

# LES 8<sup>e</sup> RENCONTRES D'AUTOMNE DU PREAC PATRIMOINE ARCHÉOLOGIQUE DE BIBRACTE

Histoire des arts et archéologie  
Quelles spécificités et quelles complémentarités ?



A. Maillier, Bibracte

Namur, 26-28 novembre 2008

Photo de couverture : Art pariétal : un des taureaux de la grotte de Lascaux II (Dordogne)  
© Bibracte/A. Maillier

### Histoire des arts et archéologie : quelles spécificités et quelles complémentarités ?

Les 8<sup>e</sup> rencontres d'automne du PREAC Patrimoine archéologique de Bibracte,  
Namur, 26-28 novembre 2008.

Glux-en-Glenne : Bibracte, Centre archéologique européen, 2009, 91 p., 25 ill.

Directeur de la publication  
Vincent Guichard, directeur général de BIBRACTE EPCC

Secrétariat d'édition  
Claire Robakowski

Mise en page  
Patricia Lepaul

Relecture  
Myriam Giudicelli

*S'appuyant sur Bibracte, structure culturelle, le Pôle de Ressources pour l'Éducation Artistique et Culturelle (PREAC) « Patrimoine archéologique » fonde sa spécificité sur l'archéologie en tant que démarche transversale mais aussi sur la transmission des savoirs et l'éducation du regard.*

*Ce PREAC est piloté par le rectorat de l'académie de Dijon et la Direction Régionale des Affaires Culturelles de Bourgogne. Il regroupe les compétences de trois partenaires :*

- une entreprise culturelle : Bibracte EPCC (site naturel et archéologique, centre de recherche archéologique européen et musée),*
- un centre de documentation : le CRDP Bourgogne (Centre régional de documentation pédagogique)*
- un établissement de formation : l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) de Dijon.*

*Les différentes actions du PREAC « Patrimoine archéologique » s'articulent entre des rencontres permettant d'échanger des outils de médiation des musées d'archéologie et des actions de formation sous forme de colloque mais aussi la constitution et la diffusion de ressources.*

BIBRACTE EPCC – Centre archéologique européen  
F – 58370 Glux-en-Glenne  
Téléphone : 33 (0) 3 86 78 69 00  
Télécopie : 33 (0) 3 86 78 65 70  
info@bibracte.fr  
www.bibracte.fr  
Copyright 2009 : BIBRACTE

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	7
Claire ROBAKOWSKI — Enseignante en Lettres-Histoire Chargée de mission à Bibracte, coordinatrice du PREAC « Patrimoine archéologique »	
<b>L'Histoire des Arts à l'école : une nouveauté en France</b> .....	13
Agnès PIGLER — Déléguée académique à l'action culturelle, rectorat de Dijon	
<b>L'empathie, pour une approche dynamique</b> .....	15
Patrick SOUVERYNS † — Professeur à l'université de Liège, Historien d'art, agrégé et didacticien	
<b>Le statut de l'objet dans les expositions d'archéologie</b> .....	27
André GOB — Professeur de muséologie, université de Liège	
<b>Les rapports entre l'histoire, l'archéologie et l'histoire de l'art</b> .....	37
Marcel OTTE — Professeur, Service de Préhistoire, université de Liège	
<b>Chronologie comparée : archéologie de l'âge du Fer et art celtique</b> .....	41
Alain DUVAL — Conservateur général honoraire du Patrimoine, Membre de l'UMR 8546, Membre de l'équipe HerMA à l'université de Poitiers	
<b>La serpe à plesser, gestes techniques et esthétique des bocages</b> .....	47
Patrice NOTTEGHEM — Ethnoécologue, Mission développement durable Communauté urbaine Creusot Montceau	
<b>Le point de vue du médiateur</b> .....	57
Serge MAURY — Conservateur départemental du patrimoine archéologique de Dordogne	
<b>Conférence.01 : le musée de l'éphémère</b> .....	63
Werner MORON — Concepteur du Musée de l'éphémère	
<b>Ateliers</b>	
<b>L'objet d'art au cœur du projet pédagogique</b> .....	67
Bruno CAUDRON — Responsable du service éducatif, Pôle international de la Préhistoire	
<b>Éducation du regard : l'ange et la bête</b> .....	69
Serge GRAPPIN — Chargé de mission « Patrimoine », rectorat de l'académie de Dijon	
<b>Du mobilier archéologique à l'œuvre d'art — Statut et parcours de l'objet</b> .....	73
Reynald LUCAS — Coordinateur des activités culturelles, association CAPRA	
<b>L'intention perdue de l'artefact, ces objets archéologiques qui posent la question de l'art</b> .....	77
Éloïse VIAL — Archéologue responsable des actions éducatives, Bibracte	
<b>Quels seraient les apports (et l'intérêt) de l'histoire des Arts dans la pratique de la médiation de l'objet archéologique ?</b> .....	83
Marie WERA — Médiatrice, Préhistosite de Ramioul	



# Domiciliation des auteurs

## **Bruno CAUDRON**

Responsable du service éducatif  
Pôle international de la Préhistoire  
24620 Les-Eyzies-de-Tayac  
Tél. : 05 53 06 92 81  
Web : <http://www.pole-prehistoire.com/>  
courriel : [caudron@pole-prehistoire.com](mailto:caudron@pole-prehistoire.com)

## **Alain DUVAL**

Conservateur général honoraire du Patrimoine  
Membre UMR 8546  
Membre de l'équipe HeRMA à l'université de Poitiers  
30 rue Arthur Rimbaud  
86000 Poitiers  
courriel : [duval.de.champlost@free.fr](mailto:duval.de.champlost@free.fr)

## **André GOB**

Professeur de muséologie  
Université de Liège  
Séminaire de muséologie  
Quai Roosevelt, 1b  
4000 Liège  
Belgique  
courriel : [agob@ulg.ac.be](mailto:agob@ulg.ac.be)

## **Serge GRAPPIN**

Chargé de mission "Patrimoine"  
Rectorat de l'académie de Dijon  
Maison du Patrimoine  
21190 Saint-Romain  
Tél. : 03 80 21 28 50  
courriel : [st-romain.arehr@libertysurf.fr](mailto:st-romain.arehr@libertysurf.fr)

## **Reynald LUCAS**

Coordinateur des activités culturelles  
Association CAPRA (Centre allonais de prospections  
et de recherches archéologiques)  
CERAM Pierre Terouanne  
Rue Charles Gounod  
72700 Allonnes  
Tél./Fax : 02 43 80 68 31  
courriel : [asso.capra@aliceadsl.fr](mailto:asso.capra@aliceadsl.fr)

## **Serge MAURY**

Conservateur départemental du patrimoine  
archéologique  
Conseil Général de Dordogne  
Service de l'Archéologie  
2 Rue Paul-Louis Courier  
24010 Périgueux Cedex  
Tél. : 05 53 02 20 20  
courriel : [s.maury@dordogne.fr](mailto:s.maury@dordogne.fr)

## **Werner MORON**

Paracommand'art  
Musée de l'éphémère  
Flémalle  
42, Rue Haut des Tawes  
4000 Liège  
Belgique  
Tél. : +32 (0) 4 788 46 963  
courriel : [werner@lesaac.net](mailto:werner@lesaac.net)

## **Patrice NOTTEGHEM**

Ethnoécologue  
Mission développement durable  
Communauté urbaine Creusot-Montceau  
Château de la Verrerie  
B.P.53  
71202 Le Creusot Cedex  
Tél. : 03 85 73 92 00  
courriel : [patrice.notteghem@lacommunauté.fr](mailto:patrice.notteghem@lacommunauté.fr)

## **Marcel OTTE**

Professeur  
Service de Préhistoire  
Université de Liège  
7, place du 20 août, bât. A1  
4000 Liège  
Belgique  
Tél. : +32 (0) 4 366 5476  
Fax : +32 (0) 4 366 5551  
courriel : [marcel.otte@ulg.ac.be](mailto:marcel.otte@ulg.ac.be)  
Web : <http://www.ulg.ac.be/prehist>  
ERAUL : <http://www2.ulg.ac.be/prehist/PUBLICATIONS/ERAUL/catalog.html>

## **Agnès PIGLER**

Déléguée académique à l'action culturelle  
Rectorat de Dijon  
Rue Monge  
21000 Dijon  
Tél. : 03 80 44 87 52  
courriel : [daac@ac-dijon.fr](mailto:daac@ac-dijon.fr)

**Claire ROBAKOWSKI**

Enseignante en Lettres-Histoire  
Chargée de mission à Bibracte  
Coordinatrice du PREAC  
"Patrimoine archéologique"  
Centre archéologique européen  
58370 Glux-en-Glenne  
Tél. : 03 85 86 52 35  
courriel : educ@bibracte.fr

**Éloïse VIAL**

Archéologue responsable des actions éducatives  
Bibracte  
Centre archéologique européen  
58370 Glux-en-Glenne  
Tél. : 03 85 86 52 35  
courriel : e.vial@bibracte.fr

**Marie WERA**

Médiatrice  
Préhistosite de Ramioul  
Rue de la Grotte 128  
4400 Flémalle  
Belgique  
Tél. : +32 (0) 4 275 49 75  
Fax : +32 (0) 4 275 71 23  
courriel : marie.wera@ramioul.org

# INTRODUCTION

**Claire ROBAKOWSKI**

Enseignante en Lettres-Histoire

Chargée de mission à Bibracte, coordinatrice du PREAC « Patrimoine archéologique »

En 2008, l'enseignement de l'histoire des arts est devenu obligatoire en France pour tous les élèves de l'école primaire, du collège et du lycée. Le Pôle de ressources pour l'éducation artistique et culturelle « Patrimoine archéologique », que constitue l'association de Bibracte et du Centre régional de Documentation pédagogique de Bourgogne, sous l'égide des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture et de la Communication, ne pouvait omettre de s'emparer de ce sujet et de le mettre à l'ordre du jour de ses traditionnelles Rencontres d'automne. Elles permettent de réunir enseignants et personnels des services éducatifs des musées et sites archéologiques pour de fructueux échanges sur la médiation de l'archéologie auprès du jeune public et son utilisation comme support pédagogique.

Après Bibracte en 2003, 2004 et 2007, Strasbourg et Arles en 2004, Luxembourg en 2005 et Brive-la-Gaillarde en 2006, les Rencontres se sont une nouvelle fois délocalisées en 2008 et ont franchi la frontière belge, à l'invitation des musées du réseau Archéo-Pass, membres de *Musées et Société en Wallonie* et de leur actif président, Fernand Collin, également directeur du Préhistosite de Ramioul. Nous devons tout particulièrement remercier le dévouement de nos partenaires belges qui ont permis l'organisation de la manifestation dans le cadre somptueux des Moulins de Beez, et notamment Françoise Gohy, directrice de *Musées et Société en Wallonie*, et son équipe. Nos remerciements vont aussi à Madame Fadila Laanan, ministre de la Culture et de l'Audiovisuel de la Communauté française de Belgique, à Mesdames et Messieurs les représentants de la Communauté française de Belgique et à Monsieur Louis Poulhès, représentant le ministère français de la Culture et de la Communication.

Nous tenons également à remercier très chaleureusement les orateurs qui ont eu le mérite d'apporter des contributions très enrichissantes à des auditeurs de différentes provenances : médiateurs, enseignants, personnes en charge du patrimoine.

Les Rencontres se sont déroulées en deux temps, avec un séminaire nourri par les exposés de spécialistes de l'histoire de l'art, de l'archéologie, de la muséologie et de l'ethnoécologie, puis des ateliers qui ont permis aux participants de confronter leurs pratiques à la lumière des interventions de la veille. Les Rencontres ont en outre été complétées par la désormais traditionnelle bourse d'échange des services éducatifs des musées d'archéologie. La manifestation a été suivie par quatre-vingts personnes environ.

Nous ne pouvons conclure ces quelques lignes de présentation de la manifestation sans une pensée émue pour Patrick Souveryns<sup>†</sup>, professeur en didactique spéciale en histoire de l'art à l'université de Liège, qui avait fasciné l'assistance par son brillant exposé sur le célèbre tableau de Vélasquez, *Les Ménines*, et qui nous a quittés le 27 août 2009.

## LE SÉMINAIRE

Pour répondre à la question : « Histoire des arts et archéologie : quelles spécificités et quelles complémentarités ? », des spécialistes de plusieurs horizons ont contribué à la réflexion.

Tout d'abord, Agnès Pigler, déléguée académique à l'action culturelle au rectorat de l'académie de Dijon (et, à ce titre, responsable de l'action culturelle et artistique en milieu scolaire), a rappelé les modalités de l'introduction de l'enseignement de l'histoire des arts dans l'ensemble du cursus scolaire français. Ainsi, l'école doit développer des facultés et des aptitudes liées à la pédagogie du patrimoine, l'archéologie et l'histoire des arts ; elle doit apprendre aux élèves à regarder et élargir leur champ de vision en acquérant une culture artistique. Par ailleurs, l'Histoire des Arts ne doit pas être confondue avec l'Histoire de l'Art, qui s'intéresse de façon plus restrictive à l'histoire et aux conditions de la création artistique.

Ensuite, Daniel Russo, professeur à l'université de Bourgogne, qui présidait les Rencontres, a introduit le séminaire en apportant son regard d'historien d'art et en abordant le sujet sous l'angle de la philosophie de la perception. Il a mis en évidence l'importance du moment saint-simonien qui, au XIX<sup>e</sup> siècle, a bouleversé le statut des objets. Auparavant, ils témoignaient d'un passé considéré comme l'âge d'or. Désormais, l'âge d'or est déplacé comme moment à venir. À partir de ce moment, ce sont les sentiments du spectateur-consommateur qui donnent un sens à l'objet. Ce changement d'attitude est lourd de conséquences pour notre appréhension des objets du passé. Réciproquement, la puissance désormais accordée à l'objet permet d'envisager une approche archéologique de la création artistique contemporaine.

Patrick Souveryns †, professeur en didactique spéciale en histoire de l'art à l'université de Liège et également historien d'art, a quant à lui développé le thème de la psychologie, voire même de la physiologie de la perception, mobilisant à cette fin les développements récents des sciences cognitives. Il l'a fait à travers un exercice pratique, l'analyse des *Ménines* de Vélasquez. Ce faisant, son objectif est de développer chez l'élève une perception allocentrée pour changer de point de vue et apprendre à pratiquer l'empathie entre l'œuvre et l'observateur.

Le préhistorien Marcel Otte, professeur en archéologie préhistorique à l'université de Liège, a plus particulièrement cherché à confronter l'histoire, l'archéologie et l'histoire de l'art dans leur fondement commun et leurs matériaux différents. Il a mis en parallèle les représentations préhistoriques avec celles des arts populaires car ces derniers sont le point de rencontre entre les trois disciplines.

Alain Duval, conservateur général honoraire du Patrimoine et membre de l'UMR 8546 du CNRS, a retracé l'histoire de l'archéologie de l'âge du Fer et l'a comparée à l'histoire de l'art celtique. Il a commencé par constater combien l'image césarienne du Gaulois est restée longtemps traditionnelle malgré les études comparatives de Déchelette puis d'Hubert. Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, les archéologues se sont intéressés à périodiser l'âge du Fer. Et c'est Paul Jacobsthal qui, le premier en 1938, caractérise l'art celtique ; cependant il ne confronte pas les œuvres à leurs contextes archéologiques. Paul-Marie Duval puis Venceslas Kruta mettent en place les relations entre l'histoire de l'art celtique et l'archéologie



laténienne. Aujourd'hui, la relation entre l'archéologie de l'âge du Fer et l'art celtique reste très problématique.

Patrice Nottoghem, chargé de la mission Développement durable auprès de la Communauté Le Creusot-Montceau, a développé son point de vue d'« ethnoécologue » autour de l'exemple d'une serpe à plessier, l'objectif étant de comprendre l'architecture agraire. La démarche d'analyse proposée tient compte de phénomènes et éléments inter-reliés. Un schéma résume cette démarche qui permet d'étudier un ethnosystème et son fonctionnement.

Serge Maury, conservateur départemental du patrimoine archéologique en Dordogne, a apporté le point de vue du médiateur. Il a montré que l'archéologie permet une réflexion interdisciplinaire et qu'il n'y a pas de séparation en Préhistoire entre médiation en archéologie et médiation en histoire de l'art.

Joël Roucloux, directeur du musée de Louvain-la-Neuve, s'est intéressé à mettre en relation l'analyse archéologique et la création artistique, envisageant ainsi la complémentarité entre archéologie et histoire de l'art.

André Gob, professeur de muséologie à l'université de Liège, a enrichi le débat avec son regard de muséologue, reconnaissant que « l'objet n'est la vérité de rien du tout » (Jacques Hainard). Il a plus particulièrement examiné le statut de l'objet dans les expositions archéologiques et insisté sur l'importance du discours du concepteur de l'exposition, qui contextualise l'objet et oriente le sens qui lui est donné.

En conclusion, le président du séminaire Daniel Russo a apporté une synthèse personnelle à l'ensemble des contributions, insistant sur l'intérêt de « nouer » les approches de l'historien de l'art et de l'archéologue.

Pour terminer cette journée de séminaire, la parole a été donnée à l'artiste Werner Moron, qui se présente lui-même comme « Paracommand'art », ce qu'il définit comme suit : « Les paracommand'arts sont des individus qui acceptent de sauter sur une situation que personne ne voit encore ou que personne ne veut plus voir. Ils se rendent utiles directement, sans avoir les mandats, sans avoir les solutions, un peu en amont des modes ou des institutions. Ils viennent avec le matériel incomplet de leurs compétences spécifiques qu'ils complètent par une bienveillance et une détermination dans l'idée de créer une œuvre d'art. [...] ». Werner Moron est le concepteur du Musée de l'Éphémère en partenariat avec le Préhistosite de Ramioul. Son intervention, accompagnée du guitariste Emmanuel Louis, a pris la forme de la lecture d'un texte que lui avaient inspiré les exposés de la journée.

## LES ATELIERS

À partir d'un ou plusieurs exemples en lien avec les réflexions apportées par les conférenciers de la journée précédente et avec leurs pratiques, les animateurs des ateliers ont proposé chacun un exercice de médiation qui a permis à chaque participant de développer son point de vue.

Un travail de réflexion s'est ainsi engagé avec des objectifs différents selon les ateliers :

- établir une grille pour la mise en place de projets pédagogiques (atelier n° 1 animé par Bruno Caudron),
- travailler le regard (atelier n° 2 animé par Serge Grappin),
- prendre en compte le statut et le parcours de l'objet (atelier n° 3 animé par Reynald Lucas),
- expérimenter la description et s'interroger sur le statut de l'objet (atelier n° 4 animé par Éloïse Vial),
- construire un cadre méthodologique à partir d'un exemple de pédagogie du geste (atelier n° 5 animé par Marie Wera).

Pour donner une vue d'ensemble de ce temps de travail par petits groupes, Fernand Collin, directeur du Préhistosite de Ramioul, a animé la mise en commun des différents ateliers.

Pour clore ces journées d'automne, Christine Diffembach, chargée de l'éducation artistique et culturelle à la Direction régionale des Affaires culturelles de Bourgogne, et Agnès Pigler, déléguée académique à l'action culturelle du rectorat de Dijon, ont conclu les débats en insistant sur l'intérêt et la richesse de ces rencontres.

## ANNEXE

### LE PREAC « PATRIMOINE ARCHÉOLOGIQUE »

Les Pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle (PREAC) ont remplacé depuis 2007 les Pôles nationaux de ressources (PNR) institués en 2001. Ils ont été mis en place en France par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture et de la Communication, dans le cadre d'un plan interministériel pour le développement des arts et de la culture à l'école. Ils s'organisent selon la circulaire commune Éducation nationale – Culture n° 2007-090 du 12 avril 2007.

Les PREAC s'articulent autour de deux dimensions :

- l'une, territoriale, réunit dans une communauté d'action les différents acteurs concernés pour l'éducation artistique et culturelle à l'échelle d'une région,
- l'autre, thématique, est liée à la spécificité des contenus qu'elle aborde.

Ils ont pour vocation de fournir des ressources et des outils pour le développement de l'éducation artistique et culturelle, dans toutes ses dimensions et sur tous les domaines concernés. Ils accompagnent ce développement selon deux axes principaux : la structuration, l'édition et la diffusion des ressources pédagogiques, documentaires ou didactiques ; l'organisation d'actions de formation répondant aux besoins exprimés par les différents partenaires.

S'appuyant sur Bibracte, structure culturelle, le PREAC « Patrimoine archéologique » fonde sa spécificité sur l'archéologie en tant que démarche transversale mais aussi sur la transmission des savoirs et l'éducation du regard.

Ce PREAC est piloté par le rectorat de l'académie de Dijon et la Direction Régionale des Affaires Culturelles de Bourgogne. Il regroupe les compétences de trois partenaires :

- une entreprise culturelle : Bibracte EPCC (site naturel et archéologique, centre de recherche archéologique européen et musée),

- un centre de documentation : le CRDP Bourgogne (Centre régional de documentation pédagogique)
- un établissement de formation : l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) de Dijon.

