contemporain ? Comment le définir ? Les œuvres d'art contemporaines développent un nouveau langage. Elles sont déroutantes car elles nous déplacent des questions habituelles qui nous amènent à reconnaître une œuvre : « Est-ce que j'aime ? Est-ce que je n'aime pas ? Est-ce que c'est beau ? Est-ce que ce n'est pas beau ? ». L'œuvre d'art va au-delà de ses questions. Les artistes n'utilisent plus forcément des pinceaux ou des matières pour sculpter. Ils peuvent utiliser des mots, des idées, et l'œuvre d'art est en quelque sorte une décision de l'artiste qui va demander aux spectateurs lui-même de se poser des questions et de rentrer dans un jeu d'observation et de compréhension, comme un dialogue. La relation avec le spectateur diffère également : il est à la fois dans l'œuvre et avec l'œuvre. A partir des années 60, les artistes s'emparent de l'espace du quotidien, ils mêlent l'art et la vie. A cela s'ajoute la volonté de faire plonger le spectateur dans l'œuvre afin de vivre une véritable expérience sensorielle.

La toile rectangulaire laisse place à l'installation. Il s'agit d'une création réalisée dans un contexte donné qui associe la mise en œuvre conjointe de plusieurs modes d'expression artistique : sculpture, photographie, son, lumière, arts graphiques... Elle favorise aussi la présence et l'implication du spectateur. Le recours aux nouvelles technologies lui donne valeur d'expérimentation.

Au delà des jugements de valeurs que chacun est libre de porter sur l'art contemporain, force est de reconnaître que les œuvres contemporaines interrogent le rapport au réel, allant même jusqu'à questionner le lieu même du musée : le musée qui devient magasin, musée ethnographique, entrepôt, lieu d'exposition d'objets banals. Ces collectes et rassemblements d'objets singuliers permettent à chaque spectateur de s'y reconnaître, ils dessinent le portrait d'une époque ou d'un groupe social. D'où l'intérêt de rendre accessible l'art contemporain comme moyen de connaissance de soi et du monde.

2. Sur le plan pédagogique : comment permettre aux élèves d'apprécier l'art contemporain. Quel parcours artistique ?

Les manuels d'histoire des arts des cycles 2 et 3 à l'école primaire n'accordent pas une place importante à l'art contemporain. Souvent, vont s'y retrouver quelques œuvres emblématiques, mais les œuvres de la seconde moitié du XXe siècle sont, pour la plupart, quasiment absentes ou peu exploitées. Par exemple, l'œuvre de Boltanski a été citée dans un manuel d'histoire de CM1/CM2, édité par La Librairie des écoles. Le titre, la date et le nom de l'artiste sont donnés, mais sans explication autre, ni photographie aucune. En revanche, des textes explicatifs ont été écrits sur les sculptures de Giacometti, les photographies de Cartier Bresson, ou les toiles du peintre Pollock. Nous retrouvons là les notions classiques permettant de qualifier l'artiste de « peintre », « sculpteur », et « photographe ». Les installations qui « s'apparentent plutôt à un assemblage d'objets destinés à connaître une certaine durée »⁴ sont absentes, alors même qu'elles sont représentatives de l'art contemporain et permettent de mettre en valeur la pluralité et la diversité des pratiques de certains artistes, hors des supports traditionnels.

De la même manière que les artistes prennent un parti pris en créant une œuvre, nous choisissons également de prendre un parti pris pédagogique afin d'amener les élèves à comprendre et à apprécier une œuvre contemporaine, c'est-à-dire une œuvre artistique qui peut être « éclatée » et hors normes.

Nous pourrions montrer une œuvre de Boltanski à nos élèves, sans préparation, sans cheminement vers cette œuvre, simplement montrer l'œuvre, et partir des étonnements, des réactions, des questions de nos élèves, afin de déconstruire une vision étroite de ce que serait l'art. Mais dans ce cas-là, ce travail conséquent, ne permettrait pas aux élèves de se positionner face au véritable enjeu de notre recherche : découvrir des œuvres contemporaines qui permettent d'enclencher un travail sur la mémoire. Nous pensons donc qu'il serait plus pertinent d'établir un véritable parcours artistique qui associe une réflexion rigoureuse accompagnée de questions et des pratiques artistiques. Ces dernières sont en effet

4 HEINICH Nathalie, *Être artiste*, Klincksieck, 1996, p.73.

entendues comme un moyen pour explorer des concepts et des idées différemment que par la pratique verbale.

L'objectif est de proposer aux élèves un parcours qui permette de rentrer dans un premier temps en relation avec l'art contemporain et les questions importantes qu'il suscite : Qu'est-ce que l'art contemporain ? Pourquoi nous dérouté-t-il ? Comment nous surprend-il ? Quelles sont les intentions des artistes lorsqu'ils créent des œuvres d'art aujourd'hui ? Où font-ils de l'art et avec quoi ? Comment aborder ces œuvres ? Les élèves vont apprendre comment entrer en relation avec une œuvre d'art : l'observer, la décrire, s'interroger, quels matériaux, quels composants. Mais aussi faire appel à ce qu'ils connaissent. Ressentir, se laisser imprégner, prendre le temps. Des séances dédiées à cet objectif de découverte seront proposés dans notre travail de recherche. Elles permettront aux élèves d'acquérir un bagage culturel et de s'engager dans une pratique artistique qui amène l'élève à explorer et réfléchir à des pratiques artistiques diverses. Dans un second temps, à partir des œuvres que nous aurons sélectionnées, il s'agira de mettre en valeur l'action de l'art contemporain sur la mémoire collective. Nous devons prendre en compte la spécificité de ces œuvres contemporaines. Il ne s'agit pas de grandes peintures historiques, ni de fresques narrant une bataille victorieuse, ni un art politique⁵, mais de pratiques artistiques qui renouvellent des modes d'expression et qui suscitent émotions et réflexion.

Les études les plus récentes dans les sciences cognitives, qui soulignent le rôle des expériences sensorimotrices dans l'apprentissage nous montrent l'intérêt de prendre en compte l'élève dans sa globalité : intellect et émotion, esprit et corps. Et pourtant les approches traditionnelles de l'apprentissage ont encore tendance à considérer l'enfant comme un sujet cartésien à l'esprit et au corps bien séparés. Répétition, mémorisation et séparation des disciplines dans ce type d'approche s'opposent ainsi à une primauté de la découverte, de l'engagement sensorimoteur que l'on retrouve en revanche dans une perspective interdisciplinaire. Nous souhaitons nous inscrire dans une démarche qui tout en passant par une pratique artistique, réhabilite le rôle du corps, de la perception et des émotions. La pratique artistique, et en un sens toute pratique corporelle, favorise l'action et la recherche

5 Boltanski récuse d'ailleurs cette dénomination en ce qui concerne son œuvre (entretien France Culture novembre 2019).

autonome par l'expérience, ce qui est fondamental pour le développement cognitif de l'enfant.

II. Pourquoi associer l'art contemporain et l'histoire ?

1. Une histoire « sensible » : souci de la vérité et souci de l'émotion.

L'enseignement de l'histoire a des finalités culturelles et patrimoniales : le patrimoine est conçu comme le legs des civilisations de l'humanité à l'homme d'aujourd'hui, qui permet à chacun de constituer son identité. Cette identité du citoyen éclairé repose sur l'appropriation d'une culture. L'enseignement de l'histoire participe donc à la formation d'un individu maîtrisant un certain nombre de repères qui lui permettent de se constituer une culture historique nécessaire à la compréhension du monde. En effet, comment l'élève peut-il comprendre le monde s'il reste centré sur lui-même ou sur son environnement proche ? Comment s'intégrer dans une société sans connaître ses spécificités et ses difficultés ? Pourtant, là est la visée principale de l'école : former des citoyens responsables et autonomes. Pour être responsable, l'enfant doit apprendre à grandir avec ce qui l'entoure et pas contre lui. Il se doit de connaître l'histoire de sa famille et de son pays car c'est cette histoire qui a abouti à construire la société actuelle dans laquelle il vit. L'histoire est d'ailleurs en constante évolution et ce sont ces changements perpétuels dans lesquels l'enfant s'intègre en grandissant qui font de lui un être autonome. Seulement, savoir s'y intégrer suppose que quelqu'un lui montre le chemin. C'est dans cette optique que l'enseignant devient le maître à écouter.

Tout événement historique peut se prêter à un enseignement spécifique. Notre souci de départ est la question de l'enseignement d'un sujet sensible en tant que professeur des écoles avec, par conséquent, un jeune public. Nous avons choisi de parler de la Shoah car ce sujet nous paraît certes douloureux mais aussi porteur d'un message, même pour les adultes. Effectivement, chaque individu est plus ou moins sensible à certains pans de l'histoire, peut-être parce que les hommes sont plus sensibles en ce en quoi ils se reconnaissent. Parler de la Shoah, c'est parler

d'un rejet radical qui touche les personnes de confession juive. Il serait pertinent d'aborder et d'élargir la question du rejet de la différence de l'Autre à travers l'histoire (voire même le présent actuel) : le rejet d'une croyance, le rejet d'une couleur de peau, le rejet d'un genre, le rejet d'un handicap, le rejet d'un âge avancé... Rejet d'une différence dans le regard de certains hommes, qui est une fierté dans le regard d'autres. C'est sûrement en cela que chacun, encore aujourd'hui, se trouve touché, « heurté » à l'évocation de la Shoah, car elle représente la forme sévère et totale d'un rejet porté à son paroxysme, que chacun a déjà pu ressentir aussi minime et infime soit-il dans sa propre vie.

Il nous paraît primordial d'évoquer ce sujet avec les élèves et impensable, qu'en quittant l'école pour s'intégrer dans la vie active d'adulte, un enfant n'ait pas entendu parler de la Shoah. Ce thème apparaît, en conséquence, en filigrane dans les programmes scolaires (les thèmes rejet et tolérance en éducation civique et morale, l'étude des deux Guerres Mondiales en histoire, les activités éducatives en lien avec le devoir de mémoire).

