

Les grandes œuvres, ça s'admire ou ça se travaille ?

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues GFEN
Centre de Langues - Université Lyon 2

Article publié dans la revue *Dialogue* du GFEN
Dossier : Culture et pratiques culturelles,
n° 104-105, mai 2002 (pp. 29-32).

Repris et développé in M.A. Médioni (2005)
L'art et la littérature en classe d'espagnol. Lyon : Chronique sociale

Ces dernières années, j'ai pu travailler avec un certain nombre de stagiaires en espagnol — certains, pleins d'enthousiasme et de fougue, d'autres, plus apeurés à l'idée d'enseigner en banlieue, aux Minguettes — dont la plupart affirmait la volonté et l'ambition d'aborder "la culture espagnole" avec leurs élèves. Une petite discussion s'ensuivait sur la notion de culture : il s'agissait, pour eux, des grandes œuvres de la littérature et de la peinture, essentiellement classiques et espagnoles, l'Amérique Latine apparaissant moins nettement ; les autres manifestations culturelles (langues, gastronomie, fêtes — Semaine Sainte, corrida..., musique — et pas seulement le flamenco — etc.) ne pouvant prétendre au même rang.

Cette hiérarchisation reflète sans doute la formation reçue, notamment à l'université. La volonté de ces jeunes collègues de transmettre à leurs élèves le plaisir qu'ils ont éprouvé eux-mêmes face à certaines grandes œuvres, me semble participer d'une grande générosité, sincère et sympathique. Malheureusement, la confrontation avec la "réalité" du terrain les amène, bien souvent à "adapter" leur enseignement au "public" auquel ils s'adressent, et l'on voit fleurir davantage, dans les classes, des BD de Quino, des articles de presse et des tableaux de Botero¹ — dont je ne nie nullement ni l'intérêt ni la dimension culturelle, pour ma part — plutôt que des œuvres de Calderón, Tirso de Molina, Velázquez, Cervantes, Goya, Picasso ou Miro², pour ne citer que ceux-là, et parce qu'ils sont présents dans les manuels scolaires.

Si j'ai mis des guillemets aux mots "réalité", "adapter" et "public" qui précèdent, c'est pour pouvoir les commenter et les interroger. Ce qu'on nomme "réalité" en parlant des établissements de banlieue n'est pas toute la réalité. C'est certainement celle qui affleure, durement, la plus visible et désespérante pour ceux qui arrivent dans ces contrées sans la formation et l'accompagnement nécessaires. En revanche, pour ceux qui ont pris le temps de travailler là, de s'y engager, de changer leur regard et leurs pratiques, il y a une autre réalité dans laquelle le travail et l'implication ont leur place, chez les élèves. D'autre part, la question de l'"adaptation au public" est un véritable fléau sur lequel je ne m'étendrai pas — d'autres ont largement étudié la question — qui se traduit par une baisse des exigences, boomerang qui revient exploser au visage de ceux-là mêmes qui "ont tout essayé". Quant à la notion de

¹ Quino est un humoriste argentin, plus connu en France, pour être le "père" de la célèbre Mafalda. Fernando Botero est un peintre colombien dont les sculptures monumentales ont été exposées sur les Champs Elysées à Paris en 1992. Une rétrospective de son œuvre a été organisée également en Avignon, en 1993, au Palais des Papes où ses personnages aux formes rebondies, dilatées, ont trouvé un espace plus que prestigieux, même si sa peinture est encore sujette à controverse..

² Calderón, Tirso de Molina, Velázquez, Cervantes sont des "monuments" du baroque du Siècle d'Or espagnol. Si les deux derniers peuvent être un peu plus connus de nos élèves, ce n'est certainement pas le cas de Calderón de la Barca, auteur de pièces de théâtre dont *La vie est un songe* ou de Tirso de Molina, le créateur du mythe de Don Juan, repris directement par Molière.

"public", elle me paraît pour le moins dangereuse si elle est prise dans le sens d'être usager d'un service ou spectateur d'une représentation.

