

académie
Toulouse



Pastel

La revue

*Revue académique
d'histoire - géographie*

Numéro 1 - décembre 2009

Sommaire

- ◆ Editoriaux
- ◆ Qu'appelle-t-on une image ?
- ◆ Une image révolutionnaire interrogée
- ◆ Le portrait monétaire romain sous le Haut-Empire
- ◆ Les sarcophages paléochrétiens pour étudier la diffusion du christianisme
- ◆ L'inventivité des images médiévales
- ◆ Les outils informatiques pour étudier les œuvres d'art
- ◆ Un photomontage stalinien de Gustav Klucis
- ◆ Bande dessinée et cinéma, récits sur l'histoire et objet d'étude pour l'historien
- ◆ Images et représentation de la Guerre Froide dans les manuels scolaires
- ◆ Le grand témoin : Dominique Borne
- ◆ Regards croisés sur ...
- ◆ Comptes-rendus

Images

et histoire

Préface



La création et la publication sur le site académique de Pastel constituent un témoignage fort de la vitalité des enseignements d'histoire et de géographie dans l'académie de Toulouse.

Cette nouvelle revue académique en ligne rappelle de façon très claire quelques-unes des exigences centrales du métier de professeur : interroger les savoirs scientifiques avec pertinence, afin de construire pour les élèves des enseignements solidement fondés sur le plan disciplinaire, adaptés à leurs capacités du moment, conçus pour les intéresser et les faire progresser dans leurs apprentissages.

Par la diversité des contributions qu'elle propose, elle met aussi en valeur l'intérêt pour chaque enseignant de profiter avec créativité de toute sa liberté pédagogique.

Associant dans son projet des universitaires et des professeurs de collèges et de lycées, elle démontre enfin combien la rencontre de ces différents acteurs autour de la production et de la diffusion du savoir peut être riche et féconde.

Cette revue présente ainsi pour les professeurs un grand intérêt. Elle doit leur apporter un moyen de mettre à jour leurs connaissances, une aide méthodologique, une possibilité de mieux utiliser les ressources de notre territoire académique.

Il s'agit là d'une réalisation ambitieuse que ses promoteurs ont su mener à terme avec le soutien du rectorat et l'accompagnement des corps d'inspection. Je me réjouis de cette manifestation du dynamisme des professeurs de notre académie et je souhaite à Pastel, nouvelle revue d'histoire et de géographie de l'académie de Toulouse, le plus large lectorat et de nombreux numéros à venir.

Olivier Dugrip
Recteur de l'académie de Toulouse
Chancelier des universités

Pastel : des couleurs pour l'histoire et la géographie

La publication du premier numéro de Pastel, la nouvelle revue académique en ligne d'histoire et géographie, représente une très grande satisfaction pour l'Inspection pédagogique régionale d'histoire et géographie de l'académie de Toulouse. Initiée et portée par une équipe de professeurs de collège et de lycée particulièrement dynamique, relayée et soutenue par l'Inspection, mise en forme par les services de la communication du rectorat, cette innovation dote les professeurs de notre académie d'un nouvel outil de communication, complémentaire du site disciplinaire académique Eureka et de La lettre de l'inspection.

Cette revue s'est construite autour d'une ambition centrale : éclairer quelques aspects d'une question vive de nos enseignements disciplinaires, dans une logique didactique, en mêlant mises au point scientifiques et propositions pédagogiques. Deux fois par an, elle proposera aux professeurs d'histoire et géographie de l'académie de Toulouse, plus spécialement, mais aussi à nos collègues des autres académies de France, qu'elle a vocation à intéresser, un ensemble de contributions d'universitaires, de professeurs en activité dans les classes du second degré, de formateurs. Elle permettra de traiter chacun des thèmes étudiés de façon plus approfondie que ne le permet un site académique. L'éclairage problématique qui introduira chaque numéro en garantira la cohérence d'ensemble. Elle constituera ainsi un moment apaisé dans le mouvement continu d'informations parmi lesquelles nous peinons parfois à repérer des faits saillants.

Nous souhaitons que cette revue aide les professeurs à prendre le temps d'une utile réflexion sur certains enjeux disciplinaires, qu'elle contribue à susciter de nouveaux échanges dans les équipes pédagogiques, qu'elle nourrisse les débats menés dans les sessions de formation continue. Les renouvellements de nos disciplines nous rappellent régulièrement que nos choix pédagogiques et didactiques ne sont jamais neutres et que nous interrogeons avec nos élèves une matière vivante. Pastel veut se faire l'écho de cette vie qui exige des professeurs d'histoire et de géographie une écoute attentive et régulière.

Cette revue permettra de valoriser les travaux, souvent remarquables, des professeurs de l'académie de Toulouse. Elle s'appuiera le plus souvent possible sur des exemples régionaux. Elle exploitera la richesse pour nos disciplines des ressources patrimoniales, muséographiques ou paysagères de notre territoire académique. En liaison avec le site d'histoire-géographie Eureka, elle fera appel pour chaque numéro à de nouvelles contributions, appel auquel tous les professeurs de l'académie pourront répondre. Vous serez sollicités pour améliorer son contenu rédactionnel et vous pourrez proposer de nouveaux sujets d'étude.

Ainsi nous avons l'espoir que, très rapidement, Pastel devienne votre revue, une revue que vous apprécierez, à laquelle vous participerez, que vous critiquerez aussi. Dans ces conditions, nul doute que notre revue académique d'histoire et géographie ne vive longtemps pour l'intérêt des professeurs et la qualité des enseignements.

Thierry Duclerc,
Marie-Christine Roques,
Laurent Soutenet

Inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux de l'académie de Toulouse

Edito de l'équipe de coordination

Disciplines vivantes et en perpétuelle évolution, l'histoire et la géographie sont traversées de multiples débats épistémologiques, historiographiques et didactiques. De nouvelles pistes pédagogiques s'offrent aux enseignants : des revues, des sites dédiés viennent quotidiennement nous rappeler que notre métier et nos pratiques évoluent très vite. Confronté à cette surcharge dynamique d'informations, l'enseignant a parfois le sentiment d'être esseulé dans sa salle de classe et dans sa pratique. Il peut alors avoir l'impression de ne pas saisir tous les enjeux de son métier tant les problématiques qui s'offrent à lui sont nombreuses.

Soucieux de participer au renouvellement des savoirs, des approches et des pratiques pédagogiques, nous avons été quelques uns à penser que nous pouvions modestement apporter notre pierre à un édifice déjà solide dans notre académie. Lancer une revue capable de prendre en compte l'évolution de nos disciplines, de nos pratiques avec les élèves, de nos nouvelles façons d'échanger parfois de mutualiser a émergé assez rapidement. Ainsi, ce projet s'est concrétisé dans *Pastel, la revue*, complémentaire du site académique et de la lettre de l'inspection. Elle devrait devenir un outil participant d'une culture commune des professeurs d'histoire - géographie et d'éducation civique dans notre vaste académie. Notre volonté consistait à proposer, de manière synthétique mais exigeante, des contributions sur un thème choisi, alternativement en histoire et en géographie. Elles permettent d'associer des réflexions de manière scientifique et pédagogique. Mêlant articles d'universitaires, de professeurs du secondaire et de formateurs, *Pastel, la revue* permet ainsi de prolonger la réflexion entamée, souvent collectivement, lors des formations.

Ce premier numéro porte sur le thème «Images et Histoire». Pourquoi ce choix ? Au temps de l'information en direct, au sein de notre société de communication, l'image n'a jamais été aussi prégnante et son influence grandissante pour l'opinion publique mais aussi dans nos classes et dans les manuels scolaires. Qu'on se souvienne des images que la télévision américaine diffusait en direct le 11 septembre 2001 ou encore celles de ce manifestant chinois le 4 juin 1989 qui faisait face à un char sur la place Tiananmen à Pékin. Dans l'inconscient collectif, ces images font aujourd'hui partie de l'histoire et sont elles-mêmes devenues objet d'histoire : c'est dire si le lien entre l'image et l'histoire est fort.

Professeurs d'histoire - géographie, nous sommes quotidiennement confrontés aux documents iconographiques et à leur décryptage avec les élèves. Aussi, il nous a semblé utile de donner du sens à ce décryptage en prenant en compte la complexité de l'analyse des images. Nous avons fait appel à des spécialistes de chacune des périodes historiques pour qu'ils puissent nous rappeler le regard que portaient les sociétés d'alors sur les images. La richesse des contributions éclaire d'un jour nouveau ces relations : manipulation ? Dimension symbolique ? Rapports avec la réalité ? etc. Le premier numéro de *Pastel, la revue* s'est fixé pour ambition d'évoquer tous ces thèmes et bien d'autres auxquels nous n'avions pas pensé initialement. Les questionnements didactiques et pédagogiques n'ont pas été délaissés conformément à notre objectif initial. Par ailleurs, nous nous sommes efforcés de valoriser des ressources locales et des supports inédits que l'on a parfois quelques réticences à utiliser : ils devraient favoriser l'exploitation pédagogique dans les classes.

À l'instar de Dominique Borne qui nous rappelle la nécessité de bien saisir les enjeux liés aux représentations iconographiques, que soient ici remerciés tous ceux qui ont cru en notre projet, qui nous ont répondu avec enthousiasme et qui nous ont apporté leur aide très précieuse pour que cette idée puisse se concrétiser pour donner naissance à *Pastel, la revue*. Nous espérons que celle-ci suscitera autant d'intérêt et d'enthousiasme que nous avons eu à la réaliser. Puisse sa lecture permettre de nourrir notre réflexion, de faire émerger des pistes nouvelles et de participer, quand cela est nécessaire, à un renouvellement de nos pratiques.

L'équipe de coordination

Emmanuel Attali (Professeur au Collège Pierre de Fermat à Toulouse)

Fabien Jouvé (Professeur au Collège Voltaire à Colomiers)

Stéphanie Maffre (Professeur au Lycée Bourdelle à Montauban)

Hubert Strouk (Professeur au Lycée des Arènes à Toulouse)

Table des matières

Le mot du recteur	page 2
Le mot des inspecteurs	page 3
L'édito du comité de coordination	page 4
Qu'appelle-t-on une image ? (Annie Duprat)	page 6
Les images révolutionnaires : l'exemple de "la République institutrice" (Annie Duprat)	page 9
Exploiter "la République institutrice" en classe de 4ème (Emmanuel Attali)	page 11
Le portrait monétaire romain sous le Haut-Empire (Jacques Alexandropoulos)	page 13
Etudier la diffusion du christianisme à Toulouse à partir des sarcophages paléochrétiens du musée Saint-Raymond et de la basilique Saint-Sernin (Aurélié Rodes)	page 16
L'inventivité des images médiévales (Jérôme Baschet)	page 19
Etudier une œuvre d'art iconographique avec les TICE (Aurélié Blanchard et Thierry Bonnafous)	page 22
Faire voir, faire croire : un photomontage stalinien de Gustav Klucis (Jean-Christophe Sanchez)	page 25
La BD : récit d'histoire et source pour l'historien (Jérôme Girard)	page 29
Le cinéma comme interrogation de la réalité historique (Emmanuel Cano)	page 33
Une œuvre cinématographique exploitée en classe de 1ère : Les Sentiers de la gloire de Stanley Kubrick (Anne-Sophie Gouix)	page 37
Images et représentation de la Guerre froide dans les manuels français depuis les années soixante : du défilé sur la place rouge au char soviétique (Brigitte Morand)	page 40

Rubriques

Grand témoin	page 43
Regards croisés sur...	page 47
Comptes-rendus	page 50

Qu'appelle-t-on une « image » ?

Annie Duprat,
Professeur des Universités
(Université de Cergy-Pontoise,
Laboratoire Communication et
politique CNRS/ UPR 3255)

*Les images sont partout présentes.
De plus en plus présentes.
Comment les définir et les analyser ?*

Le mot renvoie à des sens que l'on peut grossièrement classer en trois catégories : une figuration, une représentation mentale ou une métaphore. On trouve des images figurées sur papier, bois, bronze, pierre, tissu, pellicules photographiques etc. ou sur des objets (faïences, pièces de vêtement, monnaies, médailles et jetons).

Les analyser est une opération complexe car il s'agit d'objets qu'il faut d'abord observer dans toutes leurs dimensions (sujet, genre, signes et couleurs), dont il faut étudier les conditions de production (auteurs, commanditaires éventuels, diffuseurs, circuit marchand ou de collection, réception(s) à différentes échelles chronologiques, copies et détournements par exemple), mais aussi le support matériel (bois, cuivre, papier, toile ou tissu, tapisserie, bronze ou

bles temporelles, la chronologie et la durée et, pour cela il lui faut dater précisément l'objet considéré de manière à pouvoir opérer des recoupements et des confrontations avec d'autres documents iconographiques d'inspiration voisine ; cette méthode permet de replacer l'œuvre dans un continuum culturel, qu'il s'agisse d'une inspiration d'ordre esthétique ou de la permanence (et de son corollaire, la rupture) des thématiques politiques qui intéressent au premier chef les historiens. Ensuite, il faut entrer dans des données parfois très techniques : un sujet identique ne sera pas traité de la même façon sur une sculpture destinée à orner une place de ville et sur des pièces de monnaie ou des médailles de taille plus modeste, les dimensions et la résistance des matériaux employés expliquant alors des choix esthétiques différents par nécessité.

*Les images figurées engendrent des imaginaires
qui peuvent être à l'origine d'une perception nouvelle du monde*

Une image peut être étudiée sous différents points de vue et révéler des

pierre...) tout en les replaçant dans le contexte de la société qui les a produites. Les images figurées engendrent des imaginaires qui, lorsqu'ils font irruption dans la vie sociale, peuvent être à l'origine d'une perception nouvelle du monde. Cette donnée doit être présente à l'esprit de l'historien qui doit appréhender les imaginaires de l'époque étudiée et éviter de tomber dans l'anachronisme.

L'analyse iconographique en histoire se place nécessairement au carrefour de plusieurs spécialités. Tout d'abord, l'historien doit respecter deux varia-

significations les plus diverses. Qui a oublié la photographie des athlètes noirs, Tommie Smith et John Carlos, respectivement médaille d'or et médaille de bronze du 200 mètres aux Jeux Olympiques de Mexico en 1968, levant le bras, poing fermé, baissant la tête alors que retentissait l'hymne national des Etats-Unis ? La posture des athlètes était volontairement choquante et provocatrice dans l'enceinte des Jeux Olympiques, ce lieu de la compétition la plus âpre qui se veut aussi celui des rencontres pacifiques entre peuples venus de tous les horizons. La photographie a causé grand bruit et les deux acteurs

de ce scandale ont été privés de leurs médailles, mais son message en faveur de la cause des Noirs américains a été bien reçu. L'image a impressionné (au sens où la lumière impressionne la pellicule photographique) les imaginaires sociaux à travers le monde entier ; elle est devenue une icône de la lutte anti-raciste. En novembre 2008, les États-Unis ont élu le premier président Noir de leur histoire en la personne de Barack Obama.

(1655-1741), bénédictin de Saint-Maur, donc très érudit, pousse plus loin encore la réflexion sur l'apport des images à l'histoire. En 1716, dans le prospectus d'annonce de son *Antiquité expliquée et représentée en figures*, il écrit «souvent ces estampes nous apprennent bien des particularités que les historiens ne disent pas». Pareil souci de justifier les images par le critère d'authenticité est remarquable et trouvera de nombreux échos, par exemple dans les prospectus d'annonce de parution lors du lan-

Bien que rarement considérée comme une source à part entière par les historiens des siècles passés, l'image n'a pourtant jamais été oubliée en particulier par ceux qui faisaient de l'histoire politique

L'histoire est enquête, nous dit l'étymologie grecque du mot ; pour enquêter, il faut des indices et des pistes, que l'on vérifie, que l'on emprunte et que l'on valide, que l'on croise et que l'on compare. L'histoire est également une narration, un récit du passé, organisé en fonction d'hypothèses qui ont pourtant vocation à être modifiées et transformées selon les périodes et selon les historiens. Bien que rarement considérée comme une source à part entière par les historiens des siècles passés, l'image n'a pourtant jamais été oubliée en particulier par ceux qui faisaient de l'histoire politique, comme en témoigne la préface à l'édition de 1685 de l'un des plus gros succès du XVII^e siècle, l'*Histoire de France depuis Pharamond jusqu'au règne de Louis le Juste*. Son auteur, François-Eudes de Mézeray (1610-1683), historiographe de Louis XIII, écrit :

«L'Histoire que j'ai composée est faite de ces deux parties : la plume et le burin y disputent par un noble combat à qui représentera le mieux les objets qu'elle traite, l'œil y trouve son divertissement aussi bien que l'esprit, et elle fournit de l'entretien pour ceux-même qui ne savent pas lire ou qui ne veulent pas s'en donner la peine.»

Travailleur acharné, il a rédigé cette monumentale histoire de France richement illustrée en 1643. Un demi-siècle plus tard, Bernard de Montfaucon

cement de plusieurs séries de gravures exaltant la Révolution française où l'on peut lire que «les artistes ont été des témoins oculaires» des événements qu'ils représentent. Affirmation commerciale et publicitaire, certes, mais la mise en série et la confrontation des nombreuses gravures (les illustrations des premières séances de Etats généraux les 4 et 5 mai 1789 par exemple), ou encore les vignettes et séries de dessins patriotiques destinées à faire connaître la marche des événements à une époque où les moyens de communication étaient réduits à la parole de l'orateur ou à la marche du colporteur.

Au cours du XIX^e siècle, l'école publique pour tous et le perfectionnement des techniques de l'imprimerie

Le témoignage des sources iconographiques peut apporter à l'enseignant de nouvelles pistes pour animer son cours

augmentent la sphère d'influence des images dans la société. Ernest Lavisse, partisan du développement de l'histoire mise à la portée des élèves, écrit et dirige de nombreux ouvrages illustrés, telle cette *Histoire de France contemporaine*, depuis la Révolution jusqu'à la paix de 1919 en neuf volumes, dont le dernier paraît en 1922. Parmi les contributeurs, on note la présence d'un autre historien de renom,

Charles Seignobos, qui n'hésitait pas, dès 1895, à conseiller les jeunes enseignants en ces termes : «Le point de départ, ce sont les images ; l'élève doit, avant toute autre opération, se représenter les hommes et les choses (...). Pour donner à l'élève une image matérielle, le procédé le plus direct est de la lui montrer sous forme de photographie ou de gravure (...) L'élève devra faire sur ces images un travail personnel ; l'exercice actif consistera pour lui à analyser des gravures, des récits, des descriptions».

Le témoignage des sources iconographiques peut apporter à l'enseignant de nouvelles pistes pour animer son cours, rendre compte à la fois d'un événement, de sa perception contemporaine et/ou

de sa postérité ; en confrontant différentes représentations d'une bataille, par exemple, dans différents contextes (par simple déplacement du point de vue, par changement de l'angle d'observation ou par changement chronologique), l'analyse iconographique permet d'enrichir la connaissance de l'événement considéré, et celle, parallèle, de l'évolution des sociétés.

Bibliographie d'Annie Duprat :

Images et Histoire, Belin, 2007

Histoire de France par la caricature, Larousse, 1999

Le roi décapité. Essai sur les imaginaires politiques, Cerf, 1992

Les rois de papier. La caricature d'Henri III à Louis XVI, Belin, 2002

Les images révolutionnaires : l'exemple de «la République institutrice»

Annie Duprat,
Professeur des Universités
(Université de Cergy-Pontoise
95011
Laboratoire Communication et
politique CNRS/ UPR 3255)

La Révolution française a encouragé la production de nombreuses images porteuses des idées et des valeurs des régimes politiques de cette période.

Le document présenté ici est une image anonyme et sans titre, gravée sur bois par «Dugoure et Duplat», comme l'indique l'inscription en bas à gauche. On nomme «estampes» ces images peu onéreuses, vendues isolément, soit à la pièce soit en séries, mais pas intégrées dans un livre. De taille réduite (ici, moins de 10 cm de haut sur environ 6 de large), elles sont destinées à un vaste marché car elles sont vendues à travers toute la France par le biais des marchands-libraires et des colporteurs.

Elles sont également diffusées pour célébrer la gloire de deux des principes fondateurs de la République, la Liberté et l'Instruction.

On peut donc considérer qu'il s'agit d'images de propagande, une propagande civique en faveur du nouveau régime politique dont la France s'est doté en septembre 1792 (pour mémoire, rappelons que Collot

d'Herbois, lauréat d'un prix organisé par la Société des Amis de la Constitution de Paris, autrement dit le club des Jacobins de Paris, avait rédigé en 1791 l'Almanach du Père Gérard, aux illustrations semblables, destiné à vanter les mérites de la Constitu-

tion de 1791 auprès des habitants des campagnes). Les mots «Liberté» et «Instruction» figurent sur le fanion placé sur la pique (arme révolutionnaire) qui dépasse hors du faisceau des licteurs.

Cette estampe emprunte au genre des allégories, très en vogue et facilement compréhensibles à l'épo-

que classique, les artistes ayant à leur disposition des livres, les «Iconologies», sortes de dictionnaires des signes.

La plus célèbre des iconologies, due à Cesare Ripa, publiée à Rome vers 1593, a été immédiatement traduite et adaptée à de nombreuses reprises dans plusieurs langues européennes.

