

Les Ménines, Don Quichotte. Pour eux aussi !

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN

Article publié dans la revue *Cahiers pédagogiques des CRAP*,
n° 402, mars 2002 (pp. 14-16)

Enseignante depuis 25 ans en ZEP ou en zone réputée "difficile" (collège et lycée aux Minguettes, à Vénissieux), il a bien fallu que je me pose la question de comment faire rencontrer les grandes œuvres à mes élèves. En espagnol, nous n'avons que l'embarras du choix : nos manuels regorgent de textes littéraires devenus des mythes pour le monde entier ou de chefs d'œuvre de la peinture, aujourd'hui références obligées. Pour qui ? Certainement pas pour nos élèves, surtout quand ils sont d'origine populaire. Pourtant, cet accès au patrimoine littéraire et artistique — tout comme au patrimoine technique et scientifique — me semble à double titre un enjeu de démocratie : accès à la culture pour tous et aux enjeux et ruptures qui ont présidé à la conception et à l'élaboration de ces grandes réalisations. Car toutes ces grandes œuvres ont toujours été le théâtre de questionnements, doutes, renversements, prises de risque, etc. qui sont toujours d'une brûlante actualité, à tel point qu'encore aujourd'hui on n'en a pas fini d'en "faire le tour". La compréhension de l'œuvre, de sa signification et des conditions de son élaboration sont des facteurs de construction, non seulement de savoir, mais de la personne, pour nos élèves.

Je prendrai ici deux exemples de "grandes œuvres" que j'ai eu l'occasion de travailler avec mes élèves: *Les ménines* de Vélasquez et *Don Quichotte* de Cervantès.

Les ménines ou l'espace de la création, entre liberté et contrainte

Lorsque, jeune étudiante, j'eus pour la première fois l'occasion d'aller au Prado, à Madrid, je me dirigeai avec impatience vers les salles où se trouvaient les Vélasquez. Je ne me doutais pas de l'impression et de l'émotion nouvelles qu'allait susciter en moi la rencontre avec *Les ménines*, un tableau que j'avais vu des centaines de fois, en reproduction, et étudié de façon méthodique. Il était accroché, à l'époque, dans une petite salle, malgré ses dimensions. Le visiteur, dans un premier temps, en franchissant la porte, ne pouvait en apercevoir que le reflet dans un miroir. En se retournant, une fois dans la salle, il pouvait enfin contempler l'original, mais du coup, se trouvait inscrit dans le tableau, en faisant face à nouveau au miroir. Cette installation — ce dispositif, autrement dit — me fit tout d'un coup comprendre, pour de bon, tout ce que j'avais lu et entendu dire sur ce chef d'œuvre : l'interrogation de Théophile Gautier, "Où est donc le tableau" ; l'émerveillement de Lucas Jordán, "C'est la théologie de la peinture" ; l'hypothèse de Michel Foucault, "Peut-être y a-t-il dans ce tableau de Vélasquez, comme la représentation de la représentation classique, et la définition de l'espace qu'elle ouvre" .

C'est cette découverte qui m'a fait comprendre, bien plus tard, qu'il fallait que j'invente, moi aussi, un dispositif pour mes élèves, qui soit une invitation à parcourir l'espace du tableau à plusieurs voix (voies) et à confronter différents points de vue, pour faire émerger la multiplicité des regards et des sens. Un dispositif qui soit en même temps une occasion de se construire des outils pour lire une œuvre dans sa complexité, de s'aiguiser le regard et de transformer par conséquent le rapport qu'on peut avoir à l'art ¹.

Tout d'abord, apprendre à regarder et pour cela proposer quelque chose à faire qui oblige à regarder finement : la première phase du travail, après un très court moment d'observation et de mise en commun des premières impressions, consiste à reconstituer les grandes lignes du tableau

¹ On trouvera le dispositif détaillé de cet atelier in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique sociale, Lyon, 1999, p. 151

pour pouvoir se poser les questions de construction, de profondeur, d'espace. Les élèves sont donc invités à dessiner à la craie, sur une photocopie en noir et blanc, les lignes de construction et à en tirer les conclusions qui s'imposent à eux. Peu à peu, dans cette confrontation, apparaît la rigueur de la construction du tableau et l'importance des regards.