Il n'en est pas moins vrai, toutefois, que bon nombre de nos élèves résistent très fort face à ces grandes œuvres. "Ça les gave" ou leur "prend la tête" : "la culture" — ils en ont la même représentation à peu de choses près que les jeunes collègues dont je parlais au début —, ce n'est pas pour eux, ils s'en excluent parce qu'ils s'en savent exclus. Ils n'entrevoient aucune porte d'entrée pour eux, alors, plutôt que d'être méprisés, ils prennent les devants et rejettent en bloc ce qui, de toute évidence, ne s'adresse pas à eux. Ils préfèrent "parler" — le mot travail n'a pas droit de cité — de la vraie vie, dont font partie *Loft story* et *Star Académie*...

Faut-il alors renoncer ? Comment s'y prendre, sinon, pour faire rencontrer ces œuvres, ces "monuments" artistiques à nos élèves, tous, où qu'ils soient ? Parce que ces œuvres sont notre patrimoine, celui de l'humanité dont ils font partie, elles s'adressent à eux, elles disent les espoirs, les souffrances, les joies, les obstacles surmontés, dont ils ont un besoin immense, pour se construire. Elles sont de la beauté dont ils sont trop privés et qui n'enchant plus leur monde.

Je présenterai ici quelques pistes de réflexion sur ces questions, à travers des ateliers réalisés avec mes élèves de 1^{ère}, sur deux œuvres omniprésentes dans nos manuels d'espagnol *El tres de mayo* de Francisco Goya et *El crimen fue en Granada* de Antonio Machado.

Atelier *El tres de mayo*

Ce tableau de Goya est extrêmement connu. Les élèves l'ont aperçu dans leur manuel ou parfois, l'ont commenté les années précédentes.

Au-delà de l'anecdote ou de l'événement historique ³, ce qui m'intéresse, c'est de travailler avec mes élèves ce qui fait la spécificité de ce tableau, ce qui fait qu'il est considéré comme un chef d'œuvre, qu'il a traversé les époques... Bref, comment s'y est pris Goya pour dépasser le particulier et atteindre à l'universel ?

Phase 1

Après un bref temps d'observation du tableau, je demande à mes élèves de dire tout ce qui les frappe. Je note sur une affiche leurs réactions. Nous procédons ensuite à des regroupements, à partir de ce qui a été dit, pour déterminer ce qui a retenu tout particulièrement leur attention, dans un premier temps : le personnage central, les couleurs, la lumière, les deux groupes de personnages, etc., et toutes les premières remarques qui s'y rattachent. Ils disposent donc déjà d'une somme d'éléments dans lesquels ils pourront puiser.

Phase 2

A partir de toutes ces observations, il s'agit maintenant pour chacun d'eux, de choisir un élément qui leur plaît, les interroge ou les dérange, et de le travailler sous l'angle technique. C'est-à-dire, dans un premier temps, de le représenter sur une feuille, le mieux possible, et d'écrire un court texte qui rende compte de ce que ce travail leur a permis de découvrir. Ils devront le communiquer au reste de la classe.

Phase 3

Les dessins et les textes sont affichés et donnent lieu à des échanges. Après la phase individuelle, certains élèves se sont regroupés parce qu'ils avaient choisi le même thème d'étude. D'autres ont travaillé sur un élément qu'ils étaient les seuls à avoir retenu. La confrontation des points de vue dans les groupes et lors de la mise en commun fait surgir une richesse d'analyse considérable. Les questions d'explicitation obligent à aller plus loin, les

³ En 1808, Napoléon envahit l'Espagne. En avril, Murat occupe Madrid. Le 2 mai 1808, le peuple de Madrid se soulève et se lance contre les mamelouks de Murat. Goya représente l'événement dans un premier tableau intitulé *El dos de mayo*, "Le 2 mai" — : c'est le début de la guerre d'indépendance. Le lendemain, le 3 mai, les troupes françaises fusillent les rebelles à la Moncloa : c'est le sujet du tableau qui nous occupe.

hypothèses des uns font rebondir celles des autres : on découvre lors de cette phase des liens qu'on n'avait pas encore entrevus.