Les différentes actions du PREAC « Patrimoine archéologique » s'articulent entre des rencontres permettant d'échanger des outils de médiation des musées d'archéologie et des actions de formation sous forme de colloque mais aussi la constitution et la diffusion de ressources.

Ainsi ont déjà été organisés des séminaires et des bourses d'échange d'outils de médiation en archéologie :

- Un séminaire « L'archéologie : une ressource sous-exploitée ? » (2003, Bibracte),
- Une bourse d'échange (mars 2004, Strasbourg),
- Une bourse d'échange à Arles (novembre 2004, Arles),
- Un séminaire « L'archéologie et la transmission des savoirs » (2004, Bibracte),
- Un séminaire « L'archéologie, histoire des mentalités et construction européenne » accompagné d'une table ronde « Les outils de médiation » et d'une bourse d'échange (2005, Luxembourg),
- Un séminaire « Projet éducatif et culturel et objet archéologique » accompagné d'une table ronde « Pourquoi et comment monter un projet culturel et éducatif autour de l'objet archéologique ? » et d'une bourse d'échange (2006 Brive-la-Gaillarde),
- Un séminaire « Le patrimoine archéologique : approche pluridisciplinaire pour une culture scientifique, humaniste et citoyenne » et une bourse d'échange (2007, Bibracte).

Certaines rencontres ont fait l'objet d'une publication :

- Compte rendu du séminaire 2003 : L'archéologie : une ressource sous-exploitée ?
- Dossier : Chroniques de la médiation archéologique 2003-2004.
- Actes du colloque de Luxembourg : *Archéologie, instrument du politique*. (Documents, Actes et Rapports pour l'éducation) : CRDP Bourgogne, 2006.

Des outils pédagogiques ont été réalisés :

- Exposition : Les illustrations des Celtes et des Gaulois dans les manuels scolaires (exposition mise en ligne sur le site [www.oppida.org](http://www.oppida.org) : L'école entre science et politique) <http://www.oppida.org/page.php?lg=fr&rub=05#>).
- Mallette pédagogique « Hypothétix » ([http://www.bibracte.fr/fr/a-votre-mesure/enseignants-et-animateurs/outils-pedagogiques\\_03\\_04\\_09.html](http://www.bibracte.fr/fr/a-votre-mesure/enseignants-et-animateurs/outils-pedagogiques_03_04_09.html)).

Des ressources concernant le patrimoine archéologique sont également disponibles en ligne : <http://crdp.ac-dijon.fr/Presentation-du-PREAC-Patrimoine.html>.



# L'HISTOIRE DES ARTS À L'ÉCOLE : UNE NOUVEAUTÉ EN FRANCE

**Agnès PIGLER**

Déléguée académique à l'action culturelle  
Rectorat de Dijon

Je suis très heureuse d'avoir été invitée à ces journées du Pôle de Ressources pour l'Éducation Artistique et Culturelle, barbaquement réduit au sigle de PREAC. C'est toujours une lourde responsabilité d'ouvrir un séminaire, surtout un séminaire de cette qualité, qui réunit à ces journées des personnalités de divers horizons, politiques, universitaires, académiques, mais qui toutes œuvrent pour le développement de la culture et de l'éducation. Ces journées ont un thème original : *Histoire des arts et Archéologie, quelles spécificités et quelles complémentarités ?*

À l'heure où l'Éducation nationale a inscrit l'enseignement de l'histoire des arts dans le cursus scolaire des élèves (les écoles depuis la rentrée 2008 et bientôt les collèges à la rentrée 2009, avec une épreuve obligatoire au Brevet des Collèges en 2010), un séminaire qui s'interroge sur la place et l'impact d'un tel enseignement s'avère pleinement légitime. De plus, ce regard sur l'histoire des arts est assorti d'une originalité propre à ce PREAC, puisque c'est à des professionnels, archéologues, historiens d'art, ethnologues, médiateurs, artistes et enseignants qu'incombera le débat.

L'académie de Dijon se soucie de l'intérêt que les jeunes portent à l'archéologie au travers de revues spécifiques éditées en Bourgogne comme Arkéo Junior, mais aussi par des classes du Patrimoine archéologique, des expositions, des films et bien sûr des journées de formation comme celles-ci.

L'Éducation nationale a bien sûr un rôle privilégié à jouer auprès de structures comme celle de Bibracte, notamment en matière d'éducation du regard et de développement de la personnalité. En effet, apprendre à regarder, à observer, à se méfier de sa propre subjectivité permet d'élargir son champ de vision et de développer sa sensibilité. Il est formidable d'observer comment, sur un chantier de fouille par exemple, lors des classes patrimoine archéologie, les enfants libèrent un enthousiasme et une curiosité qui confirment ce que Platon disait : « Le savoir est le fruit de l'émerveillement ».

Ces journées sont importantes aussi car elles permettront, j'en suis sûre, à l'ensemble de la communauté éducative réunie ici, de comprendre le poids pédagogique de l'archéologie. En effet, percevoir et découvrir par les sens est un enjeu réel pour l'enfant. L'archéologie lui permet de recontextualiser l'objet qu'il trouve dans la terre, d'observer et de faire des hypothèses, de vérifier enfin si ses hypothèses sont exactes. Toute une démarche intellectuelle relevant de la perception sensible. Mais c'est aussi une façon de comprendre comment se joue l'interdisciplinarité par le regard critique des autres et les interprétations différentes qu'ils en font.

Enfin, et j'en parlais dès le début de mon discours, l'histoire des arts est indispensable pour que l'enfant puisse, par le jeu des influences revues et données, apprendre comment une œuvre est interprétée et comment elle est elle-même interprétation. Ce qui pourrait aussi faire un beau sujet de philosophie : comment interprétons-nous une interprétation ? L'histoire des arts, au côté d'autres disciplines, permet donc à l'enfant de développer son sens critique, d'accepter le regard de l'autre et surtout d'apprendre à se connaître lui-même lorsque, sur le terrain de l'archéologie par exemple, on accepte de chercher à comprendre l'autre, à savoir qui il est.

Pour conclure, je dirai que le patrimoine peut ne pas exprimer des valeurs humanistes, celles que nous souhaitons développer à l'école, et je pense ici aux régimes totalitaires. En revanche, la pédagogie du patrimoine, l'archéologie, l'histoire des arts, ces disciplines qui sont ici mises à l'honneur, font appel à des facultés et des aptitudes que l'école, et à travers elle les enseignants, doit développer.

Je vous souhaite un travail fructueux, non seulement à l'écoute des conférences plénières, mais encore et surtout par les travaux des ateliers, nombreux et tous plus intéressants les uns que les autres.

Je citerai, pour finir, cette admirable pensée de Goethe : « Les œuvres d'art meurent aussitôt que la sensibilité artistique disparaît », ceci est vrai pour toutes formes d'art, et pour le patrimoine *a fortiori*.

# L'EMPATHIE, POUR UNE APPROCHE DYNAMIQUE

Patrick SOUVERYNS †

Professeur à l'université de Liège, historien d'art, agrégé et didacticien

Edgar Morin ouvre des portes à l'enseignement du futur ; l'empathie ou l'intersubjectivité sont des réponses concrètes sur le terrain de notre cours. Comprendre l'œuvre, comprendre l'artiste, comprendre l'observateur...

« La compréhension est à la fois moyen et fin de la communication humaine. Or, l'éducation à la compréhension est absente de nos enseignements. La planète nécessite dans tous les sens des compréhensions mutuelles. Étant donné l'importance de l'éducation à la compréhension, à tous les niveaux éducatifs et à tous les âges, le développement de la compréhension nécessite une réforme des mentalités. Telle doit être l'œuvre pour l'éducation du futur. La compréhension mutuelle entre humains, aussi bien proches qu'étrangers, est désormais vitale pour que les relations humaines sortent de leur état barbare d'incompréhension. D'où la nécessité d'étudier l'incompréhension, dans ses racines, ses modalités et ses effets. Une telle étude est d'autant plus nécessaire qu'elle porterait, non sur les symptômes, mais sur les racines des racismes, xénophobies, mépris. Elle constituerait en même temps une des bases les plus sûres de l'éducation pour la paix. » (Morin 2000, p. 15).

Notre propos est ici d'entreprendre la conception d'une approche méthodologique ou didactique à partir de l'empathie. Cette approche devra être directement liée à l'émergence du sens dans la perception. L'empathie part d'une *analogisation* <sup>(1)</sup> entre le sujet et l'autre : Je me mets à ta place ! – Mets-toi à ma place ! – Mets-toi à sa place !

« *Entrer dans la peau d'autrui* ». L'empathie consiste à saisir avec autant d'exactitude que possible, question d'objectivité, les références internes et les composantes émotionnelles d'une autre personne et à les comprendre comme si l'on était cette autre personne.

« *Entrer dans la peau de l'œuvre* ». L'établissement d'un contact empathique entre l'observateur et l'objet de sa contemplation conditionne non seulement l'état passionnel du sujet, mais aussi le parcours interprétatif qu'il dégagera. L'empathie (Berthoz ; Jorland 2004) <sup>(2)</sup> est une notion complexe. Pour définir ce concept avec rigueur, il est indispensable de dissiper certaines confusions provoquées par l'emploi initial du terme « empathie » dans deux domaines distincts : la philosophie et la psychologie. Suivant son domaine d'application, l'histoire du mot a pris une signification quelque peu différente.

Le mot vient du grec <sup>(3)</sup> et signifie « passion ». L'*empathia* <sup>(4)</sup> renvoie à une affection, proche de l'excès, et provoquée par une situation chargée émotionnellement. La notion d'empathie revient au XIX<sup>e</sup> siècle, sous l'appellation *Einfühlung* <sup>(5)</sup> utilisée par les romantiques allemands. *Einfühlung* désigne alors un processus de relation/communication intuitive avec le monde, opposant à la connaissance rationnelle de la réalité un mode de connaissance subjectif. C'est Robert Vischer (Vischer 1994) <sup>(6)</sup> qui introduit en 1873 le terme *Einfühlung* dans un débat entre idéalistes et formalistes en théorie de l'art. Il fait passer l'étude de ce

concept/phénomène de l'esthétique à la psychologie. Theodor Lipps <sup>(7)</sup> transpose ce concept en psychologie pour établir le fondement de l'esthétique. Le sentiment esthétique est le contact avec le monde extérieur par lequel le sujet accède à la chose (l'objet) et fait l'expérience de lui-même sur le mode du « se sentir dans la chose (l'objet) » <sup>(8)</sup>.

L'*Einfühlung* est le fait de sentir ses vécus propres en « autrui » ou en une « autre chose ». Ce philosophe a nettement établi que l'imitation motrice était la composante essentielle de l'*Einfühlung*. L'observateur produit des indices internes similaires à ceux expérimentés par l'autre. Lipps a défendu l'admission de l'*Einfühlung* comme source originale de connaissance.

Nous jugeons qu'il n'est pas souhaitable de concevoir l'*Einfühlung* au sens de « compréhension interhumaine » telle qu'on l'entend maintenant, mais qu'il est préférable de reprendre le sens que Lipps lui donne : phénomène de projection dans l'autre, base de l'intersubjectivité <sup>(9)</sup>. Il est nécessaire d'envisager les nuances existant entre l'empathie et l'*Einfühlung*, deux concepts superposés *maladroitement* jusqu'à la fusion.

C'est en abordant la question de l'altérité que le phénoménologue Edmund Husserl, dans *Méditations cartésiennes* (Husserl 1992), s'est intéressé à la question de l'empathie. Pour Husserl, l'*Einfühlung* est le processus primordial de l'intersubjectivité. Husserl a élaboré la notion d'empathie comme faculté d'intégrer dans son propre environnement celui d'autrui, ce qui a pour effet d'élargir son champ d'expérience aux dimensions d'un monde. Husserl a fait de l'intersubjectivité le point de départ d'une intelligence de l'empathie.

Dans la réalité, la compréhension des raisons de l'émotion d'autrui s'établit à trois degrés : 1) imitation et simulation, 2) attention partagée (l'émotion et l'objet de l'émotion), 3) les intentions d'autrui (observation des actions afin de comprendre ses émotions).

L'empathie, concept nomade, a migré d'une discipline à une autre : philosophie, esthétique, psychologie, histoire naturelle, etc. Une partie de cette compréhension nuancée et nécessaire du concept se trouve dans la coexistence des approches philosophique et psychologique. Celles-ci sont complémentaires plutôt que concurrentes : l'une conçoit l'empathie comme un mode de perception directe et de compréhension des émotions d'autrui, l'autre met l'accent sur le rôle de l'imagination et de la simulation projective. Cette dernière touche plus au domaine de la traduction et de la charge significative.

Si l'empathie n'est pas « contagion émotionnelle » (sympathie) <sup>(10)</sup>, elle n'est cependant pas un processus froid de raisonnement ou une théorisation des émotions d'autrui. La notion de simulation imaginative apporte une forme d'appréhension des émotions d'autrui. La théorie de la simulation semble mieux s'accorder avec le phénomène de l'empathie. Le fait d'adopter la perspective d'autrui ne peut se réaliser qu'en inhibant partiellement sa propre perspective dont la mise en route est un mode par défaut. Les capacités suivantes sont indispensables : la capacité de ressentir et de se représenter les émotions et les sentiments (pour soi et pour autrui), la capacité d'adopter la perspective d'autrui et la capacité de se différencier soi d'autrui.

À la différence de la sympathie ou de l'antipathie, l'empathie est un processus dans lequel on doit faire abstraction de ses références, sans perdre le contact avec celles-ci, pour se centrer sur la manière de percevoir la réalité par autrui.

L'adoption du point de vue de l'autre présuppose une distinction entre soi et lui : cette opération s'effectue dans le cortex frontal et pariétal par inhibition de son propre point de vue.



Sciences cognitives et neurosciences apportent une dimension plus pointue au concept d'empathie. Le phénomène des représentations partagées <sup>(11)</sup> s'applique à l'expression des émotions et à leur reconnaissance. La perception d'une expression émotionnelle déclenche chez son observateur les représentations motrices qui correspondent à son engendrement. De plus, les études de neuro-imagerie avancent une explication de l'empathie selon le concept de simulation. La principale différence entre l'exécution d'une action et sa simulation mentale peut se mesurer en termes de niveau d'activité. L'activation cérébrale déclenchée par la simulation correspond à 30 % de l'activation mesurée en cours de l'exécution d'un même mouvement. Il existe des mécanismes inhibiteurs qui bloquent la réalisation du mouvement lorsqu'il est simulé.

Dans une approche heuristique, ce mode de relation se veut strictement scientifique. L'empathie est un mode de relation cognitive et affective qui s'établit entre « deux sujets » ou entre « un sujet et un objet ». Dans le premier cas, le processus permet à l'« observateur » de laisser de côté sa perception/conception de la réalité pour se placer du point de vue de l'« observé » et entrer en quelque sorte dans sa réalité intérieure.

L'empathie, l'*Einfühlung* et l'intersubjectivité sont des variations d'un même concept.

Permettez-nous de préciser le champ méthodologique de chacune de ces variations. Suivant son domaine d'application, l'histoire de chacun de ces termes recouvre en effet une acception quelque peu différente ; différence non négligeable. Max Scheler, dans *Nature et formes de la sympathie* (Scheler 2003) a analysé cette notion en s'appuyant sur le caractère éthique et affectif de l'expérience d'autrui. Pour Husserl, la conception de l'empathie (*Einfühlung*) propose un véritable accès à l'autre par ce que nous ressentons d'autrui en terme(s) de connaissance et non d'affect. Cette démarche est donc dominée par le souci de connaître autrui. Ainsi, nous voyons naître le rapport entre l'empathie et la sympathie. Force est de croire que la connaissance de l'*alter* glisse inévitablement dans le domaine affectif.

Si l'empathie désigne ce mouvement par lequel on tente de se mettre à la place de l'autre pour mieux « comprendre et ressentir » sa réalité, notre objectif est de montrer qu'il existe une nécessité profonde (intérieure <sup>(12)</sup>) d'établir un contact empathique, une communication entre des consciences individuelles, impliquant échanges et réciprocité par le biais d'un support, l'œuvre d'art (projection de la réalité intérieure par l'artiste). Comprendre l'œuvre d'art implique la recherche de compréhension de son créateur. Sans une compréhension sensible du travail projectif réalisé de l'artiste, il est impossible de transmettre autre chose qu'une érudition stérilisée. L'approche empathique définie comme axe de connaissance présente à nos yeux un intérêt certain : son caractère scientifique.

Certes, nos émotions sont fondamentales <sup>(13)</sup>. La sympathie ou l'antipathie qui peut naître face à une œuvre trouve une réponse dans la « neutralité » volontaire de la démarche empathique. Assurément, la relation émotionnelle ne peut être évitée. Pourquoi devrait-elle l'être d'ailleurs ? D'un point de vue méthodologique ou éthique, notre approche se doit d'être ouverte à une esthétique pluraliste. Or seule l'approche empathique définie par Alain Berthoz dans le chapitre *Esquisse d'une théorie de l'empathie* (Berthoz ; Jorland 2004, p. 251-274) remplit ce contrat d'ouverture d'esprit de l'approche pluraliste et multidisciplinaire. L'empathie que doit développer chaque enseignant a pour cible la matière du cours et son rapport aux différents élèves. Il en résulte un constant va-et-vient dont il est le médiateur. Pour l'enseignant, le premier contact empathique se fait dans un face-à-face avec l'œuvre par une recherche analytique ou une entrée dans le « corps » de l'œuvre

pour y trouver la « raison d'être » de son cours. Le deuxième contact est établi sur le terrain en direct avec les individualités qui forment le groupe-classe.

La théorie d'Alain Berthoz s'appuie sur une analyse de Piaget nommée l'« égocentrisme cognitif ». Le cheminement de cette idée passe par la problématique soulevée par Vygotsky<sup>(14)</sup> sur la nature adaptative et fonctionnelle des activités de l'enfant. Si l'existence d'un égocentrisme intellectuel chez l'enfant est admise par Vygotsky et Piaget<sup>(15)</sup>, celui-ci reste sujet à controverses. Ce qui devient intéressant pour notre projet, c'est la mise en évidence par Piaget que chaque échange de l'enfant avec son environnement est adaptation (avec différents degrés de réussite). L'adaptation par assimilation ou par accommodation exige un certain nombre d'opérations logiques. Le progrès de la connaissance ne procède pas simplement par additions d'items puisqu'il exige une perpétuelle réactualisation ou reformulation : pour apprendre, l'enfant doit décentrer sa pensée<sup>(16)</sup>. Chez Berthoz, le principe de décentration constitue le fondement d'une définition précise et scientifique de la notion d'empathie.

## PIAGET ET LE PRINCIPE DE DÉCENTRATION

Piaget a utilisé le terme « égocentrique » pour désigner l'incapacité d'un jeune enfant à se décentrer (manque de décentration et difficultés éprouvées à modifier la perspective première). Nous souhaitons mettre en parallèle ce constat avec la difficulté réelle que nous avons à nous détacher d'une impression ou d'une émotion première.

Berthoz parle du parallélisme entre la vision égocentrée et le manque d'empathie ; il nous montre que nous apprenons avec empathie grâce à cette étape essentielle vers une perception allocentrée du monde. Les arts nécessitent une telle approche ouverte pour favoriser la compréhension profonde de l'acte créateur. Passer « de l'autre côté » aide à comprendre l'autre, l'artiste, le créateur.

Méthodologiquement, la mise en place d'exercices de décentration au départ de notre relation à l'espace va nous permettre d'introduire cette notion et de développer ainsi une capacité ou une compétence fondamentale. Apprendre à changer de point de vue par la distanciation dans un rapport analogique aux images, c'est prendre conscience de ce qui fonde notre propre singularité pour percevoir la singularité des autres et des situations. C'est permettre également de saisir leur dimension symbolique. C'est gagner au final en esprit critique, en aptitude et en pertinence décisionnelles.

Par exemple, travailler sur le célèbre tableau *Les Ménines* de Diego Vélasquez est l'assurance d'un voyage dans l'espace défini par le peintre – ce qui est « vu » – et par les différentes et nombreuses interprétations proposées de l'œuvre – l'extension du « vu ». L'analyse de la réalité d'un espace défini et l'imagination comme prolongement de cet espace se marient pour conquérir une perspective allocentrée. Vélasquez nous convie à une grande fête de l'esprit, jeu d'idées dans un espace euclidien à construire et à interpréter. Ce tableau rend « intelligent »<sup>(17)</sup> qui accepte le chemin défini par les regards du peintre au travail, de l'infante et des curieux qui les côtoient, multiples invitations à pénétrer dans un autre monde. Un saut dans l'espace, un saut dans le temps.

Le plaisir d'apprendre vient de l'aspect affectif de l'assimilation ou l'intégration sans douleur de nouvelles données. L'exercice que nous proposons est basé sur une approche ludique quel que soit l'âge de l'enseigné. L'« égocentrisme cognitif » est marqué par une centration « préférence/référence » et par un manque de différenciation des points de vue. Par une approche concrète de l'espace, notre objectif est de déplacer le phénomène de centration vers la décentration et de jeter les bases de l'« allocentrisme cognitif ».