Dans un deuxième temps, il s'agit de dramatiser le tableau : chaque élève est invité à choisir un des personnages du tableau, à prendre la pose, en reproduisant son attitude et son expression et à imaginer ce que ce personnage dit ou pense — y compris le chien ! —. Dans la mesure du possible, on constituera 2 groupes de 12 élèves pour ménager une confrontation ultérieure et multiplier les points de vue. L'objectif est de saisir de cette manière, les statuts et relations entre les personnages, faites d'autorité et de soumission, mais aussi la fameuse "énigme" : pourquoi doit-on représenter 12 personnages alors qu'il n'y en a que 10 "visibles" ? Et par conséquent : quel est le sujet du tableau ? Que peint Vélasquez ? Les différentes hypothèses sont poussées dans un débat collectif. Le choix d'un titre pour ce tableau oblige à nommer les problèmes². L'enseignant, après coup, fait une intervention sur l'histoire et les différents titres donnés à ce tableau selon les époques, ce qui révèle des lectures successives — et possibles — de la même œuvre.

Les questions strictement picturales seront abordées à travers un atelier d'écriture où chacun est invité à piller des éléments dans des textes critiques ou poétiques et à écrire un texte personnel : "Ecrivez un texte en choisissant un destinataire particulier : le peintre ou un personnage du tableau. Vous pouvez aussi choisir le peintre ou l'un des personnages comme narrateur, s'adressant l'un à l'autre ou à nous, aujourd'hui. Toutes les possibilités sont offertes".

La phase suivante est un travail de formalisation indispensable si l'on veut que les élèves se construisent les enjeux véritables d'une telle œuvre qui permet de poser la question de la contrainte et de la création. Vélasquez était le peintre officiel du roi d'Espagne et, en tant que tel, obligé à respecter un certain nombre de codes de bienséance. A travers la lecture d'un extrait de la pièce de Antonio Buero Vallejo, *Las Meninas* — dans laquelle l'auteur met en scène Vélasquez accusé de lèse-majestés dans la mesure où il a réduit le couple royal à l'état de reflet dans un miroir à peine visible dans le fond du tableau, alors que lui-même s'est représenté "en grand format" — les élèves découvrent en quoi cette œuvre qui leur apparaissait au départ terriblement convenue, est en réalité une formidable prise de risque. Consigne : "Vous êtes Vélasquez et vous êtes en train de rédiger votre journal intime. Qu'écrivez-vous sur ce journal intime, face à ces accusations, pour expliquer vos intentions en peignant ce tableau ?".

Un dernier tour d'horizon, non exhaustif, des peintres qui ont travaillé sur *Les ménines* — Goya, Picasso, Braun-Vega, Equipo Crónica, pour ne citer que le monde hispanique — permet aux élèves de voir comment cette œuvre a été interrogée tout au long de l'histoire et continue à l'être, et quelles sont les questions que se posent d'autres créateurs à son propos, tout comme eux se les sont posées.

Tout au long de l'atelier, en effet, les élèves peuvent trouver l'occasion de se poser des questions formulées au cours des siècles par d'autres — et pas des moindres !³ — au sujet de ce tableau mais aussi leurs propres questions au sujet de l'œuvre d'art et du travail du peintre : le peintre et son modèle, le portrait, le regard, l'époque, l'illusion, les problèmes techniques, etc. Les différentes entrées proposées, le travail de déconstruction et de reconstruction qui est proposé a pour but de faire que le regard s'aiguise, que le corps et le cœur soient en jeu et que l'émotion ait toutes les chances de nous envahir.

On dit trop souvent, en effet, que l'Art est une émotion. Mais combien de gens — nous-mêmes aussi parfois — sont passés au pas de course à travers les salles d'un musée, sans ressentir la moindre émotion, ou bien combien de fois se sont-ils penchés sur la plaque portant le nom de

² Jusque là, le titre du tableau n'a pas été révélé aux élèves. Si certains le connaissent, cela n'a pas d'importance, car, et c'est un choc pour les élèves, ce chef d'œuvre a connu des titres successifs tout au long de l'histoire et le dernier, celui que l'on connaît aujourd'hui, n'est pas le moins surprenant.

³ Celles énumérées au début de cette partie

l'artiste pour s'autoriser à prendre du recul et regarder enfin. Regarder quoi ? On ne sait pas bien. Et d'émotion, toujours point. C'est quelque chose réservé aux gens sensibles ? Qu'est-ce qu'être sensible, peut-on le devenir et à quelle(s) condition(s) ? A l'origine de ce travail, il y a le pari que tout le monde est capable de cette "sensibilité" à condition qu'on mette en œuvre une situation qui permette à chacun d'entrer dans une relation personnelle à l'œuvre d'art.