Plusieurs élèves ont choisi de travailler sur la question de la lumière. En représentant la lanterne posée au sol qui illumine la scène, ils prennent conscience que ses quatre facettes jettent un jour différent sur les éléments en présence, qu'elles délimitent deux zones bien distinctes qui correspondent au groupe des victimes et à celui des bourreaux. Leurs observations recoupent celles des élèves qui ont travaillé sur les personnages : le peloton d'exécution est de dos, dans une ombre relative qui contraste avec la lumière intense projetée sur le personnage central et sur ses compagnons. Leurs conclusions : les bourreaux ne sont pas capables de regarder leurs victimes en face, l'ombre les cache et les protège ; la lumière éblouit en même temps les victimes qui ne peuvent pas voir leurs bourreaux : le contraste de lumière est matérialisé au sol par une ligne qui sépare les deux camps ; les ombres sont importantes du fait de l'intensité de la lumière et on remarque que l'ombre portée du personnage central correspond en fait à une flaque de sang qui rappelle les contours de son corps avec ses bras levés ; son sang s'écoule vers les bourreaux et viendra bientôt les éclabousser ; ce personnage est illuminé d'une lumière crue mais devient lui-même source de lumière. C'est ce qui permet à ceux qui ont travaillé sur le condamné d'ajouter qu'il rappelle de toute évidence la figure du Christ. Le plaisir est grand de voir comment le travail de chacun s'articule à celui de l'autre. Un élève a choisi de travailler sur les couleurs et a représenté la palette de Goya : son travail l'a conduit à d'autres considérations techniques et il fait remarquer que le peintre travaille davantage sur les masses de couleur que sur les détails, que les contours sont imprécis, ce qui rend la scène encore plus inquiétante ; que ce qui frappe néanmoins, ce sont les regards, terriblement expressifs. Je citerai pour finir — parce que je ne peux pas tout citer — le travail réalisé par une élève sur les mains : elle montre à ses camarades que les mains des différents personnages décrivent un cercle qui est l'espace, en fait, qui sépare les deux camps ; que ces mains sont tour à tour ouvertes et fermées, dans des gestes de désespoir, de colère, de provocation, de liberté... ; que le moine, à gauche du personnage central, serre les poings au lieu de joindre les mains pour prier ; que le mouvement des mains nous fait prendre conscience que la scène se passe sur une hauteur que les rebelles doivent gravir pour être fusillés, que nous autres, spectateurs du tableau, sommes légèrement en contrebas : montée au Golgotha ?

Phase 4

Questions en suspens. Chacun est invité à formuler des questions ou des demandes d'informations qui leur semblent nécessaires à ce moment-là du travail. Cela les amène à devoir se documenter sur la période historique, la peinture de Goya, Goya lui-même... à travers le manuel qui comporte un bon nombre d'informations ou par le biais de documents que j'apporte au cours suivant et qui sont lus avec un intérêt très différent de celui qui aurait été manifesté dans la classe si j'avais commencé mon cours par un panorama historique, une biographie de Goya et un apport magistral sur son œuvre, afin qu'ils soient prêts, par la suite, à aborder l'œuvre à étudier. Ce qui ne m'empêche nullement, après coup, d'informer mes élèves de la difficulté dans laquelle s'est trouvé Goya, lorsqu'il a travaillé sur ce tableau⁴ ainsi que du fait que ce tableau a été repris par Manet — *La fusillade de l'empereur Maximilien*, 1867 — et par Picasso — *Massacre en Corée*, 1951 —, et de voir avec eux, comment ces deux derniers artistes s'en nourrissent et comment ils traitent le thème dans un style et dans un contexte différents.

⁴ Goya était un "afrancesado", un intellectuel "éclairé", convaincu par les lumières venant de la France. Au moment où les troupes napoléoniennes envahissent l'Espagne et commettent les exactions que commettent toutes les troupes d'occupation, Goya met toute sa lucidité au service de la dénonciation des horreurs de la guerre, à travers les deux tableaux cités, mais aussi la série de gravures des *Désastres de la guerre*, où il met en scène la foule anonyme des révoltés, sans exaltation et sans concession non plus.