Les signes dont se compose cette image empruntent à la tradition antique : une femme, portant un bonnet de la Liberté orné d'une cocarde [on peut aussi l'appeler «bonnet rouge» ou «bonnet phrygien» car cette coiffure, avec quelques variantes de

forme, figure sur nombre de peintures antérieures à la Révolution pour désigner soit les travailleurs, soit l'aspiration à la Liberté et à l'émancipation] est assise sur un globe marqué «République française» ; elle est adossée à un chêne, l'arbre des vertus civiques, dans



Image anonyme, gravée sur cuivre par Dugoure et Duplat,
78cm x 54cm, Musée de l'histoire vivante à Montreuil

les iconologies.

Elle apprend à un enfant [l'avenir] à lire sur un abécédaire, dont la forme, une plaque rectangulaire, rappelle les Tables de la Loi de Moïse ou encore la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, adoptée le 26 août 1789.

Tous les objets sont des signes qui ont un sens : le globe rappelle l'*orbis universam*, le globe terrestre qui figure sur les tableaux officiels des monarques, de la France à l'Espagne, de l'Angleterre à l'Empire. Ainsi, la République est désignée par cet unique signe pour «détrôner», au sens propre, la monarchie. Sur le faisceau des licteurs, signe de la puissance à la fois de l'exécutif et du législatif, figure le triangle de l'Égalité et, encore, une branche de chêne.

Au dessus de la tête de la République, une autre branche de chêne porte les couronnes destinées à distinguer les élèves «les plus appliqués» comme l'explique l'inscription sur le ruban.

Ces couronnes, faites avec des branches de laurier, signe du triomphe dans l'Antiquité (on en trouve en-

core la trace dans les cérémonies de remise des médailles aux Jeux Olympiques contemporains), seront encore utilisées durant les XIX^e et XX^e siècles.

L'image isole l'enfant dans un cocon protecteur, formé par les bras de la République/Institutrice, la branche de chêne, le fanion et le faisceau de licteur orné du triangle de l'Égalité.

L'enfant peut donc concentrer toute son attention sur l'abécédaire, c'est-à-dire l'Instruction, qui est un «devoir de la société à l'égard des citoyens», selon Condorcet.

Enfin, s'il est assez facile de figurer les concepts de Liberté ou l'Égalité parce que les iconologies en donnent des signes de référence assez précis, la Fraternité pose davantage de problèmes. Elle est souvent montrée par des mains qui se serrent (signe maçonnique récupéré) ou, justement, par un ou des enfants tétant le sein de leur mère la République (on retrouvera cette image sur l'esquisse faite par Dauterive en 1848, à présent au musée d'Orsay).

Exploiter

« La République institutrice »

en classe de 4ème

Emmanuel Attali,
professeur au collège Pierre
de Fermat à Toulouse,
formateur IUFM.

Cette image peut être étudiée dans la séquence « Les grandes phases de la période révolutionnaire en France 1789 - 1815 » du programme de 4ème. Dans le cadre du socle commun des connaissances et des compétences, nous avons explicité certaines capacités travaillées.

Capacités : Décoder une image. Rédiger une synthèse

1 - Présente le document.

2 - Que fait la femme avec l'enfant ?

3 - Différents éléments sont numérotés sur le document permettant de le décrire. Ecris leur numéro dans la liste proposée.

☐ Chêne

☐ Couronnes en branches de laurier

☐ Cocarde

☐ Globe

☐ Faisceau des licteurs

☐ Bonnet phrygien

☐ Branche de chêne

☐ Triangle

☐ Pique

4 - Les éléments suivant sont représentés sur la gravure : (a)-Chêne, (b)-Globe, (c)-Bonnet phrygien, (d)-Couronnes en branches de laurier, (e)-Faisceau des licteurs, (f)-Triangle.

Que symbolisent-ils ?

☐ Symbole du triomphe

☐ Symbolise l'aspiration
à la liberté

☐ Montre que la République
« détrône » la monarchie

☐ Symbolise les vertus
civiques

☐ Symbolise la puissance
de l'exécutif et du législatif

☐ Symbolise l'Egalité

5 - Quelle est la position de l'enfant ?

6 - Rédige quelques phrases expliquant le sens de l'image.



Image anonyme, gravée sur cuivre par Dugoure et Duplat, 78cm x 54cm, Musée de l'histoire vivante à Montreuil

Le portrait monétaire romain sous le Haut-Empire

Jacques Alexandropoulos,
Professeur d'histoire romaine
à l'Université Toulouse II

*Source importante de l'histoire,
la monnaie transmet un discours officiel
qu'il convient de pouvoir décoder.*

La monnaie impériale romaine joue un rôle plus complexe que nos pièces de monnaies actuelles. L'iconographie en est beaucoup plus variée car elle a pour but de développer en mots et en images le discours officiel de l'empereur et de faire connaître jusqu'aux coins les plus reculés de l'Empire son image, ses vertus, ses choix politiques, ses victoires et ses réalisations. L'ensemble des monnaies d'un règne constitue donc un discours global qui peut évoluer au fil du temps et accompagner l'actualité. Les points de ce discours sur lesquels on veut insister correspondent à un volume d'émissions plus abondant sur le même sujet, et la possibilité de jouer sur les trois métaux utilisés (or, argent et bronze) peut éventuellement aussi permettre de « cibler » plus particulièrement tel ou tel public d'utilisateurs.

Le point de départ de ce discours est à la fois Rome et l'empereur. La structure même de l'iconographie des monnaies, avec l'avvers consacré systématiquement au portrait impérial et le revers représentant diver-

ses dans un ensemble de monnaies frappées sous l'empereur Hadrien (117-138 ap. J.C.) et qui proposent au public de Rome une allégorie des diverses provinces de l'Empire. L'Espagne, grande productrice d'huile, tient un rameau d'olivier ; l'Afrique, exotique et pourvoyeuse de Rome en blé, est coiffée d'une dépouille d'éléphant et accompagnée d'une corbeille d'épis ; la Cappadoce, qui fournit des troupes auxiliaires, est figurée en armes. C'est donc en fonction de son mode de contribution à Rome que chaque province est caractérisée. Cet accent mis sur Rome et l'Auguste se retrouve d'ailleurs dans la religion des provinces où l'adhésion à l'Empire se manifeste dans les grands centres par la construction de temples dédiés ROMAE ET AUGUSTO, à Rome et à l'empereur. On insistera ici sur la représentation du portrait impérial. Les manuels scolaires reproduisent souvent celui de Trajan (98-117 ap. J.C.) à la fois parce qu'il s'agit de l'optimus princeps, le meilleur des empereurs selon ses contemporains, parce qu'il représente l'apogée de l'Empire, parce que la

titulature (ensemble des noms et titres) qui entoure le portrait est très complète, et parce que l'effigie elle-même est empreinte de majesté et d'énergie. C'est donc effectivement

*L'iconographie a pour but de développer en mots
et en images le discours officiel de l'empereur*

ses allégories, des événements ou des monuments, tend à tout ramener à l'empereur, chaque revers n'illustrant qu'une facette du même pouvoir. Toutes les monnaies utilisées dans l'Occident romain sont par ailleurs frappées à Rome, centre du pouvoir, et cet élément centralisateur est perceptible, par exemple,

un portrait très caractéristique, et l'exemple est bon. Ce type de portrait n'est pourtant que l'aboutissement de toute une mise en place de l'effigie monétaire impériale. On sait que sous la République romaine, la crainte de voir s'affirmer un pouvoir personnel avait amené l'interdiction de reproduire sur les monnaies

le portrait d'un homme politique de son vivant. Les grandes familles aristocratiques, qui profitaient du moment où l'un des leurs exerçait la charge annuelle de triumvir monétaire responsable de l'émission des monnaies pour faire leur propre «publicité» familiale

Avec les guerres civiles et l'affirmation progressive du pouvoir personnel, les effigies apparaissent.

en faisant figurer un exploit, une réalisation, une victoire, ou une légende liés à leur clan, s'étaient toujours soigneusement abstenues de représenter le portrait d'un vivant. Avec les guerres civiles et l'affirmation progressive du pouvoir personnel, les effigies apparaissent, comme une transgression parmi toutes les transgressions institutionnelles qui amèneront l'établissement de l'Empire par le biais du principat augustéen. Le premier homme politique à faire figu-



Figure 1 : Sesterce de l'empereur Trajan
(Crédits Photographiques : Richad Beale. Roma numismatic)

rer son effigie de son vivant est César, dans les tous derniers temps de son règne. C'est avec Auguste, et donc l'instauration du principat, que l'effigie impériale commence à apparaître systématiquement sur les monnaies. Profitant des richesses procurées par sa victoire totale sur l'Orient, Octave-Auguste réforme le système monétaire, se réservant l'émission des monnaies d'or (aurei) et d'argent (deniers), laissant le bronze au Sénat. Sur l'aureus et le denier le portrait d'Auguste apparaît presque systématiquement, il est moins constant pour le bronze, et il faudra attendre le règne de Caligula (37-41), qui accentue l'autoritarisme du principat, pour que le portrait se généralise à toutes les espèces en tous métaux. On voit dès lors et pour tout le Haut-Empire deux tendances à l'œuvre dans ces représentations.

L'une consiste dans l'idéalisation du portrait. Les traits sont épurés, les défauts physiques estompés pour offrir une image permettant d'approcher celle des dieux ou des héros. C'est le cas de certains deniers d'Auguste.

Une autre tendance, que l'on explique parfois par la vieille tradition romaine des portraits de cire à l'effigie des ancêtres, que l'on portait dans les cérémonies

funèbres, accentue au contraire, et parfois jusqu'à la caricature, les traits particuliers de l'empereur. D'excellents graveurs ont ainsi proposé de célèbres portraits de Galba (68-69 ap. J.C.)



Figure 2 : Denier à l'effigie de Jules César ; avers
(crédit photographique : Lanz numismatik- München)

suffisamment marquants pour avoir été largement imités à la Renaissance.

Les effigies monétaires impériales portent souvent une couronne dont la signification varie. La couronne de lauriers insiste sur l'aspect victorieux de l'empereur, et donc sur sa fonction militaire. La couronne radiée (à rayons) rappelle les aspects solaires du culte impérial : l'empereur domine et rayonne autant que l'astre du jour. (Figure 5 : Antoninien de Caracalla portant la couronne radiée). L'absence de couronne est plutôt une marque d'héroïsation ou au contraire de simplicité, suivant les cas.

La titulature, ensemble des noms et des titres qui entourent le portrait, identifie évidemment le prince, mais rappelle aussi les éléments constitutifs du



Figure 3 : Denier d'Auguste
(Crédits Photographiques : Richad Beale. Roma numismatic)

principat : certains relèvent de la potestas (aspects institutionnels de la fonction impériale), d'autres de l'auctoritas (hérités du prestige personnel d'Auguste et qui lui avaient permis d'instaurer le principat). Le titre d'IMP(erator) rappelle les acclamations par lesquelles les soldats saluent leur général victorieux ; CAESAR et AUGUSTUS relie le titulaire de la fonction à Auguste, fondateur de l'institution, et au père de ce dernier, Jules César ; P(ontifex) M(aximus) est le titre porté par le chef de la religion romaine ; la

de Maximin (235-238), de son épouse Pauline et de leur fils Maxime.

Toutes ces remarques sur le portrait monétaire impérial sont valables pour l'époque qui débute avec la réforme monétaire d'Auguste et s'achève avec la déroute de ce même système dans la deuxième moitié du IIIe siècle. Par la suite les portraits monétaires sont nettement moins individualisés. La représentation de la fonction prime sur celle de son titulaire.



Figure 4 : Denier de Galba
(crédits photographiques : Görny und Mosch- München)

TR(ibunicia) POT(estas) donne au prince l'ancienne puissance des tribuns de la plèbe défenseur de cette dernière face à l'arbitraire de l'aristocratie romaine ; l'empereur peut aussi recevoir le titre de P(ater) P(atriciae), père de la Patrie. Tous ces titres sont généralement communs à tous les empereurs et certains en reçoivent par ailleurs d'autres qui évoquent leurs victoires personnelles ou celles de leurs pères : GERMANICUS, PARTHICUS, SARMATICUS... Outre l'empereur, l'impératrice et leurs enfants sont figurés sur les monnaies avec parfois une influence



Figure 5 : Antoninien de Caracalla portant la couronne radiée
(Crédits Photographiques : Richard Beale. Roma numismatic)

directe du portrait de l'empereur sur celui des autres membres de la famille. Dans les cas extrêmes, l'empereur prête ses traits féminisés à son épouse et rajeunis à ses enfants. C'est le cas, par exemple,

Étudier la diffusion du christianisme à Toulouse à partir des sarcophages paléochrétiens du musée Saint-Raymond et de la basilique Saint-Sernin

**Aurélie Rodes, professeure
chargée de mission
pour la DAAC au service
éducatif du musée Saint-Ray-
mond, musée des Antiques
de Toulouse**

*L'utilisation des ressources locales
présente de nombreux intérêts.
Ainsi, le musée Saint-Raymond
et la basilique Saint-Sernin de Toulouse
permettent d'étudier la diffusion
du christianisme à Toulouse.*

Aborder le fait religieux à partir d'images présente de nombreux avantages. Tout d'abord, elles placent l'observateur dans l'univers visuel et mental des populations du début de l'ère chrétienne. Ensuite, elles renvoient à une approche historique, où les pratiques religieuses contextualisées montrent que la diffusion du christianisme est un processus qui s'étend sur un temps long. Enfin, les vestiges archéologiques per-

mettent une représentation de la vierge. Les inscriptions témoignent des premières croyances chrétiennes à Toulouse (comme l'épithaphe de Nymfius) et des premières servantes de Dieu.

Les ressources locales exposées au musée Saint-Raymond, musée des Antiques de Toulouse, permettent aussi « d'entrer en histoire » avec des œuvres pour aborder le programme de sixième et cinquième, de seconde et d'Histoire des Arts.

Pour permettre l'utilisation de ces documents archéologiques, un dossier et une mallette pédagogique sont à la disposition des enseignants dont les objectifs et la démarche sont les suivants :

Objectifs

- mettre en œuvre les programmes d'histoire et d'histoire des arts.



Légende : Face avant d'un sarcophage du musée Saint-Raymond, musée des Antiques de Toulouse, découvert en remploi dans une maison de la place Saint-Sernin. Elle présente des scènes de la vie de Jésus-Christ, qui, associées entre-elles, évoquent, de droite à gauche, les temps forts de la vie d'un chrétien : le baptême, l'eucharistie et la résurrection. Photo J.-F. Peiré.

mettent d'aborder des pratiques funéraires, comme l'inhumation, et des exemples concrets. Ainsi les sarcophages du IV^e siècle après J.-C., conservés à Toulouse, représentent les symboles des premiers chrétiens : le chrisme, la vigne et des scènes de l'Ancien et du Nouveau Testament ou exceptionnel-

- effectuer une sortie culturelle dans un musée et un monument historique classé patrimoine mondial par l'UNESCO.

- travailler à partir de documents contemporains des périodes étudiées en ayant accès à la matérialité des œuvres.

- donner des clefs de lecture aux élèves pour leur permettre de donner du sens à des vestiges appartenant à des collections publiques.

Capacités

- percevoir la diffusion du christianisme du I^{er} au IV^e siècle à partir de l'exemple de Toulouse.
- observer et comprendre différents symboles chrétiens.

Attitudes

- travailler en groupe et en autonomie.
- restituer son travail devant la classe.

Démarches

La visite peut constituer un préalable au cours ou s'effectuer après la leçon en classe : selon le cas, les objectifs pédagogiques sont différents. La séquence proposée ici privilégie une approche hypothético-déductive.

Étape A : en classe ou à la maison pour tous les élèves, lecture de textes relatant le martyre de Saturnin.

Étape B : au musée Saint-Raymond

Dans un premier temps, la classe est divisée en 6 groupes, travaillant chacun, à partir d'un questionnaire qui les aide à étudier un objet. Toutes les fiches sont construites sur le même principe : observer, comprendre, mettre en perspective, raconter. Dans un second temps, chaque groupe présente son travail à l'ensemble de la classe. Cette démarche vise à favoriser l'intérêt des élèves en développant leur autonomie et en leur donnant une position plus valorisante par rapport au savoir.

Thèmes abordés

. Une religion chrétienne qui s'installe malgré des résistances : Les lieux du martyre de Saturnin : la maquette et le plan à mettre en relation avec les textes étudiés et un autel votif pour évoquer les pratiques religieuses antiques.

. Les traces des premières communautés chrétiennes dans notre région

- Des types de sépulture : incinération et inhumation à partir d'une urne cinéraire à opposer aux sarcophages paléochrétiens.
- Des symboles présents sur les sarcophages : le chrisme ou la vigne.

- Des thèmes abordés sur les sarcophages : Abraham et l'Ancien Testament ; les temps forts de la vie d'un chrétien (baptême, eucharistie, résurrection).
- L'évocation d'une des premières servantes de Jésus.
- Une représentation très rare et ancienne de la vierge.
- L'épithaphe de Nymfius, un homme qui vécut dans les premiers temps chrétiens.



Légende : Détail d'un sarcophage du musée Saint-Raymond, musée des Antiques de Toulouse, présentant un chrisme. Photo J.-F. Peiré.

Étape C : à la basilique Saint-Sernin

La visite de la basilique s'effectue selon les mêmes modalités.

Les thèmes abordés sont les suivants :

- les traces de la première basilique et le tombeau de Saturnin.
- les plaques sculptées du déambulatoire : le Christ en majesté ; Séraphin et Chérubin.
- la table d'autel consacrée par Urbain II en 1096.
- le tympan de la porte Miégeville.

Les activités proposées au musée et dans la basilique Saint-Sernin se déclinent en fonction du niveau des élèves :

pour les élèves de 6e : étapes A et B ; pour les élèves de 5e : étapes A et C et pour les élèves de seconde : étapes A, B et C.

¹ Deux publications récentes :

- le musée Saint-Raymond, musée des Antiques de Toulouse, Somogy, 1999.

- CAZES (D.) et CAZES (Q.), *Saint-Sernin de Toulouse De Saturnin au chef-d'œuvre de l'art roman*, Ed. Odyssée, 2008.

² Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, www.education.gouv.fr

³ Bulletin officiel hors série n° 6 du 29 août 2002.

⁴ Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008
Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts

⁵ Documents téléchargeables sur le site :
<http://museesaintraymond.toulouse.fr/index.php?section/66/Visites-autonomes-gratuites>

Renseignements :
Aurélien Rodès, au 05 61 22 39 96 ou msr.educatif@mairie-toulouse.fr.

AU MUSÉE
FICHE B6

LA DIFFUSION DU CHRISTIANISME À TOULOUSE

MSR

Thèmes abordés sur les sarcophages : baptême, eucharistie, résurrection

1. OBSERVER

> Retrouvez le sarcophage Inv. Rn 507, découvert dans l'ancien cimetière de Saint-Sernin. Il date de la fin du IV^e ou du V^e siècle, c'est-à-dire au temps des premiers chrétiens à Toulouse. La face principale représente Jésus, Pierre et Paul, au milieu des autres apôtres.

> Observez la façon dont les différentes scènes sont séparées par des colonnettes.

> Observez également l'attitude des personnages.

> Retrouvez ce sarcophage Inv. Rn 506 et étudiez-le en suivant les étapes.

> Observez le attentivement. Contrairement au sarcophage précédent, les scènes de celui-ci ne sont pas délimitées par des colonnettes. Vous trouverez à quels endroits le sculpteur aurait pu mettre des limites, en vous aidant de la position des personnages et de leurs gestes (direction des mains, des pieds, du regard). Indiquez ces limites sur le schéma ci-dessous.



> Chacune de ces scènes raconte une histoire. Parmi les récits ci-dessous, identifiez celui qui correspond à chaque partie du sarcophage. Reportez alors sur le schéma la lettre correspondante.

- A : Jésus de face pose ses mains sur deux corbeilles de pain que lui présentent deux disciples, c'est la multiplication des pains.
- B : Une femme encadrée par deux hommes est en train de prier.
- C : Un homme assis sur un fauteuil, avec un livre sur les genoux (Pierre) et deux hommes derrière lui, est en train de donner un enseignement.
- D : Jésus de profil touche les yeux d'un enfant aveugle de naissance pour lui redonner la vue en présence d'un témoin.
- E : Un homme, désigné par un autre témoin, frappe un rocher pour faire jaillir de l'eau.

> Qu'est-ce que cela nous indique sur les croyances de la personne qui était inhumée dans ce sarcophage ?

> Ce sarcophage, trouvé à Toulouse date au IV^e siècle.

Est-il surprenant de trouver des représentations de la vie de Jésus-Christ à Toulouse à cette date ?

2. COMPRENDRE

Ce sarcophage est très intéressant car il présente les moments les plus importants de la vie d'un chrétien. Les cinq scènes occupent-elles le même espace sur le relief ?

Si l'on associe les deux scènes de gauche, elles occupent autant de place que la scène centrale et que les deux scènes de droite, on peut alors les lire ensemble :

- les scènes D et E font référence à l'eau du baptême et à la découverte de la foi pour celui qui recouvre la vue et symbolisent l'entrée des chrétiens dans la communauté des croyants par le baptême.
- les pains de la partie centrale rappellent la communion des chrétiens lors de l'eucharistie.
- enfin si la femme représente l'âme et Pierre celui qui accueille les âmes pour décider de leur accès dans l'au-delà, la dernière partie du sarcophage fait référence à la résurrection (scènes A et B).

> Reportez les mots baptême, eucharistie et résurrection dans les cases correspondantes.