Néanmoins, on ne parle pas d'un sujet sensible de la même manière à un adulte qu'à un enfant. Et que dire aux enfants sur un sujet que même ceux qui l'ont vécu n'osent y penser ? Un enfant de 10 ans peut être sensibilisé à un sujet aussi dur que celui-là mais on ne peut pas s'attendre à ce qu'il comprenne les enjeux et les dessous de la Shoah à cet âge-là. Dès lors, une question se pose : comment aborder une vérité qui peut faire ressortir de vives émotions, d'autant plus chez un enfant qui n'a pas toutes les clés de la compréhension ? Oui, il faut parler de la Shoah, ne pas l'ignorer, respecter notre devoir de mémoire comme nous le verrons dans la partie suivante, mais par quel biais le faire avec des jeunes enfants ? C'est là que l'art nous est apparu comme un biais privilégié en tant que moyen de découvrir la Shoah. Sans même prononcer le nom de Shoah, nous cherchons à créer des émotions chez nos élèves à travers des œuvres qui évoquent ce pans de l'histoire et plus généralement le rejet. Le but en tant que responsables des apprentissages de nos élèves est de ne pas les choquer par des images dures alors même que le sens de ces images ne peut pas encore totalement être compris d'eux. Plus tard, au collège, quand nos élèves se retrouveront face à des images explicites et assez choquantes des atrocités de la guerre, des foyers détruits, des corps nus délaissés

et maltraités, mais surtout ce à quoi ils s'identifieront le plus, des enfants et adolescents comme eux, mais déportés, aux visages communiquant la plus grande détresse du monde. Ce moment du collège sera sans aucun doute, un moment charnière dans leur découverte du monde et la construction d'une personne citoyenne. Ce qui nous paraît pertinent à l'école primaire, c'est de permettre aux élèves l'accès à une première image qui donne à réfléchir sur le rejet, qui interroge et laisse en suspens des questions essentielles qui touchent au cœur de notre humanité, et d'éviter ce qui frapperait les esprits, voir entraînerait un choc : la première image que nous voyons de la Shoah est celle qui ne s'oublie jamais.

C'est d'autant plus à l'école primaire que nous nous devons, nous professeurs des écoles, d'enseigner dès le plus jeune âge la lecture des images. Nous nous efforçons de demander aux élèves ce qu'ils ressentent face à ce qu'ils voient: « Que ressens-tu à l'intérieur de toi ? Cette image te fait-elle peur ? Te donne-t-elle envie de faire la même chose ? Pourquoi cette image te rend-t-elle triste ? Pourquoi ce que tu vois te révolte autant ? A quoi te fait penser cette photographie ? Pourquoi cette vidéo te donne-t-elle envie de pleurer ou de rire ? Explique-moi cette colère en toi que t'inspire ce tableau... Explique ce que tu ressens aux autres ». Peu à peu et grâce à notre guidage d'adulte, le regard que nos élèves posent sur les images que nous leur montrons se transforme en observation, puis en observation longue et détaillée, puis en jugement, puis en critique. Mais ce chemin est long et difficile sans quelqu'un pour montrer comment faire. C'est pour cela qu'à l'école primaire, il est recommandé de travailler le jugement critique des images, notamment dans le cadre de l'enseignement de l'histoire en cycle 3 et même dès la fin du cycle 2 dans le domaine « Questionner le monde » et en EMC (enseignement moral et civique). C'est également à l'école primaire que nous travaillons, justement en EMC, les émotions des élèves : comment les reconnaître en soi et chez les autres, comment les contrôler, comment les exprimer ? Les images que nous comptons montrer à nos élèves s'inscrivent dans un cadre pluridisciplinaire qui englobe l'histoire, l'éducation morale et civique, les arts et l'histoire de l'art. D'où l'intérêt d'inscrire cette recherche dans le parcours artistique et culturel des élèves et le parcours citoyen.

2. Devoir de mémoire : visée civique et morale.

L'historien Nicolas Offenstadt évoque le lien entre histoire et mémoire en ces termes : « On oppose souvent la mémoire à l'histoire. La mémoire serait ainsi la présence du passé, sous différentes modalités, dans les sociétés, les groupes sociaux ou les individus, façonnée par les subjectivités et les enjeux propres à chacun de ses porteurs. En regard, l'histoire serait alors le déroulement des événements tels que rapportés par les historiens selon des critères scientifiques. [...] Il convient bien sûr de distinguer plusieurs formes mémorielles. La mémoire de l'individu dépasse largement le champ de l'histoire pour toucher aux neurosciences, alors que la mémoire des groupes, soit la construction de leur identité par les réminiscences et les usages du passé, devient un terrain de plus en plus fréquenté par les historiens. Le sociologue Maurice Halbwachs a consacré une partie de son œuvre à l'étude de la « mémoire collective », soulignant le caractère social, lié aux enjeux du présent, de la mémoire individuelle et du souvenir⁶». Ainsi, la mémoire est subjective alors que l'histoire s'accompagne d'une rigueur scientifique. Selon les scientifiques, mémoire et histoire semblent incompatibles. Cependant, elles peuvent et doivent se rencontrer puisque la mémoire est nécessaire pour écrire l'histoire.

Dans *le socle commun de connaissances et de compétences*, il est écrit qu'il est nécessaire de donner aux élèves une culture humaniste qui se définit ainsi : « La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité [...]. En donnant des repères communs pour comprendre, la culture humaniste participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aide à la formation d'opinions raisonnées, prépare chacun à la construction de sa propre culture et conditionne son ouverture au monde⁷». Dans la partie connaissances du socle, concernant la culture humaniste, nous pouvons citer les capacités suivantes: « lire et utiliser différents langages en particulier les images ; situer dans le temps les événements [...] étudiés et les mettre en relation avec des événements historiques ou culturels utiles à leur compréhension ; mobiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité⁸». La

6 OFFENSTADT Nicolas, *Les Mots de l'historien*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2005, p.68-69

7 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

8 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

culture humaniste, dont nous avons hérité à la Renaissance est une culture centrée sur l'homme qui nous semble importante à inculquer aux jeunes enfants. Travailler le devoir de mémoire et expliquer ce qu'est le devoir de mémoire aux élèves a donc bien une visée morale et civique : c'est apprendre à vivre ensemble et à ne plus faire les erreurs du passé afin de toujours respecter ses droits et les droits des autres car «la liberté des uns s'arrête là où commence celle des autres⁹». Ce n'est pas en ignorant les erreurs du passé et en les commettant à nouveau que les générations futures feront de leur société une société grandie. C'est vers là que tend le devoir de mémoire : permettre aux plus jeunes d'éviter les écueils du passé afin de faire évoluer positivement la société.

Le philosophe Paul Ricoeur définit le « devoir de mémoire » comme une « mémoire obligée », une sorte d' « injonction à se souvenir », qui ne peut se comprendre que par rapport « aux événements horribles » auquel il fait référence et qui n'a de sens que par rapport « à la difficulté ressentie par la communauté nationale, ou par des parties blessées du corps politique, à faire mémoire de ces événements de manière apaisée¹⁰». Comment la formation morale et l'éducation du futur citoyen s'articulent-elles avec une transmission d'histoire ? C'est important d'y réfléchir, car la mémoire de la Shoah est souvent considérée comme l'instrument privilégié d'une lutte contre le retour d'actes antisémites, et une forte demande sociale s'exerce en ce sens sur les enseignants. Or, c'est dans ce climat devenu très lourd que sont posées les questions de transmission de la Shoah, et ce d'une façon qui ne cesse de s'amplifier.

Nous connaissons les théories complotistes qui ont trait avec le « révisionnisme », défini par Jean-François Forges comme étant « la position idéologique visant à minimiser le génocide des juifs par les nazis, notamment en niant l'existence des chambres à gaz dans les camps d'extermination¹¹». En tant qu'enseignantes, nous nous devons de donner des faits scientifiques aux élèves, c'est-à-dire des faits avérés au moment où nous les transmettons. Nous ne pouvons et nous ne devons faire croire aux élèves que rien d'horrible n'est arrivé dans l'histoire de l'humanité. Toutefois, notre travail est aussi celui d'adapter les faits scientifiques à l'âge et à la

9 STUART MILL John, *De la Liberté*, 1859, p.100

10 RICOEUR Paul, *La mémoire juste*, France Culture, 9 septembre 2000

11 FORGES Jean-François, *Eduquer contre Auschwitz: histoire et mémoire*, Agora, 2004

sensibilité de nos élèves. L'auteur parle aussi de «négationnisme¹²» qui est le principe de nier l'existence des chambres à gaz utilisées par les nazis. Nous ne trouvons aucun intérêt dans notre devoir de transmission à nier l'existence de quoi que ce soit d'avéré, même sous couvert de « protéger » des enfants.

Pour Jean-François Forges, le devoir de mémoire est une nécessité pour l'humanité. Il écrit : « Auschwitz a été possible. Donc Auschwitz est encore possible. Le devoir de mémoire tente de repousser au plus loin cette possibilité¹³ ». Notre travail est de transmettre des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. Si nous n'accordons aucune importance au devoir de mémoire, nous manquons à une partie essentielle de notre mission auprès des enfants. Comme nous l'avons précisé, l'enseignement de l'histoire contribue à la formation du citoyen, il en a besoin pour se constituer une culture propre. Comment l'enfant pourrait-il se rappeler quelque chose qu'il ne sait pas ? C'est bien le devoir des plus âgés de transmettre et d'apprendre aux plus jeunes. Concernant Auschwitz et plus généralement la Shoah, il s'agit de savoir ce qu'il s'est passé, de se rappeler pour ne pas recommencer et de cela, Jean-François Forges en est convaincu. En tant qu'enseignantes, nous ne saurions former des enfants à devenir des citoyens responsables sans leur enseigner le passé dont ils sont issus, aussi douloureux soit-il. Mais comment montrer cette douleur, sans tomber dans une vision d'horreur insupportable ? Les survivants qui sont revenus des camps, révèlent - alors même qu'ils témoignent de l'horreur vécue – de la difficulté, voire de l'impossibilité à dire, à nommer ce qui s'est passé dans les camps : « Alors, pour la première fois, nous nous apercevons que notre langue manque de mots pour exprimer cette insulte : la démolition d'un homme¹⁴ ».