## CHANGER DE POINT DE VUE

*Jouer concrètement avec l'espace peint par l'artiste, adopter les différents points de vue des personnages, et entrer dans le jeu relationnel des différents acteurs de la scène (regards), etc.*

L'exercice proposé nécessite le choix d'une œuvre où le *dit* et le *non-dit* se côtoient, où existe une ouverture dans le temps et l'espace. De plus, la polysémie inhérente à l'œuvre choisie est un point d'appui indispensable. La complexité de l'œuvre nous permet un travail concret sur la décentration.

Pénétrer l'œuvre physiquement et intellectuellement aide à comprendre le processus de création. Ce « jeu », d'apparence simple, développe une réelle compétence à voir dans l'espace et à tous les transferts possibles d'un point de vue psychologique. « Changer de point de vue », physiquement et mentalement, ouvre la porte à une pensée multidimensionnelle, à une analyse multidisciplinaire ; en résumé, à une ouverture d'esprit.

*Changer de point de vue* pour comprendre : la démarche en question participe de notre objectif d'approche rationnelle des œuvres d'art. Cette démarche, qui tient lieu de procédure, est issue de notre recherche sur l'empathie et ses dérivés.

Le substantif « parallaxe », du mot grec *parallaxis* <sup>(18)</sup> qui signifie déplacement contigu ou changement, désigne le « déplacement de la position apparente d'un corps, dû à un changement de position de l'observateur ». En d'autres termes, ce que nous nommerons symboliquement un *changement de point de vue* de l'observateur d'un objet entraîne une perception différente de cet objet.

Les exercices qui suivent visent à démontrer l'importance de ce déplacement perceptif. Le changement de point de vue ou modification volontaire de l'approche perceptive de l'objet d'art et l'utilisation de variables analytiques constituent la loi de notre approche générale.

Mais la rentabilité est double : développer la vision allocentrée et dégager une méthodologie se situant volontairement en parallèle (évitant la relation frontale) pour accompagner les élèves dans une approche analytique personnalisée. Cette position est avantageuse, car elle permet de travailler effectivement sur la capacité de différenciation des expériences émotionnelles et sur le développement des compétences analytiques propres à chacun.

## DE LA NÉCESSITÉ DE DÉVELOPPER LA VISION ALLOCENTRÉE PAR UNE SÉRIE D'EXERCICES

Objectif : comprendre la vision allocentrée à partir des *Ménines* de Vélasquez <sup>(19)</sup>

*Las Meninas*, les suivantes ou demoiselles d'honneur (*Museo del Prado*). Les inventaires royaux (*Palacio Real de Madrid*) avaient recensé l'œuvre sous un autre titre, *El cuadro de la familia, La familia de Felipe IV*.

La scène se déroule dans un des appartements du palais de l'Alcazar que le premier peintre du roi, Diego Vélasquez, utilise comme atelier. Onze tableaux sont accrochés aux murs de cette salle et sont tous identifiés. Un douzième tableau demeure toujours une énigme. Et pour cause, nous apercevons seulement son revers.

Palette et pinceau en mains, Vélasquez se tient à gauche en retrait d'une grande toile (le douzième tableau). L'infante Marguerite se situe sur l'axe central de la composition ; la ménine Maria Sarmiento lui tend un petit récipient. La seconde ménine, Isabel de Velasco, esquisse une révérence. À droite, au premier plan, se tiennent la naine Mari-Barbola et le nain Nicolaso Pertusato qui pousse du pied un chien à demi endormi. En retrait, à droite, la duègne Marcela de Ulloa et, probablement, un écuyer servant d'escorte. À l'arrière-plan, sur le seuil d'une porte ouverte, le maréchal du palais José Nieto Vélasquez semble tirer de la main un rideau. Accroché au mur du fond, un miroir reflète les bustes du roi Philippe IV et de la reine Marie-Anne.

« Que se passe-t-il ? Signalons tout d'abord que le tableau des *Ménines* compte parmi les œuvres les plus interprétées de l'histoire de l'art. En effet, passé le stade de la description, de nombreuses questions restent en suspens. Que peint Vélasquez sur la toile dont on ne distingue que le châssis ? Où se situent les souverains et d'où vient leur reflet ? Vers où se dirigent les regards des différents protagonistes de la scène ? Plusieurs lectures scénarisées du sujet ont été proposées. Soit Vélasquez peint l'infante et le tableau nous montre un moment de détente durant une scène de pose. Le roi et la reine profitent de ce moment pour venir voir leur fille. Ils entrent par le fond de l'appartement et leur reflet apparaît dans le miroir. Soit Vélasquez peint les souverains, et c'est l'infante qui vient leur rendre visite. Le reflet dans le miroir nous montrerait donc ce que peint Vélasquez sur la toile et que nous ne pouvons voir, le miroir reflétant soit directement le couple royal, soit indirectement sa représentation sur l'avant de la toile. Soit Vélasquez exécute le portrait de l'infante qui pose pour lui devant un miroir orienté en oblique, élargissant la représentation à la totalité du contexte réfléchi par ce miroir : il se représente ainsi peignant l'infante ; il représente l'espace de l'atelier ; il représente la suite et les « curieux » présents dans l'atelier (tous les protagonistes posent !). Suivant ce dernier scénario, Vélasquez se représente donc en train de peindre les ménines, c'est-à-dire le tableau que nous voyons, nous spectateurs, et dont le format est proche de coïncider avec la toile visible de revers. Quant au miroir suspendu au mur du fond, il refléterait l'arrivée du couple royal par une porte située entre la toile et le miroir oblique (ne pas perdre de vue qu'il s'agit ici du reflet d'un reflet puisque Vélasquez peint face à un miroir !). La situation occupée par chacun des personnages dans l'atelier expliquerait la diversité des regards et des poses : ceux qui sont dans le champ de vision immédiat de la porte (la ménine de droite, qui esquisse déjà une révérence, l'écuyer et le maréchal du palais) abandonnent par déférence la pose, alors que les autres (soit parce que le miroir oblique leur barre la vue comme un écran, soit qu'ils sont tout occupés à regarder leur image) ne se sont pas encore aperçus de l'entrée inopinée du roi et de la reine. Si l'on omet un bref instant l'hypothèse du recours à un miroir pour se concentrer sur ce que le tableau dévoile au premier coup d'œil, alors s'installe une impression visuelle de réciprocité. D'une part, selon l'angle de vue adopté, presque tous les personnages semblent regarder qui les regarde. D'autre part, le format et le découpage du tableau convoquent notre corps en entier : les personnages représentés ont presque taille humaine ; l'espace

représenté n'est pas nettement balisé, mais se prolonge virtuellement au-delà du spectateur pour l'englober, comme une invitation à entrer de plain-pied. Enfin, Vélasquez reproduit une action collective et confère à la scène un caractère d'instantané quasi photographique.

« Du point de vue de la composition, Vélasquez joue en virtuose du point et du contrepoint (ou de l'attendu et de la surprise). Sur la trame de rectangles qui structurent le tableau (la toile, le miroir, les tableaux au mur, l'encadrement de la porte et les baies sont autant de formes géométriques répétées) se superpose le rythme des têtes dont l'alternance en hauteur forme deux courbes. On notera également que les deux tiers du tableau sont occupés par le vide. Du point de vue stylistique, Vélasquez adopte un traitement coloriste. Il restitue les volumes par des touches colorées rapides, réparties de manières inégales et donnant aux choses un aspect scintillant. L'image ne prend réellement forme qu'à distance de la toile. » (Heins 2003-2004, p. 2-3).

## DESCRIPTION DE L'EXERCICE

Les différents scénarii possibles servent de support à une analyse de la structure du lieu comme espace relationnel. L'exercice est effectué sur base de plans réalisés à partir de l'œuvre (projection de l'espace vu et non vu) et à partir d'un plan du rez-de-chaussée de l'Alcázar de Madrid, présenté dans l'ouvrage d'Yves Bottineau <sup>(20)</sup>, consacré à Vélasquez.

Sveltana Alpers, Daniel Arasse, André Chastel, Ted Cohen, Hubert Damisch, Charles de Tolnay, Michel Foucault, Michel Leiris, John Searle, John Snyder, Pierre Somville, Michel Thevoz... <sup>(21)</sup>, tous ont écrit sur ce captivant tableau. Tous sont responsables de leurs interprétations des variables perceptives d'un même objet, l'œuvre de Vélasquez. Mais, de toute évidence, la vraie cause de ces variables est la polysémie de cet espace relationnel. Le génie du peintre s'appuie sur le rapport entre le *dit* et le *non-dit* ou le *vu* et le *non vu*. Un rapport qui nous ouvre les portes de cet exercice sur la nécessité de développer la vision allocentrée.

Quelques questions :

- Le couple royal pose-t-il pour un double portrait au moment où l'infante Marguerite arrive ?
- Le couple royal arrive-t-il dans la salle ?
- L'infante Marguerite arrive-t-elle dans la salle ?
- L'infante Marguerite pose-t-elle pour Vélasquez ?
- Tous les regards convergent vers un même point. Que voient réellement ces différents personnages ?
- ...

Deux questions résument tout :

- Que se passe-t-il dans l'espace devant Vélasquez, l'infante et les demoiselles d'honneur ?
- Quel est le véritable sujet du tableau que peint Vélasquez ?

Nous avons retenu trois perceptions de cet espace relationnel, trois scénarii : le scénario le plus ordinairement admis est que Vélasquez peint le couple royal dont le reflet apparaît dans le miroir ; l'infante vient leur rendre visite accompagnée de sa suite. Le second

scénario nous pousse à voir dans ce tableau la représentation de Vélasquez en train de peindre le portrait de l'infante Marguerite posant face à un miroir. Ce dernier est placé de manière oblique et agencé à l'intersection parfaitement perpendiculaire des regards de Vélasquez et de l'infante. Le troisième scénario repose sur l'idée de la création d'un espace imaginaire. Ce tableau serait une image composite, synthèse d'une vie d'artiste <sup>(22)</sup>.

Ces trois scénarii retenus sont la base du travail réalisé avec les élèves. La distribution d'un texte sur l'œuvre de Vélasquez, la projection de l'œuvre et la lecture de quelques extraits des différents auteurs sont les outils de base de notre exercice. Mais le vrai travail se fait à partir de dessins et sur base de plans permettant une navigation virtuelle au sein même de l'œuvre, sans omettre d'analyser les regards des protagonistes qui trahissent la teneur de l'espace *vu* et *non vu*. Le premier regard est le nôtre. Face à l'œuvre, nous sommes les spectateurs du tableau. Face à l'œuvre, nous sommes l'espace d'un instant les modèles du peintre. Cependant, le pinceau à la main, Vélasquez « nous » fixe à jamais <sup>(23)</sup>. Neuf personnes, un chien et quelques questions. Pour que l'intelligence se déploie, le regard doit pouvoir s'exercer.

Empathie avec un "objet" issu du passé, empathie avec la multiplicité des personnalités d'un présent agité, c'est le défi du cours qui commence, chaque fois différent, chaque fois remis en question. Si l'empathie désigne ce mouvement par lequel on tente de se mettre à la place de l'autre pour mieux comprendre et ressentir sa réalité, nous devons assumer ce parcours entre l'œuvre, les élèves et nous-même. C'est un véritable chemin initiatique qui trouve sa raison d'être dans la volonté de pratiquer un enseignement vrai et vivant. Ce parcours initiatique n'est pas compris dans la formation initiale des historiens de l'art <sup>(24)</sup>. La question est trop personnelle et elle exige une maturité devant la vaste matière enseignée, mais aussi du recul devant l'impressionnante créativité humaine. L'analyse propre à l'histoire de l'art exige avant tout de s'immerger dans l'ensemble des courants, tendances, styles, etc. C'est une immersion totale avec la passion pour guide. Par la suite, les différents apprenants envisageront la matière avec une certaine distance, ce qui nécessite un sérieux esprit de synthèse. À chaque cours d'histoire de l'art correspond la vision d'un homme ou d'une femme, conciliant maîtrise, passion et communication.

Le sensible et l'émotionnel, constitutifs du système de perception, sont parfaitement imbriqués. Cette intelligence des sens et des émotions nous permet de saisir le monde dans sa dimension symbolique, de découvrir et de créer notre propre système de représentations. Nos pensées ou images mentales, créées dans une expérience personnelle, doivent toujours se nourrir de l'interpersonnel. Développer notre intelligence sensible, c'est laisser parler notre sensibilité, utiliser nos sens pour capter la réalité extérieure et enrichir notre réalité intérieure par l'expérience sensorielle. La perception par laquelle se réalise notre rencontre avec le monde qui nous entoure dépend de l'ensemble de notre système sensoriel et du développement de notre approche empirique.

Les émotions constituent un véritable moteur de notre immersion dans la société. Analyser nos émotions et nos sentiments peut nous conduire à mieux comprendre nos rapports avec autrui. Découvrir les ressorts profonds de nos pensées nous aide à rechercher un certain équilibre. Développer de manière égale l'intelligence concrète qui mobilise le sens de l'observation, de l'action et le goût de l'expérimentation, et l'intelligence sensible qui exprime notre vécu sensoriel, au départ des arts et de la culture, permet de donner une visibilité à un processus d'appréciation. Nous ne pouvons connaître un épanouissement

équilibré que si notre intelligence rationnelle et notre intelligence sensible sont éduquées à parité. Développer cette parité au départ du langage iconique, c'est permettre *in fine* d'acquérir des compétences réflexives.

Travailler l'empathie permet de confronter les réalités ou les différentes perceptions de la réalité. L'analyse husserlienne de l'empathie revient à en faire une pensée intersubjective pour sortir de l'égoïsme et pour inclure dans notre propre environnement celui d'autrui. La subjectivité d'autrui ne cesse donc jamais d'être constitutive de la nôtre, ce qui a pour effet d'élargir notre champ d'expérience aux dimensions d'un monde.

## NOTES

1. Une analogie est une application de connaissances d'un domaine (*base*) vers un autre domaine (*cible*) de telle sorte que le système de relations qui tient dans les objets de la base tient aussi dans les objets cibles. Base et cible sont ici des personnes (domaines d'analyse). L'opération d'analogisation ou opération de métaphorisation nous permet d'appréhender le nouveau à partir de l'ancien. Le fait de traiter l'inconnu comme du connu est la base même de l'analogie. L'analogie a ainsi une valeur adaptative majeure.
2. Cet ouvrage collectif dresse un état des lieux en ce qui concerne l'empathie et présente les recherches en cours dans différents domaines, de la psychologie cognitive à la psychologie clinique, de l'éthologie à l'éthique, de la philosophie à la théologie. Comment peut-on prendre le point de vue des autres tout en restant soi-même ? Comment parvient-on à ressentir les émotions des autres ? À pressentir leurs intentions ? À comprendre leurs motivations ? À leur attribuer des croyances ? En quoi l'empathie se distingue-t-elle de la sympathie ?
3. *pathie* vient du grec : *παθω*, être affecté de telle ou telle façon, éprouver telle ou telle affection, sensation ou sentiment.  
*À ce dérivé de verbe, on peut ajouter des préfixes (qui sont d'anciennes prépositions) :*  
em : du grec *ἐν* « dans », d'où également « en ce qui regarde, eu égard à », « au milieu de, parmi », « dans les limites de, conformément à »,  
sym : du grec *σύν*, avec, du côté de, en faveur de, d'accord avec, en communauté avec.  
anti : du grec *ἀντι*, en face de, à l'encontre de, en opposition avec. (Bailly 2000).
4. Rappelons que selon Aristote, et par la suite pour les théoriciens antiques du discours, la fonction première de tout discours est l'*enargeia*, que l'on peut traduire par « visibilité », c'est-à-dire que le discours doit d'abord montrer. Les Anciens utilisent, dans l'écriture de l'histoire, des procédés stylistiques et rhétoriques pour communiquer au lecteur les sentiments qui ont causé les événements. Cette technique, appelée *enargeia* par Plutarque, est à l'origine de l'empathie.
5. *Einfühlungsvermögen : Einfühlungs/vermögen das empathie. In : Dictionnaire compact français/allemand, allemand/français. © Larousse, 1996.*  
*Einfühlen : ein/fühlen ; sich ein/fühlen reflexiv, sich in etwas (A) ein/fühlen rentrer dans quelque chose. In : Dictionnaire compact français/allemand, allemand/français. © Larousse, 1996.*
6. Par *Einführung*, Robert Vischer désigne la relation esthétique qu'un sujet peut entretenir avec un objet, une œuvre d'art, le monde environnant. Dans son essai *Sur le sentiment optique de la forme*, Robert Vischer reconsidère la thèse de son père Friedrich Theodor Vischer, qu'il n'est pas de forme sans contenu. Il reprend également le concept de « symbolisme de la forme ».
7. Philosophe et psychologue allemand (Wallhalben, Palatinat, 1851 – Munich, 1914).  
Theodor Lipps, professeur à Bonn (1877), puis à Munich (1894), a une conception de la philosophie qui se fonde sur la psychologie et sur le principe de l'expérience intérieure (*Les Problèmes capitaux de la morale*, 1899 ; *Sensation, volonté et pensée*, 1902).

8. *aesthesia* (sensation)  
αἰσθησις désigne en grec :  
1) la faculté de percevoir par les sens, la sensation ; *par extension* : la faculté de percevoir par l'intelligence, l'action de s'apercevoir ;  
2) l'organe des sens, un des cinq sens ; *au pluriel* : les sens ;  
3) la piste d'un animal. (Bailly 2000)
9. Intersubjectivité ou communication entre les consciences individuelles, impliquant échanges et réciprocité. Situation de communication entre deux sujets.
10. Sympathie : identification à autrui (contagion affective).
11. Représentations partagées ou isomorphisme des images mentales. On parle d'isomorphisme structural. Présentés comme LA découverte des neurosciences, les neurones miroirs forment une catégorie de neurones présentant une activité à la fois lorsqu'un individu exécute une action et quand il observe son alter ego exécuter la même action (effet miroir). Ces neurones ont été découverts, dans un premier temps (1996), chez le singe, dans un second temps, l'examen a été réalisé sur l'homme. Giacomo Rizzolatti (université de Parme) et son équipe de recherche ont observé les neurones miroirs dans le cortex prémoteur ventral du singe (aire F5). Récemment, l'imagerie cérébrale a montré certaines régions partiellement identiques (aire de Broca et cortex pariétal inférieur) présentant une activité similaire. Les neurones miroirs jouent un rôle dans les capacités cognitives liées à la vie sociale. Sur cette base d'analyse, on peut conclure qu'il existe un lien direct entre *action* et *observation*. Voir Rizzolatti ; Craighero 2004. Giacomo Rizzolatti (Università di Parma) [giacomo.rizzolatti@unipr.it] & Laila Craighero (Università di Ferrara) [crh@unife.it]  
*Coincidence significative* : la convergence des résultats d'analyses menées dans les domaines de la psychologie du développement et de la neuroscience cognitive démontre que l'imitation issue de l'activité *mirror neuron system* et le comportement réciproque interpersonnel sont à la base du développement humain. L'imitation est une capacité importante pour l'apprentissage (en général), le langage (en particulier), la transmission culturelle et... l'empathie. Les travaux d'Hugo Théoret (université de Montréal) démontrent que les neurones miroirs sont à l'origine de l'empathie.  
Voir <http://www.iforum.umontreal.ca/Forum/ArchivesForum/2004-2005/041213/article4195.htm>
12. Référence à Wassily Kandinsky et la *nécessité intérieure* dans le processus créatif. (Kandinsky 1989).
13. Notre démarche analytique et communicationnelle doit passer par la porte des émotions. Se mettre à la place de l'autre engendre assurément de l'affectivité ! Garder ses distances conduit inévitablement à ne pas comprendre l'autre. Néanmoins, il est nécessaire d'équilibrer les relations entre les émotions et la raison.
14. Lev Semenovitch Vygotski (Orcha, Biélorussie, 1896-Moscou 1934). Ce psychologue soviétique a défendu la thèse d'une genèse sociale du psychisme, structurée par des systèmes de signes (Vygotski 1934).
15. Vygotski 1997. Suivi de *Commentaire sur les remarques critiques* de Vygotski par Jean Piaget. (Publié pour la première fois en français en 1985 aux Éditions Sociales, Paris) (éd. originale de 1934).
16. Le passage du géocentrisme à l'héliocentrisme constitue une étape importante dans l'histoire de la pensée humaine. Nous parcourons un chemin comparable quand pendant l'enfance nous quittons notre monde égocentré pour aller vers les autres, en n'étant plus le centre du monde que nous visitons.
17. L'intelligence se définit comme une aptitude à s'adapter à une situation, à faire des choix en fonction des circonstances. C'est aussi la capacité de comprendre et de donner un sens à telle ou telle chose.
18. Le mot parallaxe apparaît au XVI<sup>e</sup> siècle, emprunté au grec παράλλαξις, qui signifie « déplacement contigu ». Nom formé sur le mot grec « parallaxis » (changement), lui-même constitué à partir du grec *para* qui signifie « à côté »  
du grec *allagai* qui signifie « changement »
19. Velasquez Diego, *Les Ménines*, vers 1656, huile sur toile, 318 x 276 cm, Madrid, Musée du Prado, inv. n° 1174.
20. Bottineau 1998. Première étude publiée depuis la rétrospective de Madrid en 1990. (Prix des lecteurs de Beaux-Arts magazine 1998)