3. POUR ALLER PLUS LOIN

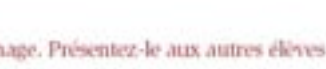
> Retrouvez le sarcophage Inv. Rn 809 h.

> Quels épisodes de la vie de Jésus étudiés sur le précédent sarcophage retrouvez-vous ?



4. PRÉSENTER

Maintenant que vous avez compris le sens des sculptures présentées sur ce sarcophage. Présentez-le aux autres élèves de la classe.



L'inventivité des images médiévales

Jérôme Baschet
(Ecole des Hautes Etudes
en Sciences Sociales)

Il nous faut renoncer au lieu commun qui s'obstine à définir les images médiévales comme Bible des illettrés !

Pour peu qu'on le veuille bien, c'est toute la richesse foisonnante et l'étonnante inventivité des images médiévales que nous pourrions voir enfin d'un œil neuf.

Au reste, le Moyen Age n'a pas forgé une telle expression, ni non plus Émile Mâle, le fondateur des études iconographiques en France à l'extrême fin du XIX^e siècle, à la pensée duquel elle semble pourtant se référer. Certes, le pape Grégoire le Grand, explique, en l'an 600, qu'il ne faut pas détruire les images, car elles peuvent être utiles à l'instruction de ceux qui ne savent pas lire. Mais elles ne sauraient se réduire à cette fonction, ni chez lui, ni a fortiori chez les clercs d'Occident qui, surtout à partir du XII^e siècle, développent une théologie valorisant de plus en plus nettement l'image et sa capacité à donner accès au spirituel et au divin.

“ Les autorités ecclésiastiques n'exercent quasiment aucun contrôle normatif sur la production figurative. ”

coule, tout particulièrement chez Émile Mâle, l'idée d'un art médiéval rigoureusement stéréotypé, codifié, reproduisant inlassablement les mêmes formules et condamné à transcrire les énoncés doctrinaux définis par les clercs. Or, il faut dire en toute clarté que, bien que le clergé soit le principal commanditaire des œuvres médiévales, les autorités ecclésiastiques n'exercent alors quasiment aucun contrôle normatif sur la production figurative : c'est seulement à

la suite du Concile de Trente, et dans le cadre de la Contre-Réforme, que l'Église se soucie de définir des iconographies licites et enjoint aux évêques de vérifier la conformité des œuvres

“ Cette liberté des peintres ne saurait s'affranchir des cadres de pensée inhérent à la société chrétienne médiévale. ”

produites dans leurs diocèses.

A contrario, les producteurs d'images disposent, au Moyen Age, d'une liberté considérable et Guillaume Durand, évêque de Mende au XIII^e siècle le reconnaît explicitement en affirmant que les peintres peuvent représenter les scènes bibliques « à leur convenance ». Il va de soi que cette liberté ne saurait s'affranchir des cadres de pensée inhérent à la société chrétienne médiévale, d'autant plus que l'Église constitue alors l'institution à la fois dominante et englobante. Mais, justement, l'Église est un corps si vaste et si tentaculaire qu'elle ne saurait être homogène. Elle est parcourue de fortes tensions et de conflits parfois vifs. De même, la doctrine n'est pas une ; elle évolue profondément et donne lieu à des prises de positions souvent très contradictoires. C'est cette conflictualité interne à l'institution ecclésiastique et sa capacité à se transformer qui ouvre aux images une ample marge de manœuvre et une liberté relative.

Celle-ci se constate aisément dès lors qu'on abandonne l'idée d'un art stéréotypé et codifié. Il existe certes des constantes, nécessairement fortes dans une culture qui revendique sa traditionnalité, mais

celles-ci sont toujours recomposées, mises en œuvre au sein d'agencements iconographiques singuliers et adaptées à la logique d'ensemble de chaque œuvre. On s'aperçoit que chaque thème iconographique fait l'objet de variations considérables, encore renforcées par la combinatoire multiforme des cycles et des configurations d'images.

Les innovations ne cessent de se multiplier ; l'inventivité des créateurs d'image est toujours en alerte. Mais il faut, pour s'en rendre compte, s'engager dans une approche attentive qui, bien au-delà de la simple identification des thèmes iconographiques, s'attache à percevoir la façon dont ils sont mis en œuvre, les effets que l'image entend produire sur le spectateur, en relation avec les usages de l'objet auquel elle est attachée, mais aussi avec les pratiques sociales auxquelles sont voués les lieux dans lesquels elle apparaît.

De fait, l'image au Moyen Age n'est pas seulement une représentation à déchiffrer ; elle est d'abord une «image-objet» ou une «image-lieu» engagée pratiquement dans des actes, des pratiques et des relations sociales (y compris les relations entre les hommes et le monde divin).

“

L'essor des images, et l'exubérante inventivité iconographique sont l'un des aspects majeurs de la vitalité et de la dynamique de la société chrétienne occidentale.

”

Au fond, le poncif de la Bible des illettrés n'est qu'un aspect de la vision traditionnelle du Moyen Age dont nous avons tant de mal à nous défaire.

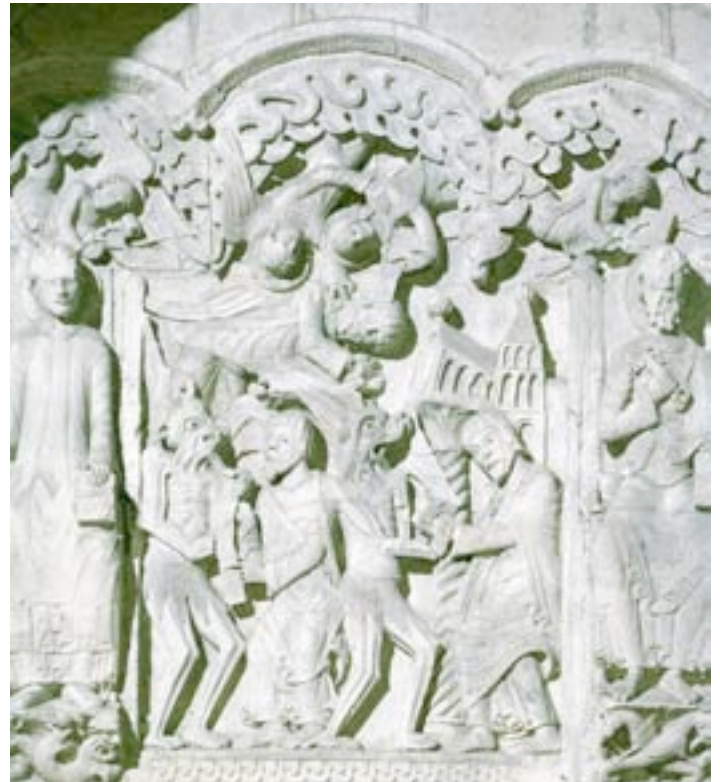
Et si le millénaire médiéval commence à sortir de l'image d'obscurantisme dont la modernité l'a affublé, il est plus difficile encore de cesser de le considérer comme un bloc d'histoire homogène et figé.

Pourtant, c'est sur le caractère extraordinairement dynamique de l'Occident médiéval qu'il convient d'insister, sans quoi il reste très difficile de comprendre l'histoire du monde occidental et notamment son

expansion mondiale.

Le considérable essor des images, à partir du XI^e siècle (et après un haut Moyen Age réticent aux images) et l'exubérante inventivité iconographique qui l'accompagne sont l'un des aspects majeurs de la vitalité et de la dynamique d'essor de la société chrétienne occidentale.

Le relief de Théophile au portail de l'abbatiale Sainte-Marie de Souillac



Abbatiale Sainte-Marie de Souillac,
relief de Théophile, collection de J. Baschet

Les éléments du portail de Souillac, sculptés vers 1125-1130, ne se présentent pas aujourd'hui dans l'emplacement initialement prévu, mais on peut encore admirer le grand relief de Théophile et l'impressionnant trumeau fait d'animaux entrelacés.

Le grand relief est la première mise en image, ô combien ambitieuse, de la légende de Théophile : cet homme pieux, qui refuse la charge épiscopale, est ensuite si maltraité par le nouvel évêque qu'il signe un pacte avec le diable, en échange d'un retour en grâce et d'une vie de luxe.

Mettant en image cette légende connue en Occident depuis le IX^e siècle, le sculpteur de Souillac a fait des choix surprenants : il a éliminé tous les épisodes initiaux de l'histoire (la vie pieuse de Théophile, ses malheurs avec le nouvel évêque, sa rencontre avec le magicien qui le met en contact avec le diable), pour se concentrer sur la rencontre avec Satan. Cel-

le-ci apparaît même dédoublée, renforçant ainsi notre étonnement : à gauche, Théophile est face à un diable monstrueux, mi-humain mi-animal, qui tient le pacte que Théophile valide en y plaçant le doigt; puis, à droite, Théophile fait hommage au diable.

Le face à face des deux protagonistes paraît se répéter, mais on peut noter de nombreuses différences formelles (le diable est plus monstrueux encore ; postures et gestes sont plus dynamiques ; les diagonales l'emportent, comme dans les vêtements de saint Pierre, situé à droite, alors que les lignes verticales dominaient dans la première scène, comme dans le vêtement de l'abbé, situé à gauche). Surtout, c'est le geste de l'hommage du vassal, plaçant ses mains dans celles de son seigneur, qui est ici utilisé, comme cela se pratiquaient alors parmi les membres de l'aristocratie. Ainsi, l'hommage au diable exprime la soumission à Satan dans le langage social caractéristique de l'époque féodale et il est remarquable de souligner que l'hommage à Satan n'apparaît pas dans les récits antérieurs de la légende de Théophile : rien n'interdit de penser que les concepteurs du portail de Souillac en sont les inventeurs !

La troisième scène est placée au-dessus des deux autres : elle marque le dénouement du récit. Théophile, s'étant repenti et ayant prié la Vierge, s'endort devant l'église. La Vierge Marie apparaît alors et dépose le pacte qu'elle a pu arraché au diable. Il est d'abord remarquable que le sculpteur ait voulu souligner le geste de prière de Théophile endormi (malheureusement, les mains sont aujourd'hui brisées). Deux figures de Théophile – l'une avec les mains tendues pour l'hommage, l'autre endormi avec les mains jointes en prière – se répondent ainsi en symétrie, de part et d'autre d'un axe diagonal. Et cela nous rappelle que le geste de la prière chrétienne est une invention de l'époque féodale (auparavant, on priait en écartant les mains de chaque côté du corps) : de même que le vassal qui devient «l'homme de son seigneur», le fidèle joint les mains

pour s'en remettre à Dieu, qui est justement appelé «Seigneur».

La représentation de l'intervention miraculeuse de Marie n'est pas moins remarquable. On est très étonné de voir comment elle descend du ciel, tête la première, et plus encore d'observer qu'au lieu de se présenter d'elle-même, comme il est habituel, elle semble comme apportée par un ange, qui plonge en une verticale plus abrupte encore. Cette particularité iconographique ne peut se comprendre que comme une volonté de mettre cette scène en relation avec une autre image, celle du sacrifice d'Isaac, qui figure sur le côté du trumeau : Isaac est sauvé de la mort par un ange qui descend du ciel en apportant un bélier, exactement comme l'ange ici «apporte» la Vierge. Les images médiévales raffolent de ce type de mises en relation qui créent des sens nouveaux. Ainsi, les deux scènes - Isaac sauvé de l'égorgement et Théophile sauvé de son pacte - se renforcent mutuellement.

Le relief de Théophile met en œuvre visuellement une opposition entre les rapports d'autorité illégitimes, qui se donnent dans l'horizontalité, et les formes légitimes de l'autorité, qui se manifestent dans la verticalité. On soulignera aussi que l'œuvre concède une place remarquable à la figure du diable. Mais celui-ci, dans la mesure même où sa puissance s'accroît, apparaît comme le faire-valoir de la Vierge et des autorités ecclésiastiques qui encadrent le relief : plus la menace se fait pressante, plus elle incite à recourir aux intercesseurs et à la protection de l'Église, ultime rempart contre Satan.

Pour en savoir plus :

On peut consulter, de l'auteur, les ouvrages suivants :

La chrétienté médiévale. Représentations et pratiques sociales, Paris, La Documentation française, 2005.

La civilisation féodale. De l'an mil à la colonisation de l'Amérique, Paris, Champs-Flammarion, 2006.

L'iconographie médiévale, Paris, Gallimard (Folio Histoire), 2008.

Etudier une œuvre d'art iconographique avec les TICE

Aurélie Blanchard,
Professeur d'histoire-géogra-
phie au collège de Cadours
(31), Formatrice IUFM

Thierry Bonnafous,
Professeur d'histoire-géogra-
phie au lycée Henri Matisse,
de Cugnaux (31),
Formateur IUFM

*Les TICE permettent d'aborder
les œuvres d'art en classe.*

*Une démarche doublement encouragée
par la mise en place du B2i
et des nouveaux programmes au collège.*

Depuis plusieurs années, les programmes de l'enseignement secondaire et leurs accompagnements ont mis l'accent sur la nécessité de donner aux élèves une formation à l'usage des TICE en cours d'histoire et de géographie.

Cette volonté s'est traduite par la mise en place des B2i d'abord en collège puis au lycée. Dans le même temps, on a assisté à une volonté croissante d'étude des œuvres d'art, notamment picturales (mais celles-ci peuvent être également sculpture ou architecture). Les nouveaux programmes du collège renforcent encore cette attente institutionnelle, par le rapprochement de l'histoire avec les disciplines artistiques, par l'obligation d'entrer dans certaines questions par l'étude d'un tableau. Il est donc intéressant de voir les convergences qui peuvent exister entre l'œuvre d'art, objet historique, et l'outil informatique. Qu'apportent les TICE dans l'étude d'une œuvre d'art ? Quelles démarches l'enseignant peut-il mettre en œuvre dans sa classe ? Comment réaliser les supports informatiques pour cette étude de l'œuvre d'art ?

Il n'existe pas une seule démarche pour étudier une œuvre d'art iconographique avec les TICE. Cette multiplicité des démarches permet donc de varier les approches et de mettre l'élève dans des situations d'apprentissages différentes (plus guidées au

début, plus autonomes ensuite).

La multiplicité des démarches permet de varier les approches

Il importe d'abord de savoir si on souhaite étudier l'œuvre d'art dans une démarche globale ou si on n'est intéressé que par un aspect particulier de cette œuvre. Par exemple, l'étude de l'*Ecole d'Athènes* de Raphaël est une étude complète dans laquelle on commence par une présentation de l'œuvre (taille, lieu de conservation...) avant d'aborder toutes les étapes de l'étude d'une œuvre picturale (genre et sujet ; composition ; lignes de force ; couleurs et lumières ; identification du style ; signification et importance de l'œuvre). Inversement, on peut analyser le portrait du roi Louis-Philippe (http://www.histoire-image.org/site/oeuvre/zoom.php?oeuvre_id=47) pour sa signification politique (le trône, la chartre, le costume tricolore etc.) sans prendre en compte toute la dimension artistique de cette œuvre (arrière-plan, lignes de construction).

Selon les finalités qu'on poursuit, la démarche d'étude de l'œuvre sera donc plus ou moins approfondie, plus ou moins complète.

Le second choix à effectuer porte sur la stratégie générale de l'apprentissage et peut se résumer à

une question simple : qui manipule la souris de l'ordinateur ? La première solution consiste à utiliser le «couple technologique» ordinateur-vidéoprojecteur. C'est alors l'enseignant qui conduit l'étude de l'œuvre étape par étape à l'aide de l'outil informatique. Il peut poser les questions ou les faire apparaître à l'écran, déclencher des aides (grossissement de détails, document à confronter) si la classe ne trouve pas les réponses. C'est donc une forme de cours dialogué dans laquelle la trace écrite va être portée sur une reproduction du tableau, l'élève traçant des lignes, entourant certaines parties du tableau et portant dans un espace périphérique vierge les informations importantes à retenir. La seconde option consiste à faire travailler l'élève (seul ou, le plus souvent, à deux) avec l'ordinateur. C'est donc lui qui, guidé ou non par un questionnaire, devra réaliser l'étude de l'œuvre d'art. Cette forme de travail, qui nécessite évidemment un équipement informatique suffisant dans une salle dédiée, se termine généralement par une reprise au cours de laquelle l'œuvre est projetée devant la classe entière.

“

L'utilisation de l'outil informatique permet d'appréhender la complexité de l'étude de l'œuvre.

”

Que le travail soit conduit par le professeur en cours dialogué ou mené par les élèves placés en situation d'autonomie, il faut définir le degré de complexité de l'étude.

On peut avoir une approche relativement simple menée à partir de quelques images successives qui permettent d'aborder de manière directe l'œuvre (et notamment sa composition) et d'en tirer les grandes composantes par exemple d'un style artistique. Cette construction apparaît linéaire comme pour l'étude du tableau *Le Mariage de la Vierge* de Raphaël. Voici, décomposé, ce principe à travers le travail d'une collègue lors d'un stage du Plan Académique de Formation (l'élève est devant l'ordinateur pour ce travail)².

Dans cette structure, les images se succèdent donc de manière linéaire, chacune étant chargée de faire apparaître des éléments permettant à l'élève de comprendre l'œuvre. Il est tout à fait possible d'inverser cette démarche en demandant à un groupe d'élèves de choisir une œuvre caractéristique d'un courant pictural (par exemple pour aborder le foisonnement des styles au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle) et de réaliser eux-mêmes les différentes étapes de l'étude (ce qui permet la validation de plusieurs items du B2i) qu'ils présenteront ensuite à la classe.

On peut cependant choisir une démarche plus complexe dans laquelle l'élève pourra accéder à des aides plus nombreuses. L'analyse de l'œuvre perd alors son caractère linéaire pour adopter une approche sous forme d'arborescence. En cliquant sur des détails de l'œuvre, on peut accéder à des pages donnant des informations sur l'auteur, agrandissant des parties du tableau afin de mieux les observer (exemple : l'anamorphose des *Ambassadeurs* d'Holbein), identifiant des personnages que l'élève ne peut pas connaître (exemple du *Sacre de David*) ou aller sur la page d'un site web. Cette structure nécessite une préparation plus approfondie de l'enseignant afin de ne pas tomber dans une surenchère d'informations dans lesquelles pourraient se perdre les élèves tout en apportant les éléments explicatifs essentiels. Ci-dessous, un travail très simple basé sur ce principe avec les *Epoux Arnolfini* de Van Eyck (version simplifiée de l'étude sur le schéma ci-dessous)³. Après une page de titre, on accède au tableau entier. Des «clics» sur différentes parties permettent d'accéder à des détails (ici commentés oralement par les élèves), mettant en évidence la finesse du travail du peintre, la situation sociale du couple, l'affirmation du statut de l'artiste (représenté dans le miroir et dont la signature est en position très visible). Dans ce type de structure arborescente, il convient surtout de ne pas se perdre dans le passage d'une page à une autre... et surtout de ne pas oublier les retours en arrière (flèches bleues).

Avant de se lancer dans la réalisation d'une telle étude, il faut donc bien analyser ce qu'on en attend, les formes qu'elle va prendre. Pour vous aider dans cette tâche de préparation, nous vous proposons deux outils :

- une fiche vierge de préparation de séance qui liste toutes les questions à se poser avant d'entreprendre le travail <http://hgmatisse.free.fr/tolosamedia2/Telecharg/PrepaGrille.doc>
- une fiche proposant différentes structures de construction <http://hgmatisse.free.fr/tolosamedia2/Telecharg/FichesStructure1.doc>

Afin de passer à la réalisation «pratique», on peut consulter les fiches suivantes :

- fiche : Comment réaliser ? ⁴
- fiche : «Conseils Pratiques» ⁵

Construire un diaporama (powerpoint ou autres logiciels de ce type) pour étudier une œuvre d'art est un excellent moyen de faire pénétrer les élèves dans le tableau pour en comprendre les secrets de fabrication. Pour l'enseignant, c'est d'abord donner de son temps pour parvenir à réaliser la présentation informatique (un temps qui est souvent jugé déses-

pérément long lors de la première tentative de création où se conjuguent difficultés de prise en main du logiciel, doutes sur la construction générale du travail et erreurs de conception). Il faut savoir prendre son temps au début pour proposer aux élèves quelque chose qui fonctionne bien. Très vite, on réussit à réduire le temps passé à la préparation technique de la séance à la fois parce qu'on connaît mieux ce qui fonctionne bien (et qu'on réduit à un format adapté) et parce qu'on n'a de moins en moins besoin de consulter le «petit manuel» de prise en main du logiciel. Bon courage donc pour votre première tentative.

¹ La version intégrale de cet article sur l'intérêt d'utiliser les TICE peut être consultée à l'adresse suivante :

<http://hgmatisse.free.fr/tolosamedia2/Telecharg/ArticleEureka.doc>

² On peut consulter ce travail à l'adresse suivante :

<http://hgmatisse.free.fr/tolosamedia2/Eureka1.htm>

³ On peut consulter ce travail à l'adresse suivante :

<http://hgmatisse.free.fr/tolosamedia2/Eureka2.htm>

⁴ On peut consulter cette fiche à l'adresse suivante :

<http://hgmatisse.free.fr/tolosamedia2/Eureka3.htm>

⁵ On peut consulter cette fiche à l'adresse suivante :

<http://hgmatisse.free.fr/tolosamedia2/Eureka4.htm>

Faire voir, faire croire : un photomontage stalinien de Gustav Klucis

Jean-Christophe Sanchez,
**Professeur en section euro-
péenne au Lycée
Pierre d'Aragon de Muret (31),
formateur IUFM**

*Le photomontage est une des pratiques
des mouvements avant-gardistes.*

*Elle séduit le régime soviétique qui l'utilise comme outil
de propagande. Le photomontage de Gustav Klucis
en constitue une belle illustration.*

**«L'effigie de Staline se rencontre partout, son nom est sur toutes les bouches,
sa louange revient inmanquablement dans tous les discours».**
André Gide, Retour d'URSS, Gallimard, 1936.