12 FORGES Jean-François, *Eduquer contre Auschwitz: histoire et mémoire*, Agora, 2004

13 Ibid

14 LEVI Primo, *Si c'est un homme*, Pocket edition, p.34

Comment après la sidération de l'«inimaginable», représenter l'horreur ? Aujourd'hui encore, il n'est pas simple de traiter ce sujet dans l'art contemporain. En effet, ce crime était prévu pour ne laisser ni traces ni témoins (on ne trouve par exemple ni film ni photo des chambres à gaz en fonctionnement), comment alors donner un sens visuel à cet événement ? Pourquoi et comment créer à partir de cela quand on a en tête les interrogations de Claude Lanzmann¹⁵ ? La question de la beauté revient elle aussi sans cesse : comment représenter l'horreur sans l'esthétiser ? Enfin, quel artiste est légitime pour s'interroger sur cet événement ? On va en effet retrouver dans cet art de la Shoah, des artistes l'ayant vécu directement, des artistes de la deuxième voire la troisième génération mais aussi des artistes n'ayant aucun lien direct avec cette tragédie.

15 Dans un article du Monde publié le 8 août 2007 de Samuel Blumenfeld qui retrace les polémiques liées à la sortie du film La liste de Schindler : « Pour Lanzmann, l'Holocauste soulève surtout le problème de la représentation. Il se réfère à l'un des dix commandements, celui relevant de l'interdit de représentation ».

III. Présentation et étude des œuvres choisies

1. *Christian Boltanski.*

L'artiste s'est essayé à plusieurs types de peinture dans sa jeunesse, avant de se concentrer sur les installations : des œuvres d'art visuelles en trois dimensions, créées pour un lieu spécifique (*in situ*) et conçue pour modifier la perception de l'espace. A partir des années 60, Boltanski crée des installations dans lesquelles il place des images et différents matériaux (photographies, objets du quotidien, projecteurs, boîtes métalliques...). Ces objets perdent leur fonction d'usage : il leur retire leur propre signification et les replace dans un nouveau contexte. Il recueille des documents et des photographies divers (photographies de passeport, portraits d'école, photos de journaux et albums de famille...) afin de créer un art qui ne soit pas distinct de la vie. Le geste de l'artiste est précisément de récolter et rassembler des souvenirs de la vie des autres et les placer dans un contexte artistique. Des visages, des portraits sont visibles mais ces photographies transcendent l'identité individuelle reflétée. Des photographies d'enfance, des valises remplies de documents photographiques, des portraits de famille, des vêtements collectés, des annuaires téléphoniques... L'artiste ne donne pas à voir un récit individuel qui placerait le spectateur dans une position de voyeur. L'intérêt du travail de Boltanski est de permettre aux spectateurs de faire revenir des souvenirs et des émotions. Ces anciennes photographies, ces objets du passé ont été mémorisés dans l'inconscient collectif, et bien qu'ils n'aient pas fait forcément partie de nos histoires individuelles, ils éveillent quelque chose de personnel à chacun de nous et nous amènent à l'expérience du souvenir du passé et de l'enfance.

Une installation de Boltanski intitulée « La Réserve des Suisses morts » a été créée à partir des annonces de décès dans un journal local suisse, en 1991. Les coupures de notices nécrologiques ont été collectées par Boltanski pendant quelques années, puis assemblées en agrandissant les portraits sélectionnés lors de l'impression. L'image à cause de l'agrandissement, semble s'être détériorée, et

l'absence de textes commémoratifs rend les portraits anonymes. Boltanski choisit précisément des photographies en noir et blanc, plutôt que la couleur car pour lui, le noir et blanc « crée une sorte de distance [...] quand on met du noir et du blanc, ça veut dire quelque chose d'un tout petit peu différent, ça le met dans l'histoire, dans le passé¹⁶ ». La mémoire, l'émotion et le passé semblent ici se confondre : cette œuvre est un appel à se souvenir et à ouvrir la porte de notre mémoire. Pour le spectateur, c'est à la fois une déambulation dans l'espace de l'œuvre et dans le temps de la mémoire.

Les œuvres de Boltanski peuvent être comparées à un rituel collectif au cours duquel les mémoires collectives se partagent. Les objets exposés (des vêtements, des boîtes métalliques) ne font pas écho directement à des expériences traumatisantes ni à des souffrances humaines. C'est le spectateur lui-même, qui en s'insérant dans l'œuvre à travers l'investigation de l'espace, va saisir les réalités implicites des œuvres de Boltanski. Ces créations mettent toutes en évidence un fil conducteur tiré de la vie même de l'artiste. Christian Boltanski est né à Paris en 1944. Fils d'une mère chrétienne corse et d'un père juif obligé de se cacher sous le plancher de l'appartement familial lors de la Seconde Guerre mondiale, Boltanski porte les stigmates d'un traumatisme. De nombreux amis des parents de l'artiste faisaient partie des personnes qui ont survécu au génocide juif. Ces faits, dont Boltanski a été témoin plus tôt dans sa vie, ont déterminé la direction de son art et ont joué un rôle décisif dans ses œuvres.

Sa dernière exposition en date est récente (décembre 2019 – mars 2020). Elle a pris place au centre Pompidou à Paris et s'intitule « Faire son temps ». Boltanski propose une vaste déambulation sur la vie, une méditation sur la vie des hommes et sur ce qu'il en reste une fois qu'elle est terminée. Les thèmes sont la fragilité de l'être, la mémoire et les tentatives de l'homme pour contrer son impermanence. La mort est un sujet principal dans son œuvre, alors même que parler de sa propre mort est un des plus grands interdits d'aujourd'hui selon lui. Il regrette que « la mort soit un sujet totalement effacé de notre vie¹⁷ ». En tant que témoignage individuel et

16 Christian Boltanski dans une interview radiophonique sur France Culture, novembre 2019

17 GRENIER Catherine, *La vie possible de Christian Boltanski*, Le Seuil, 2010

universel, l'œuvre de Boltanski peut être appréhendée comme un monument dédié aux morts qui implique le génocide juif, sans jamais toutefois y faire référence explicitement.

a. Personnes.

<https://www.youtube.com/watch?v=SXND1GZdBzM>

Extraits photographie de l'installation:



2'22



5'47



3'51

Il s'agit d'une œuvre de Christian Boltanski, qui s'intitule *Personnes*. C'est une installation temporaire *in situ* qui a pris place dans la nef du Grand Palais à Paris. La nef mesure environ 13 500m carré et chaque année, elle accueille une œuvre magistrale spécialement conçue pour l'occasion. Chaque année, le ministère de la Culture est à l'initiative de ce projet et invite un artiste. Cette œuvre de Christian Boltanski a été exposée du 13 janvier 2010 au 21 février 2010. Il s'agit de la troisième œuvre de la série *Monumenta* de l'artiste.

Cette œuvre aborde les thèmes de la mémoire, de l'existence, la disparition. Quand le spectateur entre dans la nef du Grand Palais, il fait face à un mur de casiers rouillés sur lesquels sont écrits des matricules. Tout de suite, le spectateur peut associer ce matricule au matricule tatoué sur le bras des prisonniers des camps. Dans une seconde partie de l'œuvre, 69 rectangles de vestes et de pantalons sont placés et ordonnés au sol, éclairés par des néons. Le spectateur peut déambuler dans ce dédale de vêtements. Le vêtement est une métaphore de l'homme, sa seconde peau. En même temps, le spectateur va entendre un rythme cardiaque, des battements de cœur assourdissants diffusés par 138 hauts-parleurs. Et enfin, dans une troisième partie de l'œuvre, se trouve une "montagne" de vêtements, avec une grue métallique rouge sang qui fait un bruit grinçant, et qui prend continuellement une poignée de vêtements et les laisse tomber, à la manière d'un Sisyphe mécanique. Autre détail important, Boltanski a souhaité faire cette installation en hiver, sans chauffage. C'est une œuvre qui sollicite tous nos sens : la vue, l'odorat avec l'odeur des vieux vêtements, l'ouïe avec le son des battements du cœur, et la sensation de froid.

Boltanski ne cherche pas à démontrer, il ne fait pas de l'art politique, ni ne défend une thèse ou une position particulière. Il laisse le spectateur ressentir et comprendre en fonction de sa propre histoire et de sa culture. L'installation fait appel à la mémoire collective mais aussi à la mémoire individuelle puisque « la grande chose de l'art c'est qu'on ne peut parler que de soi, mais que chacun qui regarde ce que l'on fait, pense que c'est fait pour lui »¹⁸. Tout cela nous conduit à travers ce mélange de matériaux et de codes symboliques à penser à la Shoah. Les matériaux

18 Christian Boltanski dans une interview radiophonique sur France Culture, novembre 2019

utilisés ont une multitude de sens. C'est de leur utilisation complémentaire que se construit l'œuvre dans une nouvelle cohérence.

Dans un livre qui lui est consacré¹⁹, Christian Boltanski a expliqué à l'autrice Catherine Grenier que dans son installation se trouvait l'idée d'une masse de corps transformés en objets industriels : le son fort des battements de cœur fait penser à une machine qui tourne et il y a la présence de cette grue rouge. L'énorme grue rouge peut être perçue le châtement divin, qui prend et rejette les corps sans raison apparente. Selon l'artiste, «Il y a un maître du temps, un maître de la vie et de la mort : on peut l'appeler Dieu ou le hasard. Il n'a aucun lien avec nous et rien ne permet de comprendre son agissement. [...] La beauté d'être homme, c'est d'essayer de se révolter contre cette fatalité, contre ce Dieu²⁰». Boltanski indique qu'avec l'âge, il s'intéresse de plus en plus à la mort et que cette installation reflète la question : « pourquoi lui, et pourquoi pas moi ? ». Les carrés de vêtements qui jonchent le sol devant la grue sont comme des humains qui attendent de rejoindre cette montagne de morts. L'artiste ne voit aucun jugement moral dans son œuvre puisque la grue – la main de Dieu – peut choisir aussi bien les bons que les mauvais, aussi bien l'enfant innocent que la crapule.