Atelier *El crimen fue en Granada*

El crimen fue en Granada, "Le crime a eu lieu à Grenade", est un poème de Antonio Machado qui met en scène la mort de Federico García Lorca, assassiné par les nationalistes, au tout début de la guerre civile espagnole. Là aussi, il s'agit d'une grande œuvre, très célèbre, qui concerne deux auteurs "incontournables" et un contexte historique qui dépasse les frontières de l'Espagne. Antonio Machado évoque les circonstances de la mort de Lorca — dont on ne connaît pas de témoin ⁵ —, ses derniers mots — que Machado imagine adressés à la mort, comme si le poète lui faisait la cour — et dénonce la responsabilité de Grenade, la ville natale du poète, "tombée" parmi les premières entre les mains du camp fasciste.

*Se le vio, caminando entre fusiles,
por una calle larga,
salir al campo frío,
aún con estrellas, de la madrugada.
Mataron a Federico
cuando la luz asomaba.
El pelotón de verdugos
no osó mirarle la cara.
Todos cerraron las ojos;
rezaron: ¡ni Dios te salva!
Muerto cayó Federico*

— *sangre en la frente y plomo en las entrañas* — ...
...*Que fue en Granada el crimen
sabed — ¡pobre Granada! —, en su Granada...* ⁶

Phase 1

Après une lecture silencieuse du poème en entier, suivie d'une lecture oralisée de ma part, j'invite les élèves à représenter par un dessin le crime dont parle Antonio Machado, avec tous les détails possibles, dessin qu'ils auront à commenter en prenant appui sur le poème. Aucune élucidation du vocabulaire n'est proposée.

La mise en commun des hypothèses individuelles, reprises en petit groupe, donne lieu à un travail sur le sens : le lieu, le moment, les protagonistes, le point de vue de l'auteur. Cela permet de remobiliser quelques connaissances éparses sur les deux poètes et sur l'époque, la guerre civile de 1936-1939. A l'issue de ce travail, j'informe mes élèves des circonstances du drame et de l'absence de témoignages à l'époque. Machado a donc tout inventé !

Phase 2

Projection du tableau de Goya, *El tres de mayo*. Pas de commentaires de ma part hormis les précisions suivantes : "Il s'agit d'un tableau de Goya, peint en 1814". Consigne : "Qu'est-ce qui vous frappe ?".

Le lecteur de cet article comprendra aisément où je veux en venir. Les élèves sont saisis des correspondances qui existent entre ce tableau et les dessins qu'ils ont produits. Ils reprennent les expressions du poème pour dire certains éléments du tableau. Je leur demande alors d'en tirer des conclusions, parmi lesquelles apparaît l'idée que Machado, n'ayant pas d'images à propos de la mort de Lorca, a pris appui sur un référent passé dans l'imaginaire collectif. "C'est ça la culture !", ajoute un élève.

⁵ Federico García Lorca fut assassiné dans des conditions obscures à l'époque, fusillé, avec d'autres condamnés, à l'aube, en rase campagne.

⁶ "On le vit, avançant, au milieu des fusils / Par une longue rue / Sortir dans la campagne froide, / Sous les étoiles, au point du jour. / Ils ont tué Federico / Quand la lumière apparaissait. / Le peloton de ses bourreaux / N'osa le regarder en face. / Ils avaient tous fermé les yeux ; / Ils prient : Dieu même n'y peut rien ! / Et mort tomba Federico / — Du sang au front, du plomb dans les entrailles — / ... Apprenez que le crime a eu lieu à Grenade / — Pauvre Grenade !, sa Grenade." *Anthologie bilingue de la poésie espagnole*. Bibliothèque de la Pleiade, NRF Gallimard, Paris, 1995, p. 601, traduction de Bernard Sesé. Il ne s'agit ici que du début du poème.

Phase 3

J'annonce que nous allons étudier ce poème ensemble mais que comme il est très riche, je leur propose de se partager le travail. Qui veut étudier quoi ?