En 1933, Lénine est mort depuis onze ans. Staline, âgé de 54 ans, est le gensk, c'est-à-dire le secrétaire général du PCUS depuis 1922 et le XI^e congrès, dirige le Politburo et le Comité central, préside au Congrès du PCUS et au praesidium de l'URSS. Les années 1928-1929, ont marqué la prise définitive du pouvoir par Staline. Le «grand tournant» annonce le début de la collectivisation ; la planification et l'industrialisation «à toute vapeur» modèlent l'économie et bouleversent une société fragilisée. En 1929, c'est symboliquement que le cinquantenaire de Staline est célébré dans toute l'URSS à l'instar d'une fête nationale (en 1939, le cinquantenaire d'Hitler donna lieu à des cérémonies similaires). En 1930, le système liberticide et de terreur peut désormais s'appuyer sur l'appareil répressif de l'OGPU et du goulag. Le contexte est à la dékoulakisation, aux déportations de masse, à l'élimination des opposants, à la mise en place d'un culte de la personnalité alors que la famine se dessine en Ukraine. C'est en 1933 que Gustav Klucis réalise un photomontage à la gloire de Staline.

Le procédé du photomontage est un discours iconographique qui est construit par montage, ajout, retrait d'éléments, en général photographiques

ou d'autres natures. Des éléments sont détournés, comme des personnages qui sont extraits du décor réel d'une photographie classique et n'est conservé qu'un visage ou un portrait dans un nouvel arrière plan. Cette technique procède de l'avant-gardisme qui a fait sien l'art de l'affiche et des langages de masse. Il permet par un langage imagé et opérationnel, à la fois visible et lisible, d'établir des raccourcis porteurs d'un message univoque. Du monde de la publicité, le photomontage glisse vers celui des arts et sa dimension destruction-reconstruction séduit le mouvement Dada. Le photomontage est une des pratiques des mouvements avant-gardistes dont la dimension provocatrice et de rejet des conceptions traditionnelles séduisent le régime soviétique dans un premier temps (il en est de même avec le courant futuriste que l'on retrouve aussi dans le régime fasciste). Le peintre allemand et communiste J. Heartfield utilise ce procédé en 1928 pour dénoncer le «visage du fascisme» où sur la figure de Mussolini se surimpose un crâne (Dali utilise ce procédé en détournant le visage de Marilyn Monroe dans celui de Mao). Quant à Gustav Klucis [patronyme orthographié aussi Kloutsis] (1895-1944), l'auteur du présent photomontage, natif de Volmar en Lettonie, il s'installe à Moscou après la Révolution d'octobre. Artiste

du mouvement constructiviste, en 1919, il est un des premiers à utiliser la technique du photomontage, où il mêle le collage et la gouache. L'année suivante il adhère au parti communiste et participe à l'art de l'agit-prop (l'agitation-propagande). En 1924, il réalise des photomontages à la gloire du défunt Lénine, d'autres pour les Spartakiades, compétitions sportives internationales organisées par le Komintern.

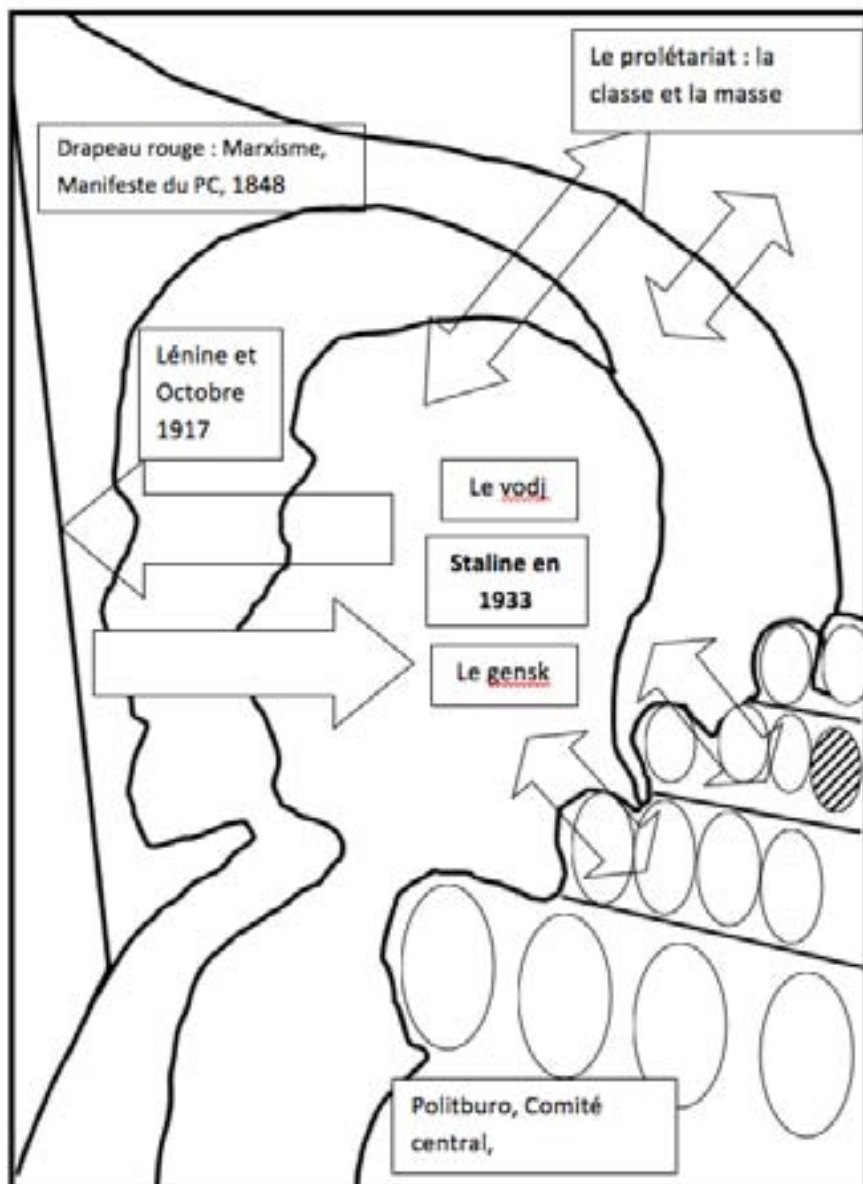
En 1933, G. Klucis réalise un photomontage à la gloire de Staline

Au centre du photomontage, apparaît un portrait détourné de Staline. Il s'inscrit dans le buste de Lénine, lui même inscrit dans le drapeau rouge qui flotte. Cet emboîtement n'est pas sans rappeler d'autres affiches où apparaissent, successivement Karl Marx, Friedrich Engels, Lénine et Staline qui regardent tous dans la même direction. Dans ce document, les rédacteurs du *Manifeste du Parti communiste* et théoriciens du socialisme, ne sont présents que par la métaphore du drapeau rouge. Ici aussi, les regards de Staline et de Lénine sont le long d'un même axe, dirigés vers la gauche du photomontage et la hampe du drapeau.

Dans l'angle supérieur à droite, l'on distingue une foule d'individus coiffés d'une casquette, brandissant des drapeaux et banderoles rouges (sur la gauche). Les visages les plus visibles montrent des hommes en habit de travail, avec des lunettes et des outils d'ouvriers de la métallurgie. Ils représentent le prolétariat (la classe) et le nombre (la masse). Cette partie du photomontage n'est pas sans annoncer les représentations à la gloire de Stakhanov, photographié, en 1935, parmi les mineurs du Donbass : tous en tenue de travail, identiques, se répétant dans une mise en abîme. « Le communisme, écrit Hans Kohn dans *Dic-*

tatorship in the Modern World, en 1935, mobilise le prolétariat et s'identifie idéologiquement avec son mouvement. »

En bas, à droite, se trouvent des personnages alignés en quatre rangs superposés. Leur taille est proportionnelle au pouvoir qu'ils détiennent. On peut reconnaître, entre autres : au premier rang de gauche à droite, Molotov, Frounze, Vorochilov, Mikoyan ; au deuxième rang, Kalinine, Kirov ; au dernier rang, Ordjonikidze. Ils représentent les organes centraux du PCUS et de l'Etat : politburo, Comité central, présidence et gouvernement de l'URSS. Au troisième rang, tout à droite, on distingue une zone sombre qui semble occulter un visage : on peut voir encore le col d'une chemise et le haut d'une veste... Situation problème s'il en est ! Comment expliquer qu'au final cette partie du photomontage a été modifiée ? Pourquoi ce personnage a-t-il été caché, semble-t-il, à la hâte ?



Le gensk : secrétaire général tout puissant du part unique

Dès 1922 et son accession au secrétariat général, Staline renforce son influence et élimine ses principaux adversaires. Si Lénine, dans son «Testament», trouve que «Trotski... est sans doute l'homme le plus compétent», il précise «qu'il manifeste une trop grande confiance en soi et il a montré qu'il était trop attiré par le côté administratif des affaires». Quoi qu'il en soit, Trotski est la première victime des purges. Allié avec Zinoviev et Kamenev contre Staline, il est exclu du parti en 1927, déporté, puis expulsé en 1929. L'on connaît le processus de relecture de l'histoire bolchévique où Trotski est supprimé des photographies originales où il pouvait apparaître. Cette même année 1927, Boukharine, qui pour Lénine est «non seulement le théoricien le plus distingué et le plus valable (...) [bien que] ses conceptions théoriques ne doivent être admises comme marxistes qu'avec la plus grande réserve...», est à son tour écarté du pouvoir lors du «grand tournant». Il conserve néanmoins des responsabilités politiques jusqu'à son arrestation, en 1927, pour «activités fractionnelles, droitières et trotskistes». Quant à Pyatakou (1890-1937), cité aussi par Lénine, vieux bolchévique et lié à Boukharine, il est écarté du pouvoir en 1928.

Les personnages qui forment le groupe du politburo et du Comité central incarnent cette *nomemklatura* du PCUS mise en place par et pour Staline. Le personnage effacé illustre cette main mise sur les cadres du parti : peut-être est-ce Boukharine dont la disgrâce commence, que l'auteur a inséré et que le commanditaire a fait «supprimer» ? Serge Kirov le sera en 1934 !

Lénine disparu,

Staline doit asseoir sa légitimité

et revendiquer une filiation

Il ne saurait être question de s'éloigner ou de remettre en cause la «ligne générale». En 1936, le caricaturiste britannique Schilling montre le camarade Staline entouré de ses collaborateurs tous décapités. Des photographies officielles disparaissent ainsi Lachevitch, Smirnov, Rykov, Skrypnik ou encore Boubnov, tous commissaires du peuple en 1935. Quant au politburo, ses réunions plénières diminuent, comme l'a montré

Nicolas Werth : de 85 en 1930, elles passent à 32 à la date du document et à 20 deux ans plus tard. Inversement le nombre d'heures passées par les membres du politburo dans le bureau de Staline passe de 650 heures, en 1931, à 1 400, en 1935. Staline est désormais le parti, formaté par le «centralisme démocratique» qui rime avec unanimité et stalinisme.

L'héritier de Lénine autoproclamé

Staline est-il, comme semble le montrer le photomontage, l'héritier de Lénine ? Cette question renvoie à celle de la légitimité de Staline. Contrairement à Lénine et Trotski, il ne peut pas apparaître comme un acteur majeur de 1917 et de la guerre civile. Tout d'abord, contrairement à Lénine il ne peut se légitimer à travers Octobre 1917 où son rôle est modeste. Staline de retour à Petrograd en février 1917, s'illustre en prenant la co-direction, avec Kamenev, de la Pravda où, étonnamment, il invite à soutenir le gouvernement provisoire.... Membre du Comité central du parti bolchévique, il est présent lors des journées insurrectionnelles d'octobre, où le gouvernement de Kerenski tombe sans coup férir. Eisenstein en donnera une autre version dans Octobre. Devenu «commissaire du peuple aux nationalités», il ne peut guère plus prétendre à l'aura de Trotski, acquise à travers l'action efficace et la victoire militaire lors de la guerre civile. Il peut encore moins s'appuyer sur un charisme qui ne saurait être comparé à celui d'Hitler ou de Mussolini, orateurs et tribuns des masses. Lénine disparu et dont le mausolée sur la place Rouge célèbre la mémoire, Staline doit asseoir sa légitimité et notamment revendiquer une filiation. Si des photographies existent, où Lénine et Staline, en 1922, sont assis sur un banc et sourient, cela ne saurait occulter le contenu explicite de ce qui est communément appelé le «Testament de Lénine». Cette expression désigne des textes dictés par Lénine fin décembre 1922 et début janvier 1923 à l'intention d'un prochain congrès du parti. Ce dernier décédé, ces textes ne sont publiés qu'en octobre 1926 par le *New York Times*. Il s'inquiète de l'«énorme pouvoir entre les mains» de Staline et de craindre qu'il ne sache pas «user de ce pouvoir avec assez de prudence». Il lui reproche d'être «trop brutal ... et ce défaut devient intolérable au poste de secrétaire général» et de proposer «aux camarades de trou-

ver un moyen de le démettre de cette fonction et d'y nommer un autre homme...»

Dès lors, la propagande stalinienne forge l'image d'une filiation. C'est Staline qui commande les funérailles de Lénine, en 1924, et développe un culte de la personnalité du «père de la Révolution» et de l'URSS, bases sur lesquelles se construit son propre culte. C'est ce que Klucis représente par l'imbrication des deux visages et le regard commun, dirigé vers l'idéal socialiste que représente le drapeau rouge : Lénine est l'héritier de Marx et Engels, les théoriciens du socialisme, il a mis en application la théorie révolutionnaire, et c'est Staline qui, dans la filiation de Lénine, met en œuvre le programme marxiste qui doit conduire au communisme.

Le vodj : le guide infallible et incontesté faute d'être charismatique

Staline porte entre autres le titre de vodj, c'est-à-dire le guide, en l'occurrence du parti. Le parti communiste de l'Union soviétique est un parti unique, de classe et de masse. A la date du document, le PCUS compte près de 3,5 millions d'adhérents. Ce nombre a fortement augmenté entre 1930 et 1932, passant de 1 675 000 à 3 117 000. Par contre après 1933, le nombre diminue, passant à 2 071 000 en 1935 puis à 1 913 000 en 1937. Le contexte est désormais à la collectivisation et à son corollaire la dékoulakisation. L'alliance entre le prolétariat et la paysannerie, dont l'allégorie (la faucille et le marteau) figure sur le drapeau soviétique, s'efface devant les mots d'ordre : «Nous les kolkhoziens, sur la base d'une collectivisation totale, nous liquiderons les koulaks en tant que classe». Sur les 140 millions de paysans, 4 % étaient à classer en tant que koulaks c'est-à-dire un paysan propriétaire et aisé. Or la dékoulakisation a concerné au moins 15 % de paysans soit 18 millions de victimes. Lors de l'exposition universelle

de Paris de 1937, la «réconciliation» est célébrée par la statue monumentale de l'ouvrier et de la kolkhoziennne, réalisée par Moukhina. Staline n'avait-il pas écrit dans *Les Fondements du léninisme* (1928) : «Le prolétariat a besoin du Parti pour conquérir sa dictature. Le Parti est l'instrument de la dictature du prolétariat.» ? Dictature d'une classe ou d'un individu ?

En 1934, pour le XVII^e congrès du PCUS, Victor Deni réalise une affiche où la même thématique de la filiation Lénine-Staline apparaît. Le premier, en haut à gauche, incarne l'année 1917, le bras gauche levé montre la direction à suivre, désignant le drapeau rouge. En bas à droite, Staline, en 1934, apparaît appuyé à une tribune, au pied de laquelle défile le peuple soviétique, drapeau et étendards dressés. Un premier slogan proclame : «Brandissons plus haut l'étendard de Lénine, il nous donne la victoire». Un second slogan, brandi par la foule, déclare «Vive le parti invincible de Lénine ! Vive le grand guide de la révolution prolétarienne mondiale le camarade Staline !».

La propagande et le culte de la personnalité du gensk a suppléé au manque de charisme et construit une légitimité révolutionnaire. Staline est devenu l'héritier de Lénine. Désormais Staline se proclame le vodj, ce que célèbrent odes et autres poèmes. Mais ce processus est indissociable de son contexte et des pratiques totalitaires du régime stalinien. C'est par la terreur, l'élimination des opposants, le contrôle, l'embrigadement et la manipulation des masses, que le stalinisme s'impose. L'art est aussi mis au service du régime totalitaire et contrôlé par ce dernier. Klucis, dont la notoriété a dépassé les frontières soviétiques, figure aussi parmi les victimes des purges staliniennes. Interné dans un camp du goulag, il y décède en 1944.

Orientations bibliographiques

ARENDET H., *Les Origines du totalitarisme Le système totalitaire*, éditions du Seuil, 1998.

BRUNETEAU B., *Les Totalitarismes*, A. Colin, 1999.

BULLOCK A., *Hitler et Staline. Vies parallèles*, 2 vol., A. Michel et Fayard, 1994.

BURRIN P., «Hitler-Staline : La comparaison est-elle justifiée ?», *L'Histoire*, n° 205, décembre 1996, p. 48-55.

COURTOIS S., WERTH N., PANNE J.-L., PACZKOWSKI A., BARTOSEK K., MARGOLIN J.-L., *Le livre noir du communisme – Crimes, terreur, répression*, R. Laffont, 1997.

FLORES M., *Histoire illustrée du communisme*, éd. Place des Victoires, 2003.

ROUSSO H., *Stalinisme et nazisme. Histoire et mémoires comparées*, Complexes, Bruxelles, 1999.

TRAVERSO E., *Le Totalitarisme – le XX^e siècle en débat*, coll. Essais, Le Seuil, 2001.

WERTH N., *Etre communiste en URSS sous Staline*, coll. Archives, Gallimard-Julliard, 1981.

Id., «Goulag : les vrais chiffres», *L'Histoire*, n° 169, p. 38-51.

Id., «Staline en son système dans les années 1930», dans *Stalinisme et Nazisme. Histoires et mémoires comparées*, sous. dir., Roussou H., Complexe, 1999.

La BD : récit d'histoire et source pour l'historien

Jérôme Girard,
Professeur
d'histoire-géographie
au Lycée Ozenne à Toulouse,
Formateur à l'IUFM

Devenue un outil pédagogique largement utilisée par les enseignants, la bande dessinée s'accorde facilement avec les enjeux de nos disciplines. La présentation de l'utilisation en classe de Gen d'Hiroshima de K. Nakasawa en constitue un bel exemple.

L'entrée de la bande dessinée au Louvre en janvier 2009, lieu emblématique de la culture classique, avec l'exposition «le Louvre invite la bande dessinée», confirme que le 9ème art est une forme artistique à part entière et un moyen d'expression reconnu. La bande dessinée, au cœur de la culture populaire d'aujourd'hui, connaît une vraie vitalité créative avec le retour en force du réel comme *Les mauvaises gens* d'E. Davodeau et le succès du manga comme *Quartier lointain* de J. Taniguchi. Beaucoup de jeunes lecteurs ont découvert l'histoire à travers des séries classiques comme *Alix l'intrépide* de J. Martin ou *Tintin* d'Hergé, et ont la possibilité de le faire encore aujourd'hui avec des récits plus récents comme *L'histoire des trois Adolf* d'O. Tezuka. Ainsi, la bande dessinée est-elle aujourd'hui admise comme un outil pédagogique même si des réticences peuvent encore exister parmi les enseignants. Ce genre s'accorde avec l'enseignement de l'histoire car il recouvre tout le champ des programmes, au collège comme au lycée, et permet une approche multidisciplinaire.

La bande dessinée et l'histoire entretiennent des rapports étroits que ce soit avec le genre de la bande dessinée historique, ancrée dans une période ou des événements historiques, ou d'autres oeuvres en général, précisément contextualisées. C'est ainsi que l'Antiquité grecque et surtout romaine est présente dans des oeuvres comme des séries classiques *Alix l'intrépide* de J. Martin, *Astérix* de R. Goscinny et d'A. Uderzo ou plus récentes, *Murena* de J. Dufaux et P. Delaby, qui montre Rome sous Néron. La série *Mémoire de Cendres* de P. Jarbinet (Glénat) aborde la période médiévale comme *Les*

vaincus de F. Duchazeau s'intéresse à la période moderne avec la conquête de l'Empire inca par les Espagnols. Les auteurs se sont aussi emparés des grands événements du XXème siècle et du début du XXIème siècle : de l'incontournable «Grande Guerre» avec *C'était la guerre des tranchées* et *Putain de guerre* de J. Tardi aux attentats du 11 septembre avec *Mardi 11 septembre* de H. Rehr en passant par la Deuxième guerre mondiale (*La guerre d'Alan* de E. Guibert), la guerre froide (*Jonas Fink* de V. Giardino) ou le génocide au Rwanda (*Déogratias* de JP. Stassen). De fait, si la bande dessinée sert à illustrer l'histoire, elle constitue aussi un témoin de son temps et une source documentaire d'une époque donnée. Will Eisner, dessinateur américain de *Spirit*, a montré que les comics de la fin des années 1930 avaient en commun des superhéros, créés par des auteurs juifs émigrés, pour les protéger de la menace nazie¹. Dans une de ses aventures, *Superman*, oeuvre de Siegel et Shuster, affronte le régime de l'Allemagne nazie et détruit le Mur de l'Atlantique avant le débarquement de Normandie, ce qui peut apparaître comme un désir de voir les Etats-Unis s'investir dans la Deuxième Guerre mondiale.