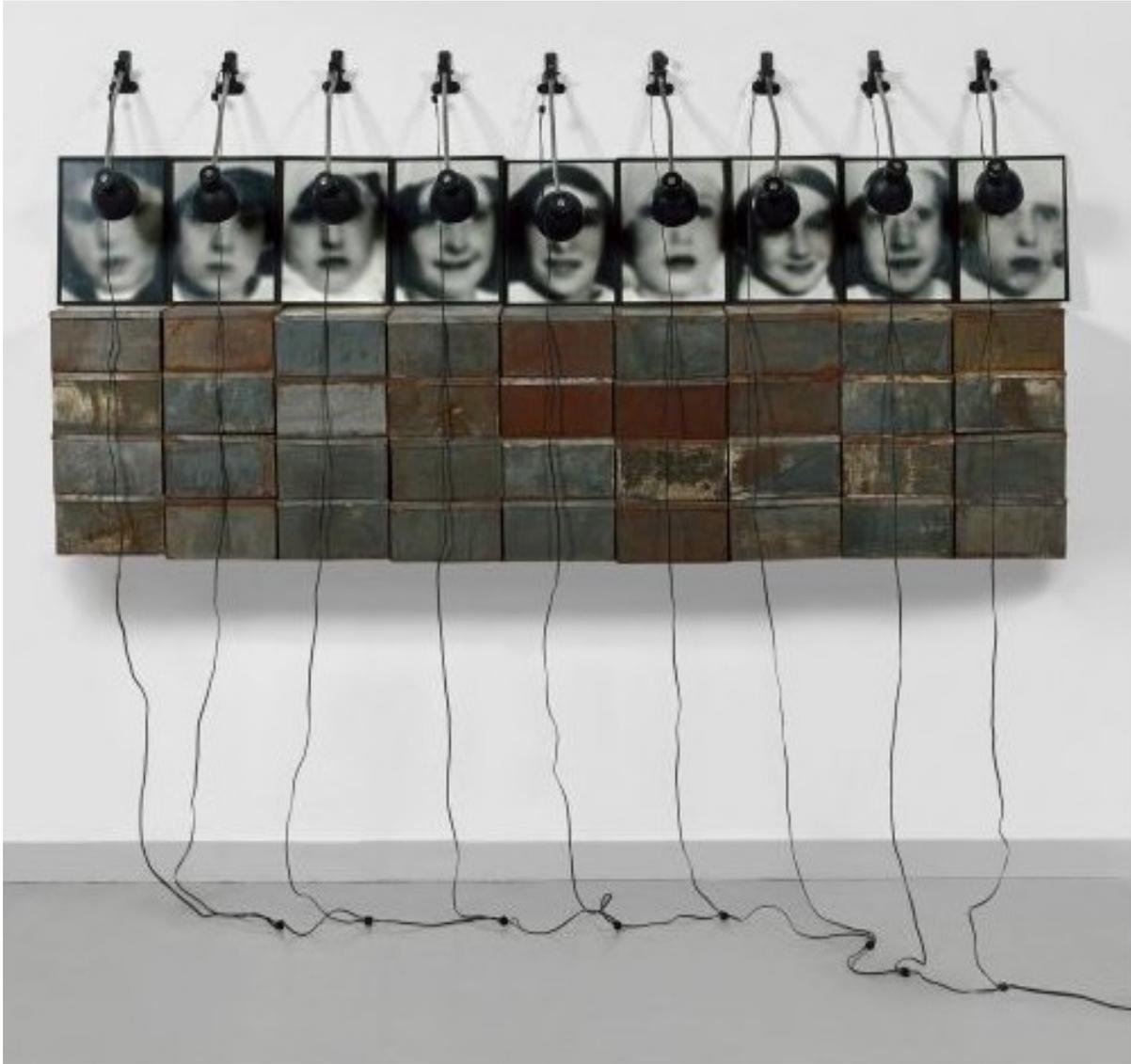
b. La fête du Pourim.

1986

Hauteur: 100cm Largeur: 212cm Profondeur: 21,50cm

19 GRENIER Catherine, *La vie possible de Christian Boltanski*, Le Seuil, 2010

20 Ibid





Cette œuvre-ci est composée de 9 photographies en noir et blanc encadrées, de 36 boîtes en métal et de 9 lampes à pince et fils électriques positionnées de manière à être en partie sur les portraits, afin de les éclairer. Boltanski n'attache pas une importance particulière aux choix de ces portraits : il ne s'occupe pas de l'histoire individuelle des enfants photographiés, il ne sait pas quelle a été leur vie

précisément. En revanche, il souhaite que les portraits soient en noir et blanc, et il va agrandir les photographies. Il « étire » les portraits à tel point que l'identité des enfants photographiés ne peut plus apparaître. La lumière des lampes se reflète également sur le papier brillant de la photographie, empêchant le spectateur de voir distinctement le portrait. Le spectateur ne peut pas précisément identifier, ni différencier les enfants. Ces portraits deviennent « universels » : ils nous ressemblent et en même temps, ils ne sont pas "nous".

c. Réserve



L'œuvre intitulée *Réserve* peut être considérée comme l'une des premières versions de la série "Personnes". Il s'agit d'une installation créée en 1990 au musée national d'art moderne Pompidou à Paris (Beaubourg). Des murs sur lesquels sont accrochés des milliers de vêtements éclairés par des projecteurs, ainsi que des photographies de personnes inconnues en noir et blanc placées à côté de l'accrochage de vêtements et éclairées par un projecteur, constituent cette œuvre. les vêtements sont accrochés à de simples clous recouvrant la totalité de la surface

des murs d'une grande pièce construite pour l'occasion et exclusivement éclairés par les lampes de bureau habituellement utilisées par l'artiste. Ces couches épaisses de vêtements serrés symbolisent la foule dont le souvenir s'est éteint, et émane d'elles une odeur de grenier, de « vieux » vêtements d'autrefois.

Boltanski invite le spectateur à s'interroger sur la mort et la tragédie qui a eu lieu. Il souhaite rendre visible la mémoire collective. Boltanski ne nomme jamais l'Holocauste, mais sa présence est patente. L'œuvre *Réserve* de 1990 est une variation dans la série inaugurée en 1988 sous le nom *Réserve Canada*. Le mot Canada est un euphémisme utilisé par les nazis pour désigner les entrepôts servant à réunir les affaires personnelles (vêtements, chaussures...) que les déportés juifs devaient abandonner à leur arrivée dans les camps.

Les vieux vêtements et les photographies représentent pour Boltanski une idée de la mort : c'est être simultanément une présence (l'objet, le vêtement usagé) et une absence (le souvenir de la personne à qui il appartenait). Il attribue une dimension morte à ses objets : les propriétaires ne sont plus mais ont été, les vêtements ne sont pas neufs, ils ont été portés. En 1989, il explique ainsi son travail : « J'ai établi une relation entre vêtement, photographie, corps mort. Mon travail porte toujours sur la relation entre le nombre et l'individu : chacun est unique et en même temps le nombre est gigantesque »²¹. Dans *Réserve*, un vêtement accroché au mur appartenait à une seule et même personne, mais ce vêtement tel qu'il est disposé, appartient également à un ensemble plus grand. Boltanski joue dans chacune de ces œuvres sur ce rapport intrinsèque entre individu et collectif. Il ne cherche pas seulement à évoquer des souvenirs personnels, il cherche plus précisément à faire vivre et ressentir des réminiscences collectives.

D'autre part, nous retrouvons ici une des particularité du travail de Boltanski qui repose sur l'archive conçue comme rempart de fortune pour tenter de conserver ce qui est périssable. Conserver, garder une trace, classer, étudier sont des gestes fondateurs pour l'artiste, sans doute pour conjurer la peur de mourir et d'être oublié : « Mais l'effort qui reste à accomplir est grand et combien se passera-t-il d'années, occupé à chercher, à étudier, à classer, avant que ma vie soit en sécurité,

21 Revue Parkett n°22, 1989

soigneusement rangée et étiquetée dans un lieu sûr, à l'abri du vol, de l'incendie, et de la guerre atomique, d'où il soit possible de la sortir et la reconstituer à tout moment, et que étant alors rassuré de ne pas mourir, je puisse, enfin, me reposer ? »²².

2. Le portrait de Krystyna Trzesniewska.



Ce portrait photographique n'a pas de visée artistique, il est un témoignage direct de l'histoire et il nous a semblé pertinent de l'intégrer dans notre corpus documentaire. C'est une photographie d'une jeune fille déportée dans le camp d'extermination d'Auschwitz en 1942. La photographie est aujourd'hui visible au bloc 6 du camp principal d'Auschwitz. Le musée présente des fiches anthropométriques établies à l'arrivée des détenus. Krystyna est la prisonnière numéro 27129. L'image présente trois photographies : une de profil, une de face sans coiffure et une de trois quarts gauche avec coiffure, fichu noué derrière la tête. On remarque les cheveux coupés très courts, la tunique rayée, trop grande pour elle. Aucun nom ni prénom.

Quelques repères biographiques : on en trouve peu. Ils sont issus du livre du professeur d'histoire Jean-François Forges, *Histoire et mémoire*, que nous avons déjà cité. On ne connaît pas l'âge de Krystyna Trzesniewska. Elle a été internée le 13 décembre 1942 mais on ne sait pas pourquoi. La fiche dit seulement qu'elle vient de

22 Revue Parkett n°22, 1989

Zamosc, au sud-est de Lubin en Pologne, où les nazis voulaient créer des terres de colonisation. La fiche indique qu'elle est morte le 18 mai 1943. Elle a réussi à survivre un peu plus de cinq mois. On peut lire la tragédie dans ses yeux mieux que dans n'importe quelle autre photographie d'horreur. On peut imaginer ses émotions et son état : triste, consciente de la situation, courageuse... Ce regard nous touche. L'image 27126 est très forte, elle est une icône car elle incarne l'innocence écrasée dans un camp d'extermination, la souffrance des victimes. Elle-même est une victime sans nom avec un matricule, mais aussi avec un visage.

Le visage dans l'œuvre de Boltanski est absent. Dans son œuvre *La fête du Pourim*, le spectateur voit des visages, mais les photographies d'origine qui ont été utilisées, ont été extrêmement agrandies et étirées, si bien que le visage ne paraît pas net, presque flouté. Il nous semble que Boltanski cherche à matérialiser la présence d'une personne, à la symboliser, à faire deviner et ressentir une existence passée. A l'inverse, ce témoignage photographique nous montre clairement un visage, il permet d'identifier une personne, de reconnaître une identité précise, et donc, de mettre un visage, derrière une tragédie. Le philosophe Lévinas expliquait dans *Ethique et infini* que l'accès au visage impose d'emblée une éthique. Ce que nous voyons matériellement de l'autre c'est d'abord son visage : il s'adresse à chacun de nous, nos regards se croisent. Le visage de l'autre, c'est quelque chose d'étranger qui vient vers moi, qui s'impose de l'extérieur pour me déranger, et qui définitivement va poser sa marque : « Il y a d'abord la droiture même du visage, son exposition droite, sans défense. La peau du visage est celle qui reste la plus nue, la plus dénuée. La plus nue, bien que d'une nudité décente. La plus dénuée aussi : il y dans le visage une pauvreté essentielle »²³.