21. Cette liste est tout sauf exhaustive. On écrit encore et toujours sur *Les Ménines*. Le sujet reste donc inépuisable. Alpers 1983, p. 31-42 ; Arasse 2000, p. 153-189 ; Chastel 1978, p. 145-155 ; Damisch 1993, p. 439-460 ; Foucault 1966, p. 19-31 ; Lopez-Rey 1996, p. 208-219 ; Searle 1991, p. 60-70 ; Snyder, Cohen 1991 ; Somville 1997, p. 153-159 ; Thevoz 1996, p. 36-54.
22. Ce synopsis nous fait penser à la réalisation du *Bain turc* de Jean Auguste Dominique Ingres. Ce tableau est la synthèse de toute une vie. (*Le Bain turc*, 1862, toile sur bois, 108 × 108 cm, Musée du Louvre, Paris, France). À la suite d'un examen radiographique, Manuela Mena Marques, conservatrice du Prado, donne une interprétation historique du tableau. *Les Ménines* serait un tableau dynastique. Dans la première version, le peintre était absent. Au point de départ, il ne s'agirait pas d'un hommage privé, mais d'un tableau officiel. Le reflet des deux figures royales dans le miroir n'a évidemment rien à voir avec une séance de pose pour un double portrait inexistant. Ce reflet est la simple manifestation de la « présence » du roi et de la reine au centre de la composition. Dans une seconde étape, se représentant pinceau à la main, Vélasquez produit de la sorte une fiction narrative.
23. « Le spectateur se demande ce qu'il voit et l'œuvre lui demande : "Qui es-tu ?" » Chen Zhen.
24. La formation des agrégés comprend de toute évidence une sensibilisation à cette problématique (exercices divers) mais ce chemin reste personnel.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alpers 1983** : ALPERS (S.). — Interprétation sans représentation. La perception des « Ménines », *In : La part de l'œil*, 15-16, 1999-2000, p. 153-157 (publication partielle de *Interpretation without Representation, or, the Viewing of « Las Meninas »*. *In : Representations*, 1, 1983) (trad. de l'anglais par M. Hovens).
- Arasse 2000** : ARASSE (D.). — *On n'y voit rien. Descriptions*. Paris, 2000.
- Bailly 2000** : BAILLY (A.). — *Dictionnaire Grec-Français*. Paris : Hachette Éducation, 2000.
- Berthoz, Jorland 2004** : BERTHOZ (A.), JORLAND (G.) — *L'empathie*. Paris : Odile Jacob, 2004.
- Bottineau 1998** : BOTTINEAU (Y.) — *Vélasquez*. Paris : Citadelles et Mazenod, 1998.
- Chastel 1978** : CHASTEL (A.). — *Fables, formes et figures*. t. II, Paris, 1978, p. 145-155 (publication d'un article paru en 1963 dans les *Actes du Colloque Velasquez*).
- Damisch 1993** : DAMISCH (H.). — *L'origine de la perspective*. Paris, 1993 (éd. revue et corrigée, éd. originale 1987).
- Foucault 1966** : FOUCAULT (M.). — *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris, 1966.
- Heins 2003-2004** : HEINS (P.). — *Leçons publiques. 1. Vélasquez, Les Ménines. 2. La recherche d'identité dans les autoportraits de la Renaissance au XX<sup>e</sup> siècle*. Syllabus de la leçon publique de Didactique spéciale (Patrick Souveryns), Aess en Histoire de l'Art et analyse esthétique. université de Liège, année académique 2003-2004, p. 2-3 (Synthèse).
- Husserl 1992** : HUSSERL (E.). — *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Paris : Librairie philosophique J.Vrin, 1992 (trad. de l'allemand par Gabrielle Peiffer et Emmanuel Levinas, texte original 1929).
- Kandinsky 1989** : KANDINSKY (W.). — *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*. Paris : Denoël, Essais Folio n° 72, 1989 (texte original de 1910).
- Lopez-Rey 1996** : LOPEZ-REY (J.). — *Vélasquez*. vol. 1, *Le peintre des peintres*. Cologne, 1996.
- Morin 2000** : MORIN (E.). — *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Enseigner la compréhension*. Paris : Seuil, 2000.
- Rizzolatti, Craighero 2004** : RIZZOLATTI (G.) ; CRAIGHERO (L.). — *The mirror neuron system*. *In : Annual Review of Neuroscience*, 27, 2004, p. 169-192.
- Scheler 2003** : SCHELER (M.). — *Natures et formes de la sympathie. Contribution à l'étude des lois de la vie affective*. Paris : Payot, 2003 (texte original de 1913, trad. de l'allemand par M.Lefebvre. Petite Bibliothèque ; 459).
- Searle 1991** : SEARLE (J.R.). — *Les Ménines et les paradoxes de la représentation picturale*. *In : Les Cahiers du Musée national d'art moderne*, 36 (06/1991), p. 60-70.
- Snyder, Cohen 1991** : SNYDER (J.) ; COHEN (T.). — *Réflexions sur les Ménines, le paradoxe perdu*. *In : Les cahiers du musée national d'art moderne*, n° 36, été 1991 (Centre Georges Pompidou).
- Somville 1997** : SOMVILLE (P.). — *Portrait de groupe avec chien*. *In : LENAIN (T.) (coord.). — L'image. Deleuze, Foucault, Lyotard*, s.l., 1997, p. 153-159.
- Thevoz 1996** : THEVOZ (M.). — *Le miroir infidèle*. Paris, 1996.
- Vischer 1994** : VISCHER (R.). — *On the Optical sense of Form : A contribution to Aesthetics, 1873*. *In : Empathy, Form and Space, Problems in German Aesthetics 1873-1893*. Oxford : Editions Harry Francis Mallgrave and Eleftherios Ikononou, 1994.
- Vygotski 1997** : VYGOTSKI (L. S.). — *Pensée et Langage*. Paris : Éditions La Dispute, 1997 (trad. du russe par Françoise Seve).

# LE STATUT DE L'OBJET DANS LES EXPOSITIONS D'ARCHÉOLOGIE

André GOB

Professeur de muséologie, université de Liège

« *L'objet n'est la vérité de rien du tout.* »

Jacques Hainard

Pour le spécialiste d'une discipline, le statut d'un objet va de soi ; il est défini de façon univoque. L'archéologue sait qu'un objet issu de la fouille ou découvert fortuitement, témoin d'un passé plus ou moins éloigné, est un objet archéologique. Pour l'historien de l'art, une œuvre d'art est une œuvre d'art. Indiscutablement, même si des nuances peuvent être apportées, par exemple pour distinguer les œuvres d'art et les objets d'art (Verbeeck-Boutin 2007) ou encore lorsqu'il s'agit d'art contemporain. Les statuts d'un fossile ou d'un squelette sont différents mais ils sont clairs l'un et l'autre pour le naturaliste. Dans une mise en exposition classique, dirigée par ce spécialiste – généralement un conservateur du musée –, le statut scientifique de l'objet est conservé tel quel dans l'exposition. C'est « la science dans la vitrine ».

Cette façon de coller une étiquette au dos de l'objet, une étiquette scientifique qui le caractérise et le classe de façon définitive, constitue un handicap lorsqu'il s'agit de communiquer avec le public, notamment par l'exposition. Est-on sûr que les catégories – par ailleurs tout à fait légitimes – utiles aux scientifiques soient les plus pertinentes et les plus efficaces pour faire comprendre aux visiteurs les résultats de la recherche, archéologique ou autre ? S'agissant du passé, le public n'a que faire des barrières disciplinaires ou méthodologiques, archéologie, histoire, histoire de l'art, anthropologie. Le statut de l'objet dans l'exposition est un élément clé pour briser ces barrières dans la mesure où il est indépendant, transgressif par rapport à celles-ci, contrairement au statut que lui confère la science, statut considéré comme intrinsèque et permanent à partir de l'incorporation de l'objet dans la collection.

## L'OBJET DANS L'EXPOSITION

Les muséographes <sup>(1)</sup> ont une perception différente du statut de l'objet dans l'exposition (sur tout ce passage, cf. aussi Gob, Drouguet 2006, p. 104 sv.). Précisons d'abord ce qu'on entend par ce dernier mot. Il ne suffit pas d'accrocher des tableaux aux cimaises ou de poser des objets ou des œuvres sur des étagères ou dans des vitrines pour réaliser une exposition. Il y faut en outre une intention – constitutive de l'exposition – de rendre les choses exposées et leur disposition accessibles de façon sensitive (vue, ouïe, toucher...) et perceptive à un public qui se déplace dans l'espace de l'exposition <sup>(2)</sup>. On distingue généralement « exposition d'objets » et « exposition de savoir » (Van Mensch [1987], qui formalise le premier cette distinction, parle de « muséologie d'objet » et « muséologie

d'idée »). La première se contenterait, en apparence <sup>(3)</sup>, d'offrir des objets authentiques à la vue du visiteur alors que l'exposition de savoir utilise ces objets pour communiquer un savoir au visiteur. Son concepteur mobilise des objets et des documents de natures diverses : objets de collection, *fac-simile*, maquettes, textes, photos, illustrations, décors... pour construire le discours de l'exposition. C'est le muséologue canadien Duncan Cameron qui a introduit la notion d'*exhibit*, qu'André Desvallées a proposé de traduire par le terme *expôt*, pour désigner l'ensemble des différents éléments d'une exposition (Cameron 1968 ; Desvallées 1976). Parmi ceux-ci, certains objets sont désignés par l'expression « vraies choses » : ceux qui sont exposés « pour ce qu'ils sont » et non comme des modèles, des images ou des représentations de quelque chose d'autre. D'une façon générale, ce sont les objets « de collection ». C'est la spécificité du système de communication muséal de dépendre de « vraies choses » ; cela le distingue de tous les autres systèmes de communication, qui fonctionnent plutôt sur un mode symbolique (Cameron 1968). Il faut bien distinguer ce caractère de « vraie chose », qui qualifie plutôt la nature de l'objet muséal, de son statut dans l'exposition : un tableau de Breughel représentant des patineurs sur un canal gelé illustre le Petit Age glaciaire, dans une exposition sur l'histoire du climat. C'est une œuvre d'art, une « vraie chose », et il est identifié comme tel (cadre luxueux, cartel, éclairage *ad hoc*) mais sa présence dans l'exposition se justifie pour sa valeur documentaire, son sujet iconographique. Son statut dans cette exposition est celui de document, de témoignage visuel du climat au XVI<sup>e</sup> siècle dans l'Europe du nord-ouest, alors qu'il aurait un statut d'œuvre d'art dans une exposition consacrée à la peinture flamande du XVI<sup>e</sup> siècle.

D'une façon générale, l'objet exposé ne possède pas de signification intrinsèque. Le sens n'est pas dans l'objet ; c'est le muséographe qui le fait parler (Schärer 1999). L'objet est polysémique par nature et le concepteur de l'exposition choisit, parmi toutes les significations possibles, celle ou celles qui sont utiles à la construction du discours. Affirmer que telle coupe en sigillée est de type Dragendorf 37 et l'écrire sur le cartel revient à privilégier de façon exclusive un point de vue, celui de l'archéologue et à ne reconnaître à cet objet qu'un seul statut, celui d'objet archéologique, alors même que son statut dans son monde d'origine était celui de vaisselle de table de luxe. Si le projet de l'exposition est d'évoquer la vie dans un *vicus* de la Belgique romaine, le choix du statut d'objet archéologique risque bien de se révéler contre-productif en termes de signification auprès du visiteur.

« La particularité de l'exposition d'archéologie est de mêler intimement les objets et le savoir ; elle se situe ainsi à l'articulation de l'exposition d'art et de l'exposition documentaire, avec toutes les variantes possibles allant de l'une à l'autre » (Davallon 1999, p. 109). Les objets archéologiques sont de natures très diverses parce qu'ils recouvrent tout l'éventail des activités humaines, des plus humbles aux plus prestigieuses. Des œuvres d'art s'y retrouvent, et des objets considérés comme tels. Depuis cinq siècles, les chemins entrecroisés de l'archéologie et de l'histoire de l'art ne simplifient pas les choses.

## LE STATUT D'ŒUVRE D'ART DANS L'EXPOSITION

Le musée est souvent perçu d'abord en termes de musée d'art alors que, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, la prolifération et la diversification des musées ont rendu la catégorie « art » très minoritaire. L'œuvre d'art et le musée d'art jouent encore aujourd'hui un rôle surdéterminant dans le monde des musées. C'est le musée d'art qui a principalement contribué à définir le

modèle classique de musée et le mode de présentation que j'ai qualifié ci-dessus d'exposition d'objets. Rares sont les musées d'art qui s'en écartent. La liaison entre musée et œuvre d'art est une relation réciproque : c'est le musée qui fait l'œuvre. Il confère le statut d'œuvre d'art à des objets issus de la vie quotidienne, sélectionnés pour leur caractère esthétique ou religieux. Il établit une hiérarchie dans la production artistique en consacrant – ce mot doit-il être pris dans son sens le plus fort, religieux ? – artistes et œuvres.

De façon exceptionnelle, le texte introductif de la salle 1, consacrée au Moyen Âge, au *Wallraf-Richartz Museum* de Cologne le dit explicitement : « *In this gallery you can see the oldest paintings in the collection – older even than the concept of 'art'. What does that mean? Included here are paintings that were never conceived of as artworks, but were firmly anchored in religious life as cult objects. Which is not to say that these paintings of Jesus and Mary, and of male and female saints, were any the less important or meaningful – in fact it's more the opposite case : they represented the depicted saint quasi in person. [...] In short : they were actually used for religious purpose. One of the paintings in this room even contains a set of instructions [pour le fidèle].* » (Sonntag, Blühm 2008, p. 22-23). Le musée ne se contente pas de cette information textuelle. La présentation des pièces cherche à rendre perceptible au visiteur leur fonction dans la pratique de la dévotion. Des bancs d'église sont disposés au centre de la salle contenant les retables. Des petits textes soulignent que les retables exposés sont amputés, que leur fonctionnalité ne peut être comprise que dans l'ensemble du dispositif de piété dont les parties disparues sont évoquées par des éléments scénographiques assez discrets (plexiglas). Le statut d'œuvre d'art que ces peintures ont acquis par leur arrachement de leur lieu d'origine et leur entrée dans les collections du musée n'est pas gommé mais il est relativisé et cette démarche est, en soi, déjà significative parce que rarissime.

À l'inverse, le Musée des Beaux-Arts du Canada à Ottawa propose, sous l'intitulé « Artistes de chez nous », une exposition permanente de la création artistique canadienne. On y trouve pêle mêle dans les mêmes salles des œuvres de peintres et de sculpteurs canadiens des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle, des objets d'arts appliqués – de l'orfèvrerie, par exemple – et des objets autochtones des Premières Nations, ces derniers sélectionnés pour leurs qualités esthétiques, sans doute (ill. 1).



Ill. 1 — Salle « Artistes de chez nous » au Musée des Beaux-Arts du Canada à Ottawa. À l'avant-plan, deux objets ethnographiques des Premières Nations sont présentés comme des œuvres d'art et voisinent une vitrine contenant de l'orfèvrerie réalisée au Québec au XVIII<sup>e</sup> siècle. Sur le mur à l'arrière-plan, une marine d'un peintre québécois du XIX<sup>e</sup> siècle (photo A. Gob, droits : séminaire de muséologie)

Les objets autochtones, de toute nature et de toute époque, sont transformés en œuvres d'art par leur intégration dans cette exposition, d'autant que les modalités de présentation sont identiques pour toutes les catégories d'objet. Il ne s'agit en aucun cas d'une muséographie de confrontation ou de dialogue. Les objets d'art de type européen sont là, je pense, pour renforcer l'intégration en établissant un pont, une transition entre les œuvres d'art proprement dites (peintures et sculptures) et les objets ethnographiques. C'est sans doute pour éviter ce statut d'objet ethnographique, devenu politiquement incorrect, que les concepteurs de l'exposition – ou les responsables du musée – ont choisi de les « ennoblir » en œuvres d'art, selon une démarche déjà envisagée en Europe dans les années 1920 (Fénéon 1920). L'esthétisation des objets ethnographiques – que traduit aussi l'expression « arts premiers » – fait un retour en force (Chaumier 2003) comme on peut le voir au Musée du Quai Branly à Paris ou au *Rijksmuseum voor Volkenkunde* à Leyde. Au-delà de la sélection des objets les plus beaux (à nos yeux d'Européens), les modalités d'exposition (isolement des objets, éclairage dramatisant, luxe des vitrines, cartels) contribuent à donner un statut d'œuvre à ces objets et, de ce fait, à induire une certaine lecture par le public. Il est en effet difficile pour le visiteur de voir ces objets comme les témoins de la vie quotidienne de peuples lointains, quand bien même on met à sa disposition des bornes multimédias et des informations textuelles en ce sens, alors que tout est fait pour situer la perception dans le registre de l'art.

Le statut de l'objet exposé n'est pas déterminé par sa nature mais par sa mise en exposition. Les objets en or découverts dans la tombe celtique de Waldalgesheim (Rhénanie-Palatinat) et exposés au *Rheinisches Landesmuseum* à Bonn auraient pu être présentés dans une reconstitution de la tombe, comme les témoins des pratiques funéraires celtes, ou dans une perspective technologique pour illustrer le grand savoir-faire des orfèvres gaulois. Ils auraient pu être exposés comme des valeurs financières, témoins de la richesse de certains « princes » de l'époque ou encore dans une série typologique de torques et de bracelets. Les concepteurs de l'exposition permanente du musée de Bonn ont choisi de les présenter comme de véritables œuvres d'art (ill 2).



Le soclage quasi transparent en plexiglas, l'éclairage pointu soulignant les reliefs, l'isolement des objets dans la recherche d'une soi-disant neutralité, autant de moyens mis en œuvre pour signifier au visiteur : ceci est une œuvre d'art. Les tenants d'une muséographie plus didactique parleront de décontextualisation qui appauvrit la signification de l'objet en l'amputant d'une part importante de sa valeur documentaire.

Ill. 2 — Torques et bracelets de la tombe celtique de Waldalgesheim près de Francfort en Rhénanie-Palatinat (II<sup>e</sup> s. av. J.-C.).  
Présentation esthétisante qui transforme ces bijoux en œuvres d'art.  
(Photo A. Gob, droits : séminaire de muséologie)

## LA VALEUR DOCUMENTAIRE DE L'EXPÔT

Souligner l'intérêt didactique d'une exposition "en contexte" des objets archéologiques ou ethnographiques est quelque peu réducteur et correspond, selon moi, au statut scientifique

de l'objet évoqué en introduction. Pour le spécialiste de la discipline, il n'y a souvent qu'un seul contexte, celui du monde d'origine (Davallon 2006, p. 119 sv.), que la mise en exposition devrait restituer ou évoquer. La muséologie a montré que le processus de muséalisation repose sur une rupture, un arrachement de l'objet muséalisé d'avec son monde d'origine et son incorporation dans un nouveau contexte, celui du musée (ou de la collection). S'agissant de l'archéologie, l'arrachement est produit par l'abandon (du site, du monument ou de l'objet) et l'enfouissement, avec tous les processus taphonomiques qui l'accompagnent. Dès lors, un contexte spécifique s'interpose, celui du gisement archéologique et de la fouille. Ce contexte est parfois lui-même exposé, souvent pour montrer le travail scientifique ou dans un souci d'objectivité apparente. On pense aux moulages de "sol archéologique" du musée de la Préhistoire d'Ile-de-France à Nemours, aux présentations d'amphores dans un décor évoquant une épave sur un fond marin au Musée archéologique d'Istres ou à la maquette des fouilles archéologiques de la cathédrale de Trèves au *Bischöfliches Dom- und Diözesanmuseum* de cette ville, maquette parfaitement incompréhensible, même pour un archéologue. L'exposition "en contexte" des objets archéologiques n'a donc guère de sens : de quel contexte s'agit-il ? Que signifie-t-il ? Il s'agit moins de re-mettre les objets dans un contexte que d'exploiter leur valeur documentaire pour tenir un discours par l'exposition. L'exposition de savoir – la muséologie d'idée – ne consiste pas à entourer l'objet d'un appareil de contextualisation pour aider à comprendre ce que veut dire l'objet. Celui-ci ne parle pas, c'est le concepteur de l'exposition qui le fait parler.

La valeur documentaire d'un objet exposé n'est ni liée, ni incompatible avec d'autres valeurs qui lui seraient attribuées. Un « mauvais » tableau peut présenter une valeur documentaire plus grande qu'un chef-d'œuvre mais l'inverse est aussi vrai. Il n'y a d'ailleurs pas une valeur documentaire attachée à un objet mais plusieurs. Chaque objet, chaque œuvre peut porter une signification dans l'élaboration d'un discours muséographique particulier. Le concept de valeur documentaire ne désigne pas une caractéristique intrinsèque de l'objet exposé ; il désigne plutôt la capacité d'un objet à faire sens dans un contexte expographique donné. En ce sens, il ne saurait y avoir une hiérarchie entre, par exemple, les valeurs artistique et documentaire d'une œuvre d'art. S'offusquer de la présence d'un tableau de Van Gogh représentant des corbeaux dans une exposition sur ces oiseaux dénote d'une conviction que la valeur esthétique se place au-dessus de tout et est, à vrai dire, incompatible avec toute autre considération. Ce serait un geste irrespectueux. C'est au nom de ce même « respect » que certains conservateurs ou commissaires, surtout dans le domaine de l'art contemporain, refusent tout cartel à côté de l'œuvre « pour ne pas perturber sa contemplation ».