La bande dessinée présente donc un intérêt pédagogique multiple. C'est un support qui présente l'avantage de parler immédiatement aux générations de l'image. Les aspects spécifiques de la bande dessinée (dualité texte/image, pratiques narratives originales,...) en font un document agréable et accessible pour les élèves qui favorise des entrées plus souples et directes que les documents traditionnels ; à l'exemple de *Persépolis* de M. Satrapi qui plonge le lecteur dans la situation complexe de la Révolu-



tion iranienne. Ce qui fait la force de la bande dessinée, c'est aussi la diversité des récits qui couvrent comme nous venons de le voir toutes les périodes historiques. La bande dessinée permet également de comprendre une période historique donnée de manière distanciée et concrète en jouant sur l'effet de réel. Dans *Maus*, A. Spiegelman fait le choix graphique de représenter les hommes avec des têtes d'animaux. Au-delà de la représentation symbolique, cette démarche opère un filtrage des événements et permet ainsi une approche plus abordable du génocide des Juifs au cours de la Deuxième Guerre mondiale. Par ailleurs, la bande dessinée est un bon moyen pour aborder la question des représentations et comprendre les valeurs et les mentalités d'une époque donnée. Il peut être intéressant d'étudier les différents stéréotypes véhiculés dans les bandes

dessinées médiévalisantes (clichés gothiques dans *Chroniques de la Lune noire* de C. Pontet et F. Froideval avec sorcières, bûchers, loups,...) où le parti pris idéologique de l'auteur (la défense de certaines valeurs de gauche comprises dans la cause des communards dans *Le cri du peuple* de J. Tardi et J. Vautrin). Mais la bande dessinée est avant tout un langage spécifique qui exige des capacités d'analyse : il s'agit de former au décryptage de l'image et au rapport texte/image de façon non seulement à ne pas confondre image et réalité mais encore à rendre le lecteur autonome. Enfin, la bande dessinée doit être considérée comme s'inscrivant dans notre patrimoine culturel et artistique. L'enseignant peut conduire les élèves à dépasser leurs goûts et les initier à des lectures de bandes dessinées d'autres genres et d'autres auteurs.

Un exemple : *Gen d'Hiroshima* présente un réel intérêt pédagogique

En classe, plusieurs bandes dessinées paraissent incontournables comme *Les Passagers du Vent* de François Bourgeon, *C'était la guerre des tranchées* de J. Tardi ou *Mauss* d'A. Spiegelman. Il peut être intéressant de sortir de l'espace francophone et anglo-saxon pour se tourner vers le Japon et aborder un style longtemps décrié : le manga avec l'exemple de *Gen d'Hiroshima* de K. Nakasawa². Cette œuvre largement autobiographique, publiée au Japon en 1973, retrace le parcours d'une famille japonaise, vu par le héros personnage, Gen, quelques jours avant le bombardement atomique d'Hiroshima et plusieurs années après. C'est une réflexion sur les traumatismes physiques et psychologiques de la société japonaise. L'étude en classe d'histoire-géographie de troisième, de première ou de terminale peut s'organiser autour de trois axes principaux : dessin et dialogue ; personnages et décors ; intention et message. A partir de plusieurs planches sélectionnées du tome 1 (p. 253-259, p. 261), on peut

étudier le format et l'enchaînement des cases, les caractéristiques du dessin et le rôle du texte (bulle et récitatif). On pourra insister sur les effets de zoom et l'expressivité des visages dans le manga. Un travail sera mené sur le rôle des différents personnages japonais et sur la représentation de l'ennemi américain. On remarquera l'absence du visage donné aux pilotes du bombardier. Pour terminer, on s'interrogera sur le parti pris de l'auteur et la valeur de ce témoignage. Il convient de souligner l'intérêt d'une œuvre qui donne le point de vue des victimes et qui inscrit l'histoire personnelle dans la grande Histoire et qui fait acte de mémoire.

Il semble que, ces dernières années, les auteurs de bande dessinée aient su renouveler le genre en abordant les grands faits de notre époque, ce qui n'est pas forcément le cas des autres formes d'art. La bande dessinée est particulièrement en prise avec

les sujets de société comme les préoccupations environnementales et écologiques, les manifestations identitaires, les difficultés du Tiers-monde ...³ *Aya de Yopougon* de M. Abouet et de C. Oubrierie s'empare sans complexe et sans misérabilisme de l'histoire de la vie quotidienne de la Côte d'Ivoire d'Houphouët-Boigny dans les années 1970-1980.

La variété des récits consacrés à l'histoire présente la bande dessinée comme un support pédagogique pertinent et un moyen d'expression dont l'étude en classe est un enjeu citoyen essentiel. Par ailleurs, la bande dessinée est aujourd'hui un art mondialisé comme l'illustre la une récente consacrée aux mangas du magazine culturel américain *Wired*.

¹ « Superman, un héros juif » in *Le Monde*, 25 octobre 2007, p 29.

² K. Nakasawa, *Gen d'Hiroshima*, Paris, Vertige Graphic, 2003-2007, 10 volumes.

³ JF. Soulet, *L'histoire immédiate, historiographies, source et méthodes*, Armand Colin, « Collection U », 2009.



© Vertige graphic

Bibliographie :

- P. Gaumer et C. Moliternil, *Dictionnaire mondial de la bande dessinée*, Larousse, 2001.
- D. Quella-Guyot, *Explorer la bande dessinée*, Scéren CRDP Poitou-Charentes, « La Bd de case en classe », 2004.
- H. Morgan, *Principes des littératures dessinées*, Editions de L'an 2, 2003.

Quelques sites :

- www.bnf.fr (dossier consacré à la bande dessinée)
- www.bodoi.info (site du magazine Bodoï)
- www.labd.cndp.fr (ressources pédagogiques)

COMMENT LIRE UNE BANDE DESSINEE ?

DEMARCHE	PISTES DE REFLEXION	REPONSES POSSIBLES
LA LECTURE GLOBALE		
	En général, le lecteur jette un regard d'ensemble sur les deux planches qui se font face ce qui donne une première impression de lecture et anticipe sur l'ordre du récit.	En Occident, habituellement, la lecture s'effectue de gauche à droite et de haut en bas. Au Japon, les mangas se feuilletent à l'inverse d'un livre occidental et se lisent de droite à gauche.
LA LECTURE ANALYSE		
1. LA CASE : L'UNITE DE BASE		
Le rapport texte/image	Quel est le contenu de la case ? Quelle relation existe-t-il entre les deux ?	Image et texte. Répétition/complémentarité/concurrence.
Le rôle de l'insert d'une case dans une autre	Repérer une case insérée dans une autre. Quel est l'effet produit ?	Opposition/simultanéité des images ou des actions.
Les formes et les formats de la case	Quel est le format de la case ? Quelle est sa taille ? Quelle est l'impression produite ?	Rond, carré... Petite, grande, allongée,... Influence sur le rythme du récit et sur les informations à transmettre.
Le cadrage de l'image et les angles de vue	Comment l'image est-elle cadrée ? Dégager l'impression produite.	L'échelle des plans permet de distinguer : . les plans d'ensemble (panoramiques) : sont souvent descriptifs car mettent en place un décor, un groupe de personnages. . les plans moyen (personnage en entier), rapproché italien (coupé aux genoux), rapproché américain (coupé à la taille), rapproché poitrine : ce sont les plus narratifs. . le gros plan et le très gros plan : ont souvent une valeur psychologique, dramatique, émotionnelle.
Le dessin (le style graphique du dessinateur)	Quelles sont les caractéristiques du trait qui permettent de reconnaître le style graphique de l'auteur (décors, personnages)?	Trait régulier, tremblé, stylisé, marqué... Effets : réaliste, poétique, comique,... Le choix du noir et blanc ou de la couleur.
Les couleurs et la lumière	Quelles sont les couleurs dominantes ? Quelles sont leurs fonctions ?	Chaudes/froides. Réaliste, informative, dramatique, symbolique, esthétique.
2. LA BANDE		
	Comment les cases s'enchaînent-elles ? Quels sont les effets produits ?	La case-relais Les procédés de glissement d'une case à l'autre : . zoom, travelling, panoramique, champ/contre-champ, les raccords, les ellipses (narratives). Progression narrative, déplacement spatial, mouvement, action, passage du temps...
3. LA PLANCHE		
	Repérer le type de planche et dégager l'effet produit. (d'après B.Peteers et Didier Quella-Guyot).	. classique = (le « gaufrier ») : narratif. . moderne (à dominante rhétorique) : composition de la planche adaptée au rythme du récit. . à dominante décorative : esthétique. . ludique (jeu avec la planche qui compromet l'effet de réel).
4. LE TEXTE DANS L'IMAGE		
Le texte	Quels sont les différents types de texte dans la case ? Définissez leur fonction.	Récitatif : narratif. Bulles de dialogues : informatif, argumentatif, révélateur d'un caractère (psychologique). Onomatopées : bruitages, émotions,...
Le non-dit	Comment le silence peut-il se manifester ? Comment les émotions sont-elles exprimées ?	Bulle vide ou contenant une ponctuation émotive (?, !). Codes graphiques : idéogrammes, gouttelettes, déformation du visage ou du regard...

Le cinéma comme interrogation de la réalité historique

Emmanuel Cano
Professeur au Collège
Forain-François Verdier
à Légevin (31),
formateur IUFM

L'analyse du film d'A. Resnais, Hiroshima mon amour, interroge les relations complexes qu'entretiennent les images et la réalité. Travailler avec le cinéma dans le cadre de l'enseignement de l'histoire nécessite inévitablement de soulever ces questions.

« Tu n'as rien vu à Hiroshima. Rien¹. » , lui dit son amant japonais, ne cesse-t-il de lui dire, dès le commencement. Pourtant, elle le lui raconte, elle a « tout vu, tout ». Elle a vu le musée, l'hôpital, les photographies, les reconstitutions, les actualités, « Du premier jour. Du deuxième jour. Du troisième jour ». Elle a vu des espaces, des documents audiovisuels, des films de reconstitution. Elle ajoute, « L'illusion, c'est bien simple, est tellement parfaite que les touristes pleurent ». Lui récuse la possibilité du voir, de cette manière-là. Ce n'est pas qu'elle a vu, elle a cru voir. Il s'agit précisément d'une illusion, d'un effet de réel propre aux images comme l'a souligné R. Barthes. Le réel, elle n'a pas pu le voir.

Ainsi, dans les premières séquences de son film A. Resnais pose-t-il les questions suivantes, comment voir, montrer Hiroshima ? Comment cette réalité particulière doit-elle, peut-elle apparaître à l'écran ? Et de même que pour *Nuit et Brouillard* (1955), il décide de réaliser un film, non pas pour parler de Hiroshima ou de Auschwitz, mais sur l'impossibilité d'en parler. D'une manière plus générale, A. Resnais dans cette période d'après guerre interroge les images classiques qui ne montreraient rien du réel. Ces différents éléments posent la question du réel à l'écran. Dans quels cas peut-on dire d'un film qu'il interroge le réel, et comment alors s'y prendrait-il ?

L'écran du cinéma

Art du temps, du mouvement et de l'espace, le cinéma semble intrinsèquement lié à l'histoire-géo-

graphie. Les premières prises de vue sur le monde des frères Lumières en 1895 reproduisent et déplacent en même temps le réel. Le cinéma se présente d'abord et avant tout comme une technique, de reproduction de la réalité, et il se pose de ce fait d'emblée par rapport aux liens qu'il établit avec celle-ci (et partant avec l'objectivité). Néanmoins il n'interroge pas systématiquement la réalité. Parfois il la masque, la manipule, la camoufle, ce qui serait le propre des dispositifs audiovisuels, comme le souligne F. Niney². G. Duby, étudiant les villes, écrit de même que le cinéma fait écran à la réalité qu'il se propose de filmer³. L'écran de cinéma mettrait donc davantage le réel à distance, plutôt qu'il ne le montrerait, ne nous en donnerait un accès. Comment dès lors reconnaître les films qui questionnent le réel à l'écran ? Dans quels cas ces derniers offrent-ils une parcelle de réel à la perception ? Il serait sans doute nécessaire de soulever des questionnements plus larges, ayant trait à la fabrication des visions du monde, à leur façon de se présenter comme objectives, et à leurs transformations par la multiplication des écrans. C'est d'ailleurs le cœur des problématiques de F. Niney⁴. Les images en mouvement donnent l'illusion du vrai - Comment le cinéma travaille-t-il le réel et est-il travaillé par celui-ci ? Comment représente-t-il une époque ?

Travailler avec le cinéma dans le cadre de l'enseignement de l'histoire nécessite de soulever ces questions. De même, c'est en observant le positionnement d'un film par rapport à l'histoire, par rapport à une période étudiée qu'il semble falloir l'envisager.

Le cinéma peut en effet être documentaire ou de fiction - quelle différence entre les deux pour l'histoire ? Pour M. Ferro⁵, il n'existe pas de frontière nette entre les différents types de film pour l'historien. Il peut être une source pour l'histoire, quand il est réalisé pendant la période envisagée. Il peut enfin tenter d'interroger un réel historique en le reconstruisant quand il se fait a posteriori de l'époque concernée.

Avec *Hiroshima mon amour*, le cinéma, grâce au dispositif qu'A. Resnais met en œuvre, fait histoire. Ce film est à replacer dans son contexte, comme dans l'histoire du cinéma. A la fin de la Seconde Guerre mondiale, le monde ne paraît plus habitable. La raison industrielle a produit des monstres et fait douter en la foi au progrès. Il semble nécessaire pour des cinéastes d'inventer des formes nouvelles. Dans le même temps, il faut souligner que jusque-là le cinéma (notamment documentaire) avait le plus souvent partie liée avec la propagande, et ce notamment dans les totalitarismes qui se sont développés

L'image n'est jamais autre chose qu'un point de vue sur la réalité

dans les années 1920 et 1930, mais aussi dans les démocraties. L'image en mouvement était considérée – et l'est encore dans une certaine mesure – comme objective, comme une preuve alors qu'elle ne faisait qu'imposer une vision du monde donnée comme le réel en quelque sorte à l'état brut. Il fallait donc pour des cinéastes tels A. Resnais rompre avec ces discours dominants. C'est ainsi qu'A. Resnais décide de faire un film sur la bombe A. en contant une histoire d'amour, mais qui n'exclut pas la terreur et l'angoisse atomiques. La bombe demeure d'ailleurs présente en arrière plan tout au long du film. Il fait également le choix de la fiction, et non du documentaire, contrairement à *Nuit et brouillard*, qui n'est cependant pas dépourvu d'une mise en question du documentaire traditionnel. A. Resnais, et on le voit bien donc dans le début de son film, part d'un constat, celui de la faillite des images. L'image ne peut représenter qu'une partie de la réalité, elle n'est

jamais autre chose qu'un point de vue sur la réalité.

Ouvrir des brèches

Pourtant dans *Hiroshima mon amour*, de même que dans *Nuit et brouillard*, on voit. On ressent la réalité, la souffrance, et ce davantage qu'à la vue des actualités ou d'autres images en mouvement. Qu'est-ce qui dès lors est visible à l'écran ? Quelles conditions le cinéaste rassemble-t-il dans ses films qui permettent à la réalité, à l'histoire d'apparaître ? Ce qui fait que l'on voit le réel, la réalité historique, et que la mémoire travaille, est travaillée, vient des procédés filmiques mis en place. Au cinéma, le sens vient de la forme, il en est indissociable. Devant l'énumération des choses vues, il y a l'incessante réponse du «Tu n'as rien vu» ; il y a aussi la répétition des travellings. Or ces derniers, comme le fait remarquer F. Niney⁶, ne permettent de fixer aucune preuve. Ils glissent sur les objets filmés, et qui auraient été vus par l'héroïne de l'histoire : les plans confirment ses paroles. Nous aussi nous voyons «le fer brisé», «les capsules en bouquet», «les pierres éclatées», «les chevelures anonymes», mais le mouvement de la caméra les fragilise. De même dans *Nuit et brouillard*, les travellings, opposés à la fixité des images d'archives, coulent sur les camps. Ces travellings figurent l'oubli, le temps qui passe, et avec eux l'image perd de sa certitude documentaire et trouve une qualité imaginaire, nocturne, de double, qui lui est intrinsèque.

Dans le film, le temps paraît également matérialisé par les fleuves (La Loire et le fleuve Otha) et leurs divers échos (douches, sueurs, alcools, pluie, etc...). Ceux-ci figurent de la même manière l'écoulement, qui est aussi celui des paroles, des sensations, des souvenirs. Or au fil de cet écoulement du temps, juste à côté, une parenthèse est créée, et ce par les rimes, les échos que le film élabore. Ce dernier se construit en effet par des répétitions d'images comme de mots : des villes, des corps, des femmes sans cheveux – tondues ou irradiées, des chats, des bicyclettes, etc.... Et ces échos, ainsi que les déraillements qu'ils provoquent, constituent comme le note J. Rivette une parenthèse dans le temps⁷. C'est cette parenthèse qui va instaurer le lieu d'un mouvement

permettant la liaison du passé et du présent, et finalement la fusion des temps. La parenthèse se localise pour les personnages du film en marge du fleuve, sur les quais, à Hiroshima (dans le café où la femme raconte son histoire) comme à Nevers où la jeune femme découvre le cadavre de son amant allemand. Les personnages, pour reprendre le terme de M. Duras, s'agrippent aux quais, et il se forme alors un espace hors du temps. La condition est ainsi créée, comme le fait remarquer L. Lagier⁸, pour que quelque chose remonte, à contre-courant – de même que les personnages remontent à contre-courant la manifestation, dans la panique du moment de l'accélération des manifestants.

Les images en outre sont reliées par la voix qui, en même temps, les ouvre au temps vécu de l'histoire. Images de villes et dans les villes, elles sont les souvenirs dont les personnages, et surtout la jeune femme, font le récit, ce qu'ils ont vécu. Elles sont ainsi de même des images mentales. Les images du monde qui sont projetées à l'écran deviennent des images mentales, des sensations, des sentiments. Elles se mêlent par ce biais-là au présent. Elles donnent au film les allures d'une rêverie, permettent ici aussi à l'imaginaire de travailler, et participent à la constitution de cet espace dans lequel le réel va pouvoir surgir.

De plus, il s'agit d'une voix clairement identifiée, et qui récite sur des images ainsi lacunaires, qui ne fixent rien. Une femme raconte, et on sait qu'elle est l'un des personnages de la fiction en cours. Dans *Nuit et brouillard*, c'est le commentaire très personnel de J. Cayrol, survivant de Mauthausen et lu par M. Bouquet. C'est ici, comme le souligne encore F. Niney⁹ l'écart entre ces images incomplètes et la voix incarnée qui ouvre l'espace au doute, et in fine à la perception du réel qui peut au-dedans de cet écart surgir. Et ce dernier complète et renforce en même temps la brèche ouverte entre les images et leurs échos et nous fait vaciller. Et finalement, le mot «événement», mot par excellence de l'histoire, mais aussi comme le fait remarquer F. Niney¹⁰ réservé à l'actualité et à son commentaire dit objectif, est aspiré par le discours amoureux – de même que le

spectateur par le film.

Les soubresauts du réel

Au-dedans de cette brèche ouverte, un ensemble de contrastes trouble le spectateur qui va perdre pied et ainsi se laisser saisir par le réel.

Dès le générique du film s'amorce pour celui qui regarde une perte de repères, succédant à la surprise suscitée par le titre (*Hiroshima, une catastrophe, associée à mon amour*, sans aucune ponctuation). La première image du film est en effet dans un premier temps incompréhensible. Sur la surface de l'écran, une forme qui ressemble à une cicatrice apparaît sur une autre surface indéterminée. L'image réapparaît à un autre moment du film seulement, pour laisser la place en un fondu enchaîné à un plan d'une ville que l'on suppose être Hiroshima. Cette cicatrice serait

*Les images permettent d'interroger
le réel à l'écran
et d'éveiller l'esprit critique*

donc cette ville. La ville représenterait ce qui raccommode, relie, et soigne en même temps – une incision refermée, ce qui a été déchiré puis recousu, peut-être alors à découdre et recoudre une seconde fois. Le film en proposerait-il le moyen ? Serait-ce pour montrer l'impossibilité d'accéder à la blessure refermée ? Finalement on bute sur cette cicatrice qui pourrait ne pas en être une, et qui disparaît du film, pour n'être rappelée que par la musique à la fin. Peut-être aussi ne va-t-on pas se rendre avec le film au cœur de la blessure, mais sur ce qu'elle a produit, sur ses traces ou ses effets.