Les élèves de CM2 vont sûrement ressentir une émotion en voyant ce visage, même s'ils vont aussi se poser beaucoup de questions. Notre génération est habituée à se prendre en photo, à faire des portraits et des selfies. L'image numérisée du visage exposée sur les réseaux sociaux est banale, synonyme de plaisir, de divertissement, une mise en scène dans des moments souvent joyeux. En octobre, les élèves étaient d'ailleurs très enthousiastes à l'idée d'être photographiés pour la photo de classe. Or, ici, le portrait est tragique. Nous avons choisi cette

23 LEVINAS, *Ethique et infini*, Fayard, 1982 p. 80

image pour la détresse que nous fait ressentir cette enfant. L'image ne nous montre pas l'horreur de manière frontale mais elle nous la laisse deviner dans le regard de cette enfant. Comment l'ignorer ? Comment ne pas se mettre à sa place ? Et pourtant...comment se mettre à la place de cette enfant pour nous, hommes et femmes de 2020...? Nicolas Offenstadt écrit: «la tragédie se lit dans les yeux de ces hommes, femmes et enfants mieux que dans toutes les photos d'horreur directes qu'on montre souvent aujourd'hui»²⁴.

IV. L'exploitation pédagogique

1. Comment exploiter ces œuvres ?

Les repères proposés par les programmes ne sont pas seulement des dates, ils sont porteurs de sens et doivent s'accompagner d'exploitation et de recherche documentaire. Les élèves en ont besoin pour se constituer cette culture historique dont nous avons parlé. Il ne s'agit pas d'accumuler des connaissances factuelles mais bien d'étudier quelques documents fondamentaux qui mettent en évidence les grands repères historiques.

Qu'est-ce qu'un document historique ? Le document historique est un document qui contient une ou plusieurs informations sur un lieu, une personne ou un événement de manière synchronique, c'est-à-dire à un moment donné. Un document historique sur la Shoah peut être par exemple une affiche de l'époque exposant la haine antisémite, un documentaire vidéo sur un camp de concentration, une photographie de cette époque, un témoignage écrit d'un survivant (par exemple, un extrait de texte du livre *Si c'est un homme* écrit par Primo Levi), un texte de loi obligeant les juifs à se faire recenser et à porter l'étoile jaune, ou encore un texte juridique d'après guerre, expliquant la notion de génocide et de crime contre l'humanité...

24 FORGES Jean-François, *Eduquer contre Auschwitz : histoire et mémoire*, Agora, 2004, p.81

Selon Henri-Irénée Marrou : « est document toute source d'information dont l'esprit de l'historien sait tirer quelque chose pour la connaissance du passé humain, envisagé sous l'angle de la question qui lui a été posé e »²⁵. Autrement dit, le document ne révèle le sens que l'historien veut lui donner en répondant à une ou des hypothèses qu'il aura posées préalablement. L'historien reconstruit le passé humain grâce aux informations qu'il tire du document. Il faut avoir conscience que ce que dit l'historien par le biais d'un document n'est pas forcément ce qu'a voulu dire l'auteur du document. Et cette prise de conscience doit également être investie chez les élèves, justement pour travailler ce jugement critique et éviter une croyance aveugle dans tout ce que voit ou lit l'élève et le futur citoyen autonome et responsable.

Nous allons utilisé, lors de la mise en œuvre des parcours pédagogiques, la photographie de Krystyna qui est un témoignage photographique de l'histoire, ainsi que des œuvres de l'artiste Boltanski, œuvres qui en appellent à la mémoire d'une histoire. Mais peut-on mettre au même plan un document historique et une œuvre artistique ? Dans quel but précis associer les deux ?

Notre objectif pédagogique ne se réduit pas à la transmission de faits historiques objectifs, il s'agit également de transmettre une mémoire. La mémoire pose d'emblée une subjectivité, car elle se construit en oubliant, en se remémorant, en se souvenant, en ressentant des émotions. Les œuvres de Boltanski participent à ce devoir de mémoire. Elles permettent d'activer la mémoire et construire une conscience historique. Boltanski ne s'attarde pas sur la dimension intime d'un individu. Même lorsqu'il utilise un portrait photographique, il l'agrandit, le "floutte" et fait de ce visage, un visage parmi tant d'autres, dont l'identité n'est pas reconnaissable. De la même manière, en rassemblant des vêtements individuels, Boltanski réveille la conscience et le télescopage de la grande histoire et de la petite histoire du quotidien. Il est ainsi pertinent d'associer des témoignages historiques, des archives, mais aussi des œuvres artistiques qui peuvent d'ailleurs à l'image du travail de Boltanski, utiliser des archives et des traces du passé. Mais leur utilisation pédagogique est différente. L'archive peut être utilisée pour découvrir un fait

25 MARROU Henri-Irénée, *De la connaissance historique*, 1954, p.73

historique, mais aussi exercer son jugement critique, alors que l'œuvre d'art va susciter une émotion et des questions sur ce qu'a souhaité représenter l'artiste.

Une fois le choix des œuvres fait, nous nous sommes posé la question de leur exploitation pédagogique auprès des élèves. C'est là que nous avons dû couper notre axe de travail en deux puisque l'une de nous deux, Coralie, est la maîtresse d'une classe de CM2 dont la moyenne d'âge est 10 ans et l'autre, Aurore, est la maîtresse d'une classe de CE2 dont la moyenne d'âge est 8 ans. Non seulement les deux classes ne font pas partie du même cycle mais en plus, deux ans d'écart d'âge pour des enfants de ces âges-là correspondent à un écart non négligeable de maturité. Nous avons donc décidé de montrer les œuvres choisies aux CM2 et d'instaurer par la suite un débat assez approfondie sur leur ressenti et sur ce que pouvait symboliser ces images. Les images étant présentées en histoire et à la fin de l'année de CM2, nous avons décidé de les intégrer dans l'enseignement de l'histoire et plus particulièrement de les inscrire dans l'étude du XXe siècle avec le thème 3 intitulé « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne » et plus particulièrement dans le sous-thème « Deux guerres mondiales au vingtième siècle ». Ainsi le programme préconise d'étudier les « lieux de mémoire et du souvenir, [les] paysages montrant les reconstructions, [les] dates de commémoration » et de présenter « l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes européen et mondial ». Plus spécifiquement le programme évoque la possibilité « d'aborder le génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations²⁶ ».

Dans le programme de cycle 2, l'enseignement de l'histoire s'inscrit dans un module qui s'intitule « Questionner le monde » et qui englobe le Temps, l'Espace et les sciences. Il est demandé de « se repérer dans le temps » et de « repérer et situer quelques événements dans un temps long ». Il n'est pas question de faire une séquence entière ou une séance spécifique sur la Shoah en CE2, mais plutôt de proposer une séance décrochée en arts visuels et de présenter les œuvres aux élèves, une par une, sans donner d'indication, sans juger préalablement l'œuvre.

26 Programmes scolaires du cycle 3, 2018, p.79

Le travail effectué en CM2 relève davantage du débat philosophique sur le rejet alors que le travail effectué en CE2 s'axe sur les émotions. C'est par ces deux biais que nous avons voulu répondre à notre problématique de départ.

Nous l'avons déjà dit : l'inconvénient principal dans le fait d'aborder ce thème est de trouver les mots pertinents et justes pour en parler sans choquer les élèves. Il nous faut donc préparer au mieux les débats qui suivront et anticiper l'accueil des œuvres et les réactions des élèves. Pour cela, certaines questions nous paraissent incontournables :

- « Puis-je ressentir des émotions négatives comme la tristesse, le dégoût ou la peur devant une œuvre d'art ? ». Nous pensons que sans poser la question aux élèves, ces derniers n'aborderaient peut-être pas la problématique de l'art associée à la tristesse. Mais une fois la question posée, nous nous attendons à ce que les élèves trouvent logique de pouvoir ressentir des émotions négatives puisque cela leur sera sans doute déjà arrivé. Nous souhaitons développer ce point pour provoquer une prise de conscience sur la possibilité de ressentir de la tristesse, de la gêne, voire de l'angoisse face à une photographie. Cela nous permettra aussi de développer le pan des émotions et sera l'occasion que chacun exprime ses émotions et les décrive en essayant de les justifier.
- « Est-ce qu'une œuvre d'art doit forcément être belle ? ». Ici nous nous basons sur la croyance populaire qu'une œuvre d'art doit être belle et nous invitons les élèves à se poser la question du lien entre l'art et le Beau. Nous supposons que les élèves ne vont pas trouver belles les images que nous allons leur montrer. Nous nous attendons à ce que certains nous disent que l'œuvre n'est pas belle parce qu'elle les rend triste. Or, une œuvre peut être belle et provoquer de la tristesse. Nous voulons que les élèves prennent conscience que l'art n'a pas comme finalité le Beau mais qu'il peut vouloir dénoncer quelque chose ou exprimer quelque chose qu'on n'arrive pas à dire avec des mots.
- « Dois-je obligatoirement trouver un sens à une œuvre d'art ? ». Une fois que nous aurons parlé des émotions ressenties et du fait qu'une œuvre peut avoir

quelque chose à dire plus qu'à montrer, nous nous intéresserons avec les élèves au fait qu'une œuvre peut provoquer plus de questions que de réponses, et que se poser des questions face à une œuvre n'est pas effrayant mais permet de faire travailler son esprit et son jugement sur le monde qui nous entoure. Nous voulons éviter les commentaires des élèves du type « je ne sais pas quoi dire, je ne comprends pas cette image ». Il nous paraît important que les élèves gardent en tête que le jugement est personnel et que chacun peut aimer ou ne pas aimer une œuvre, tout comme chacun peut en penser ce qu'il veut, y voir le message qu'il souhaite puisqu'au final, il nous est difficile d'accéder au sens exact qu'a voulu donner l'auteur de l'œuvre. Une œuvre étant toujours conçue comme un puits de questions.

D'autre part, nous ne souhaitons pas tomber dans le *pathos*. Il faut mettre au point une séquence avec des temps d'acquisition de connaissances historiques et de travail de mémoire. Il faut penser à une alternance dynamique et motivante : utiliser des documents historiques, extraire des informations, pour construire une connaissance d'un événement, mais aussi donner un visage, comme c'est le cas avec la photographie de Krystyna, et mettre en jeu notre mémoire collective par le biais de l'œuvre d'art contemporaine de Boltanski.