Dans l'exposition « Vers la modernité » consacrée au XIX<sup>e</sup> siècle à Liège, nous avons utilisé, pour sa valeur documentaire, un tableau de Bertholet Flémal, peintre liégeois du XVII<sup>e</sup> siècle, représentant saint Lambert en prière au pied de la croix. Dans un espace intitulé « Avancées intellectuelles », il s'agissait de parler de la création des musées dans la grande République française. Le tableau de Flémal est depuis 1802 au Musée des Beaux-Arts de Lille après avoir été emporté par les commissaires révolutionnaires qui l'ôtèrent de la cathédrale Saint-Lambert de Liège où il se trouvait. Pour éviter toute équivoque, il fallait surtout ne pas exposer ce tableau du XVII<sup>e</sup> siècle à la manière habituelle d'une œuvre d'art. Nous avons choisi de le présenter dans sa caisse de transport, accompagné d'un titre (« Les musées de la République ») et d'un texte explicatif (ill. 3). L'anachronisme de ce tableau dans une exposition sur le XIX<sup>e</sup> siècle montre bien qu'il s'agissait d'un témoin des saisies et de la création des musées.



En même temps, il nous paraissait important d'avoir une vraie œuvre d'art et non sa reproduction de façon à rendre plus sensible la problématique. Il faut noter aussi que cette dernière était connotée positivement, comme l'indique le mot « avancées » dans le titre et cette connotation était conforme à l'esprit de l'époque. Cette même présentation, avec un titre différent, aurait pu illustrer les lamentations sur les spoliations et le regret de l'Ancien Régime. On voit bien que ce sont les modalités de la mise en exposition qui déterminent le statut de l'objet et les valeurs qui lui sont associées. Le concept d'expôt, en ramenant l'ensemble des éléments de l'exposition à un même commun dénominateur, neutralise en quelque sorte les valeurs attachées aux objets hors du contexte de l'exposition.

Ill. 3 — Le tableau du peintre liégeois Bertholet Flémal est présenté dans sa caisse pour illustrer les saisies révolutionnaires et la création des musées à l'aube du XIX<sup>e</sup> siècle. Exposition « Vers la modernité » au musée de l'Art wallon à Liège, d'octobre 2001 à janvier 2002. (photo A. Gob, Droits : Séminaire de Muséologie)

## SIGNIFIER LE STATUT PAR LA MISE EN EXPOSITION

La construction du discours de l'exposition est une opération complexe, non linéaire, où le visiteur prend une part importante par ses choix de cheminement, par l'attention qu'il porte à tel ou tel expôt, par son bagage culturel et sa connaissance préalable du sujet (Gob et Drouguet, 2006, p. 111 sv.). C'est là une grande spécificité du média exposition. L'élaboration individuelle du sens exige que le visiteur dispose d'indices, de natures très diverses, pour organiser en un ensemble significatif ce qui lui est donné à voir. Marquer le statut des objets pour le visiteur c'est lui fournir de tels indices. C'est souvent par la mise sous vitrine ou sous cloche et par la présence de socles qui dessinent une barrière discrète mais perceptible entre l'objet et le visiteur que le statut « vraies choses » est signifié. Un socle de quelques centimètres présente des sièges au *Tropenmuseum* à Amsterdam et les distingue d'autres sièges disposés pour le repos du visiteur. Au *Museu d'Història de Catalunya* à Barcelone, un *fac-similé* de meule romaine est offert, avec du grain, à la manipulation par le visiteur tandis que les meules authentiques sont disposées sur un socle bas. C'est la conjonction des deux qui fait sens sans que les statuts des objets ne soient confondus. C'est parfois les cartels ou d'autres types de documents graphiques qui marquent le statut de l'objet présenté.

L'exemple d'une exposition temporaire du *Tropenmuseum* consacrée aux Batak, un peuple des régions montagneuses de l'île de Sumatra en Indonésie, est très révélateur à ce sujet. La totalité des expôts présentés consistent en images, comme l'indique le titre « *Batak in beeld* », Batak en images, mais il y a trois catégories d'images.



D'abord, des photos réalisées au début du XX<sup>e</sup> siècle dans un village batak par Tassilo Adam, un ethnographe qui a fait don de sa collection et de sa documentation au musée. Ce dernier possède un lot de tirages originaux réalisés par Adam lui-même sur place pendant son expédition. Ensuite, des tirages effectués pour l'occasion à partir des négatifs de Tassilo Adam. Enfin, des images vidéo réalisées au début du XXI<sup>e</sup> siècle par une équipe retournée dans le même village et qui montrent les villageois d'aujourd'hui réagissant à la vue des photos de leur village il y a un siècle. La muséographie mélange ces trois catégories d'images pour suivre une thématique axée sur les lieux (tel ou tel bâtiment) et les personnes et non la nature des expôts ou la chronologie.

Mais le statut des images est clairement perceptible pour le visiteur (ill. 4) : les tirages originaux sont encadrés et pourvus d'un cartel de type « beaux-arts » (auteur, titre, dimension, technique) ; les tirages récents sont sans cadre et légendés comme un document. Les vidéos, elles, sont présentées au centre de l'espace, dans un dispositif pourvu d'un siège et scénographié au moyen de photos extraites des séquences vidéo. Ici donc, les concepteurs ont tenu à établir, pour le visiteur, une nette distinction de statut entre les tirages originaux et les tirages récents, sans doute pour souligner le caractère exceptionnel du travail ethnographique mais aussi photographique de Tassilo Adam.



Ill. 4 — Exposition « *Batak in beeld* » au Tropenmuseum d'Amsterdam. Les modalités de présentation des images (encadrement ou non, type de cartel) marquent pour le visiteur les différences de statut (photo A. Gob, droits : séminaire de muséologie)

La typologie des statuts des objets dans l'exposition n'est pas toujours aussi diversifiée. Le Dépôt, Musée d'Histoire à Lucerne, récemment rénové, propose une muséographie fondée sur le vrac. Les objets sont disposés comme dans une réserve, sur des étagères métalliques parfois grillagées, parfois vitrées (question de conservation, sans doute). Aucun cartel, aucun texte. Un palm donne à la fois des informations sur les objets qui sont chacun dotés d'un code-barre et trace un parcours dans le dédale des étagères (plusieurs parcours thématiques sont proposés). Ici, rien ne marque le statut des objets ou plutôt, ils sont tous rangés sous un même statut, celui d'objets de collection, de « vraies choses ». Malgré des apparences de modernité, ce type de présentation ne signe-t-il pas la négation de l'exposition comme média et n'est-il pas la marque d'un retour à la collection pré-muséale ?

## CONCLUSION

Le concept d'expôt, couplé à celui du statut de l'objet dans l'exposition, est fondamentalement lié à l'exposition comme système de communication, pour reprendre les termes de Cameron. Il présente le grand avantage d'abolir, pour ce qui concerne la construction du discours de l'exposition, les frontières entre les différentes catégories d'objets de collection : œuvres d'art, objets archéologiques ou ethnographiques, photographies, archives et autres documents textuels... L'archéologie manipule des items extrêmement

variés, naturels ou culturels, matériels ou textuels, symboliques ou fonctionnels et leur cohabitation intelligente – douée de sens – dans l'exposition ne se fait pas sans mal. C'est sans doute en s'appropriant l'idée de l'exposition comme média et en s'éloignant de la vieille conception de l'exposition d'archéologie fondée exclusivement sur les objets archéologiques et tournées vers les archéologues qu'elle peut le mieux utiliser l'exposition pour communiquer vers le public ses résultats.

## NOTES

1. Pour nous (Gob, Drouguet 2006, p. 18-19), le muséographe est le concepteur de l'exposition alors que le scénographe se charge de sa mise en espace et des aspects matériels (visuels, sonores, etc.). Le mot muséologie, quant à lui, désigne la discipline qui étudie les musées, dans le sens le plus général. Cf. aussi Chamier, Levillain 2006.
2. « L'exposition est un dispositif résultant d'un agencement de choses dans un espace avec l'intention (constitutive) de rendre celles-ci accessibles à des sujets sociaux » (Davallon 1999, p. 11).
3. L'exposition ne se réduit jamais à une simple monstration. Le savoir sous-jacent à l'exposition d'objets est communiqué au visiteur de façon implicite – dans une exposition classique d'art, c'est l'histoire de l'art qui règle la muséographie – et sa perception exige du visiteur qu'il emporte avec lui le bagage de culture et d'érudition nécessaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- Cameron 1968** : CAMERON (D.) — A view point : The museum as a communication system and implications for museum education. *Curator*, XI-1, 1968, p. 33-40 (paru en traduction française dans DESVALLEES — *Vagues. Une anthologie de la nouvelle muséologie*. Mâcon : Editions W, 1992, vol. I, p. 259-270.
- Chaumier 2003** : CHAUMIER (S.) — Le retour de l'esthétique, baume de la mémoire ouvrière. In : GOB (A.) — Musées : on rénove ! *Art & Fact*, 22, 2003, p. 69-73.
- Chaumier, Levillain 2006** — CHAUMIER (S.) ; LEVILLAIN (A.) — Qu'est-ce qu'un muséographe ? In : *La lettre de l'OCIM*, 107, 2006, p. 13-18.
- Davallon 1999** : DAVALLON (J.) — *L'exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*. Paris : L'Harmattan, 1999.
- Davallon 2006** : DAVALLON (J.) — *Le don du patrimoine. Une approche communicationnelle de la patrimonialisation*. Paris : Hermès – Lavoisier, 2006.
- Desvallées 1976** : DESVALLEES (A.) — Les galeries du Musée national des Arts et Traditions populaires : leçons d'une expérience muséologique. *Musées et Collections publiques de France*, 134, 1976, p. 5-37.
- Fénéon 1920** : FENEON (F.) — *Iron-tils au Louvre ? Enquête sur des arts lointains*. Toulouse, Toguna, 2000, (réédition de l'article publié en 1920 dans le *Bulletin de la Vie artistique*).
- Gob, Drouguet 2006** : GOB (A.) ; DROUGUET (N.) — *La muséologie. Histoire, développements, enjeux actuels*. Paris : Armand Colin, 2<sup>e</sup> édition, 2006.
- Schärer 1999** : SCHAERER (M.) — La relation homme-objet exposée : théorie et pratique d'une expérience muséologique. In : *Publics & musées*, 15, 1999, p. 31-43.
- Sonntag, Blühm 2008** : SONNTAG (S.) ; BLÜHM (A.) — *Wallraf das Museum. Wallraf-Richartz-Museum and Fondation Corboud*. Köln : Dumont Verlag und Wallraf-Richartz Museum, 2008.
- Van Mensch 1987** : VAN MENSCH (P.) — Musées en mouvement : point de vue dynamique et provocateur sur l'interaction muséologie-musée. In : SOFKAS (V.) — *Museology and Museums*. ICOFOM Study Series, 12, 1987.
- Verbeeck-Boutin 2007** : VERBEECK-BOUTIN (M.) — Objets d'art, oeuvres d'art. In : *CeROArt* [en ligne], 1, 2007. [<http://croart.revues.org/index290.html>]



# LES RAPPORTS ENTRE L'HISTOIRE, L'ARCHÉOLOGIE ET L'HISTOIRE DE L'ART

Marcel OTTE

Professeur, Service de Préhistoire, université de Liège

## DONNER VIE À LA PIERRE



Ill. 1 — Biface acheuléen et Esclave de Michel Ange.  
(© Droits réservés)

Les trois disciplines, histoire, archéologie et histoire de l'art sont fondées sur le déroulement du temps et sur son impact dans les civilisations humaines. En principe, elles se distinguent par leur matériau : l'histoire se fonde sur des textes, l'archéologie sur des traces matérielles et l'histoire de l'art sur des documents esthétiques. Ainsi les disciplines furent-elles bâties parallèlement bien davantage sur des champs différents que selon des objectifs particuliers. Leurs particularités semblent alors se réduire aux modes de sensibilité des chercheurs eux-mêmes plutôt qu'à leur discipline.

Dégagée de la quête du texte, l'archéologie permet de remonter à une « histoire » très lointaine où seuls les objets et les traces témoignent des aventures originelles de la pensée. Pourtant, afin de donner un sens aux objets techniques les plus simples, il faut d'abord y reconnaître des régularités qui reflètent des manières de faire, c'est-à-dire des options, des choix, posés parmi d'autres : ils relèvent de la tradition, autant que de l'efficacité. Les objets sculptés, apparus depuis 1,5 million d'années, vont chercher la forme au sein d'un bloc, exactement comme une sculpture classique en extrait le thème recherché. La belle série des Esclaves de Michel Ange, précisément par son inachèvement intentionnel, fait sentir la tension entre les deux forces, la résistance mécanique de la roche et la volonté tourmentée d'échapper à ces lois matérielles, au profit de l'esprit (ill. 1). L'acte humain n'a jamais changé : il consiste à imposer sa loi à la matière, il transmet une pensée fugitive à des matériaux de vocation éternelle. Il incarne le tourment le plus classique de la pensée, dès son émergence, dès qu'elle a conscience d'elle-même.

## STYLES ET TECHNIQUES

Les signatures stylistiques sont légions en préhistoire et nous nous efforçons de leur restituer les différents sens qui les ont produites. Il peut s'agir de marqueur d'habileté, surmontant la distance et le temps, par des contractions de systèmes techniques prévisionnels : tous les gestes sont alors investis par la double charge d'assumer le précédent et de donner une forme au suivant quel que soit le temps qui les sépare. L'articulation mécanique de ces

gestes constitue en réalité une phrase, une formule chargée de traditions et d'options, bâtie selon une syntaxe, témoin du fonctionnement de l'esprit, de son adaptation aux milieux et aux besoins, et surtout de sa signature culturelle.

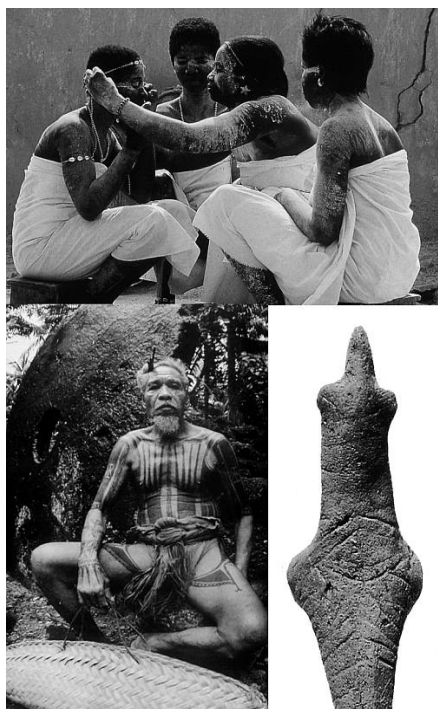


Ill. 2 — Pointes Levallois (Occident, en haut), pointes foliacées (Bavière, en bas), pointes de Folsom (12 000 ans, États-Unis). (© Droits réservés)

Car, dans l'immensité des temps paléolithiques comme dans celle de l'espace, d'innombrables variations secondaires furent choisies parmi d'innombrables autres, et que seule la conformité à un modèle culturel peut justifier. Aucun avantage d'efficacité ne justifie ces variantes secondaires, mais on y « lit » le jeu des lois sociales qui leur donna naissance. La notion esthétique fut partout prégnante bien que variable et sert de guide aux choix internes opérés : cette « efficacité-là », beaucoup plus puissante et mystérieuse que l'autre, délimitait la notion de bienselon ses références propres et selon son adéquation à ces références (ill. 2).

Rien n'a vraiment changé au cours des millénaires mais, si nous opposons brusquement des champs habituellement isolés et rassemblés dans une seule image, des modes de pensée différents s'expriment tout à coup avec netteté, dans toute la puissance de leur authenticité « historique ».

## CORPS ET ÂME



L'essentiel des statuettes préhistoriques qui nous sont parvenues portent des décorations sur tout le corps, interprétées comme des vêtements, des tatouages ou des peintures que les modèles vivants auraient portés (ill.3). On reconnaît ainsi des silhouettes marquées par leur style mais aussi des décors propres à chaque ethnie dépassant d'ailleurs leurs supports biologiques pour s'étendre, à partir de ces modèles, aux armes, à l'architecture, aux céramiques. L'axe corporel définit un axe aux décors dont la délimitation ne bascule complètement ni dans les jeux des significations, ni dans celui de l'esthétique, et le tout se trouve compris dans le monde de l'histoire des peuples.

Ill. 3 — Décors corporels : Aborigène polynésien à son stade adulte, rites initiatiques d'Afrique centrale, statuette de Cucuteni (Néolithique, Roumanie). (© Droits réservés)

Et si nous plongeons dans l'univers ethnographique, de tels cas paraissent universaux : les décors corporels non seulement reflètent les goûts et les idéaux mais marquent aussi les tranches d'âges, le clan, les rangs. Toute activité plastique se fonde et poursuit celles liées au corps, par l'importance de la symétrie et par l'articulation latérale des éléments qui s'y rapportent. Les plus anciennes traces connues des arts plastiques seraient aussi les plus fondamentales et équilibreraient, à terme toute la panoplie d'images en prolongeant la clef du système référentiel fondée sur la symétrie sexuelle binaire.

## PENSÉE ET IMAGE

Dès les premières représentations, la marque de la pensée s'impose à celle qui fut bâtie par analogie à la réalité (ill. 4). Plutôt que représenter le monde, chaque tradition a voulu l'imprégner de sa trace propre : il ne s'agissait pas de tel taureau ou de tel cheval, mais de ce qui répondait aux valeurs graphiques gratifiées par un mode où la nature devait plier ses lois à celles de l'esprit. N'importe quelle figure, reconnaissable par la figuration, était, plus encore, identifiable par son style. Au plus profond des origines artistiques, l'homme reproduit sa façon de voir l'univers.



Ill. 4 — Le même thème rendu en deux styles paléolithiques : la vache de Lascaux, le bison de Niaux. (© Droits réservés)

Il est autant possible de reconnaître le cheval et l'aurochs de Lascaux que de distinguer chacun d'eux du modèle naturel préexistant. L'image, d'emblée, poursuit l'histoire de la pensée en même temps qu'elle la détermine, dans ses systèmes de valeurs comme dans ses activités techniques. Toute création humaine possède cette arme à double tranchant : elle témoigne et elle forge tout à la fois une pensée en perpétuel renouvellement. Délimiter les barrières entre ces formes d'expression revient à alourdir la tâche, déjà pénible, d'une anthropologie diachronique qui peine à prendre son rang.

## TRADITION PAR L'IMAGE



Ill. 5 — Persistance vestimentaire dans les traditions balkaniques : Néolithique et jeune dame actuelle. (© Droits réservés)

En parcourant les régions les plus chargées par les traditions et en y comparant les produits d'alors et d'aujourd'hui (ill. 5), on retrouve le même esprit. Bien à l'abri des soubresauts dynastiques et militaires, ils poursuivent des formes de sensibilités paysannes où les jeux des textures retrouvent leur sens, comme si le matériau plastique par excellence, l'argile humide, s'imprégnait dans les moindres détails des modèles vécus, de la silhouette à la décoration, de la coiffure aux éléments vestimentaires.

Si les décalages chronologiques furent imposés par la dureté des textes et des mesures radiométriques, ils ne possèdent rien de la finesse d'un décor, de la pesanteur des valeurs imposées par la tradition où, seule, veille la sauvegarde d'un peuple.

S'il fallait consolider l'histoire par une pensée vive et colorée, elle passerait par celle des arts populaires, à l'exact point de rencontre entre l'esthétique, la chronologie et le vestige archéologique.



# CHRONOLOGIE COMPARÉE : ARCHÉOLOGIE DE L'ÂGE DU FER ET ART CELTIQUE

**Alain DUVAL**

Conservateur général honoraire du Patrimoine  
Membre UMR 8546  
Membre de l'équipe HeRMA à l'université de Poitiers

## AU DÉBUT ÉTAIT L'HISTOIRE

L'archéologie, la discipline qui consistait alors à la fois à fouiller les sites archéologiques (ainsi Pompéi, dès le XVIII<sup>e</sup> siècle) et à classer les documents issus des fouilles ou découverts fortuitement, existait en France bien avant le règne de Napoléon III, notamment à travers les Sociétés savantes qui prospéraient depuis la Restauration et surtout le règne de Louis-Philippe.

Cependant, c'est par une approche historique que l'archéologie de l'âge du Fer, ou des Celtes, prend droit de cité en France.

L'empereur Napoléon III, qui écrit une histoire de Jules César, redécouvre l'existence de Verdingétorix et d'Alésia. Il désire connaître les vestiges laissés dans le sol par le siège et la bataille de 52 av. J.-C. En 1858, il crée la Commission de topographie des Gaules ; de 1860 à 1865, le site d'Alésia (Alise Sainte Reine) est exploré, des plans sont dressés, des objets, armes notamment, sont récupérés ; en 1862 est créé le musée des Antiquités Nationales de Saint-Germain-en-Laye. Ajoutons que le site éponyme de la Tène, en Suisse, est découvert en 1857.