Le montage de même perturbe le spectateur. Celui-ci fait alterner dès les premières images des plans de corps brûlés, brisés, avec les corps des amants dans l'amour. Ce contraste entre les plans – qui reprend celui du titre – se retrouve dans celui entre les images et la bande son. Sur les actualités, qui défilent à l'écran, nous voyons des brûlures, des enfants mutilés, des opérations chirurgicales, des orbites vidées de leurs yeux. Or dans le même temps, la femme parle, cite des noms de fleurs, et c'est bien

cela qui provoque une secousse chez celui qui regarde. A cela s'ajoutent les secousses dans le langage, les mots de la femme. Les phrases sont en effet déconstruites, la tonalité se situe à la frontière de la récitation, la syntaxe est maltraitée, les mots sont répétés – les mots s'avèrent incapables de remodeler les effets de la bombe.

Différents passages du film offriraient ainsi des moments où le réel peut surgir d'une façon souvent brutale. De même, c'est par une gifle que l'amant japonais ramène la jeune française à la réalité depuis le cours de son récit mémoriel. C'est également à partir de ce moment que débute la dernière partie du film. Les plans se désemplissent peu à peu des souvenirs de Nevers, et cèdent la place au vide. C'est dans ce vide, et dans la solitude de l'homme japonais que va pouvoir surgir de nouveau Hiroshima, la ville et les douleurs de la déflagration.

Un dispositif qui relie le passé au présent

Le dispositif complexe qu'Alain Resnais met en œuvre permet alors de créer un mouvement de la conscience en même temps qu'une fusion des temps. C'est à partir de là que l'on prend justement conscience de l'histoire et qu'on la voit. Le monde, l'histoire ne sont plus extérieurs mais intériorisés - il ne peut en être autrement car il s'agit d'une réalité qui ne peut être montrée, qui est inimaginable, infilmable - d'une réalité qui possède quelque chose d'irréel.

Le film précisément possède un caractère presque irréel, les aspects d'une rêverie, appelle et concentre l'imaginaire. Devenant le parcours mental des personnages, il suscite celui du spectateur, et crée des ouvertures, des écarts, les conditions qui vont ainsi permettre au réel d'apparaître. C'est par des moments de secousses, dans l'épuisement et les vides des images, du film et mentales, que le réel va

pouvoir trouer l'écran et surgir. C'est là que réellement, et peut-être plus qu'ailleurs, ça nous regarde, comme l'écrivait S. Daney. Et ce sont les traces de cette, F. Laplantine écrit, «déstabilisation historique»¹¹ qui sont données à percevoir. Alors, «Pourquoi nier l'évidente nécessité de la mémoire ?»

Travailler l'histoire de la Seconde Guerre mondiale (et la mémoire), paraît donc intéressant et pertinent avec *Hiroshima mon amour*. Le film permet de tisser des liens avec *Nuit et brouillard* (souvent montré), et ainsi d'étudier un auteur majeur dans l'histoire du cinéma, auteur qui s'est donc interrogé sur l'histoire.

Le début du film peut ainsi être projeté et travaillé - pourquoi pas en tant qu'entrée, accroche pour cette Seconde Guerre mondiale. Pourquoi a-t-elle à ce point transformé le monde ? Ces images d'Alain Resnais pourraient également être comparées aux images d'actualité sur la bombe atomique, disponibles sur le site de l'INA, et à la vue desquelles on ne voit ni ne ressent rien de Hiroshima.

Evidemment ces séquences filmiques, et ce notamment pour *Nuit et Brouillard* qui ne distingue pas les camps de concentration des centres d'extermination, sont à confronter à d'autres documents dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. Hormis leur participation à la construction de la culture des jeunes, et leur capacité à initier la réflexion, à la nourrir, elles permettent d'interroger le réel à l'écran, et aussi d'éveiller l'esprit critique. Encore une fois, les images ne prouvent rien, même si très souvent elles nient l'effet de réel pour se présenter comme la réalité brute, comme une simple prise de vue quand elles sont avant tout un point de vue. Il en va de même pour l'ensemble des œuvres filmiques, quel que soit leur statut par rapport à l'histoire.

Bibliographie :

¹ A. Resnais, *Hiroshima mon amour*, 1959, ainsi que les suivantes citations du présent paragraphe.

² F. Niney, *L'épreuve du réel à l'écran*, De Boeck université, 2000.

³ G. Duby (sous la dir. de), *Histoire de la France urbaine*, Le Seuil, 1981.

⁴ F. Niney, *op.cit.*

⁵ M. Ferro, *Cinéma et histoire*, Gallimard, Paris, (1977), 1993.

⁶ F. Niney, *op.cit.*

⁷ Table ronde autour d'*Hiroshima mon amour*, *Cahiers du cinéma*, n°97, juillet 1959.

⁸ L. Lagier, *Hiroshima mon amour*, Paris, Cahiers du cinéma, CNDP, 2007.

⁹ F. Niney, *op.cit.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ F. Laplantine, *Leçons de cinéma pour notre époque*, Téraèdre/revue murmure, 2007.

Une œuvre cinématographique exploitée en classe de Première : Les sentiers de la gloire de Stanley Kubrick

Anne-Sophie Goux
Professeur
en Section Internationale
Britannique, Lycée International
Victor Hugo, Colomiers (31),
formatrice IUFM.

Support : Les Sentiers de la Gloire, Stanley Kubrick, 1957, durée totale 1h25. Scène de l'attaque de la colline aux fourmis (20 minutes)¹.

Problématique : Peut-on utiliser un film de fiction comme source d'information historique ?

Nos élèves sont confrontés quotidiennement à un flot d'images. La multiplicité des supports, qu'ils soient numériques ou traditionnels, les immerge dans un tourbillon d'actualité.

Par ailleurs, en dehors des images du réel, les images de fiction participent aussi à forger leur connaissance et leur ouverture sur le monde.

L'enseignement de l'histoire passe par l'utilisation de supports iconographiques variés. Les films documentaires ou de fiction sont partie intégrante de nos cours. Nous savons tous qu'il s'agit souvent d'un moment apprécié des élèves; leur première question étant généralement: «Doit-on prendre des notes ?».

Le bénéfice est double : susciter leur curiosité et leur intérêt grâce à un support qu'ils apprécient mais aussi montrer que l'histoire se fait aussi au travers des images. Notre rôle d'enseignant est de donner du sens à ces images.

Partir d'une fiction présente un danger que l'on peut contourner en visant une problématique qui pose d'emblée la question de la validité du film de fiction comme source historique.

Ainsi, dans la séance consacrée aux Sentiers de la Gloire, l'objectif était-il de faire réfléchir les élèves au sens de l'image ? Ces images que Kubrick a retra-

vaillées, montées, post-synchronisées ; des images dotées de tous les perfectionnements techniques possibles au moment de la sortie du film (1957). Au-delà de la reconstitution des tranchées et de la scène de bataille - la seule du film au demeurant, il fallait tenter de comprendre la mise en scène et le montage mais aussi comment ces outils techniques donnent un poids, une valeur, un sens aux images.

“

Partir d'une fiction présente un danger que l'on peut contourner en visant une problématique qui pose d'emblée la question de la validité du film de fiction comme source historique.

”

Le déroulement du cours s'effectue de la façon suivante : les élèves se voient distribuer une grille d'analyse de la scène, page sur laquelle figure aussi un certain nombre d'éléments pour aider à l'exploitation pédagogique². La grille d'analyse prend la forme d'un tableau à double entrée : le découpage de la scène en cinq séquences d'une part, et d'autre part, deux colonnes séparant la forme (mouvement de caméra, types de plan, effets visuels et sonores) et

le fond (signification des choix techniques). Les élèves visionnent la scène puis remplissent leur grille d'analyse.

Les résultats montrent qu'une fois que les éléments techniques du cinéma sont identifiés dans la scène, la signification des choix du metteur en scène se fait jour. Les élèves font émerger des interprétations qui donnent du sens aux images.

“

Il faut effectuer la démarche intellectuelle de passer de l'information à sa signification historique.

”

Quant à la réponse à la problématique posée en début de cours, elle offre des réactions et des réponses variées et nuancées. La validité historique d'un film de fiction les questionne. Si leur analyse n'est pas

complexe, elle est toutefois intéressante. Les élèves soulignent le soin apporté à la reconstitution historique (décors, costumes, effets spéciaux) et mettent aussi en valeur le parti pris du metteur en scène. L'utilisation de la caméra subjective, par exemple, provoque l'empathie du spectateur ; la guerre qui nous est montrée est celle de Kubrick ; elle n'est ni neutre ni objective.

En conclusion, cette séance particulière permet aux élèves de mettre du sens sur des images. Elle les rend actifs et les fait aussi travailler sur la méthode d'analyse du document. Il faut effectuer la démarche intellectuelle de passer de l'information à sa signification historique. Elle met aussi en jeu leur esprit critique. Enfin, d'un point de vue culturel, nous leur passons en classe des films qu'a priori la plupart d'entre eux ne verraient pas. Ainsi participons-nous, modestement, à leur forger une culture cinématographique.

¹ La séance s'est déroulée dans une classe de section internationale britannique. La scène étudiée a donc été visionnée dans sa version originale, non sous-titrée. Or, même dans une classe francophone, il est au demeurant intéressant de passer le film dans sa version originale car les dialogues et le vocabulaire utilisés par les acteurs (les officiers notamment) prennent alors plus de valeur.

² Sur cette page: résumé du film, contexte de sa sortie, filmographie abrégée de Kubrick, vocabulaire technique (caméra subjective, cadrage, montage, travelling, gros plan, plan séquence, bruitage, plan de coupe etc...).

Grille d'analyse du film *Les Sentiers de la Gloire*, Stanley Kubrick (1957)

Le film : Kubrick choisit un sujet polémique en mettant l'accent sur la responsabilité de l'Etat Major français lors des attaques de 1917. Le film est une adaptation du roman de Humphrey Cobb paru en 1935. Il fut tourné en Allemagne de l'ouest. Si nous avons aujourd'hui le recul, les sources et les témoignages nécessaires à une analyse plus juste des événements de 1917, ce n'est pas le cas lorsque le film sort en 1957. Il est d'ailleurs censuré en France jusqu'en 1974.

Résumé : En 1916, pendant la Première Guerre mondiale, le colonel Dax reçoit l'ordre de prendre la «colline aux fourmis». L'attaque est vouée à l'échec et apparaît comme une mission suicide. Pour couvrir son échec, l'Etat-major fait arrêter trois soldats innocents afin de les faire juger en cour martiale pour manque de bravoure et mutinerie. Dax, avocat dans le civil, défend ses hommes mais réalise rapidement qu'à moins de prouver la faute de l'Etat-major, les soldats seront fusillés pour l'exemple.

Vocabulaire spécifique : caméra subjective, travelling avant et arrière, plans (large, serré, gros plan, plan américain), angles, bruitages, effets spéciaux.

Scène : L'attaque de la "colline aux fourmis" (10')

	Angles/ Plans/ Points de vue Effets visuels et sonores	Analyse/ Signification Que veut montrer le réalisateur ?
Avant l'assaut	Utilisation de la camera subjective	
L'Assaut	Où est Dax? Où sont les soldats?	
Le QG du Général	Comment passe-t-on d'une scène à l'autre ?	
Les tranchées		
Plan final		

Conclusion : La fiction comme documentaire, une source d'information digne de crédit ?

Axes de réflexion

- la mise en scène est-elle réaliste ?
- quels éléments de la guerre étudiés en cours apparaissent ici ?
- les *Sentiers de la Gloire* est un film qui s'oppose à la guerre. Comment Kubrick fait-il passer ce message ?
- un film de fiction peut-il être utilisé comme une source historique ?

Images et représentations de la Guerre froide dans les manuels français depuis les années soixante : du défilé sur la place rouge au char soviétique

Brigitte Morand,
Docteur en Histoire
des relations internationales,
PRAG, IUFM de Montpellier.

La Guerre froide apparaît explicitement en 1969 dans les manuels de troisième et en 1982 dans ceux de terminale, avec l'étude du «Temps présent». L'étude en est toutefois possible en terminale à partir des années 60, grâce au riche contenu des chapitres «civilisation»¹. Depuis lors, ces manuels ne se contentent évidemment pas de rajouter quelques pages pour tenir compte des derniers événements : ceux-ci peuvent être diversement lus, au gré des interprétations successives ou de l'éclairage du présent. Les illustrations, appuyées par le texte du cours ou venant l'illustrer, apparaissent également au fil du temps avec une fréquence remarquable. Presque toujours les mêmes, elles reflètent aussi ces interprétations successives, interprétations elles mêmes toujours réintégrées dans un système stable et cohérent de représentation du monde. Ainsi eu est-il du défilé sur la place rouge ou du «char soviétique», images emblématiques de la Guerre froide.

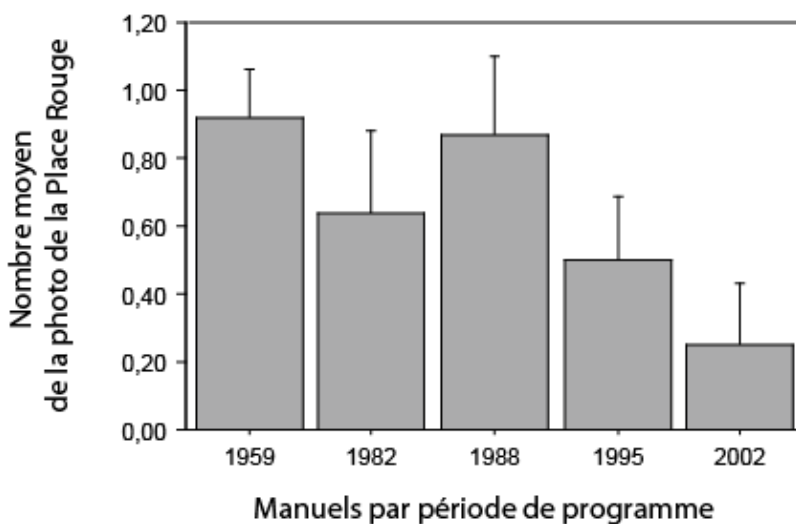


Figure 1

Incidence moyenne de la photographie du défilé sur la Place Rouge dans les manuels de terminale depuis les années 60².

Le défilé sur la Place Rouge : une image aux lectures successives.

Cette photographie est omniprésente en troisième dans les années 70 et si son incidence diminue ensuite (40% des manuels depuis 1998), elle reste, malgré une diminution depuis les années 90, un passage obligé en terminale. (fig.1)

Drapeaux rouges, armes, slogans, l'image évoque la masse soviétique, disciplinée et endoctrinée. Lorsque Basile le Bienheureux apparaît en arrière plan, c'est le vieux fond de la civilisation russe qui est alors représenté. La photo peut donc se lire comme une illustration de la puissance soviétique, mais elle renvoie aussi au passé russe, à une continuité Russie - URSS, conforme au paradigme «civilisation» des programmes d'histoire de terminale des années 60 et 70. Elle s'inscrit également dans la théorie de la convergence, alors assez répandue dans les milieux politiques, et que les manuels diffusèrent largement. Cette théorie, qui s'inspirait des travaux de Walt Rostow aux États-Unis et de Raymond Aron en France, affirmait qu'à terme les similitudes liées au choix du développement industriel aux États-Unis et URSS provoqueraient le rapprochement entre les deux systèmes et aboutirait au rapprochement des valeurs et à la fin de la Guerre froide³, interprétée avant tout comme un conflit de puissances, un conflit géopolitique.

Fortement corrélée à cette vision, l'image de la place rouge se raréfie donc dans les manuels des années 80, au moment où l'interprétation idéologique du conflit commence à prédominer. Son incidence augmente pourtant à nouveau en 1989, mais avec un contenu symbolique différent : elle représente alors la stagnation des années Brejnev.

Chez Hachette en 1989 par exemple, la photo figure en ouverture du chapitre «les blocages du système soviétique», avec cette légende : «le 1^{er} mai sur la place Rouge : une «grande messe rituelle». Même mot (rituel) pour accompagner la photo chez Belin en 1989, tandis qu'en 1995 l'image montre les dirigeants sur le mausolée, «la gérontocratie en place» nous dit la légende⁴.

Elle revêt alors un contenu nettement idéologique, comme en témoigne son utilisation dans les manuels de troisième, aux côtés d'une autre image récurrente de la Guerre froide : le char soviétique.

Le char soviétique, symbole du totalitarisme

Le char soviétique commence à apparaître dans les années 80 pour illustrer les événements de 1956 (Budapest), et se renforce au fil du temps pour at-

teindre 2 à 2,5 photo en moyenne dans les manuels les plus récents (fig.2).

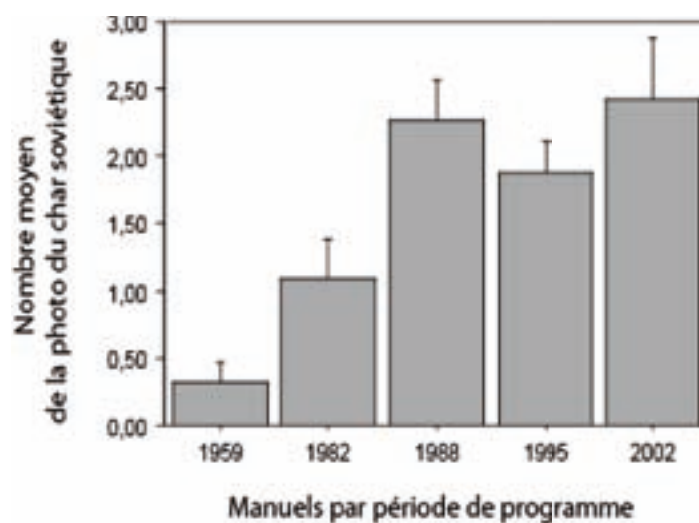


Fig. 2.
Incidence de la photographie du char soviétique dans les manuels de terminale depuis les années 60

Il coïncide avec l'entrée du concept de totalitarisme dans les manuels, en terminale dans les éditions de 1983 (quelques rares occurrences avant), peu après que soient «redécouvertes» les thèses d'Hannah Arendt aux États-Unis et de Raymond Aron en France. Discuté parmi les historiens, l'usage de ce concept se généralise cependant, avant de décliner au début des années 90, du moins en terminale⁵.

Mais le char soviétique, par sa puissance d'évocation et sa fréquence, est devenu incontournable, et le texte du cours en dramatise l'effet : «les chars soviétiques interviennent alors et noient dans le sang cette tentative d'autonomie»⁶.

Mais les lieux et les moments se confondent, et la même photo des événements de Prague en 1968 illustre indifféremment ceux de Berlin en 1953 ou Budapest en 1956⁷. Le char soviétique est bien devenu le symbole du totalitarisme.

Au-delà du récit des événements, le discours sur la guerre froide construit donc une vision du monde cohérente qui s'exprime par un certain nombre d'images récurrentes, au sein d'un véritable système de représentations. Au centre, le thème du «partage du monde», qui prend appui sur la Conférence de Yalta, événement fondateur, vérita-

ble «mythe du péché originel»⁸, et pour les Français une double déchirure : une coupure imposée à l'Europe, mais aussi et surtout la mise à l'écart de la France, et par extension de l'Europe, de la gestion des affaires mondiales. Lorsque, au début des années 80, ce «mythe de Yalta» est aban-

donné, le thème du «partage» est relayé, avec un certain retard sur les évolutions historiographiques ou idéologiques, par d'autres supports qui servent de concepts de renouvellement, et l'opposition démocratie/totalitarisme en est, pour la Guerre froide du moins, la dernière incarnation.

¹ Le programme de 1959 : «les civilisations du monde contemporain»

² 12 manuels pour la période 59, 11 pour 82, 16 pour 88, 8 pour 95 et 13 pour 2002. Collections du CEDRHE, Centre d'Études de Documentation et de Recherche en Histoire de l'Éducation de l'IUFM de l'académie de Montpellier - Université Montpellier 2.

³ Brigitte Morand, «La problématique de la convergence entre les systèmes de l'Est et de l'Ouest dans les manuels scolaires français des années 1960 et 1970». *Revue d'Histoire Diplomatique*, 2008/1, pp. 47-59.

⁴ Robert Frank (dir), *Histoire terminale*, Paris, Belin p. 254 (1989) et p. 203 (1995).

⁵ Conformément aux programmes, il se maintient en troisième et en première, rapporté à la seule période stalinienne.

⁶ Jacques Marseille (dir), *Histoire terminales*, Paris, Nathan, 1989 p. 65.

⁷ Mais elle donne une image faussée de la réalité : il n'y eut pas, à Prague, de réels combats de rues.

⁸ Raymond Aron, *Les articles du Figaro*, Paris, éditions de Fallois. T3, La coexistence pacifique, 1997, p. 550

Images et sacré à l'Ecole



Dominique Borne, Inspecteur Général de l'Education Nationale de 1988 à 2005, est actuellement Président du conseil de direction de l'Institut européen en sciences des religions.

Il coordonne la collection «Les récits primordiaux» à la Documentation française.

Dans le cadre de la classe, comment aborder l'iconographie religieuse ? La démarche doit-elle être différente d'autres supports iconographiques ?

A priori non. Je ne pense pas que la démarche soit fondamentalement différente. La nature et le sujet d'une œuvre imposent une élucidation spécifique. On ne commente toutes les œuvres de la même manière mais la démarche est identique. L'œuvre, artistique ou littéraire, n'est pas étudiée par l'enseignant pour illustrer

*Respecter les sensibilités,
mais conserver une éthique
de vérité*

son propos mais en tant que telle. Plus généralement, c'est la règle primordiale de l'usage même du document dans l'enseignement de l'histoire et la géographie. Le document n'est proposé ni pour illustrer, ni pour appuyer et rendre plus véridique un discours, il existe en lui-même.