Don Quichotte ou l'utopie

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha est certainement un des textes les plus publiés et traduits au monde après la Bible. Ne pas le faire rencontrer de temps à autre à nos élèves n'est pas concevable. J'ai imaginé tour à tour différents dispositifs pour que mes élèves puissent s'y confronter. Je parlerai ici de l'un d'eux, en particulier, qui a débouché sur un spectacle théâtral.

Pourquoi travailler sur don Quichotte, ce vieux mythe datant du XVII^e siècle, si ce n'est parce que ce personnage nous renvoie — nous et nos élèves — à des questions qui sont loin d'être désuètes ? Ce vieux fou qui se lance sur les traces des chevaliers errants est un utopiste : il rêve d'un monde où les valeurs dominantes seraient la liberté ⁴, la dignité, la fraternité, la solidarité ⁵. Il rêve d'un monde impossible où règnerait la justice ⁶ et se met en campagne pour défendre les faibles et les opprimés.

Rêver un impossible rêve... c'était le thème d'une des chansons de Jacques Brel, dans son spectacle sur don Quichotte, *L'Homme de la Mancha*... Cela tombe bien : nous sommes au lycée Jacques Brel ! De rêver un impossible rêve à rêver la possibilité d'un autre monde, il n'y a qu'un pas que don Quichotte nous invite à franchir. Mais don Quichotte ne se contente pas de rêver, il agit, pour transformer ce monde insupportable qui l'entoure, où il étouffe, et qui plus est, sa "folie" devient contagieuse : il finit par imposer la force de sa conviction à une partie de ceux qui vivent sans rêve et sans ambition ⁷. Et lorsqu'il rentre chez lui, son élan brisé par une réalité qui s'est imposée de façon trop cruelle, il retrouve enfin sa lucidité, mais pour mourir. Car l'homme sans rêves est une outre vide... Calderón de la Barca, à peu près à la même époque, nous dit que la vie est un songe. Cervantes affirme avec don Quichotte que le rêve, c'est la vie.

Le défi de don Quichotte, c'est le défi que nous nous sommes lancés : nous embarquer dans une "folle" aventure. Nous ne nous sommes pas attaqués à des moulins, mais à un texte difficile, celui de Cervantes, écrit dans une magnifique langue du XVII^e siècle, avec des élèves de 1^o technologique, pas particulièrement "littéraires"

Ecrire pour aller lire ⁸, c'est le moyen que nous nous sommes donnés pour entrer dans ce formidable texte. Ecrire le texte d'un spectacle qui sera une adaptation de l'œuvre de Cervantes, C'est une écriture qui nécessite une réelle appropriation de l'œuvre, du contexte historique — la société du XVII^e siècle en Espagne — et des valeurs développées dans le roman, pour ne pas

⁴ cf l'épisode des forçats : "*Il me semble étrange et cruel de faire esclaves ceux que Dieu et nature ont créé libres*", s'écrit Don Quichotte devant les pauvres hères qu'on emmène aux galères (I, chap. XII). Plus loin, (II, chap. LVIII), il déclare à Sancho : "*Pour la liberté, autant que pour l'honneur, on peut et l'on doit exposer sa vie : au contraire, la servitude est le plus grand malheur qui nous puisse jamais survenir*".

⁵ Il n'est que de voir les relations entre Don Quichotte et Sancho Panza, entre le maître et l'écuyer, mais aussi entre deux amis, entre deux hommes qui se respectent et qui s'aiment.

⁶ cf. l'épisode d'André, le valet que son maître refusait de payer (I, chap. IV) : "*Discourtois chevalier, il est malséant de vous en prendre à une personne qui ne se peut défendre ; montez sur votre cheval et prenez votre lance (...) et je vous ferai connaître que c'est acte couard de faire ce que vous faites (...). Payez-le sur l'heure sans plus de réplique, ou bien, par le Dieu qui nous régît, je vous châtierai et vous anéantirai sur le champ*".

⁷ Sancho, le premier, humble laboureur, qui se met à rêver d'aventures et de pouvoir.