C'est donc par sa phase finale que la France pénètre dans « le temps des Gaulois », à la veille de la conquête, donc de l'époque romaine. Depuis lors, on n'a cessé de parler des Gaulois « d'avant », c'est-à-dire d'avant l'Histoire, lorsque « nos ancêtres » ont reçu la Civilisation de Rome, comme nos colonies l'ont reçue de la mère patrie française. Jamais la notion de « Gaule », création strictement césarienne n'a été remise en cause, et voilà un domaine où la III<sup>e</sup> République emboîte le pas à « Napoléon le Petit », et ce n'est pas sans une certaine fierté qu'on montre aux enfants d'avant 1914 la carte de la Gaule englobant la rive gauche du Rhin au moment où nous nous sommes fait voler l'Alsace-Lorraine par la Prusse (puis l'Empire allemand).

## AILLEURS ÉTAIT L'ARCHÉOLOGIE

Et cependant, il y a longtemps qu'en Scandinavie on traitait de manière plus scientifique le *continuum* des civilisations à la fin de la Préhistoire. Dès 1823, Thomsen avait posé les bases de l'évolution des civilisations en Europe. Son successeur à la tête du musée National Danois, Worsaae, entame l'étude de la succession des couches archéologiques dans le sol, la stratigraphie.

En Suède, Hildebrand et Montelius, qui sont à peu près contemporains, jettent les bases de l'évolution typologique des objets, ce que nous appelons la chronotypologie.

Nous ne sommes plus ici chez les Celtes, mais dans l'âge du Fer. Celui-ci va être découpé, selon des principes qu'il serait trop long d'expliquer ici ; disons pour simplifier que le chercheur allemand Reinecke va diviser le deuxième âge du Fer (aujourd'hui environ 480/450 av. J.-C. jusqu'à 50/20 av. J.-C.) en quatre parties, alors que son compatriote Tischler va proposer en 1881-1883 une division tripartite, appelant chaque période d'un vocable tiré du site de la Tène en Suisse : la Tène ancienne, la Tène moyenne, la Tène finale. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, cette division est acceptée en France. Mais il ne s'agit que d'une acceptation et non d'une réflexion avec participation au débat.

En effet, le lien entre les archéologues et les historiens ne s'est pas transformé : la seule zone qui leur est commune concerne la fin de la Tène finale, au moment de la guerre des Gaules ; les conséquences de la première conquête, celle de la Transalpine, ne sont même pas discutées.

Le mal ne vient pas des seuls historiens. À la suite des fouilles d'Alésia et de la Tène, se développe l'idée que les grands sites de la fin de l'âge du Fer (= « de la Tène » = « celtiques ») correspondent à des « types homogènes », caractéristiques d'un moment de la civilisation passée, sans qu'on se souciât de savoir si plusieurs périodes étaient représentées sur ces sites. L'exemple le plus caractéristique est celui de Bibracte, fouillé par Jacques-Gabriel Bulliot, « missionné » par Napoléon III à partir de 1867. Les fouilles y durent 40 ans, essentiellement avec Bulliot, puis son neveu Joseph Déchelette. C'est un site fortifié, avec des restes d'habitats et d'ateliers considérés comme contemporains les uns des autres. C'est, avec Murcens (Cras, Lot), le modèle de l'oppidum, en gros une ville à la gauloise entourée de remparts. J. Déchelette tente, avec succès, la comparaison avec un site du même type découvert et fouillé en Bohême, Stradoniče (ou Stradonitz). Cette comparaison s'appuie sur la typologie des objets découverts dans les deux sites, éduen pour Bibracte et boïen pour Stradoniče. Depuis longtemps déjà, étaient comparés des objets découverts, notamment en milieu funéraire en France et en Italie, mais ici la comparaison porte sur les fonctions supposées identiques des deux sites, places fortes regroupant une population nombreuse et jouant un rôle central dans chacune des tribus celtiques, avec un artisanat du métal important. Cependant il n'est jamais proposé que ces deux sites puissent connaître une évolution chronologique.

Dans son célèbre « Manuel », paru en 1914 (et composé depuis 1898), J. Déchelette, qui développe cette comparaison, n'aborde la chronologie que de manière générale afin de fournir un cadre historique à son exposé (trois périodes sont déterminées : I, II, III ; chronologie tripartite, donc).

## L'IMPASSE ETHNOGRAPHIQUE

La méthode comparative initiée par Déchelette aurait pu se développer et pousser les chercheurs français à travailler sur les questions sociales, économiques et spatiales. Au lieu de cela, la recherche française, après la mort au front de Déchelette, tombe dans une profonde médiocrité, d'où ne ressortent que quelques sociétés savantes.

Une exception notable : celle d'Henri Hubert (1872-1927), conservateur au musée des Antiquités Nationales, qu'une mort prématurée empêche de succéder à son directeur (Salomon Reinach). Spécialiste de l'histoire des religions, sociologue, ethnographe, il était l'exact alter ego de Marcel Mauss. Mais entré à Saint-Germain-en-Laye, ses compétences en archéologie protohistorique, acquises par une manipulation constante des collections, se développent très vite. Il organise de 1910 à sa mort une salle d'archéologie comparée des cinq continents, dont les effets ne se font guère sentir dans le monde scientifique. Son œuvre reste donc sans suite jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, où elle est reprise et achevée par Jean-Pierre Mohen.

Pendant ce temps, les médias et les livres d'histoire continuent de véhiculer le discours qui fut celui de toute la III<sup>e</sup> République. La société gauloise n'est vue qu'en « contrepoint » de la civilisation romaine, et n'est en fait intéressante que dans sa version gallo-romaine. L'imagerie traditionnelle des druides cueillant le gui, des huttes au toit de chaume installées dans des clairières, des Gaulois ripailleurs, querelleurs et indisciplinés – mais courageux – continue de hanter tout ce qui est publié pour le grand public et les enfants. Les dessinateurs continuent d'affubler leurs Gaulois d'armes et de bijoux anachroniques remontant au mieux au premier âge du Fer, au pire à l'âge du Bronze.

Cette imagerie est d'ailleurs à peu près celle qu'on trouve dans le premier volume des aventures d'Astérix : on comparera ce volume avec de plus récents, et l'on félicitera les auteurs de s'être documentés...

## LA LUTTE POUR LA CHRONOLOGIE

Parallèlement à l'immobilisme français, les études se multiplient dans le Royaume-Uni (*Iron Age*) et en Allemagne (*Latenezeit*), à la réserve près que, dans ce dernier pays, l'influence de Kossina et de tout ou partie de l'idéologie nazie oriente les travaux de certains chercheurs.

Pour la France, c'est de la Suisse francophone que viennent les nouvelles pistes de recherche. En effet, à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle, sont explorées les grandes nécropoles du Plateau suisse. David Viollier (1911, puis 1916) reprend et affine la chronologie de Tischler (la Tène I, la Tène II, la Tène III) et subdivise la période de la Tène I en trois sous-périodes (la Tène Ia, Ib, Ic). En Allemagne, c'est au contraire la chronologie quadripartite de Reinecke (la Tène A, B, C, D) qui s'impose.

Dans les deux cas de figure, la datation des objets (et des sites à travers les objets) devient le souci majeur des archéologues, la finalité étant de dater, grâce à la caractérisation d'objets associés, les « ensembles clos » découverts en fouille.

Cette orientation n'est pas sans conséquences : elle conduit à privilégier l'archéologie funéraire par rapport à celle des habitats (la tombe est l'ensemble clos par excellence !). On privilégie les régions où les tombes, à inhumation de préférence, avec un mobilier abondant, sont nombreuses. Ainsi naît le mythe du « Marnien » (en germe déjà dans Déchelette), et l'archéologie de cette petite région, essentiellement le département de la Marne et le sud de celui des Ardennes, accru éventuellement de celui de l'Aisne « pèse » en France autant que toutes les autres régions confondues à l'âge du Fer. Par ailleurs, on cherche à définir l'influence sur l'âge du Fer des « fossiles directeurs » métalliques, de préférence en bronze, caractéristiques d'une période plus ou moins longue

(les études menées alors dans le domaine du Paléolithique ont pu influencer cette tendance). On étudie la « durée d'utilisation » d'un type d'objet, ses associations (par exemple : torques, bracelets et fibules dans les tombes féminines). L'évolution du goût et de la mode dans celle des formes mais aussi des décors, devient évidemment une notion essentielle. La porte est ouverte pour que l'art celtique prenne sa place dans cette démarche ! Nous y reviendrons.

Ce travail peut s'appuyer sur d'excellentes fouilles de cimetières « marniens » notamment par un bénévole, André Brisson, au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Dans les années 60, Brisson reçoit l'aide de Jean-Jacques Hatt, professeur à Strasbourg, puis d'un érudit de haute volée, Pierre Roualet. Aux fossiles directs métalliques s'ajoutent les céramiques : c'est le départ d'une tendance irréversible qui privilégie aujourd'hui les éléments les plus nombreux et les plus aptes aux traitements statistiques. En 1977 est proposée la chronologie de la Tène en Champagne, où sont reprises les appellations « la Tène ancienne, moyenne, finale », avec des subdivisions par chiffres romains puis latins (exemples : la Tène ancienne Ia, la Tène ancienne IIb, etc.). J.-J. Hatt qui, parallèlement, travaillait sur les habitats, ose une comparaison entre la Champagne et la Bourgogne, ici les nécropoles, là les habitats (notamment celui de la citadelle princière de Vix).

À la fin des années 90, notamment sous l'influence des fouilles d'habitat, au développement exponentiel (du fait notamment de l'archéologie préventive), ce système est toutefois abandonné en France au profit d'un retour à la chronologie quadripartite, subdivisée de la même façon (exemple : la Tène D 1 a), et la place de la Champagne est alors minorée.

## L'IRRUPTION DE L'HISTOIRE DE L'ART

L'histoire de l'art « celtique » ne pouvait pas naître en France et ce pour plusieurs raisons :

- Qu'est ce qu'un art celtique, dès lors que nos ancêtres les Gaulois ne se sont réalisés qu'en tant que Gallo-romains ?
- L'art chez les Gallo-romains, dans la sculpture par exemple, est déjà considéré comme une variante maladroite de l'art hellénistico-romain, alors que dire de ses prémices ?
- Si les Celtes ont été de grands ornementalistes, décorateurs, designers, sont-ils véritablement des artistes au sens classique du terme ?

Aussi, trop prisonniers du statut de provinciaux – pour ne pas dire marginaux – de l'art antique, ses spécialistes ne pouvaient appréhender une réalité encore plus provinciale et encore plus étrange. Les archéologues, de leur côté, se sentaient tout à fait à l'aise dans des études thématiques ou ornementales.

C'est donc avec un spécialiste de l'art grec, ayant travaillé en Allemagne mais réfugié au Royaume-Uni, Paul Jacobsthal, que l'art celtique trouve droit de cité. Il ne commence à étudier l'art celtique ancien qu'en 1938, et c'est en 1944 que paraît son *Early Celtic Art*. Sa démarche est la suivante : à partir de tous les objets disséminés dans les nombreux musées d'Europe, peut-on définir des tendances et des évolutions dans ce qui est une « *koïnè* » celtique ? Il détermine trois périodes : un style ancien (V<sup>e</sup> s. av. J.-C.), le style de « Waldalgesheim » (IV<sup>e</sup> s. av. J.-C.), le style plastique (III<sup>e</sup> s. av. J.-C.) ; il y rajoute, comme un appendice, un style régional, celui des « épées hongroises », également du

III<sup>e</sup> s. av. J.-C. Les préoccupations de P. Jacobsthal sont de décrire et d'analyser. Pas d'intérêt pour les contextes archéologiques ni pour les procédés de fabrication.

On arrive ainsi à une chronologie de l'art qui reste à mettre en relation avec les chronologies des archéologues. En simplifiant, on a pu dire que le style ancien correspondait à la Tène A, le style de Waldalgesheim à la Tène B, et le style plastique à la Tène C.

Jacobsthal ne traite ni du *Late Celtic Art* ni des îles Britanniques. Ce sera l'œuvre d'une vie, celle de E. M. Jope, parue très récemment.

Ce n'est qu'à la fin des années 60 que Paul-Marie Duval reprend la question, après une déjà longue carrière en tant qu'archéologue classique et historien de l'Antiquité. D'emblée, il se situe dans le cadre de la « Civilisation celtique ». Les Celtes, qui se définissent par une culture, une langue, des habitudes de vie communes, ont également en commun un art dont l'aire géographique évolue depuis le V<sup>e</sup> s. av. J.-C. jusqu'au I<sup>er</sup> s. ap. J.-C. (dans ce dernier cas dans les îles Britanniques). Cet art s'observe à travers la forme et la décoration des bijoux, des armes, de la céramique, de la sculpture en bronze et en pierre, accessoirement d'objets en bois. L'une des séries que P.-M. Duval étudie particulièrement, aidé du fondateur de la numismatique celtique moderne en France, Jean-Baptiste Colbert de Beaulieu, est celle des monnaies des III<sup>e</sup>-I<sup>er</sup> s. av. J.-C. Pour tous les objets étudiés, il analyse non seulement le style, mais la disposition des décors, leurs motifs, la symétrie éventuelle de ceux-ci, etc. Contrairement à P. Jacobsthal, il embrasse toute l'époque de la Tène. À son tour, il définit une chronologie : style sévère (début de la Tène ancienne), puis style libre, devenu style végétal continu (milieu et fin de la Tène ancienne), puis style plastique (début et milieu de la Tène moyenne), et enfin style néo-sévère – expression qu'à vrai dire il utilise peu – (fin de la Tène moyenne et la Tène finale).

C'est à son disciple Venceslas Kruta, également celui de l'archéologue tchécoslovaque Jan Filip, qu'il revient d'avoir jeté des passerelles entre l'histoire de l'art celtique et l'archéologie laténienne, par l'étude de l'influence des milieux méditerranéens gréco-hellénistiques et étrusco-romains, et en dégagant des fossiles directeurs correspondant à des phases importantes de la Civilisation celtique, comme la phase « Duchcov-Münsingen » au IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C. (appréhensible à travers toute l'Europe grâce à un type de fibule bien particulier).

Mais nous entrons là dans une ère tout à fait contemporaine qu'il nous paraît hasardeux d'analyser. Contentons-nous de dire que, malgré ces efforts et ceux d'autres, le fossé entre l'art celtique laténien et l'archéologie de l'âge du Fer (pour qui le vocable laténien est purement culturel, et non ethnique) n'est pas réellement comblé. L'étude récente de la religion celtique vient brouiller encore un peu plus la situation, mais c'est une autre histoire...

## CONCLUSION

On voit bien là le "nœud du problème" dans l'articulation entre les recherches archéologiques sur l'âge du Fer et celles sur l'art celtique. Les premières privilégient les sites et étudient les grandes tendances de l'évolution dans toute l'Europe moyenne (qui se trouve correspondre, peu ou prou à l'Europe celtique). La seconde traite de l'esprit des Celtes où qu'ils se trouvent en Europe, où qu'ils puissent y être repérés, y compris par les textes, y

compris par les aires d'occupation médiévales, voire modernes, et incluant donc, notamment, l'Irlande, l'Écosse, la péninsule Ibérique.

Ce « pan-celtisme » est tout aussi critiquable que l'a été autrefois le pan-germanisme archéologique. Il s'agit d'un présupposé idéologique, qui impose une vision a priori d'une aire culturelle, appréhendée par les témoignages linguistiques et l'art, et non pas la culture matérielle.

Après tout, il y eut peut-être des Celtes qui ne participaient pas de la culture laténienne au deuxième âge du Fer et, au contraire, des Laténiens qui n'étaient pas des Celtes. On ne le saura jamais.

# LA SERPE À PLESSER, GESTES TECHNIQUES ET ESTHÉTIQUE DES BOCAGES

Patrice NOTTEGHEM

Ethnoécologue, Mission développement durable, Communauté urbaine Creusot Montceau

Nous avons, ici, délibérément choisi d'engager la réflexion à partir d'un outil, objet matériel ethnographique (ou archéologique) par excellence, pour arriver au paysage. À l'inverse, l'analyse préalable de certaines structures paysagères aurait pu nous conduire à l'outil. Mais dans les faits, c'est bien à de fréquents allers et retours entre outil et paysage que nous convie la compréhension de la fabrication et de l'évolution de ce que nous convenons d'appeler l'architecture agraire. Par ce terme, nous entendons le résultat du façonnage de l'espace de production agricole au moyen de techniques, de savoir-faire et de la mise en œuvre de matériaux issus du monde minéral ou du monde végétal. Ces nécessaires croisements rendent compte en fait de liens nombreux et complexes entre l'outil, ses usages, ses utilisateurs, le contexte écologique et les structures paysagères.

Nous considérerons donc le cas d'un outil particulier, une serpe, utilisée pour l'entretien des haies dans le bocage de l'Autunois-Morvan.

Nous avons décidé de nous intéresser à cet outil en faisant nôtres les remarques de François Sigaut formulées dans un article critique intitulé « Pourquoi les géographes s'intéressent-ils à peu près à tout sauf aux techniques ? ». Il y justifie cette interrogation, en s'appuyant notamment sur la haie et la serpe, son outil d'entretien, dans les termes suivants : « Comment peut-on espérer comprendre quelque chose à un paysage lorsqu'on laisse ainsi de côté, délibérément, les mécanismes mêmes qui produisent et reproduisent ce paysage, ou du moins ce qui en est un élément essentiel ? » (Sigaut 1981, p. 292).

## LA SERPE À PLESSER : UNE SERPE À MANCHE COURT ET À ENCOCHE



ill. 1 — Serpe à plessier (à droite, vue de la tranche) (photos P. Notteghem).

Le but de cet article n'est pas de décrire la diversité des usages de ces outils que l'on peut désigner par le terme générique « serpe », encore moins d'analyser la variabilité de leurs formes dans l'espace et dans le temps. Il s'agit juste de partir d'une serpe, une serpe à manche court, une parmi d'autres, un outil ni banal ni exceptionnel, choisi parmi une collection personnelle de serpes, réalisée depuis une vingtaine d'années en chinant lors de brocantes dominicales, dans la moitié ouest du département de Saône-et-Loire ; une serpe retenue pour les informations que son analyse peut nous apporter (ill. 1).

Une description de l'objet s'impose tout d'abord, mais on est très vite confronté à des difficultés terminologiques.

Celles-ci sont en partie levées si on s'inspire de la classique série de guides ethnologiques produits par le *Musée National des Arts et Traditions Populaires* à l'époque de sa fameuse « galerie d'étude », qui traduisait muséographiquement la classification des objets domestiques et des outils à l'œuvre dans cet établissement, aujourd'hui fermé et dont les collections sont en caisses.

En se référant au guide 4/5, consacré aux « Techniques de production : l'agriculture » (Brunhes Delamare, Hairy 1971), on peut qualifier ainsi cette serpe comme étant :

- un outil à bras,
- un outil composé (comportant deux parties travaillantes : un tranchant et une encoche),
- un outil à percussion lancée (tranchant) et posée (encoche non tranchante).

Il est à remarquer que la formulation du troisième alinéa présuppose une connaissance de l'emploi des outils.

Pour poursuivre la description formelle, on peut encore dire à propos de cet outil, en apportant quelques commentaires, que :

- sa lame est recourbée (ce qui est le cas le plus fréquent au sein de la collection),
- sa lame présente une encoche à son extrémité (ceci n'est pas constant, d'une part ; d'autre part la forme et la position de l'encoche sont variables),
- sa lame ne présente qu'un seul tranchant, sur la partie rectiligne et sur la partie recourbée (les serpes tranchantes des deux côtés de la lame sont exceptionnelles dans notre collection et peut-être exotiques à la région de référence),
- sa lame est en fer avec le tranchant acieré (la différence d'aspect du métal témoigne de cette technique de forgeage permettant d'obtenir des outils au tranchant meilleur et plus résistant),
- une soie prolonge la lame et pénètre, pour partie et jusqu'à un épaulement, dans le manche ; elle est recourbée à son extrémité (ceci atteste probablement du fait qu'il s'agit du manche d'origine),
- son manche court (l'outil est utilisé d'une seule main) est renforcé d'une virole au niveau de l'orifice de la soie,
- son manche, tourné, présente un épaulement à son extrémité (permettant vraisemblablement une meilleure tenue en main),
- la soie porte, sur le côté gauche et au niveau de son épaulement, un crochet, orienté vers l'extrémité de la lame (ce crochet permet de maintenir la serpe à la ceinture, à portée de main) ; c'est là le seul élément de dissymétrie de l'outil (il permet d'affirmer qu'il s'agit d'un outil de droitier ; les serpes de gaucher, avec crochet à droite, existent mais sont rares),
- sa lame porte deux lettres (LV) inscrites dans un cartouche (cette marque, réalisée à chaud au moyen d'un poinçon, correspond aux initiales du taillandier qui a forgé et emmanché l'outil ; elle permettait notamment de porter réclamation en cas de défaut caché du métal, selon une information recueillie auprès de Marcel Gueidan, taillandier à Barizey, Saône-et-Loire (Notteghem 1985), ce qui atteste de la valeur, aux différents sens du terme, d'un tel outil),
- son manche présente de discrètes marques décoratives de tournage,
- des traces d'usage sont visibles : sur le dos de la lame, on note l'effet de coups portés par l'usage « illégitime » d'un outil métallique (on a probablement frappé la serpe à



l'aide d'un marteau pour fendre une pièce de bois) ; l'épaule du manche est nettement usé du côté gauche (ceci est peut-être dû au fait qu'étant utilisée par un droitier, quand celui-ci la pose à terre, c'est à plat sur son côté gauche),  
- sa soie présente de discrètes stries régulières, obliques et parallèles, qui attestent très probablement du fait que l'outil a été forgé à partir d'une vieille lime (pratique classique de réemploi, tant le fer de bonne qualité était coûteux dans l'économie rurale ancienne).