Une démarche identique mais étant donné que nous sommes confrontés à la question du sacré, du fait religieux, n'y a-t-il pas des images susceptibles de heurter la sensibilité des élèves ? Dans ce cas précis, y aurait-il des précautions à prendre, une certaine prudence à avoir ?

Il y a toujours des images qui peuvent choquer la sensibilité des élèves, et pas seulement dans

le domaine religieux. Mais de quoi parle-t-on ? De la sensibilité des élèves ou des prises de position idéologiques des parents ? Dans le premier cas il faut effectivement être prudent. Dans un domaine très différent du religieux, je pense que le film *Nuit et Brouillard*, d'Alain Resnais, est trop difficile et comporte des images qui risquent de choquer des inutilement les élèves de collège. Après, au lycée, on peut expliquer. Lorsque j'étais Inspecteur général, j'avais des plaintes de parents, qui n'avaient pas complètement tort, et dont la fille revenait bouleversée en troisième de passages de *Nuit et Brouillard*. Ca pose donc des questions en termes de «sensibilités» mais je ne pense pas que vous utilisiez le terme «sensibilités» en ce sens. Or, là quand vous dites «sensibilités», vous pensez «croyances». Dans ce domaine on a un devoir de vérité : l'école respecte toutes les croyances, mais elle applique à tous les sujets qui sont dans l'histoire les exigences de la vérité.

*Faire la différence
entre croyances et savoirs*

On n'enseigne pas les croyances à l'Ecole. La précaution à prendre c'est de faire la différence entre croyances et savoirs. La démarche vise à acquérir des connaissances et une compréhension d'un temps historique. Autrement dit l'approche du religieux n'est pas dissociée d'une approche plus générale. Si on entre avec

une classe dans une église, une mosquée, une synagogue ou une pagode, ce n'est pas pour accomplir un geste religieux, c'est pour observer un monument, des œuvres d'art, c'est aussi pour observer les traces des croyances, pour observer des pratiques religieuses. Mais c'est aussi lire une société et une économie et presque toujours les signes du pouvoir. On conseillait naguère dans les instructions officielles ou les documents d'accompagnement, «d'aborder les faits religieux à partir des œuvres». L'œuvre est datée, elle a un auteur, des commanditaires, elle s'inscrit donc dans un contexte. Le sacrifice d'Isaac de Rembrandt, renvoie au texte de la Genèse, il renvoie aussi à un climat politique social et religieux propre à l'Amsterdam du XVII^{ème} siècle. Quelques années auparavant le tableau du Caravage consacré au même thème renvoie à la Rome de la réforme tridentine, nous sommes alors dans un autre contexte culturel et spirituel.

Ainsi n'entre-t-on pas dans l'explicitation du religieux en commençant par exposer la doctrine ou les dogmes. On entre à un moment donné d'une histoire et non pas dans l'éternité. Il y a toute une période du christianisme où il n'y a pas de crucifixion dans l'iconographie. C'est le concile de Latran en 1215 qui fixe la doctrine de la transsubstantiation...

On voit donc ici que la croyance peut être source d'inspiration artistique...

C'est compliqué car dans beaucoup de cas, l'artiste répond à une commande marchande. Si on reprend les deux sacrifices d'Isaac celui de Rembrandt et celui du Caravage, on peut comparer les deux approches. Je ne pense pas que la manière de représenter une scène religieuse de transcrire les *Ecritures* soit de même nature chez l'un et l'autre : il y a plus de mondanité et moins de transcendance chez

Caravage, me semble-t-il. Ce n'est pas le même climat : Amsterdam au XVII^{ème} siècle est paradoxalement une ville plus «religieuse» que Rome.

«Eviter d'entrer par les dogmes, privilégiez l'entrée par les œuvres». Vous l'avez indiqué les recommandations institutionnelles prennent maintenant en compte cette démarche et étant donné que vous avez été au cœur de l'écriture de ces recommandations, y a-t-il eu des réticences, des discussions au moment où on a voulu envisager autrement la démarche ?

A l'époque je ne crois pas. Tout s'est fait il y a une quinzaine d'années, autour de 1995 et la sortie des programmes de collège puis ensuite de ceux du lycée. C'est après qu'il y a eu parfois des problèmes soit en raison de quelques maladresses des manuels, soit parce que le climat idéologique et l'attitude vis-à-vis du religieux se sont transformés au tournant du siècle dernier. Les problèmes on peut les regarder. Quand on pense qu'un manuel a cru bon pour «ne pas choquer la sensibilité des élèves», je reprends votre formule, de «flouter» un visage du prophète dans un manuel, c'est tout à fait scandaleux. En terre d'islam, il y a des moments et des lieux où on représente le prophète et des moments et des lieux où on ne le représente pas. Si on est en Iran, à l'époque médiévale, on représente. En général, c'est pourquoi les manuels sont pleins, sans toujours le dire, de reproductions iraniennes, qui sont du XI^{ème}, XII^{ème}, XIII^{ème} siècle, voire au-delà pour représenter ces événements qui sont du VII^{ème}. Tout cela fait partie des jeux des manuels un peu malheureux. D'autre part il y a eu ici ou là des problèmes mais des problèmes quand les enseignants n'étaient pas complètement formés et informés. Si les enseignants maîtrisent les problèmes de

représentation en islam - les problèmes concernent aussi le judaïsme et certains moments du christianisme dans le monde orthodoxe ou aux temps des Réformes. Il faut partir du Décalogue de Moïse : «Tu ne feras pas d'image taillée à ma ressemblance, etc.». L'injonction vaut pour les trois monothéismes, elle vise pour l'essentiel à préserver du retour vers les idoles... la loi a été ensuite diversement commentée et appliquée.

Les manuels scolaires prennent-ils véritablement en compte cette question du statut de l'image ?

Les manuels scolaires ont une conception beaucoup trop illustrative du document. Je ne parle pas des derniers sortis pour les programmes de collège que je n'ai pas consultés. L'image est trop souvent là pour illustrer. La maquette exerce une forme de tyrannie : il faut raisonner en doubles pages complètes, tel ou tel document est simplement là pour remplir un vide ou pour «faire joli». On juxtapose de petits morceaux de texte, surtout au collège, alors qu'il faudrait accoutumer à l'appréhension de textes plus longs.

D'autre part les images ne sont pas toujours adaptées : comment traiter en images les débuts du christianisme ? Les signes visuels du

dans une histoire et dans un contexte artistique et culturel précis : le climat religieux de Venise ou de Rome n'est pas le climat religieux d'Amsterdam. Pour prendre un autre exemple : les premières nativités sont très tardives, elles relèvent plus de la Légende Dorée de Jacques de Voragine que de l'Evangile de Luc. Une icône du monde orthodoxe, une Vierge à l'enfant par exemple, répond à des critères très précis et elle joue un rôle liturgique. Chaque œuvre répond à des codes qu'il faut être capable de reconstituer. Résumons : Une première étape élucide le contexte. Cette image, ce monument, cette sculpture quelle est sa nature matérielle ? son lieu premier d'installation ? Elle servait à quoi ? Elle disait quoi à son époque ? Est-ce qu'il y a un auteur, etc. ? Il y a donc là un travail historique à faire. Par ailleurs, une image dans le domaine du religieux a pour source très souvent un texte, pas toujours mais presque (un morceau d'Evangiles, un bout de Coran, la Bible, etc.). Il faut donc mettre le texte à côté de l'image. Puis, à un moment donné, cette œuvre d'art qu'est-ce qu'elle dit des croyances de l'époque où elle a été faite ? Pour prendre l'exemple le plus célèbre, à l'époque de la Renaissance, tous les objets qui figurent sur les Annonciations sont codés. Il y a pratiquement toujours des lys, un vase en cristal parce que de même que les rayons de la lumière traversent le cristal, de même la Vierge est traversée par l'Esprit Saint... Tout est codé : chaque objet répond à un code et ce code renvoie à une mentalité de l'époque. Il faut poser aussi la question du public visé :

A qui s'adresse l'œuvre ? A quel type de public ? Enfin il faut aussi situer par rapport aux grands courants de l'histoire de l'art. Les œuvres religieuses font partie de l'histoire de l'art.

*Les manuels scolaires
ont une conception beaucoup
trop illustrative du document*

christianisme à ses débuts c'est le chrisme, c'est le Bon Pasteur. Ce n'est pas la croix qui envahit les images beaucoup plus tard. Il est donc nécessaire de montrer comment les images dépendent non seulement des textes fondateurs mais qu'elles sont aussi totalement

Pour «décoder» ces œuvres, l'histoire des arts à l'Ecole peut-elle apporter une contribution utile ?

Je pense que oui. On pouvait le faire avant. L'erreur serait de faire le «petit quart d'heure de l'histoire des arts». On peut très bien évoquer les débuts du christianisme à partir des textes et images. On a très peu de choses pour les débuts du christianisme (chrisme, sarcophages, etc.). Mais on peut considérer cela comme des documents à part entière, pour dire, raconter les débuts du christianisme.

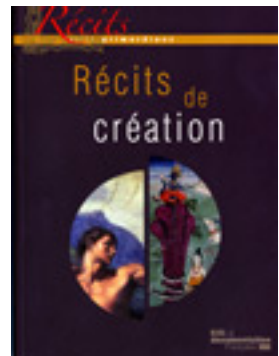
La visite des lieux de culte permet d'évoquer l'évolution du religieux dans le temps

Par rapport à ces enjeux, l'idée ne serait-elle pas, dans la mesure du possible évidemment, de privilégier la visite de musées, de monuments, etc. La «visite» ne facilite-t-elle pas cette lecture ?

Le problème des musées, malgré tous les efforts pédagogiques qui ont été faits, en particulier à Toulouse, c'est la question de l'emplacement des œuvres qui sont naturellement privées de leur contexte initial. Il faut être capable de reconstituer. Mais c'est vrai aussi dans les monuments eux-mêmes : à Saint-Sernin par exemple, on a deux images du christianisme : le monument roman lui-même puis le décor baroque du chœur. Le type de spiritualité que cela implique. Les reliques qui montraient comment le déambulateur permettait de tourner autour des reliques, de toucher, de ressentir physiquement le sacré. Le triomphal baroque du chœur est un autre âge

du catholicisme. Enfin la situation contemporaine relève d'une autre esthétique. Le travail de l'enseignant devant l'œuvre est de restituer les mouvements de la foi au moment du pèlerinage de Compostelle, de retrouver à partir des formes des visions du divin et de l'humain, de retrouver le sens des pratiques.

Plus généralement expliquer l'Eglise c'est dire comment la forme, les espaces, les meubles correspondent à une - ou à des - fonctions. L'autel marque la fonction de commémoration du sacrifice du Christ, la mémoire de la Cène, il permet la présence réelle et l'adoration. La chaire marque la fonction de proclamation de la parole divine, la fonction enseignante. A travers l'organisation de l'église, on arrive aussi à comprendre le religieux, de manière très concrète. Dans une mosquée, il n'y a rien de sacré, sinon la qibla, c'est-à-dire la direction de la Mecque. Il n'y a aucune image. La mosquée est faite pour deux usages majeurs : l'adoration (prière-adoration) et l'autre usage, c'est le prêche avec la chaire à prêcher. Quand vous observez un temple protestant, vous constatez l'absence de la dimension sacrificielle. L'essentiel, c'est la prédication. En somme, le monument parle de lui-même du religieux et comme le temps est passé par là il renvoie à des contextes historiques. La plupart des églises ont traversé les siècles, comme Saint Sernin, on y lit que le religieux loin d'être immuable est dans une histoire.



Propos recueillis par H. Strouk, le 25 mai 2009

Images au collège

La mise en place du socle commun de connaissances et de compétences renforce le lien entre les disciplines enseignées au collège. L'analyse du socle sur le thème de ce numéro montre que c'est dans le pilier V «La culture humaniste» que les images sont explicitement citées. En Histoire Géographie, «Apprendre à décoder une image (paysage, tableau)» est un élément du socle exigible en fin de 6ème. C'est en Arts plastiques que les développements sont le plus importants : «Connaître quelques références principales de l'histoire des arts», «Situer une œuvre dans le contexte historique et culturel dont elle est issue».

Les images sont abordées dans les différentes disciplines. Des collègues témoignent.

Images et Arts Plastiques

La place de l'image dans l'enseignement des Arts Plastiques est importante parce qu'elle est à la fois un outil de communication et un objet d'étude et d'expérimentation. Dès la 6ème, les élèves découvrent des images, fixes ou animées, montrant des œuvres d'art : reproductions d'œuvres, séquences filmiques ou vidéographiques projetées sur un écran. A ce titre, il est utile de différencier l'œuvre réelle, exposée ou conservée dans un musée, de l'image de l'œuvre, photographie ou reproduction montrée en classe. D'autre part, l'image est, avec l'objet et l'espace, l'un des 3 axes majeurs des nouveaux programmes d'Arts Plastiques qui seront mis en œuvre au collège à la rentrée 2009 (BO spécial n°6 du 28/8/08, consultable sur :

http://media.education.gouv.fr/file/special_6/28/0/programme_arts_general_33280.pdf).

C'est principalement durant le cycle central que la question de l'image sera abordée avec, en 5ème, Images, œuvre et fiction ; en 4ème, Images, œuvre et réalité. Les liens avec les autres disciplines enseignées au collège sont nombreux, et, bien sûr, l'histoire et la géographie, sont régulièrement invoquées, à travers l'étude des œuvres et de leur contexte mais aussi le travail spécifique sur l'image.

La pratique artistique de la 6ème à la 3ème est régulièrement et systématiquement associée à l'étude

d'œuvres en rapport avec les enjeux plastiques mis en œuvre par l'élève. En classe, la projection des reproductions d'œuvres sur grand écran est le moyen privilégié par lequel l'élève découvre les œuvres, ce qui n'exclut pas la visite d'expositions et la rencontre avec l'œuvre dans sa matérialité. Les œuvres étudiées, tant dans leur dimension plastique et matérielle qu'à travers leurs significations historiques et sociales, lui permettent de confronter sa pratique personnelle à une démarche artistique singulière, et d'enrichir sa culture artistique. Certaines œuvres très connues, comme «Marat assassiné», 1793, de Jacques-Louis DAVID, «Tres de Mayo», 1813, de Francisco de GOYA, «La liberté guidant le peuple», 1830, d'Eugène DELACROIX, ou encore «La chaise électrique», 1968, d'Andy WARHOL, peuvent, par exemple, être étudiées dans le cadre de l'expression d'un engagement artistique, et pas seulement, comme témoignage ou trace d'un événement historique. Les élèves font des recherches personnelles sur un artiste ou une œuvre en particulier. Une «fiche artiste» peut aider l'élève à organiser ses recherches, le contexte historique étant un préalable indispensable à l'approche culturelle et sensible de la démarche de l'artiste (éléments biographiques, caractéristiques plastiques, mouvement artistique, quelques titres d'œuvres). Les élèves sont ainsi amenés à situer dans le temps et l'espace quelques grands repères, de Lascaux à l'art d'aujourd'hui. Ils inscrivent les noms des artistes étudiés dans un «Tableau Repères» à double entrée (temps - zones géographiques), et utilisent une couleur différente en fonction du domaine artistique.

Le travail spécifique sur l'image s'articule autour du lien entre interprétation et processus de création. S'il est aujourd'hui presque toujours possible d'obtenir l'image d'une œuvre visuelle, toutes les images ne sont pas des œuvres d'art. Les élèves y sont quotidiennement confrontés (TV, jeux vidéo, internet, affiches, magazines, cinéma...), et ne savent pas comment elles sont fabriquées. Le processus de fabrication des images leur permet d'identifier et d'expérimenter des techniques (photographie, infographie, vidéographie et cinéma) mais aussi des intentions créatrices. Par exemple, les élèves sont amenés à différencier les intentions liées à la production d'une image de publicité,

d'une affiche de propagande ou d'une photographie d'art. En classe de 3ème, l'étude d'œuvres engagées comme les photomontages de John HEARTFIELD, (artiste Allemand, 1891-1968), dénonçant violemment Hitler et la montée du nazisme, contribue à établir des liens explicites entre l'Histoire, la création artistique et l'interprétation, le sens des images. L'analyse d'un extrait de «L'Âge d'or», 1930, film surréaliste de Luis BUNUEL et Salvador DALI, amène les élèves à s'interroger sur la censure. Outre la dimension esthétique – novatrice et provocatrice – du film, les attaques de Buñuel contre la morale et la religion furent l'objet, à sa sortie en 1930, de réactions violentes de la part de la Ligue des Patriotes et de la Ligue anti-juive. Le film fut interdit de projection en France jusqu'en 1981. L'éducation du regard à travers l'étude d'images créées par des artistes est aussi une des clés de l'éducation à la citoyenneté.

Pour finir, la mise en place d'une nouvelle épreuve «Histoire des arts» au Diplôme National du Brevet à la session de juin 2010 nous invite à renforcer le travail interdisciplinaire. Concernant les «Arts du visuel», les références artistiques étudiées en cours d'Arts Plastiques, ne devront pas instrumentaliser la pratique des élèves. Il s'agira plutôt d'intégrer, par niveau, des références supplémentaires choisies dans la liste des thématiques proposées au BO n°32 du 28/8/08 (consultable sur :

http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/en-cart_33090.pdf).

Séverine Robichez,
Professeure d'Arts Plastiques,
Collège Pierre de Fermat, Toulouse (31)

Il est paradoxal de constater, alors même que nos adolescents baignent depuis la naissance dans un environnement d'images envahissant tous les supports, combien la question de l'image est problématique. Elle ne va pas de soi. Dans ce maelström iconographique, savoir décrypter, discriminer, hiérarchiser nécessite des clés élaborées sur des fondations culturelles qui semblent se disloquer. L'exemple de la publicité est à ce titre frappant : univers fascinant, séduisant mais souvent incompréhensible lorsqu'on interroge nos élèves.

A ce titre, si l'utilisation des images n'est pas l'apanage des arts plastiques, le regard posé sur ce monde pro-

téforme ne peut se confondre avec celui de l'historien par exemple. La spécificité de notre enseignement (1h/ semaine, rappelons-le) réside dans la pratique, dans la création de formes et d'images. Du « faire », découlent tous les questionnements, plastiques, méthodologiques, sémiologiques. Le collégien élabore ses images en les nourrissant des mêmes interrogations qui traversent l'artiste. La référence à l'œuvre d'art, utilisée comme déclencheur, relance ou confrontation avec sa propre production, permet d'établir des connexions avec toutes les périodes artistiques.

Il est essentiel de former nos élèves à une culture de l'image, afin qu'ils accèdent à la compréhension de leur environnement. Mais il est tout aussi fondamental de leur permettre d'entretenir une pratique, dans une scolarité où elle tend malheureusement à disparaître.

Ghilaine Andrieu,
Professeure d'Arts Plastiques,
Collège Jean Jacques Rousseau - Labastide Saint-Pierre (82).

Images et Lettres / Latin

En latin, en classe de 4ème, à partir de récits autour de Didon/Énée d'une part, la mort de Milon de Crotone d'autre part, l'objectif de l'activité est de faire expliciter aux élèves le moment du récit que le plasticien a illustré, puis de faire repérer les similitudes et surtout les écarts avant de proposer des hypothèses qui les expliqueraient.

La capacité travaillée est de confronter le texte et l'image mais également de les considérer comme deux langages spécifiques ; montrer comment une œuvre est toujours une représentation culturelle. A titre d'exemple, faire prendre conscience aux élèves que Milon ne se promène pas tout nu dans une forêt, que s'il est nu, contre la vraisemblance, c'est pour signifier l'héroïsme ; que s'il doit affronter un lion (en Italie !), et non pas un loup, c'est parce que cet animal est plus noble, et donc plus digne d'être affronté par un super-athlète (bref, nous essayons de décoder !) ; j'ai proposé un tableau de Pordenone (début du XVIème) et Puget, Milon de Crotone ; à propos de la sculpture, j'essaie de faire retrouver ce qui a été vu en histoire à propos du baroque.

En français, en classe de 3ème, à propos du spleen baudelairien, montrer une série de représentations de la mélancolie depuis l'Antiquité pour faire pren-

dre conscience des stéréotypes (posture corporelle, expression du visage). Affiner avec des photos de contemporains de Baudelaire, poètes et musiciens.

A propos de l'explication de poètes surréalistes, essentiellement centrée sur l'image poétique surréaliste, qui joue sur le réel et l'onirique, la présentation de tableaux surréalistes de peintres connus des élèves (Magritte, Dali, Miro) permet de saisir plus immédiatement le projet artistique de ce mouvement.

Patrick Robiano,
Professeur de lettres classiques,
Collège Pierre de Fermat à Toulouse

Images et Anglais : L'image, déclencheur de parole

En cours de langues, on considère souvent l'image comme un support propice à libérer la parole.

Prenons un exemple : je projette une photo, tirée d'un article : on voit des soldats tout le long d'un trottoir. Des post-it cachent tout le reste de l'image. Les enfants

posent des questions : qui sont-ils ? Dans quel pays ? Quand ? Je n'y réponds pas, mais cela me permet de leur faire formuler des questions de plusieurs types.