La première œuvre de notre corpus, *Personnes* de Christian Boltanski (qui ne sera pas la première œuvre étudiée de notre séquence pédagogique puisque nous souhaitons d'abord définir avec les élèves ce qu'est l'art contemporain), posera certainement beaucoup de questions aux élèves car comme nous l'avons dit, elle se comprend à partir d'une mémoire individuelle et collective. Or, les élèves n'ont pas encore cette mémoire collective de la Shoah, ni de ce qu'elle représente : le rejet de la différence de l'Autre, allant jusqu'à commettre un génocide qualifié de crime contre l'humanité. Les élèves, que ce soit les élèves de cycle 2 ou de cycle 3, vont sûrement comprendre que les vêtements représentent des individus mais vont certainement se demander pourquoi une grue les prend pour les laisser tomber. Nous nous attendons tout de même à des questions sur la mort puisque les vêtements sont au sol, sans corps pour les porter et l'ambiance générale de

l'installation est "froide" à regarder et à écouter. Pourtant, les battements de cœur pourront leur faire penser à des individus vivants. Il faudra alors lier les enregistrements à quelque chose qui a vécu et non qui vit en revenant sur le travail de mémoire et le fait de filmer, enregistrer ou photographier des choses pour les garder une fois qu'elles ont disparu.

Il sera aussi important de faire le lien entre les œuvres d'art déjà rencontrées, plutôt abstraites et ce type d'installation : ce que l'on voit peut-il être une œuvre d'art ? Peut-on marcher au milieu d'une œuvre d'art ? Peut-on vivre une œuvre d'art ? Et là se jouera le travail sur l'étude des différents sens humains: l'odorat, la vue, l'ouïe, le toucher.

La fête du Pourim est une œuvre moins monumentale mais elle s'inscrit déjà plus précisément dans un axe de travail de Boltanski autour des portraits d'anonymes. Comme nous l'avons dit, nos élèves de 8 à 11 ans ne pourront pas savoir que les portraits en noir et blanc qu'ils voient, peuvent évoquer des disparus de la Shoah, mais justement nous voulons savoir ce que ces portraits provoquent chez eux et nous voulons connaître les questions qu'ils se posent face à une telle œuvre. Nous revenons encore une fois à ce puits de questions que provoquent les œuvres plutôt qu'à une pluie de réponses. Il sera important de rappeler aux élèves, puisqu'ils nous demanderont de répondre à leurs questions, que leur maîtresse n'a pas les réponses à toutes ces questions, encore plus quand il s'agit d'art. Nous veillerons à redire aux élèves que chacun ressent l'œuvre comme il l'entend et que chacun y est plus ou moins sensible, qu'il ne s'agit pas de juger ce que les autres pensent de l'œuvre mais qu'il faut prendre son temps pour observer, sans forcément chercher de réponse ni trouver un sens caché.

Enfin, avec le portrait de Krystyna, nous resserrons notre approche du portrait car après avoir étudié une installation qui intègre des milliers de vêtements représentant des individus, nous nous concentrons sur trois photographies montrant la même personne. Nous ne dirons pas aux CE2 que ce portrait a été pris à son arrivée dans un camp de concentration mais nous espérons encore une fois recueillir de nombreuses questions vis-à-vis de ces photographies. Nul doute sur le fait que

ces images feront réagir et créeront de l'émotion chez nos élèves. Il sera d'ailleurs intéressant de demander qui sont les élèves qui n'ont rien ressenti de particulier face à ces portraits et de leur demander pourquoi. Peut-être se sentiront-ils trop éloignés et donc trop différents de Krystyna pour ressentir une émotion forte, alors que d'autres se compareront peut-être à cette enfant à peine plus âgée qu'eux. Nous comptons donc d'abord laisser un temps d'observation sans rien dire aux élèves, même procédé qu'avec les autres œuvres, puis donner des informations comme l'âge de Krystyna. Les élèves devraient poser des questions sur le numéro présent sur une des photos ainsi que sur le nom Auschwitz. La tenue rayée leur fera sûrement penser à une tenue de prisonnier. Alors nous pourrons dire aux élèves que cette jeune fille a été faite prisonnière dans un endroit appelé Auschwitz en 1942 en temps de guerre. Les CM2 approfondiront avec le thème de la Seconde guerre mondiale et son contexte, mais il n'est pas encore question d'expliquer aux CE2 que des millions de personnes ont été détenues dans des camps, affamées et gazées parce qu'elles étaient différentes. Néanmoins il serait intéressant de dire déjà aux CE2 que cette jeune fille a été emprisonnée et est morte dans un camp car considérée comme différente et de demander aux élèves ce qu'ils en pensent. Donc, même avec les CE2 le débat philosophique pourra se faire, en lien avec l'EMC et la question de la tolérance et de la différence.

2. Proposition de parcours pédagogiques

Ce parcours pédagogique peut constituer un véritable projet de classe qui aborde trois axes principaux :

- la découverte d'œuvres d'art contemporaines conçues comme des installations dans lesquelles se déplacent le spectateur ;
- la réflexion sur le geste de l'artiste contemporain ;
- la construction d'une mémoire sur la Shoah en abordant les émotions que suscitent des documents iconographiques (cycle 2 et 3) et en construisant un lien entre image et témoignage (cycle 3).

1. L'art contemporain s'intègre dans un espace. Les installations sont construites à partir de matériaux variés et le spectateur n'est pas seulement devant une œuvre, il est dans l'œuvre.

Séance 1

Objectif : explorer la verticalité et construire une sculpture

Matériel : gobelets en plastique, pot de yaourt en plastique recyclés, scotch double face, pâte à fixe.



Organisation :

Proposer aux élèves d'expérimenter la notion d'équilibre en cherchant à produire une construction dans la verticalité.

Consigne :

Réaliser une construction verticale la plus haute à l'aide des gobelets et pots en plastiques. La pâte à fixe et le scotch double face permettent de maintenir ce jeu d'équilibre.

Il est attendu des élèves qu'ils explorent toutes les possibilités d'empilement, de superposition, de répétition, tout en réalisant une construction la plus haute possible (défier les lois de la pesanteur).

Mise en commun : observation

Faire repérer aux élèves le principe d'inversion de la forme évasée, si cela a été réalisé par les élèves.

Faire verbaliser les opérations plastiques.

Mots de vocabulaire : sculpture, assemblage, équilibre, verticalité, répétition, forme...



Séance 2

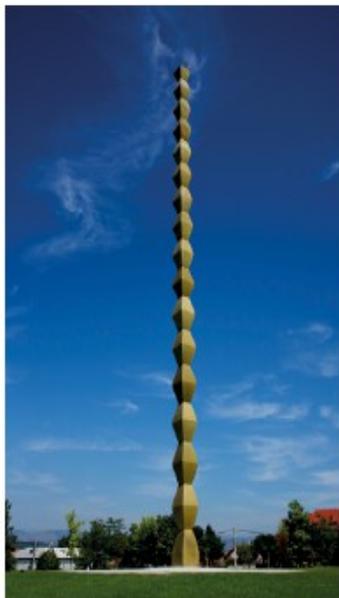
Objectif : développer une curiosité à la fois sensible et intellectuelle, expliciter la notion de verticalité au contact des œuvres et dans leurs productions plastiques.

Découvrir des œuvres contemporaines pour lesquelles la sculpture n'est pas figurative.

Découverte des œuvres d'artistes



1



2



3

1 : Pierre Petit, *La Ronde*, bronze patiné, fonte à la cire perdue, 1999, FNAC 99103, Centre national des arts plastiques.

© Adagp, Paris, 2018 / Cnap / photo : Bruno Scotti

2 : Constantin Brancusi, *La Colonne sans fin*, 1937, Târgu Jiu, Roumanie.

© SebMénard, août 2011

3 : Étienne Bossut, *Tam tam Jungle*, 2013, fibre de verre et résine polyester teintée, collection Frac Franche-Comté, Cité des arts, Besançon.

© Étienne Bossut. Photo : Blaise Adilon / © Kengo Kuma & Associates / Archidev

- Sculpture monolithe de l'artiste plasticien Pierre Petit : faire repérer aux élèves ce principe d'inversion de la forme évasée. Contrairement à la légèreté suggérée par les "jouets de plage colorés", la sculpture est très lourde car réalisée en bronze.
- La colonne sans fin de Brancusi composée de 17 modules de fonte en forme de losange (hauteur 29,33m).
- L'œuvre Tam tam jungle d'Etienne Bossut réalisée en superposant de multiples moulages en résine du célèbre tabouret du nom de TAM TAM créée par Henry Massonnet dans les années 70.

Séance 3

Objectif : Coopérer en petits groupes pour créer une sculpture verticale.

Organisation :

Les élèves vont travailler leur sculpture en petits groupes. L'enseignant peut s'attendre à ce qu'ils utilisent la position inversée pour produire une sculpture stable la plus haute possible.

Bilan : observation, mise en commun en groupe-classe. Les sculptures sont aussi disposées dans la salle de danse. Choix de certaines sculptures qui s'intégreront à la scène de danse en séance « danse créative » : chorégraphie avec une déambulation qui permet aux élèves de réfléchir et prendre en compte la notion d'espace.

II. Réfléchir à la place de l'artiste, découvrir le geste fondateur de l'art moderne et contemporain à travers l'œuvre de Duchamp.

Séance 1 philosophie et arts plastiques

Matériel : recueil d'images (Internet) projeté au TBI

Organisation :

Phase 1

Introduire la question du jour : qu'est-ce qu'être un artiste ? Et l'écrire au tableau.

Débat : inviter les élèves à réfléchir, puis à s'exprimer en levant la main et à donner des arguments pour justifier la réponse.

L'enseignant et deux élèves désignés comme secrétaires prennent des notes au tableau (TBI).

Exemples de réponses attendues des élèves :

Un artiste, c'est quelqu'un qui dessine. Un musicien ou un chanteur. Une personne qui fait de l'art. C'est quelqu'un de créatif, d'un peu tête en l'air. Tout le monde est un artiste du moment où il crée quelque chose. Faire une pizza ou faire un tableau, ce n'est pas la même chose... Un artiste doit avoir l'inspiration pour créer. Un artiste, c'est quelqu'un qui gagne sa vie avec ce qu'il fait. Pas forcément, il y a beaucoup d'artistes qui sont morts pauvres.