Enfin, comparé à d'autres serpes, il s'agit d'un outil à lame courte (2/5 de sa longueur totale, alors que pour les serpes "ordinaires", la lame représente souvent nettement plus de la moitié). C'est en outre un outil relativement léger (680 g), comparé aux serpes "ordinaires" qui pèsent souvent plus de 800 g et atteignent même 1 kg (selon notre collection et un catalogue *Manufrance*). Cet outil présente des qualités ergonomiques indéniables ; sa relative légèreté et son équilibre en main (impression évidemment assez subjective après un usage limité !) permettent de supposer qu'il pouvait être utilisé pendant de longues heures, tout en occasionnant une fatigue assez limitée.

Ses caractéristiques en font un outil qui, à l'évidence, n'est pas voué au travail en forêt. Sa légèreté, le destinant à couper des branches de petite section, et la présence de son encoche, permettant de pousser (sans risque de se piquer) des branches (parfois épineuses) pour les ployer, amène à affirmer qu'il s'agit d'une serpe conçue pour l'entretien des haies vives, pour leur plessage. Nous l'appellerons « serpe à plessier », même si cette expression n'appartient ni à la terminologie vernaculaire ni à la terminologie savante, du moins à notre connaissance.

Bien évidemment, arriver à une telle conclusion nécessite une certaine expérience acquise par l'examen et la manipulation de nombreuses serpes, l'observation et l'enquête directes (notamment sur le terrain, c'est-à-dire à l'occasion de travaux consacrés aux haies), l'analyse iconographique et archivistique (recueils des usages locaux, baux ruraux) ou la lecture de travaux ethnographiques fins, conduits par des observateurs avisés. Parmi ceux-ci on peut citer Antoine Paillet, qui a étudié de manière remarquable ces techniques dans le Bourbonnais, une région proche de la nôtre (Paillet 1999).

On veillera cependant à se garder d'une vision simplificatrice de la relation entre un outil et ses usages. En effet on peut évidemment plessier une haie en utilisant une serpe moins spécialisée (comme nous avons pu l'observer) ; de plus une serpe à plessier peut être employée pour un autre usage, moins légitime, au risque parfois de l'abîmer ou d'occasionner une fatigue inutile.

## LES USAGES DE LA SERPE À PLESSIER ET LES GESTES TECHNIQUES

Notre propos n'est pas ici de décrire dans le détail la technique du plessage et ses variantes locales. On se reportera avec intérêt aux travaux publiés, entre autres, par A. Brooks (1986), Bernadette Lizet (1984), Patrice Notteghem (1991) ou Antoine Paillet (1999). Il convient cependant de préciser que le plessage d'une haie consiste en une intervention d'entretien cyclique qui permet en outre de récolter une partie du petit bois issu de la croissance des arbustes constitutifs de la haie (ce plessage s'accompagnant généralement de l'émonde des arbres présents dans la haie, mais en employant un autre outil, souvent une hache du type épaule de mouton pour récolter les branches).

La technique du plessage consiste à sélectionner, dans chaque cépée de la haie, les tiges qui seront coupées à la hauteur voulue de la haie et qui serviront de « piquets » vifs (de « montants » pour faire une analogie avec la vannerie), les tiges en surnombre qui seront récoltées pour être mises en fagots et celles qui seront conservées vives, avec toute leur longueur, pour être pliées et entrelacées (tels des « brins » en vannerie) sur les piquets vifs (auxquels on peut ajouter si nécessaire des piquets fichés en terre).

C'est pour plier ces tiges qu'intervient l'usage du tranchant de la serpe : un coup maîtrisé, porté à la base de la tige, permet de plier celle-ci et évite qu'elle se redresse spontanément par la suite. Cette blessure ne compromet pas le passage de la sève. Les différentes essences buissonnantes constitutives de la haie (plantées à l'origine ou venues spontanément l'enrichir par le jeu de la dispersion des semences) sont plus ou moins aisées à plessier. Les rejets relativement souples et non cassants des cépées d'espèces à croissance rapide (frêne, charme, hêtre, érable champêtre, noisetier...) se prêtent bien à cette technique et produisent rapidement des pousses verticales qui viennent donner du volume à la clôture. Les espèces épineuses (aubépine, prunellier...) constituent des défenses naturellement efficaces, mais plier leurs branches peut occasionner des blessures douloureuses, ce qui justifie l'emploi de l'encoche de la serpe, pour pousser, et d'un gant porté à l'autre main, pour tirer les branches et ainsi les entrelacer.

La haie plessée s'apparente donc à une vannerie vive (ill. 2). Elle a le grand avantage, sur la haie seulement taillée, de présenter des éléments de structure quasi horizontaux qui constituent un obstacle efficace pour contrôler la divagation du bétail et ainsi, tout particulièrement, protéger les cultures.



ill. 2 — Haie de noisetier fraîchement plessée. Saint-Symphorien-de-Marmagne (71), 2008 (photo P. Notteghem).

La haie vive plessée a en outre bien des avantages sur la haie sèche, comparable dans sa structure, mais composée uniquement de bois coupé, à laquelle elle a souvent succédé (Notteghem 1991) : sa durabilité parce que vive, le fait qu'elle ne consomme pas de bois pour sa réalisation et même qu'elle en produise, sa résistance à la pression parce qu'enracinée ou encore sa solidité qui croît avec l'âge et le renouvellement des interventions.

## LES MARQUES DE L'OUTIL DANS LES PAYSAGES

La structure d'une haie plessée n'est pas toujours aisément visible lorsqu'elle est cachée par les feuilles, mais l'œil entraîné décèle souvent des traces de plessage. La pratique du plessage est aujourd'hui très peu utilisée, car grande consommatrice de temps ; jadis c'était presque tous les jours, d'octobre à mars, que les hommes de la ferme allaient plessier les haies (mais aussi émonder les arbres) et y récolter des fagots.

On voit encore cette technique mise en œuvre quelques fois, mais c'est pour convertir définitivement une haie haute en haie basse qui, dès lors, sera entretenue par la taille mécanique, souvent annuelle. Mais l'abandon du plessage rend les haies progressivement moins efficaces pour contenir le bétail du fait de la disparition des tiges horizontales. Cette absence est souvent compensée, dans les régions d'élevage, par l'ajout de plusieurs rangs de fil de fer barbelé ou d'une clôture électrique installés tout au long de la haie. La haie était jadis composée d'éléments tous (ou presque) vifs, alors que la haie d'aujourd'hui est en fait une clôture « composite », constituée de matériaux d'origines fort différentes (Notteghem 1991).

Les marques d'un plessage ancien ne sont pas toujours évidentes à l'observation d'une haie, mais localement, il existe des traces "archéologiques" très spectaculaires, comme dans le cas des célèbres « queues » de hêtres du Mont Beuvray (ill. 3). Si l'on considère la structure d'ensemble des paysages bocagers de notre région, la manifestation de l'abandon de cette pratique apparaît en fait nettement.



ill. 3 — *Queues* du Mont Beuvray (71), 2008 (photo P. Notteghem).

En effet, aujourd'hui, presque toutes les haies sont taillées très basses, annuellement, ce qui donne un aspect homogène aux bocages. Jadis, les haies d'une exploitation étaient plessées cycliquement (et les arbres émondés), souvent par sixième ou par neuvième chaque année, selon un rythme déterminé par la durée du bail, ce qui permettait la croissance de la strate buissonnante des haies (comme celle des branches des arbres d'émondés) sur plusieurs années et une récolte de fagots adaptée aux capacités productives de l'ensemble du fonds loué à bail.

Ainsi pouvait-on observer dans le paysage des haies basses taillées récemment, des haies moyennes en cours de croissance et des haies hautes, matures, vouées à un prochain plessage. Ces nuances étaient accentuées par le développement concomitant des branches des arbres d'émondes soumis au même rythme d'exploitation. Ceci apparaît bien à l'examen attentif de photographies anciennes de paysages bocagers (ill. 4).



ill. 4 — Carte postale, Chauffailles (71) au début du XX<sup>e</sup> siècle (photo P. Notteghem)

L'abandon de l'usage de la serpe et de la pratique du plessage correspond à une modification profonde de la gestion des réseaux de haies, dans laquelle intervient en fait une grande diversité de facteurs, techniques, écologiques, économiques, juridiques, démographiques ou culturels.

Pour ne considérer que les domaines de la perception et de l'esthétique des paysages bocagers, il convient de souligner toute l'importance accordée, par la plupart des éleveurs de bovins de l'Autunois-Morvan, à la qualité de leurs interventions d'entretien de leurs réseaux bocagers, hier comme aujourd'hui, même si les paysages induits sont bien différents.

Le plessage (et l'émondage) conduit par un paysan sur son exploitation, donné à voir à tous, permettait à chacun, ses voisins, son propriétaire ou encore les négociants en bestiaux, de juger la maîtrise technique de son auteur et par là de qualifier sa compétence professionnelle générale.

Aujourd'hui, dans une exploitation bien gérée, les haies sont très régulièrement et très soigneusement taillées ; sur ce plan, une exploitation se doit d'être « tenue propre ». Ces critères esthétiques, partagés par la profession, jouent un rôle déterminant, comme jadis le plessage, en tant que facteur du contrôle social de la gestion des paysages bocagers.

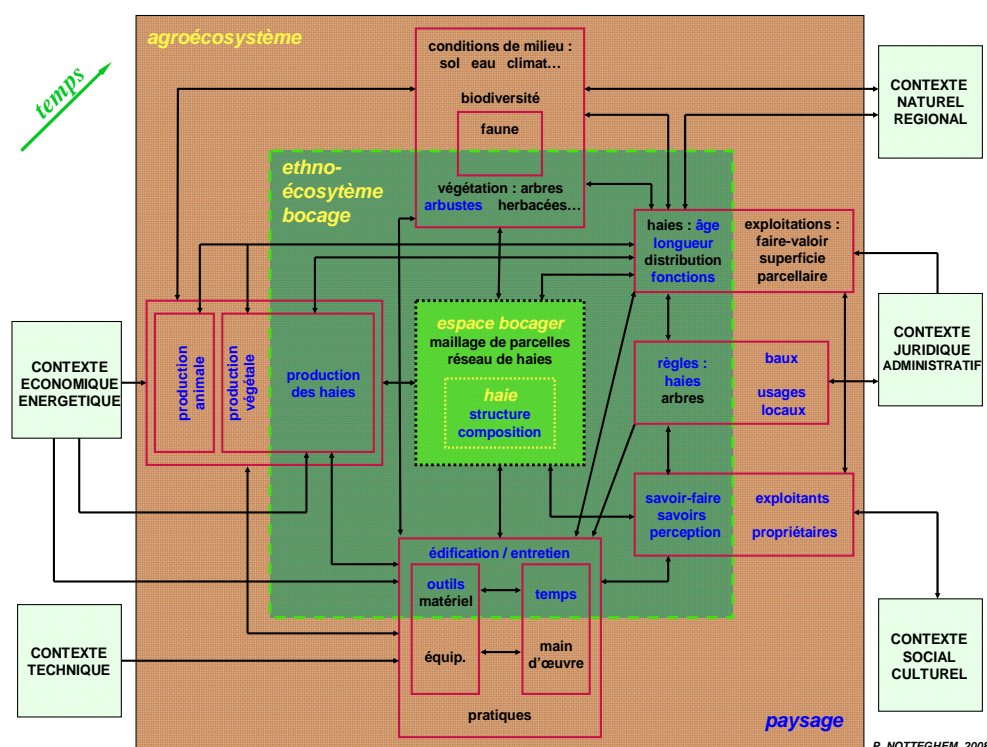
Il y a une soixantaine d'années, un éleveur vint s'installer dans l'Autunois, en provenance du Charolais où l'on ne pratiquait pas le plessage, mais une technique beaucoup plus rapide de bourrage oblique, dans le corps de la haie, de branches coupées. Il fut fort critiqué par ses confrères qui considéraient que ce n'était pas du « beau travail ». Ceux-ci convinrent cependant, beaucoup plus tard, qu'il avait raison de passer moins de temps à s'occuper de ses « bouchures ».

Ce poids de la norme esthétique n'est pas sans poser quelques difficultés aujourd'hui encore aux individualités qui souhaiteraient se démarquer de ces pratiques, soit par souci de réduire le temps et l'énergie consacrés à une activité non productive, soit dans la

perspective de redonner une fonction de production (de bois énergie) aux haies, soit encore du fait d'une prise en considération des souhaits des naturalistes pour lesquels les réseaux de haies hautes et arborées constituent des milieux très favorables à la préservation de la biodiversité. Ainsi, un éleveur qui souhaite, pour des raisons écologiques, avoir des haies hautes, peut le faire seulement pour celles dont il est propriétaire et pas pour celles situées sur des terrains loués, alors qu'il n'existe aucune règle contraignante. Celui-ci fait preuve d'un certain courage en décidant de participer à une expérience, en voie d'engagement, visant à la revalorisation de la fonction productive des haies, qui implique, évidemment, de les laisser se développer pour les exploiter.

## LA SERPE À PLESSER ET L'ETHNOÉCOSYSTÈME BOCAGER

Une serpe ou son substitut mécanique contemporain ne suffisent pas, même si on y associe leurs usages et les savoir-faire, pour déterminer les caractéristiques d'une haie et moins encore d'un paysage bocager. Ces objets techniques participent, mais avec un grand nombre d'autres facteurs, à des systèmes dynamiques complexes que nous désignons « ethnoécosystèmes bocagers », dont la figuration synthétique montre les liens essentiels existant entre les différents facteurs (ill. 5).



ill. 5 — Représentation synthétique d'un ethnoécosystème bocager ; les éléments impliqués dans la relation entre outils et paysage sont figurés en bleu.

Dans le cadre de cet article, une adaptation des couleurs permet de visualiser les principaux éléments directement ou indirectement impliqués dans la relation entre l'outil (ici, la serpe à plessier), ou la machine, et le paysage. Ce n'est là qu'une visualisation, mais celle-ci

complète le discours forcément linéaire et peu apte à rendre compte de combinaisons de facteurs très divers ou d'éléments contextuels nombreux et en permanente évolution.

Cet article est une invitation à tenter d'articuler observation de l'architecture agraire, lecture des paysages agraires – pour laquelle on aura recours avec profit au précieux guide de Bernadette Lizet et François de Ravignan (1987) -, et analyse de l'usage de certains outils. On retiendra pour cette démarche, qu'au sein d'un ethnoécosystème, les éléments à prendre en compte sont divers et inter-reliés par des combinaisons complexes, mais aussi que les phénomènes de résilience y sont importants.

## DES PAYSAGES FAÇONNÉS

C'est bien la diversité des fonctions des haies, variables dans l'espace et dans le temps, qui détermine leurs caractères. Une haie orientée pour optimiser son potentiel énergétique est différente d'une haie conduite pour assurer prioritairement une fonction de clôture efficace, différente elle-même d'une haie entretenue pour privilégier son potentiel écologique (même si le plus souvent une haie assure plusieurs fonctions). Les bocages de demain, là où ils subsisteront, seront évidemment différents de ceux du temps de l'usage de la serpe à plessier, comme de ceux d'aujourd'hui. Hier, comme actuellement, des techniques d'édification, d'entretien et d'exploitation ont été et sont mises en œuvre en ayant recours à des outils, instruments ou machines, dont l'usage fut toujours (ou presque), et reste encore, orienté par des considérations esthétiques plus ou moins affirmées, celles-ci s'exprimant, au minimum, dans la maîtrise du geste technique au service d'« un travail bien fait ». Il est probable que la gestion future des bocages restera portée par des préoccupations de ce type, en intégrant très probablement quelques critères nouveaux.

Les paysages agraires, qu'ils soient considérés à travers un regard large ou au moyen d'une attention focalisée sur certains de leurs éléments constitutifs singuliers relevant de l'architecture agraire, sont en fait l'expression perceptible de systèmes complexes. Nous avons abordé une famille de ces systèmes en déroulant quelques uns des fils reliés à un outil. Ce faisant, nous avons vu se révéler et s'exprimer, dans des paysages, des relations entre cet outil, des gestes techniques, des savoir-faire (appuyés sur des savoirs) et des manifestations esthétiques.

Cette serpe à plessier, unique malgré des formes héritées de périodes lointaines, dont l'élégance indéniable interroge également sur la sensibilité de celui qui la forgea, nous convie à rechercher des préoccupations esthétiques chez ceux qui l'utilisèrent pour créer, entretenir et exploiter des haies et produire des paysages de bocage, comme chez ceux qui, encore aujourd'hui, avec des moyens autres et dans des contextes très différents, gèrent ces espaces.

Nous aurions pu ouvrir d'autres portes pour entrer dans cet ethnoécosystème singulier et évoquer son fonctionnement ; nous avons préféré, cette fois, partir d'un outil pour aborder la place de la perception sensible des paysages chez ceux qui façonnent cette forme d'architecture agraire, cet outil à la main.

## BIBLIOGRAPHIE

**Antoine 2000** : ANTOINE (A.) — *Le paysage de l'historien. Archéologie des bocages de l'Ouest de la France à l'époque moderne*. Rennes : Presses universitaires, 2000.

**Antoine, Marguerie 2007** : ANTOINE (A.) ; MARGUERIE (D.) — *Bocages et Sociétés*. Rennes, Presses universitaires, 2007.

**Baudry, Jouin 2003** : BAUDRY (J.) ; JOUIN (A.) — *De la Haie aux bocages. Organisation, dynamique et gestion*. INRA, 2003.

**Brooks, Agate 1986** : BROOKS (A.) ; AGATE (E.) — *Hedging : practical handbook*. Wallingford : British Trust for Conservation volunteers, Wembley Presse, 1986.

**Brunhes Delamare, Hairy 1971** : BRUNHES DELAMARE (M.J.) ; HAIRY (H.) — *Techniques de production : l'agriculture*. Paris : Réunion des Musées Nationaux, 1971 (Guides ethnologiques, 4/5, MNATP Guides de la galerie d'étude).

**Lizet 1984** : LIZET (B.) — Brier le buisson : une logique de la haie paysanne. In : BERARD (L.) et al. — *Rôle des savoirs naturalistes populaires dans la gestion des écosystèmes de recherche*. Paris : MNHN, Minis. Environnement, 1984, p. 822-888.

**Lizet, Ravignan 1987** : LIZET (B.) ; RAVIGNAN de (F.) — *Comprendre un paysage. Guide pratique de recherche*. Paris : INRA, 1987.

**Notteghem 1985** : NOTTEGHEM (P.) — La Faucille sous le marteau. *Milieus*, 9-20, 1985, p. 71-77.

**Notteghem 1991** : NOTTEGHEM (P.) — Haie sèche, haie vive et ronce artificielle. *Études rurales*, 121-124, 1991, p. 59-72.

**Paillet 1999** : PAILLET (A.) — *Archéologie de l'agriculture en Bourbonnais. Paysages, outillage et travaux agricoles de la fin du Moyen Âge à l'époque contemporaine*. Brioude ; Créer, 1999.

**Sigaut 1981** : SIGAUT (F.) — Pourquoi les géographes s'intéressent-ils à peu près à tout sauf aux techniques ? *L'Espace Géographique*, 4 1981, p.291-293.





# LE POINT DE VUE DU MÉDIATEUR

**Serge MAURY**

Conservateur départemental du patrimoine archéologique

## « DU POINT DE VUE » À « UN POINT DE VUE »

Difficile tâche que de définir le point de vue du médiateur. Très majoritairement nous pouvons être d'accord sur la définition de sa fonction d'interface et d'interaction entre le public et le sujet traité, de son rôle de fournisseur de documentation et d'inventeur de supports qui facilitent cette rencontre (Maury, Malhache 2000). Son champ d'intervention est, quant à lui, très vaste, avec des lieux de pratique très variés ayant pour base des approches à dominante soit essentiellement scientifiques, soit patrimoniales, culturelles ou éducatives des sciences les plus dures à l'expression artistique la plus conceptuelle. Cela a pour effet (ce métier n'étant que marginalement l'objet d'une formation spécifique) de se traduire par une multiplicité de formations initiales de parcours et d'expériences qui en constituent à la fois la difficulté mais aussi la grande richesse expressive.