⁸ C'est le titre d'une brochure du GFEN Provence (1990) qui présente un ensemble de démarches et d'ateliers pour la classe et la formation, dont je me suis largement inspirée ici. L'objectif est de "*mettre l'accent sur l'activité du sujet. L'expression "aller lire" suggère le mouvement, l'idée d'un projet, l'existence d'un désir, la présence d'un sujet qui agit et donc se construit. (...) Ecrire est formateur parce qu'écrire donne des grilles de lecture*".

risquer de contresens trop graves, mais également une écriture qui permet de se situer par rapport aux questions posées par Cervantes et qui nous touchent encore. D'autre part, il s'agit d'un projet en espagnol qui doit aboutir à une production en espagnol, mais comment socialiser une telle production, en l'ouvrant à un public plus large que celui des élèves hispanistes de l'établissement, en y intégrant les familles et les autres membres de la communauté éducative ? Ce sera l'objet de tout le travail autour de la langue et de la mise en scène, en coopération avec un professionnel du théâtre.

Une fois dessinés les contours du projet, il s'agit de décider des moments-clés ou des éléments essentiels que l'on veut donner à voir, à partir de ce que chacun sait à propos de ce personnage. Le recours à l'iconographie fait surgir d'autres aspects auxquels on ne pensait pas. C'est ainsi que les élèves ont, par exemple, découvert l'importance de la lecture dans ce roman, ce qui donnera lieu, d'ailleurs, à la scène d'ouverture du spectacle. Chaque fois qu'une décision est prise, on a recours au texte pour vérifier ses hypothèses et enrichir le matériau. Je me souviens tout particulièrement, et avec émotion, du jour où, après que se soit posée la question de comment devrait apparaître le personnage dans le spectacle, il a fallu en définir les aspects physiques et psychologiques. J'ai alors distribué le premier chapitre du roman, en tremblant quelque peu, craignant que la difficulté du texte ne les rebute et qu'ils s'enlisent dans une élucidation épuisante du vocabulaire ignoré. Consigne : "Vérifiez vos hypothèses et pillez tous les éléments nouveaux qui pourront nous être utiles". Le silence qui a suivi témoignait d'une concentration, d'un effort, d'une recherche, impressionnants : ils étaient plongés dans la lecture, soulignant les indices qui allaient permettre ensuite un travail dans les petits groupes puis dans la classe entière. Cette expérience a été très importante pour ma pratique et m'a décidée à appréhender de façon tout à fait différente la question du vocabulaire en langue étrangère, Mais ceci est une autre histoire ! Nous avons procédé de la sorte chaque fois qu'il fallait travailler sur un épisode particulier — les moulins, l'adoubement, la mort, etc. —, avec le plaisir constant de la découverte.

Car il n'est pas interdit de faire en sorte que l'apprentissage devienne aussi un plaisir. Devienne, car il n'est pas forcément premier — mis à part, le plaisir de se trouver confronté à une situation insolite au départ — et nécessite même un réel effort de travail pour qu'on puisse y accéder. Pas seulement le plaisir d'avoir joué tous, les 29 élèves de la classe, dans un beau spectacle, mais aussi le plaisir du défi, du dépassement, du pouvoir qu'on peut prendre sur les choses : si je ne décide de rien, si je suis sans arrêt objet ou même sujet — subissant — de l'apprentissage, comment vais-je me construire des savoirs et des pouvoirs sur le monde ? Si on ne me permet pas de rêver le monde, comment pourrais-je le transformer ?

Dans ces deux exemples — mais on pourrait aussi parler de la peinture de Picasso ou de la poésie de Lorca — la situation proposée n'est pas la contemplation d'une œuvre admirable. Admirable pour nous, enseignants, qui avons oublié comment nous nous sommes approprié à la fois ce patrimoine et les conditions de cette appropriation. Ce n'est que par le travail sur le sens et les enjeux de l'œuvre en question, sur ce qui dépasse le conjoncturel, le particulier, l'anecdotique⁹ et qui touche à l'universel — le problème de la création, les valeurs, etc. —, que nos élèves peuvent rencontrer ces chefs d'œuvre. Cela ne passe pas par le commentaire mais par une "visite" personnelle de l'œuvre, enrichie par les points de vue des autres, qui intègre la lecture des textes et des œuvres, rendue possible et nécessaire par l'action qu'on a à produire.

Maria-Alice MEDIONI
Secteur Langues du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle)

⁹ Ce qui n'exclut absolument pas la prise en compte des contextes historiques, économiques et sociaux, bien au contraire.