Puis, ils émettent des hypothèses : c'est sans doute la guerre, peut-être une manifestation. Je découvre alors une autre partie de l'image : une foule hargneuse, des gens hurlant, mais qui conspuent-ils ainsi ? D'après les élèves, un criminel, un tueur d'enfants... Je découvre alors le centre de l'image : des enfants en uniforme, de dos, vont à l'école... Nous sommes à Belfast, c'est la rentrée scolaire. Cette entrée en matière sera suivie d'un article évoquant la situation en Irlande du Nord et aura permis à la fois d'anticiper sur ce thème, mais aussi d'y sensibiliser les élèves.

L'image permet à la fois de favoriser la communication en classe, de motiver les élèves, mais elle leur permet aussi de réfléchir à leur regard sur le monde qui les entoure, à certaines valeurs, ou préjugés.

Sophie Olschewski,
Professeure d'Anglais,
Collège Voltaire à Colomiers (31)

ARASSE (D.), L'Annonciation italienne. Une histoire de perspective, Hazan, 1999

L'Annonciation italienne, une histoire de perspective de Daniel Arasse, historien de l'art, fait partie de ces ouvrages qui dépassent la discipline dans laquelle ils s'inscrivent, ce qui, du reste, est l'apanage des meilleurs livres. Trop tôt disparu en 2003, Daniel Arasse, normalien, élève d'André Chastel, de Louis Marin, directeur de recherches à l'EHESS, fut un éminent spécialiste de Florence et de la Renaissance à laquelle il a consacré l'essentiel de son œuvre. Le grand public le découvre lors d'une série de vingt-cinq émissions consacrées à ses travaux diffusée en 2003 sur France culture et plusieurs fois rediffusée depuis¹.

L'Annonciation italienne, publiée en 1999 chez Hazan tient à la fois du Beau livre que l'on se fait offrir à Noël (les reproductions y sont nombreuses et d'une grande qualité) et de l'ouvrage de synthèse longuement mûri (Arasse travaillait depuis vingt ans sur les questions relatives à la perspective dans la peinture italienne de la Renaissance).

Moment inaugural de la vie du Christ, l'Annonciation ouvre une ère qui, pour les chrétiens, s'achèvera avec la fin des temps. De ce fait, c'est un épisode majeur de l'histoire qui fonde le christianisme, et sa représentation, très codifiée, est une des plus fréquentes de l'iconographie chrétienne. Fêtée le 25 mars, date «surdéterminée» comme le rappelle l'auteur, l'Annonciation est le moment précis où l'Incarnation divine se réalise, lorsque Marie prononce ces mots : «Qu'il m'advienne selon ton Verbe». Le récit de l'Annonciation que nous ne connaissons qu'à travers l'Evangile de Luc - saint patron des peintres -, évoque la question de l'Incarnation par une formule elliptique. Après l'acceptation de Marie, Luc conclut le récit de la scène de la façon suivante : «Et l'ange la quitta». Or cette ellipse du récit évangélique, qui souligne par là le mystère fondateur de la foi chrétienne, rend un grand service aux peintres car elle leur offre une grande liberté pour représenter les circonstances de la rencontre de la Vierge avec l'ange Gabriel : lieux, attitudes, etc. Pour l'historien, le

problème principal est le suivant : quel mode de représentation les peintres vont-ils choisir pour représenter un acte - l'Incarnation - qui n'est pas visible parce qu'il échappe au compréhensible (c'est l'apanage du mystère), et même au pensable ? L'invention de la perspective au XVe siècle va doter les artistes d'outils leur permettant de trouver des solutions.

Dès 1927, Panofsky avait affirmé que la première peinture européenne en perspective était une Annonciation, celle du peintre siennois Ambrogio Lorenzetti, montrant par là que le thème et le procédé étaient intimement liés. Or, si la perspective s'inscrit dans l'espace fini, mesurable, «commensurable à l'homme», l'Annonciation, et en particulier le moment de l'Incarnation, échappe à la compréhension humaine, elle est comme le dit Bernardin de Sienne «l'infigurable dans la figure, (...) l'invisible dans la vision, l'inaudible dans le son, (...) l'impalpable dans le tangible...». Il y a donc bien une tension entre le sujet «Annonciation» et le procédé «perspective», ce qui constitue une gageure pour les peintres qui vont chercher à inscrire le mystère de l'Incarnation dans le monde sensible des hommes qui est celui de la perspective. A partir de ces postulats et questionnements, Daniel Arasse analyse l'évolution des relations entre perspective et Annonciation entre le XIVe s. et le milieu du XVIe s., en se limitant toutefois à l'espace italien. Soulignant constamment le rôle d'Alberti dans l'énonciation théorique de la perspective, Arasse en rappelle le fondement : Le tableau est comme une fenêtre ouverte, donc un cadre, à partir duquel on peut contempler l'histoire (historia) qui nous est racontée. Le cadrage va déterminer la perspective, ce qui en fait donc un aspect capital de la représentation picturale.

Quelques temps forts marquent cette histoire constituée de trois grandes phases.

Les années 1425 - 1460. Le premier exemple d'une Annonciation qui pose le problème de la perspective,

c'est probablement au Trecento et à Sienne qu'il apparaît sous le pinceau d'Ambrogio Lorenzetti, en 1344. Celui-ci pose le principe d'une perspective monofocale centralisée.

A la suite de Lorenzetti, les Annonciations italiennes intègrent souvent des éléments de perspective, mais jamais vraiment dans un dispositif cohérent, au service d'un message théologique. Il faut attendre un siècle pour que la révolution brunelleschienne à Florence suscite des créations qui prennent totalement en compte la réflexion moderne d'Alberti sur la perspective.

Masaccio est vraisemblablement le premier à peindre une Annonciation vers 1425 qui, avec son dispositif centralisé, va fournir un modèle aux artistes, mais son œuvre est perdue. Arasse pense en retrouver l'esprit dans les œuvres d'artistes comme Domenico Veneziano (v. 1445) ou Piero della Francesca (1470), dont les œuvres présentent un dispositif perspectif similaire et qui répondent à des préoccupations d'ordre théologique. Le défi qui est, rappelons-le, de représenter le mystère de l'Incarnation, est relevé dans l'espace pictural par les artistes au moyen de deux axes : l'un parallèle au plan du tableau sur lequel se placent l'Ange Gabriel et Marie et un deuxième axe perpendiculaire au premier, créant dans l'espace de la représentation un «vide» entre l'Ange Gabriel et Marie, comportant un ou plusieurs éléments symboliques qui introduisent un écart dans le dispositif. Ainsi, une porte à l'arrière-plan, une plaque de marbre, une colonne, autant d'éléments apparemment mal proportionnés ou mal placés dans le tableau, destinés en fait à représenter l'irreprésentable.

Parmi les autres artistes majeurs qui tirent les leçons de Masaccio, Daniel Arasse insiste particulièrement sur Fra Angelico dans les années 1430 et Filippo Lippi dans les années 1440, qui jouent un rôle important dans l'élaboration d'un discours théologique complexe en peinture.

Il le prouve brillamment avec l'Annonciation de Corrone de Fra Angelico (1433-1434) dont l'analyse dévoile point par point le projet auquel participe chaque détail de l'œuvre. Modèle du genre, cette étude d'un tableau justifierait à elle-seule la lecture du livre de Daniel Arasse !

La période 1460 - 1495. A la suite de Masaccio qui pose les bases de l'usage théologique de la perspec-

tive suivant un dispositif centré, Daniel Arasse établit deux grands types d'Annonciations. Celles d'une part qui relèvent d'une réflexion théologique, dans le prolongement par exemple de Veneziano ou de Piero della Francesca, tels Cosmè Tura ou Filippino Lippi. On parlera alors de perspective «théologisée». Ou encore celles qui cherchent à prouver que la perspective est incapable de représenter la transcendance, à l'image de l'Annonciation de Carlo Crivelli, qui juxtapose à une architecture rigoureusement proportionnelle des éléments qui échappent à ce dispositif. On parlera ici de perspective contredite : «l'implacable géométrie divine se joue des lois relatives de la géométrie humaine».

D'autre part, à côté de ces artistes, beaucoup d'autres restent indifférents à ces problématiques et se contentent d'utiliser la perspective pour créer du merveilleux (en particulier par la création d'un lieu parfait qui soit à l'image du paradis) ou tout simplement pour proposer au spectateur un espace aéré et harmonieux, à l'image des Annonciations de Pérugin dans les années 1490.

Les années 1495-1515, qui marquent l'âge classique de la Renaissance, correspondent à ce que l'auteur appelle «la perspective débordée». De fait, de nouveaux outils vont se substituer à la perspective pour représenter la venue de l'Infini divine dans le monde fini des hommes, en particulier à la fin du XVI^e s. l'usage du clair obscur qui permet de suggérer la spiritualité et le mystère à travers l'opposition de l'ombre et de la lumière. Le contexte historique change.

On condamne alors de plus en plus la virtuosité ostentatoire en peinture. Le redoutable et influent Savonarole, qui deviendra prieur du couvent dominicain San Marco de Florence à partir de 1491, affirme dans ses prédications que le message religieux que délivre la peinture doit être compris du plus grand nombre. De fait, la période voit apparaître des Annonciations dépouillées de la complexité des périodes antérieures, à l'image de celle de Botticelli (1489-1490). Après le sac de Rome (1527), le discours officiel de l'Eglise romaine prépare sa «révolution culturelle» de la Contre-réforme et condamne le luxe ostentatoire de certaines peintures. Les peintres s'orientent alors vers une représentation qui assimile le divin à la lumière, suivant en cela les néo-platoniciens comme Marsile Ficin. On assiste alors, dans presque toute la péninsule, à un rejet de la perspective, dont l'usage, assimilé à une os-

Compte rendu

tentation artificieuse devient négatif. A Venise cependant, les Annonciations à dispositif central connaissent un regain d'intérêt, mais pour des raisons différentes de Florence un siècle avant : Daniel Arasse, à la suite de Jean-Louis Schefer et de David Rosand met en évidence les relations intimes entre la peinture et le théâtre qui, tous deux, cherchent à répondre aux mêmes problèmes : «la perspective, le fond, la distribution scénique» (J-L Schefer).

Parce qu'il fait le récit d'une aventure intellectuelle - l'invention de la perspective et son utilisation dans le cadre de la peinture des Annonciations - L'Annonciation italienne peut être considéré comme un grand livre d'histoire culturelle. L'écriture à la fois élégante et rigoureuse, qualités que l'on retrouve dans tous les ouvrages de Daniel Arasse, en rend la lecture accessible au profane. L'ouvrage présente en outre quantité d'analyses de tableaux. Celles-ci, qui fournissent au

lecteur des clés (sur la composition, la symbolique, la mise en relation des éléments qui composent l'œuvre), permettent, d'une façon plus stimulante qu'un manuel, de mieux comprendre les problèmes et les enjeux de la peinture de la Renaissance, mais aussi d'aborder avec un regard renouvelé la «lecture» d'images, pour son propre plaisir, ou celui de nos élèves....

Thomas Faugeras.
Professeur d'histoire-géographie
au lycée Michelet à Montauban,
Chargé de mission au service éducatif du Musée
Ingres (Montauban)

1 Cette série radiophonique a été publiée en 2004 chez Denoël, avec un CD des enregistrements.

2 C'est en effet aussi le 25 mars que sont notamment commémorés : la création d'Adam, le péché originel, la mort d'Adam, la mort du Christ, soit les événements parmi les plus importants de la religion chrétienne.

La collection David King

Rechercher des sources iconographiques en dehors des manuels scolaires est une activité laborieuse pour nombre d'entre-nous. Deux ouvrages permettent d'atteindre cet objectif : *le commissaire disparaît*, Calman-Lévy, 2005, p.192 et *Sous le signe de l'étoile rouge* Gallimard, 2009, p. 352. Il s'agit de la publication d'une partie de la collection de David King. Ce directeur artistique du Sunday Times Magazine de 1965 à 1975, graphiste et photographe a, en effet, rassemblé une collection très importante d'images de la Russie soviétique.

Le commissaire disparaît démontre avec les illustrations, la falsification officielle des œuvres. De nombreux tableaux montrent Staline aux côtés de Lénine en 1917¹. La photo (falsifiée) de Lénine et Staline à Gorki, en 1922 servie de modèle à des sculptures². Les photos sur lesquelles Trotski et Kamenev apparaissent furent largement retouchées³. Ainsi, l'image de nombreux responsables politiques, rivaux réels ou supposés, fut dissimulée des portraits de groupes après leurs éliminations. La photo⁴ de Nikolaï Antipov, Staline, Sergueï Kirov, Nikolaï Shvernik et Nikolaï Komarov, prise à Leningrad en 1926 est publiée à différentes reprises. Komarov (directeur du soviet de Leningrad) puis Antipov (assistant de Molotov) furent écartés à grands coups d'aérographe après leur exécution en 1937 pour le premier et 1941 pour le deuxième. La photo servit de modèle à Isaac Brodsky pour le portrait du «Petit père de peuples» réalisée en 1929. Cette technique d'éviction fut poursuivie après Staline. Le tableau de Vladimir Serov, Lénine proclamant le pouvoir soviétique au IIe congrès des soviets, peint en 1947, est retouché en 1962. Staline, Dzerjinski et Sverdlov, placés derrière Lénine dans la version initiale, furent remplacée par des ouvriers révolutionnaires dans la version de la déstalinisation⁵. L'ouvrage présente également de nombreuses photographies sur lesquelles les visages des victimes étaient noircis dans les documents officiels du Parti.

Plus volumineux, *Sous le signe de l'étoile rouge*, se veut être une histoire visuelle de la Russie, de 1917 à la mort de Staline. La richesse et la variété des documents présentés sont d'un intérêt majeur : articles



© *Le signe de l'étoile rouge*, de David King, Gallimard, 2009

de presse, couvertures de magazines, photographies, gravures, affiches. L'affiche de Nikolaï Kogout⁶(1929), est particulièrement intéressante pour aborder l'instauration de l'économie étatisée. On y voit au premier plan une usine d'engins agricoles et des ouvriers chargeant du matériel dans des trains. L'axe ferroviaire usine-campagne part du coin gauche en bas pour aller vers le coin droit en haut. En haut de l'affiche, une campagne foisonnante de céréales. Les trains en sont pleins et se dirigent vers la ville et l'usine dans un axe symétrique à celui évoqué précédemment. Le texte dit «Du pain pour les usines – elles produisent des centaines de milliers de moissonneuses, de semeuses, de char-rués, de tracteurs, de herbes et des tonnes d'engrais. Paysans, renforcez la puissance de nos usines».

La juxtaposition des affiches donne à voir les variations graphiques et leurs origines. Le photomontage de Gustav Kloutsis de 1930 «De la Russie de la NEP naîtra la Russie socialiste (Lénine)» montre un Lénine géant, bras gauche tendu, sur fond de barrage sur le Dniepr en construction. La représentation de Lénine se fonde sur une photo prise au Kremlin en 1918 sur

laquelle Lénine paraît affaibli. Il ne lève pas le bras. Kloutsis comme d'autres avant lui en décideront autrement .

Les documents sont classés par ordre chronologique. Il débute par des photographies de soldats dans les premiers jours de la révolution de 1917 et s'achève avec la photo de la dépouille de Staline exposée à Moscou. De nombreuses doubles pages sont consacrées à des portraits comme ceux de Moïsseï Nappelbaum consacrés à Lénine ou Trotski. Les portraits de face et de profil des accusés des procès de Moscou occupent de nombreuses pages. Les photos de Gustav Kloutsis prises à la prison de Boutovo à Moscou lors de son arrivée nous rappellent qu'il fut lui aussi victime de la grande terreur de 1937-1938. Il fut en effet dénoncé comme agent de l'impérialisme «travaillant pour les Britanniques» et fusillé le 26 février 1938 avec 63 autres artistes et intellectuels lettons.

On peut néanmoins regretter que les commentaires soient relativement courts. Les textes en russe sont

généralement traduits.

Ces deux livres devraient être présents dans de nombreux CDI.

Emmanuel Attali,
Professeur d'histoire-géographie
au collège Pierre de Fermat à Toulouse,
Formateur IUFM

1 Voir par exemple le tableau de Mikhaïl Sokolov (1937) montrant l'accueil de Lénine par les bolcheviks à son retour en Russie dans la nuit du 16 avril 1917 (p. 28) ou, en 1947, Lénine arrivant au Smolny pendant la nuit du 24 octobre d'Evguénï Kibrik (p. 30)

2 Voir p. 84 et suivantes.

3 Voir par exemple celle du 7 novembre 1919 sur la place Rouge (p. 46-47) ou celle où Lénine harangue les troupes du haut d'un podium en mai 1920 (p. 66-67).

4 Voir p. 104 et suivantes.

5 Voir p. 188-189

6 Voir p. 195

7 Voir p. 212-213

*Afoumado (D.),
L'affiche antisémite en France sous l'occupation,
Paris, Berg International Editeurs, 2008, 172 p.*

Diane Afoumado est historienne, aujourd'hui en poste à l'United States Holocaust Memorial Museum (USHMM), Washington DC. Son intérêt pour l'image et les moyens de communication est confirmé en 2007 par la publication aux éditions MacMillan de l'ouvrage intitulé *Repicturing the Second World War. Representations in Film and Television*. Diane Afoumado, eu égard à sa connaissance des sources et des institutions dédiées à l'histoire et la mémoire de cette période, livre ici un ouvrage documenté et didactique sur l'affiche antisémite en France sous l'occupation qui met bien en évidence la question de la place de l'image et plus spécifiquement de l'affiche dans nos sociétés depuis l'Antiquité. Cette brève présentation est mise en relation avec le discours de propagande et son impact au sein des populations au risque «d'ébranler l'image officielle du pouvoir en place».

C'est au milieu du XIX^e siècle que cette expression iconographique connaît un développement considérable : c'est donc bien le siècle de la «caricature et de la satire politique» concomitant de celui de l'âge d'or de la presse écrite. Ce phénomène rencontre une forte audience populaire qui se poursuit au lendemain de la Première Guerre mondiale. Diane Afoumado consacre alors une partie brève, mais ô combien utile à l'analyse de l'antisémitisme et de l'affiche durant les années 30. Elle montre à quel point «les mouvements politiques de droite, mais également ceux de gauche, instrumentalisent l'antisémitisme» parvenant à la conclusion selon laquelle «les années quarante ne sont finalement que l'aboutissement, l'apogée de ce combat idéologique et graphique des années trente».

Après avoir souligné «les éléments techniques sur les affiches antisémites en France», D. Afoumado entre au cœur de son objet d'étude en mettant en exergue la thématique graphique et le contenu des affiches antijuives. Sous quelles formes est représenté «l'homme juif» ? Pourquoi le Juif est-il toujours assimilé à des prédateurs ? Quels sens doit-on accorder aux symboles



(Crédits Photographiques :
avec l'aimable autorisation des Editions Berg International)

qui permettent d'identifier les Juifs (Etoile de David, Chandelier à sept branches, etc.) ? Les réponses sont apportées à partir d'exemples précis et d'illustrations sur page séparée ou en marge. L'auteure n'hésite pas à montrer les continuités notamment avec les affiches antidreyfusardes où déjà le serpent vient dénoncer le «traître» Dreyfus. Les thèmes récurrents du complot, profiteur, «étranger», du judéo-maçonnerie, etc. sont toujours expliqués à partir d'affiches.

Ces différents chapitres constituent une sorte de présentation d'outils d'analyse pour entrer dans la compré-

Compte rendu

hension et l'interprétation des affiches de l'époque. D. Afoumado en a sélectionné plus d'une vingtaine qui sont analysées les unes après les autres de manière détaillée. Ainsi, pour l'affiche *Der ewige Jude* (souvent présente dans les manuels scolaires) utilisée pour l'exposition antisémite «Le Juif éternel» présentée à Munich de novembre 1937 à janvier 1938, «la représentation graphique de la version française est très différente de celle de l'affiche originale». Selon l'auteure, «l'opinion en France n'est pas habituée à cette image du Juif d'Europe orientale». Cette idée que la propagande allemande «module son discours selon la sensibilité de l'opinion publique de chaque pays» demeure riche d'enseignements.

La démarche de Diane Afoumado pourrait paraître redondante avec d'autres ouvrages ou articles. La bibliographie rend compte des travaux qui ont été consacrés à la question. Mais l'auteure a le mérite de proposer

une riche synthèse inédite construite à partir d'exemples précis étudiés avec rigueur et références historiques bien ciblées. On pourra peut-être regretter que les explications n'aient pas été plus loin en proposant, à partir de quelques exemples précis, des analyses permettant de décomposer l'affiche : organisation, jeu des couleurs, taille des slogans, place des personnages, etc.... Cette partie-là aurait permis de faire définitivement de cet ouvrage, ce qu'il est pour l'essentiel, une référence en termes de contenus scientifiques et d'utilisation pédagogique pour un public scolaire.

*Hubert Strouk,
Professeur d'histoire-géographie
au lycée des Arènes à Toulouse,
Formateur IUFM*

Directeur de la publication :

Olivier Dugrip, recteur de l'académie de Toulouse

Responsable de l'édition :

Thierry Duclerc, IA-IPR d'histoire-géographie

Comité de rédaction :

Emmanuel Attali, Fabien Jouvé, Stéphanie Maffre, Hubert Strouk, professeurs d'histoire-géographie

Conception et réalisation :

communication, rectorat de Toulouse.

Contacts :

Emmanuel.Attali@ac-toulouse.fr
Fabien.Jouve@ac-toulouse.fr
Hubert.Strouk@ac-toulouse.fr
Stephanie.Maffre@ac-toulouse.fr

Les articles publiés n'engagent que leurs auteurs.