Trace écrite des élèves : remarque, avis, opinion de l'élève sur cahier.

Phase 2

Objectif : dégager les présupposés. Un présupposé est ce qui, dans un énoncé (la question du jour en l'occurrence) est une supposition préalable nécessaire à sa validité logique. Présupposé : qu'est-ce que l'art ? Question sous-jacente à la question du jour.

Montrer différentes images : le tableau La Joconde de Léonard de Vinci, un dessin d'enfant, un livre, la tour Eiffel, une grue dans un chantier, un arbre, une pizza, la sculpture L'homme qui marche de Giacometti, un tableau de Joan Miro *Children in the park*, l'installation *Un arbre en bois sous un soleil électrique* de Pierre Malphettes.

Après quelques instants de réflexion silencieuse, demander aux élèves de décrire les images. Les inviter à dire quelles sont les images qui, à leur avis, représentent une œuvre d'art et leur demander de justifier leur point de vue.

Toujours en rebondissant sur les réflexions des élèves, les accompagner dans un processus de problématisation et de conceptualisation qui vise à faire des distinctions conceptuelles entre un objet, qui peut être considéré comme artistique, et un objet qui ne relève pas de l'art. Invités à toujours justifier leurs réponses, les élèves sont amenés petit à petit à travailler aussi leur capacité d'argumentation.*

Exemples de questions de relance :

Toutes les œuvres sont-elles des œuvres d'art, à votre avis ? Sauriez-vous dire pourquoi ? Pourriez-vous donner des exemples ? Pourquoi dites-vous que faire une pizza ce n'est pas de l'art alors que faire un tableau, ça en est ? Fabriquer et

créer, est-ce la même chose ? Quand vous faites un dessin, faites-vous une œuvre d'art ? Vous sentez-vous des artistes quand vous dessinez, peignez, inventez un jeu... ? Qui décide si une œuvre est une œuvre d'art ? Et qui décide si un artiste est un artiste ? Y a-t-il une différence entre un artiste et un artisan ? Les objets de la nature, comme les arbres par exemple, peuvent-ils être considérés comme des œuvres d'art ? Les artistes ont-ils un but quand ils réalisent leurs œuvres d'art ? Un artiste doit-il ou veut-il faire passer un message quand il réalise son œuvre ? L'art sert-il à quelque chose ?

Exemple de définition collective de la notion d'art

L'art est une activité humaine qui nécessite des techniques et un savoir-faire mais qui n'a pas de fonction pratique définie. En ce sens, elle se différencie de l'artisanat dont les techniques pour fabriquer un objet ont un but précis d'utilité. L'art se différencie également de la nature, dont les objets ne sont pas transformés par l'homme, et de la science, dont le savoir est vérifié par l'expérimentation et vise à des résultats objectifs.

Exemple de définition collective de la notion d'artiste

Un artiste est une personne qui crée des œuvres d'art.

Séance 2 Arts plastiques

Objectif : intégrer un objet du quotidien dans une création et découvrir une œuvre de Duchamp.

Organisation :

Dans une boîte à objets, préparée à l'avance par l'enseignant, les élèves piochent chacun, au hasard, un petit objet naturel ou industriel.

Consigne : transformer cet objet en une création artistique.

L'objectif de cette pratique est de travailler de façon concrète sur la différence conceptuelle entre objet artistique et objet non artistique, et d'aborder en même temps les problématiques que cette distinction implique et soulève.

Matériels et supports : possibilité d'utiliser des feuilles, de penser à une installation...

Les élèves ont à disposition des élèves de la peinture, des crayons de couleur, des feutres et des pastels afin qu'ils puissent créer leur œuvre autour de l'objet pioché au départ.

Découverte du *Porte-bouteilles* de Duchamp (1914)



En petits groupes et en individuel, les élèves expriment et écrivent leurs questions, leur étonnement sur leur cahier des arts. Mise en commun et débat.

Séance 1 : introduction à l'art contemporain

Objectifs : savoir que l'art n'est pas forcément que de la peinture / découvrir l'art contemporain

Compétences : observer des œuvres d'art / exprimer son avis sur l'art contemporain

Découverte : demander aux élèves ce qu'est pour eux une œuvre d'art. Laisser les réponses sur l'ardoise de côté pour plus tard. Montrer une à une les 4 œuvres suivantes. Laisser le temps aux élèves de noter leurs impressions et leur(s) émotion(s) face aux œuvres.



- 1) *Balloon Dog*, par Jeff Koons, 1994-2000, Sculpture en acier inoxydable, exposé au Centre Georges Pompidou
- 2) *Dots Obsession*, par Yayoi Kusama, série d'installation
- 3) *Tête de Taureau*, par Pablo Picasso, 1942, 33,5x43,5x19cm, Musée Picasso
- 4) *Point of view*, par Tony Cragg, 2007, Sculptures en bronze, 12m de hauteur, Montpellier

Mise en commun : les élèves expriment leurs idées et les comparent pour chaque œuvre.

Faire reprendre l'ardoise et les réponses notées dessus. Ouverture du débat sur l'art :

- ce que l'on voit sur les images est-il de l'art ?
- une œuvre d'art est-elle forcément de la peinture ?
- une œuvre d'art est-elle forcément belle ?
- une œuvre d'art doit-elle ne procurer que de l'émerveillement ?

Conclusion : présenter l'art contemporain et dire que ces œuvres en font partie. En faire noter la définition dans le cahier ainsi que celle d'œuvre d'art.

III. Ressentir et construire une mémoire sur un objet historique : la Shoah

**Séance 2 : observation et analyse d'une œuvre d'art contemporaine :
Personnes de Christian Boltanski**

Objectifs : se demander en quoi une œuvre est une œuvre contemporaine / comprendre qu'une œuvre d'art permet de se poser des questions

Compétences : observer une œuvre d'art / donner son avis sur cette œuvre d'art / reconnaître et exprimer une émotion

Rappel de ce qui a été vu lors de la séance précédente : qu'est-ce que l'art contemporain ?

Découverte : montrer la vidéo de l'installation de Christian Boltanski *Personnes* et demander les impressions des élèves et surtout quelle(s) émotion(s) ils ressentent en l'observant.

Mise en commun : recueillir les impressions des élèves et les comparer.

Questions à poser :

- *Quel(s) sentiment(s) ressentez-vous en observant cette vidéo ? Pourquoi ?*
- *Est-il possible de ressentir des émotions négatives comme la tristesse, le dégoût ou la peur devant une œuvre d'art ?*
- *Que représentent les objets observés ? (grue, vêtements, lumière)*
- *Ce qu'il y a sur cette vidéo est-il considéré comme une œuvre d'art ?*
- *Peut-on marcher au milieu d'une œuvre d'art ?*
- *Peut-on vivre une œuvre d'art ?*
- *Quel est le rapport entre cette œuvre et l'art contemporain dont nous avons parlé ?*
- *Est-ce que cette œuvre vous fait vous poser des questions ?*

Interroger les élèves et les laisser débattre avec le bâton de parole. Les obliger à donner une émotion associée à l'œuvre.

Au cycle 3 (CM1 et CM2), l'analyse de cette œuvre de Boltanski peut être consolidée par la lecture d'extraits du livre *Si c'est un homme* de Primo Levi.

La mémoire de la Shoah s'est construite à partir de plusieurs types de trace :

- les documents iconographiques que sont les photographies, les images, les œuvres d'art, les monuments commémoratifs...
- la parole : les témoignages audio de rescapés et de témoins, les témoignage littéraires et historiques...

Nous avons choisi, pour transmettre cette mémoire à des élèves de l'école élémentaire, de travailler à partir de documents iconographiques et de créer ainsi

une parcours pédagogique artistique et citoyen. Il pourrait toutefois être pertinent, pour des élèves de cycle 3, de cibler des extraits de témoignages littéraires comme ceux de Primo Levi.

Dans le cadre d'une séquence d'histoire sur la Seconde Guerre mondiale, les élèves peuvent découvrir des témoignages écrits des rescapés. Ces derniers peuvent permettre d'enrichir par la suite l'analyse de l'œuvre de Boltanski : les élèves vont pouvoir faire des liens et repérer des symboles possibles. Par exemple, les numéros affichés sur les boîtes métalliques rappellent les numéros tatoués sur les bras des prisonniers, ou encore, les piles de vêtements évoquent les réserves faites par les nazis lorsqu'ils obligeaient les nouveaux arrivants dans les camps, à se dévêtir.

Les élèves vont retrouver ces symboles en construisant le lien qui existe entre le document iconographique qui est l'œuvre d'art, et le témoignage écrit. Cela permettra d'utiliser des notions propres au domaine artistique : l'intention de l'artiste et le parti pris. Les élèves vont en effet s'interroger ici sur l'intention précise de l'artiste qui fait le choix d'exposer ces vêtements et ces objets dans un certain ordre.

Extraits *Si c'est un homme* de Primo Lévi pouvant permettre de construire le lien entre l'image et le témoignage

▪ p.34 : « Plus rien ne nous appartient : ils nous ont pris nos vêtements, nos chaussures, et même nos cheveux ; si nous parlons, ils ne nous écouteront pas, et même s'ils nous écoutaient, ils ne nous comprendraient pas. Ils nous enlèveront jusqu'à notre nom : et si nous voulons le conserver, nous devons trouver en nous la force nécessaire pour que derrière ce nom, quelque chose de nous, de ce que nous étions, subsiste. (...) Qu'on imagine maintenant un homme privé non seulement des êtres qu'il aime, mais de sa maison, de ses habitudes, de ses vêtements, de tout enfin, littéralement de tout ce qu'il possède : ce sera un homme vide, réduit à la souffrance et au besoin, dénué de tout discernement, oublieux de toute dignité : car il n'est pas rare, quand on a tout perdu, de se perdre soi-même ; ce sera un homme dont on pourra décider de la vie ou de la mort, le cœur léger, sans aucune considération d'ordre humain, si ce n'est, tout au plus, le critère d'utilité. On

comprendra alors le double sens du terme « camp d'extermination » et ce que nous entendons par l'expression « toucher le fond ».

▪ p. 25 : « Mon nom est 174 517 ; nous avons été baptisés et aussi longtemps que nous vivrons nous porterons cette marque tatouée sur le bras gauche.