Après quelques minutes de réflexion, ils me proposent d'approfondir les circonstances de la mort de Lorca, d'en savoir plus sur Lorca et Machado, de faire une explication de texte du poème. Quatre groupes se forment . Il y a 16 élèves cette année-là dans la classe, mais s'il y en avait eu plus, on aurait pu doubler les groupes de travail avec croisement ultérieur.

J'annonce aussi qu'il faudra rendre compte de son travail aux autres et leur faire partager ce qu'on a appris. Il faut donc choisir une forme de présentation particulière. Nous faisons l'inventaire des possibilités que nous connaissons depuis le dessin, en passant par l'interview, le reportage, etc. Chaque groupe de travail doit choisir alors la forme qui lui paraît la plus appropriée. C'est ainsi que le récit de la mort de Lorca est associé au dessin, Lorca sera interviewé, Machado fera l'objet d'un exposé, et l'explication de texte... J'insiste pour que chaque recherche soit donnée à voir. Le dernier groupe peine. Finalement, les élèves de ce groupe décident qu'ils travailleront la structure du poème en utilisant des couleurs pour "faire visualiser les choses".

Phase 4

Chaque groupe s'attelle à la tâche. On cherche de la documentation, on me passe commande, pour le cours suivant. Le travail en classe consiste dans la mise en forme de ce qu'on a à dire.

Phase 5

Lorsque le travail est bien enclenché, je propose un atelier de lecture tournant : chaque production va tourner dans chaque groupe, charge à chacun d'en faire une lecture au positif, en pointant les bonnes idées, de poser des questions sur les points jugés obscurs, d'apporter des suggestions aussi bien sur le plan de la langue que sur celui de la forme choisie pour la présentation.

La mise en commun oblige à des explicitations, des interventions sur la langue, des débats. C'est en même temps un temps d'information et d'apprentissage mutuel où chaque groupe devient une force de proposition pour les autres groupes.

Chaque groupe repart au travail.

Phase 6

Je réalise, sous la conduite de mes élèves ⁷, la phase finale : saisie des textes et réalisation de la maquette. Ils n'ont pas tous de traitement de texte, certainement pas de PAO, et mon objectif n'est pas à ce niveau-là. Chaque élève reçoit un dossier complet comprenant tous les travaux effectués. Critiques et manifestations de satisfaction pour le travail réalisé. Les élèves sont très surpris de constater que ce qui a posé le plus de difficulté, rendre compte du travail sur la structure, a donné le résultat le plus original et le plus "beau" a leurs yeux. Ils sont déçus que le choix du dessin n'ait pas produit les mêmes effets. J'en profite pour lancer une discussion sur l'intérêt de la difficulté.

Nous décidons que c'est dommage de garder tout cela pour nous seuls et organisons une exposition au CDI.

Et la culture dans tout ça ?

Nos élèves ont une culture, des cultures, mêmes. Ouvrir les portes à d'autres cultures ou à l'accès à des objets culturels étrangers — dans tous les sens du terme — ne passe pas nécessairement par la simplification. Le recours au dessin, dans les exemples choisis, n'est pas

⁷ Il y a une phase intermédiaire de critique de leur part du travail réalisé par moi.

de cet ordre mais plutôt de l'ordre d'un moyen qui permet aux élèves de se trouver confrontés à certaines questions que, nécessairement, l'artiste s'est posées. Il y a d'autres façons de faire "entrer" dans l'œuvre, de faire "rencontrer" le chef d'œuvre, par exemple, la dramatisation, le jeu de rôle, l'atelier d'écriture...⁸. C'est-à-dire une situation de travail qui mette les élèves en situation de création et en situation d'appréhender les enjeux, les obstacles qui ont présidé à toute création, à toute invention.

⁸ Voir Maria-Alice Médioni, "Les Ménines de Vélasquez" in *Dialogue "Tous créateurs"*, n° 80, automne 1994, p. 28 ; repris dans "Comprendre un tableau" in GFEN, *Rèussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique Sociale, Lyon, 1999, p. 151. Une analyse de cette démarche et d'un atelier sur *Don Quichotte* de Cervantes paraîtra dans un numéro prochain des *Cahiers Pédagogiques*.