L'opération a été assez peu douloureuse et extrêmement rapide : on nous a fait mettre en rang par ordre alphabétique, puis on nous a fait défiler un par un devant un habile fonctionnaire muni d'une sorte de poinçon à aiguille courte. Il semble bien que ce soit là une véritable initiation : ce n'est qu' « en montrant le numéro qu'on a droit au pain et à la soupe. »

▪ p.223 « Cette année est vite passée. L'année dernière, à la même heure, j'étais un homme libre (...), j'avais un nom et une famille, un esprit curieux et inquiet, un corps agile et sain. Je pensais à toutes sortes de choses très lointaines : à mon travail, à la fin de la guerre, au bien et au mal, à la nature des choses et aux lois qui gouvernent les actions des hommes ; et aussi aux montagnes, aux chansons, à l'amour, à la musique, à la poésie. »

Séance 3 : observation et analyse d'une photographie : Krystyna Trzesniewska

Objectifs : découvrir une photographie, témoignage de l'histoire

Compétences : observer et donner un avis sur un document iconographique / reconnaître et exprimer une émotion

Découverte : montrer les photos de Krystyna et laisser les élèves observer puis noter leur(s) émotion(s) et ce à quoi leur font penser les photos.

Mise en commun : recueillir les impressions des élèves et les comparer.

Questions à poser:

- *Quel(s) sentiment(s) ressentez-vous en observant cette vidéo ? Pourquoi ?*
- *Ces photographies sont-elles belles à regarder ?*
- *Peut-on déduire qui est cette personne en observant les photographies ? (donner l'âge de Krystyna, dire qu'elle a été emprisonnée car considérée comme différente, enchaîner sur la question de la différence et de la tolérance)*
- *Ces photographies sont-elles des œuvres d'art ?*

- *Aujourd'hui à quoi nous servent ces photographies ? (à se souvenir du passé, d'un événement du passé, mémoire collective)*

Sur la question de la différence, prolongement possible avec un débat :

En quoi les êtres humains sont-ils différents ? En quoi se ressemblent-ils ?

Pouvez-vous donner des exemples ?

Sommes-nous différents dès la naissance, ou devenons-nous différents ?

Pouvons-nous choisir nos différences ? Pouvez-vous donner des exemples ?

Existe-t-il différents types de différences ?

Pouvons-nous utiliser nos différences pour construire un projet commun avec les autres ?

Inviter les élèves à donner des arguments, des exemples, des contre-exemples pour justifier leur position. A partir des remarques des élèves, élaborer une conclusion collective, provisoire et toujours ouverte, susceptible d'être modifiée lors d'une discussion ultérieure.

Séance 4 : collecte d'objets

Objectif : créer une affiche qui représentera la mémoire de la classe

Demander au préalable aux élèves de ramener un objet de leur quotidien qui les représente.

Chaque élève présentera son objet et pourquoi il le représente au groupe-classe.

Une photo de chaque objet sera prise pour rassembler les objets de chacun sur une grande affiche avec les prénoms des élèves afin de créer la mémoire de la classe.

Conclusion

Comprendre le monde contemporain et agir sur lui en personne libre et responsable, être présent et actif au sein de la société, exigent la connaissance du monde dans sa diversité et son évolution. La connaissance du monde et du passé permet de comprendre le monde présent. L'enseignement de l'histoire participe donc à la formation d'un individu maîtrisant un certain nombre de repères qui lui permettent de se constituer une culture historique nécessaire à la compréhension du monde. Nous avons vu que si l'histoire s'accompagne d'une rigueur scientifique, la mémoire est quant à elle subjective. Mémoire et histoire peuvent alors sembler incompatibles, mais elles doivent néanmoins se rencontrer puisque la mémoire est aussi nécessaire pour écrire l'histoire et lui donner du sens. Si la discipline renvoie à des faits, des événements, des temps, la mémoire fait appel à la perception et aux émotions. Nous avons souhaité associer ici le devoir de mémoire avec les arts plastiques et l'art contemporain en proposant une démarche, qui tout en passant par une pratique artistique, réhabilite justement le rôle du corps, de la perception et des émotions.

Si nous avons choisi l'art contemporain, c'est également parce que nous trouvons difficile pour un enseignant dans le premier degré, de baser toute une séance voire une séquence sur des textes alors même que l'horreur de la Shoah est indicible. Bien sûr les témoignages sont essentiels (et peuvent être abordés en prenant soin de les sélectionner au préalable pour des élèves de CM2 suffisamment matures) mais au vu du jeune âge de nos élèves et de leur sensibilité, nous avons trouvé pertinent d'aborder le sujet par le biais de documents iconographiques, et plus précisément, des œuvres d'art contemporaines : « La question des images est au cœur de ce grand trouble du temps (la Deuxième Guerre), notre « malaise dans la culture ». Il faudrait savoir regarder les images, ce dont elles sont les survivantes. Pour que l'histoire, libérée du pur passé (cet absolu, cette abstraction) nous aide à ouvrir le présent du temps »²⁷.

Les possibilités ouvertes par l'art nous ont semblé pertinentes à mettre en œuvre : il s'agit pour les élèves de développer leur culture artistique, de faire évoluer

27 Didi-Huberman Georges, *Images malgré tout*. Paris, Éditions de Minuit, 2003 p.226

leurs représentations sur ce qu'est un artiste, sur ce qu'est une œuvre. Ils adoptent une posture de questionnement et d'interrogation, ils s'engagent dans une réflexion esthétique. Ils découvrent l'œuvre majeure de l'artiste Boltanski dans l'art actuel, un Français né en 1944, dont le père était juif, et qui n'a de cesse de s'interroger par le biais de ses créations sur l'absence et la disparition des êtres, sur « ce qu'il reste ». Les élèves analysent également le portrait d'une jeune fille déportée dans le camp d'Auschwitz qui a été photographiée à son arrivée, il s'agit là d'un document iconographique, témoignage frontale de l'histoire.

Ces documents sélectionnés permettent aux élèves d'apprendre à regarder une image, mais aussi de ressentir et construire une mémoire. Chacun de ses documents iconographiques donnent à voir de manière symbolique la destruction de toute trace de corps humain, la disparition tragique et soudaine de personnes sous couvert de motifs haineux et racistes.

Le thème de la Shoah ainsi que l'art permettent de faire l'expérience de l'altérité, du rapport à l'autre. La Shoah, car elle repose sur une idéologie haineuse qui prône le rejet catégorique de l'Autre, et l'œuvre d'art qui suscite étonnement, incompréhension ou plaisir esthétique dans la confrontation à l'altérité. Il nous a donc semblé pertinent d'associer le thème de la Shoah et l'art contemporain afin de permettre à nos élèves de se confronter à l'altérité et de construire leur identité. Les élèves doivent à la fois accéder à l'objectalité du monde (questionner le monde, découvrir l'histoire, acquérir des connaissances) et pouvoir exprimer leur subjectivité (s'engager dans un travail de mémoire, exprimer ses émotions).

Nous avons enfin souhaité proposer un parcours pédagogique interdisciplinaire qui associe principalement les arts plastiques, l'histoire de l'art, l'histoire, l'éducation morale et civique. Ce parcours peut être mis en place dans une classe de CE2, CM1 et CM2, libre ensuite à l'enseignant de l'adapter à sa classe et à ses élèves en opérant quelques ajustements. Il permet de construire une mémoire collective en rassemblant les élèves autour d'un objet d'histoire, la Shoah. Cette mémoire interroge également les élèves sur leur présent et les invite à partager des valeurs communes de respect et de tolérance : ce sont là les conditions essentielles au socle commun de l'humanité et au vivre-ensemble.

Références bibliographiques et sitographiques

- Sur la Shoah

BLUMENFELD Samuel, Peut-on représenter la Shoah ?, article du Monde publié le 08 août 2007 : https://www.lemonde.fr/idees/article/2007/08/08/retrocontroverse-1994-peut-on-representer-la-shoah-a-l-ecran_942872_3232.html

KLASFERD Serge, *Mémorial de la déportation des Juifs de France : fils et filles des déportés juifs de France*, 2012

LEVI Primo, *Si c'est un homme*, Pocket edition, 2007

- Sur l'enseignement de l'histoire

FORGES Jean-François, *Eduquer contre Auschwitz : Histoire et mémoire*, Agora, 2004

GROSTABUSSIAT Catherine, L'art en jeu Éditeur : Réseau Canopé, 2018

HOMMET Stanislas, JANNEAU Rémy, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? : Clés pour comprendre, outils pour agir*, Hachette, 2009 (Coll. Education)

PINSON Gérard, BRIAND Dominique, *Enseigner l'histoire avec des images : école, collège, lycée*, Hachette, 2008 (Coll. Education)

PINSON Gérard, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*, Hachette, 2007 (Coll. Education)

- Sur le devoir de mémoire

LEVINAS, *Ethique et infini*, Fayard, 1982

MARROU Henri-Irénée, *De la connaissance historique*, 1954

RICOEUR Paul, *La mémoire juste*, France Culture, 9 septembre 2000, 52 minutes

OFFENSTADT Nicolas, *Les Mots de l'historien*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2005

EDUSCOL, *Les enjeux du travail de mémoire :*

<https://eduscol.education.fr/cid74026/les-enjeux-du-travail-de-memoire.html>

- Sur l'artiste Christian Boltanski

ENTRETIEN FRANCE CULTURE, novembre 2019

Revue Parkett n°22, 1989

- Réflexion sur l'art

DIDI-HUBERMAN Georges, *Sortir du noir*, Editions de Minuit, 2015

DIDI-HUBERMAN Georges, *Images malgré tout*. Paris, Éditions de Minuit, 2003

HEINICH Nathalie, *Etre artiste : les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*, Klincksieck, 1996

LIEVRE-CROSSON Elisabeth, *Comprendre la peinture*, Les essentiels Milan, 2006

MICHAUD Yves, *L'art à l'état gazeux : essai sur le triomphe de l'esthétique*, Stock, Paris, 2003

- Sur le cadre institutionnel

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015

BO Programme d'enseignement de l'école primaire du 26 juillet 2018

Iconographie

BOLTANSKI Christian, *La fête du Pourim*, 1989

BOLTANSKI Christian, *Personnes*, Paris, Le Grand Palais, janvier 2010

BOLTANSKI Christian, *Réserve*, 1990

Photographie anonyme de Krystyna Trzesniewska, entre 1939 et 1945