C'est pour cela que, copiant certains collègues "psy", j'exprimerai l'importance de bien définir le "d'où tu parles" car il a des implications directes sur le point de vue que l'on peut exprimer.

Un parcours personnel en sciences sociales appliquées, en sciences de l'éducation en préhistoire (avec une spécialité en technologie) constitue les bases qui sous-tendent les quelques réflexions qui vont suivre.

Si la dernière discipline, l'archéologie, est l'objet de la pratique professionnelle actuelle, elle ne peut se soustraire aux influences de pratiques sociales et éducatives qui prenaient en compte dans un contexte social difficile l'individu acteur, la créativité, l'altérité et la recherche du sens. L'expression du point de vue qui va suivre est celui d'un archéologue avec une pratique scientifique ayant pour objet la vie matérielle des sociétés préhistoriques mais pour qui les expressions artistiques et symboliques ne sont pas dissociées, entre autres, du socio-économique et des cultures matérielles. Il s'agit donc « d'un point de vue de médiateur » et non « du point de vue du médiateur » et dans le champ plus spécifique de la Préhistoire... que les historiens me le pardonnent.

## LES RELATIONS ARTS ET ARCHÉOLOGIE EN PRÉHISTOIRE

### Vers une approche concertée

En matière de Préhistoire, les deux domaines de l'histoire des arts et de l'archéologie ont longtemps fait l'objet d'un traitement séparé. Cela était apparemment dû à une position assez arbitraire qui faisait de l'un une discipline du patrimoine artistique historique et culturel, de l'autre une discipline plus scientifique pluridisciplinaire traitant de l'homme, de son environnement et de sa vie quotidienne. Cette posture fait écho à une traditionnelle séparation, d'inspiration surtout occidentale, entre ce qui est du corps et des productions de

l'ordre du profane et de l'esprit, et des productions de l'ordre du sacré. Cela renvoie également, sur un plan littéraire, entre autres à Georges Bataille et à son *Lascaux ou la naissance de l'art* qui établit une césure très nette entre *l'homo faber* (qui a précédé le Cro-Magnon de Lascaux) seulement préoccupé de sa vie matérielle quotidienne et *l'homo ludens* capable du jeu de l'esprit et de l'expression artistique. Jusque dans les années 80 nous avons bien connu cette dichotomie entre ces deux domaines qui n'interféraient que très peu. Il y avait heureusement des exceptions avec des influences anthropologiques et ethnologiques dont des personnalités comme A. Leroi-Gourhan étaient porteuses, même si ce dernier a porté son attention essentiellement sur l'homme de Cro-Magnon.

L'évolution de l'archéologie et de ses méthodes, qui au fur et à mesure du développement des sciences et des techniques devient de plus en plus pluri- et interdisciplinaire, les impasses de recherches sur l'art préhistorique trop refermées sur elles-mêmes ont légitimé des changements sensibles. Un signe important et remarqué de cette évolution des pratiques en a été en 1990 la tenue du colloque du cinquantenaire de la découverte de Lascaux. Son titre *Archéologie des grottes ornées* montrait à lui seul la volonté d'intégrer l'art préhistorique dans une démarche d'étude archéologique pluridisciplinaire. Environnement, milieu, ressources, mode de vie, socio-économie, technologie et savoir-faire se positionnent désormais en regard de l'expression symbolique et artistique elle-même. Ces liens tissés sont devenus indispensables à une meilleure perception des cultures du passé et certainement même plus largement au développement de nouvelles approches. Ce séminaire en dehors des seules problématiques liées à l'enseignement de l'art lui-même, témoigne de cet acquis.

## PROBLÉMATIQUES PARTICULIÈRES DE L'HISTOIRE DES ARTS ET DE L'ARCHÉOLOGIE EN PRÉHISTOIRE

### La question du manque

L'interface qui nous intéresse ici met en avant la complexité des liens entre arts et sociétés dont l'examen déjà difficile dans les sociétés contemporaines l'est encore davantage pour les périodes anciennes. Celui-ci est en effet dépendant de l'étude des seuls vestiges conservés et que l'on a eu la chance de découvrir (beaucoup, potentiellement importants pour l'avancée des connaissances, demeurent encore enfouis). La corrélation « conservés et découverts » n'est statistiquement pas si fréquente. Elle rend nécessaire l'introduction de la notion de représentativité relative surtout lorsqu'il s'agit des arts par essence polymorphes et qui ont pu s'exprimer sur des supports non pérennes.

La question du manque occupe une place très importante et conditionne fortement l'approche de la seule matérialité de l'art et la connaissance de toutes ses formes d'expression. L'archéologie a pour mission d'en réduire les effets en mobilisant toutes les disciplines nécessaires à l'étude de l'ensemble des vestiges, de leur contenant et contexte, quelle qu'en soit la nature. Croisant toutes les données disponibles, elle permet de dessiner les contours des sociétés dans leur environnement, mode de vie et ressources et d'en définir les spécificités propres. Les manques, sans être, loin de là, comblés peuvent être explorés à partir d'hypothèses qualifiées d'archéologiquement possibles (possible utilisation, par exemple, d'une matière biologique attestée dans l'environnement et dont les savoir-faire et techniques maîtrisées en permettent – ou même témoignent de – l'exploitation mais dont l'inconvénient majeur en est sa non conservation).

La Préhistoire a la particularité, au sein de la discipline archéologique, d'être porteuse des problématiques de base en matière d'histoire des arts et, en particulier, de celle des

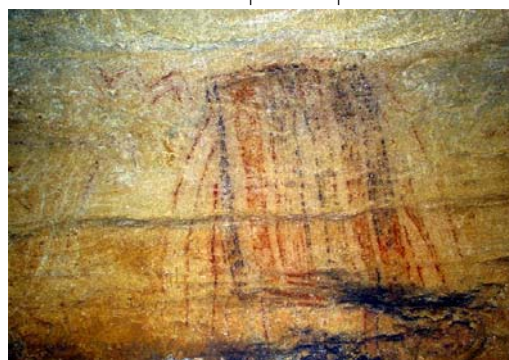
origines. Thème majeur et commun aux historiens des arts et aux archéologues préhistoriens, il pose immédiatement la question d'une définition : qu'est-ce que l'art ? Que doit-on considérer comme première manifestation de l'art ? (Maury 2003a).

Les arts vivants d'expression orale et corporelle échappent, quant à eux, totalement à l'examen de l'archéologie si ce n'est la pratique musicale qui a laissé des traces concrètes au Paléolithique supérieur sous forme d'instruments aptes à émettre des sons voire des constructions mélodiques complexes.

### La question des origines

Faut-il, comme l'affirment certains auteurs, attendre à l'orée du dernier centième de l'histoire de l'humanité les expressions emblématiques des grottes ornées majeures où la seule émotion esthétique transcende la question du sens ? Apparaissent-ils beaucoup plus tôt dès que l'homme a capacité à imaginer le monde et à s'imaginer dans le monde ? Sont-ils déjà présents quand, maîtrisant les lois de la physique des roches dures, Erectus et Neandertal pénètrent dans l'univers des formes mentalement représentées et qui résultent d'un projet construit, projet qui va souvent au-delà des seuls besoins techniques et de subsistance immédiats ? (Maury 2003b).

Ces questions et bien d'autres encore restent en examen et font débat parmi les spécialistes, même si s'affirme de plus en plus une tendance à s'écarter, avec raison nous semble-t-il, de la définition classique d'un art accompli apparu soudainement chez les seuls Cro-Magnon (Lorblanchet 2006).



La question des origines étant posée, cela ne règle pas les nombreuses interrogations quant à la fonction et au sens de ces expressions surtout lorsqu'elles comportent des signes et des représentations qui nous échappent car sans correspondance avec nos propres codes contemporains (ill. 1).

ill. 1 — Représentation figurative ou symbolique ? Des codes qui nous échappent... Dessin polychrome dit de "la hutte" et chevrons : culture magdalénienne, grotte de La Mouthe (Dordogne).  
Photo J.-G. Marcillaud, S.A.D. 24.

Démunie, l'archéologie est tentée de recourir à l'ethnologie et à l'anthropologie sociale en recherche de logique transculturelle et trans-chronologique qui, si elles sont précieuses dans l'examen des fonctionnements socio-économiques des petits groupes de chasseurs-cueilleurs, s'avèrent plus risquées quant au sens des expressions symboliques et artistiques qui ne bénéficient pas des mêmes régularités. Des hypothèses de pratiques animistes, totémiques, fétichistes et surtout chamaniques ont été avancées pour expliquer des expressions artistiques que la seule archéologie a du mal à qualifier. Cela demeure des hypothèses qui n'ont, pour aucune d'elles, rang de vérité (Otte 1993).

## QUELLE MÉDIATION POUR L'HISTOIRE DES ARTS ET DE L'ARCHÉOLOGIE ?

### Sciences dures et sciences humaines

Cet examen rapide de la problématique histoire des arts et archéologie préhistorienne en montre la grande difficulté de traitement qui nécessite de la part du médiateur beaucoup

d'ouverture et d'humilité. La médiation des disciplines scientifiques dites dures qui ont pour sujet des matières régies par des lois (physique, chimie, biologie...) ne pose pas de problèmes dans l'explicitation de leur fonctionnement (elles en posent d'autres majeurs et éthiques quant à leurs applications et usages contemporains). Les sciences humaines, elles, se heurtent d'emblée à la grande diversité des expressions de l'homme que ce soit dans la forme ou dans le fond et à la multiplicité et complexité de chaque situation rencontrée dans l'espace et le temps autrement dit dans leurs dimensions géographique et historique. Histoire, anthropologie, ethnologie, sociologie, psychologie, philosophie... et toutes autres disciplines qui ont pour objectif de comprendre le phénomène humain, multiplient modes d'approches, paradigmes et nouveaux concepts sans parvenir à totalement l'éclairer. Toute avancée dans ce sens ne fait que révéler l'étendue du problème.

### Effcience des sciences humaines

Faut-il à cause de cela ne pas en traiter ? Bien au contraire, car malgré la menace qui pèse aujourd'hui sur elles et leur apparente non rentabilité, les sciences humaines restent le seul recours devant l'uniformisation des discours et la réduction des repères. Il ne semble pas bon pour beaucoup aujourd'hui que l'homme prenne du recul et réfléchisse sur sa condition d'homme inscrite dans une histoire qui est celle de l'humanité et dont le devenir est fait de nécessités mais aussi de choix.

L'archéologie est porteuse, par défaut, de témoignages directs, d'un examen approfondi sur le fonctionnement des cultures matérielles et des techniques qui en nécessitent la contextualisation.

À condition qu'elle fasse s'exprimer sa trans- et interdisciplinarité, elle possède un champ de réflexion unique grâce à ses regards multiples et ouverts sur l'espace et sur le temps.

Que produi-t-on, avec quelles ressources, dans quel environnement et quel climat, avec quel mode de vie, quelle organisation sociale, quelle socio-économie, quelle technologie, quelle expression symbolique et représentation du monde... ? L'ensemble de ces questions traversent nos propres vies et sont des paramètres importants trop souvent absents de nos approches par trop réductrices du fonctionnement des sociétés et cultures contemporaines. Le *"Vérité en deçà des Pyrénées erreur au-delà"* de Blaise Pascal est toujours d'actualité témoignant d'un enracinement fort dans nos propres cultures.

### Mieux connaître : contexte et sociétés



ill.2 — L'homme et l'animal, un lien particulier dans l'expression artistique des chasseurs paléolithiques : mammouth, grotte de Jovelle (Dordogne), gravettien ? Photo J.-G. Marcillaud, S.A.D. 24.

Aborder l'art des grottes ornées paléolithiques avec nos références culturelles occidentales du XXI<sup>e</sup> siècle, sociétés sédentaires majoritairement judéo-chrétiennes, ne nous interdit pas d'éprouver de belles émotions face à la force de cet art mais peut nous priver d'un dialogue plus approfondi avec leurs auteurs qui ont vécu dans un contexte et des modes de vie totalement différents.

Mieux connaître la vie des chasseurs-cueilleurs, petits groupes mobiles au contact d'une nature sauvage ; au partage du gibier codifié ; où l'équilibre social et la solidarité font partie des conditions de leur maintien ; pour lesquels le rapport aux animaux sauvages, libres de leurs mouvements, n'est pas de même nature que celui qu'on entretient avec les animaux domestiques (ill. 2) ne nous permet certes pas d'en percevoir totalement le sens mais de percevoir des liens culturels possibles et d'en imaginer le contexte.

Il semble difficile de séparer, du moins pour la Préhistoire, la médiation de l'archéologie de celle de l'histoire des arts, car l'archéologie en étudie à la fois la matérialité, le contexte, les techniques et participe à la recherche du sens. De plus en plus, l'archéologie échange avec d'autres sciences humaines qui lui permettent d'enrichir son champ de recherche avec des apports parallèles sur les comportements sociaux : anthropologie sociale, économie, psychologie et surtout ethnologie (Sciences Humaines 1999). Les relations avec cette dernière se sont développées dans les années 70 au point d'en faire une discipline à part entière : l'ethnoarchéologie. Elle permet aux archéologues et aux ethnologues d'échanger sur des modèles techno-économiques ou socio-transculturels (ceux des chasseurs-cueilleurs par exemple).

### La question du sens

Nous percevons, pour ce type de sujet, la pertinence d'une médiation mais dont l'exigence est proportionnelle à sa complexité et aux nombreuses incertitudes qu'il contient. Non seulement il est nécessaire de connaître le fonctionnement des différentes disciplines qui composent l'archéologie avec leurs apports et leurs limites pour aborder la construction des connaissances sur les sociétés du passé mais, de plus, intégrer le fait que les arts en constituent la part la plus difficile d'accès. Ces derniers s'affranchissent en effet des logiques sociales ou socio-économiques que l'archéologie a, en partie, capacité de reconstruire. Or, si le public, trop souvent imprégné d'images caricaturales et folkloriques, peut élaborer, grâce à cette médiation, d'autres représentations plus nuancées, riches et ouvertes sur les environnements, les savoir-faire et modes de vie, il ne peut réprimer, face à l'expression artistique, le désir d'en connaître le sens. Expression directe, sensible, elle est immédiatement perçue comme un appel à dialogue... Qu'ont-ils voulu dire ou exprimer par là ? *In fine*, qu'ont-ils voulu nous dire ?

Le besoin d'une médiation est évident et nous permet d'en saisir l'intérêt : donner au public l'occasion de se confronter à l'ailleurs, à l'autre, à la différence, à la diversité qui est aussi une humanité dont il est nécessaire de faire émerger tous les aspects pour tenter d'en approcher le sens (Maury, Rieu 1999).

C'est aussi là que le médiateur, plus qu'ailleurs, est confronté à la question du savoir qui est surtout ici capacité d'instruire les non-savoirs. Ce cheminement est déjà un savoir.

Ce qui n'est pas avéré et connu exige une plus grande culture que ce qui l'est car il est nécessaire de connaître tout ce qui fait obstacle au savoir et surtout avoir capacité à l'explicitier et à le documenter. Désigner les zones d'ombre et les qualifier permet de formuler les conditions nécessaires à l'élaboration d'hypothèses et à la construction de connaissances. Faire participer le public à cette démarche avec l'ouverture au monde qu'elle suscite, redonne toutes leurs valeurs aux sciences humaines qui examinent le fait humain et la condition humaine à travers l'espace et le temps. Elles offrent aux contemporains, tout autant que les sciences dures appliquées et les techniques, les possibles d'un *mieux* pour le devenir de l'humanité mais surtout, ce qui nous semble le plus important, des bases de réflexion pour en construire le sens.

## BIBLIOGRAPHIE

**Lorblanchet 2006** : LORBLANCHET (M.) — Les origines de l'Art. *In* : *Les origines de la culture*, collection Le Collège de la Cité, Le Pommier et Cité des Sciences et de l'Industrie, 2006.

**Maury, Rieu 1999** : MAURY (S.) ; RIEU (J.-L.) — Animation ou médiation ? Question d'objectifs. *Les Nouvelles de l'Archéologie*, 77, 1999, p. 38-42.

**Maury, Malhache 2000** : MAURY (S.) et MALHACHE (Y.) — Archéologie et médiation : les actions de l'ADDC Archéolud. *Bulletin de l'AMCSTI*, 7, 2000, p. 5-9.

**Maury 2003a** : MAURY (S.) — La création industrielle serait-elle à l'origine de l'art ? *Bulletin de l'AMCSTI*, 15, 2003, p. 41-43.

**Maury 2003b** : MAURY (S.) — Pourquoi une sensibilisation à la Préhistoire ? Conférence inaugurale . *In* : *La Préhistoire. Intérêts pédagogiques de la discipline*. Documents-mémoire du stage SCÉREN CRDP Aquitaine, CDDP Dordogne, 2003.

**Otte 1993** : OTTE (M.) — *Préhistoire des religions*. Paris : Masson, 1993 (collection Préhistoire).

**Sciences Humaines 1999** : Le renouveau des sciences humaines. *Sciences humaines*, 100, 1999.

# CONFÉRENCE.01

## Werner MORON

Concepteur du Musée de l'Ephémère

Pour terminer la journée de séminaire, la parole a été donnée à l'artiste Werner Moron, qui se présente lui-même comme "Paracommand'art", ce qu'il définit comme suit : "Les paracommand'arts sont des individus qui acceptent de sauter sur une situation que personne ne voit encore ou que personne ne veut plus voir. Ils se rendent utiles directement, sans avoir les mandats, sans avoir les solutions, un peu en amont des modes ou des institutions. Ils viennent avec le matériel incomplet de leurs compétences spécifiques qu'ils complètent par une bienveillance et une détermination dans l'idée de créer une œuvre d'art. [...]".

Werner Moron est le concepteur du Musée de l'Ephémère en partenariat avec le Préhistosite de Ramioul. Son intervention, accompagnée du guitariste Emmanuel Louis, a pris la forme de la lecture d'un texte que lui avaient inspiré les exposés de la journée.





# ATELIERS



# L'OBJET D'ART AU COEUR DU PROJET PÉDAGOGIQUE

**Bruno CAUDRON**

Responsable du service éducatif, Pôle international de la Préhistoire

## SITUATION PROPOSÉE

Dans un premier temps, il s'agira de provoquer la mise au monde de l'objet choisi à l'aide d'une narration imaginée par les stagiaires (cette narration sera contrainte par quelques éléments tels que les niveaux d'âge des publics récepteurs par exemple).

Ensuite d'autres vecteurs de narration pourront être utilisés (mise en image numérique, croquis, fiches techniques, cartels) qui devraient permettre d'analyser les regards portés par les metteurs en scène de l'objet que sont les médiateurs.

L'objet d'art sera montré comme étant le prétexte à la mise en place de projets pédagogiques articulant observation, interprétations, extrapolations dans le cadre des champs disciplinaires de l'éducation nationale.

## OBJECTIF PROPOSÉ

La réalisation d'une grille d'observation et d'analyse de l'objet utile aux médiateurs/enseignants pourrait résulter de cet atelier.

## COMPTE RENDU DE L'ANIMATEUR

Le sujet proposé supposait la mise en scène ou plutôt la mise en énigme d'un objet d'art.

Le choix d'un félin sculpté en ronde bosse (Paléolithique supérieur) issu du gisement éponyme de La Madeleine semblait être un support possible, un prétexte acceptable pour évoquer avec les stagiaires la mise en place d'actions pédagogiques à son propos.

La situation suggérée était de mettre cet objet « en mots » pour des publics variés ; élèves d'écoles élémentaires (cycle 3), classe de sixième (première année de collège) et classe de seconde (première année de lycée).

Une deuxième contrainte à croiser avec la première était celle du lieu de mise en "situation" de l'objet qui pouvait être un module de fouilles archéologiques expérimentales, un centre d'interprétation de la préhistoire et également un musée.

L'objectif à atteindre au cours de cet atelier était l'établissement d'une grille (sorte de document d'accompagnement pédagogique) destinée à la fois à l'enseignant et au médiateur afin de recenser les éléments pertinents utiles à la mise en place de projets pédagogiques.

De l'intention à la réalisation, l'écart a été important car la durée de l'atelier n'a pas permis l'exploration plus précise des pistes proposées. L'appropriation par les stagiaires de la situation de départ, en fait une étude de cas, n'aurait pu se faire que sur une durée plus longue.

Néanmoins, le fait d'engager une discussion sur des pratiques vécues en position de médiation a abouti à la mise en évidence d'un certain nombre de hiatus dans la relation du médiateur à l'enseignant. Egalement les contraintes liées au temps effectif passé en présence d'élèves ne permettent pas la plupart du temps la construction de véritables projets.

L'atelier, tel que proposé au départ, a dérivé vers des échanges révélateurs de la nécessité à définir les rôles, les postures positives qui permettraient de définir l'acteur mais aussi le metteur en scène qu'est le médiateur du patrimoine. La nature de la relation ou son manque (!) entre enseignant et médiateur me semble être de nature à alimenter un futur séminaire sur le médiateur et sa place dans le projet pédagogique.

# EDUCATION DU REGARD : L'ANGE ET LA BÊTE

**Serge Grappin**

Chargé de mission « Patrimoine », rectorat de l'académie de Dijon

## PRÉSENTATION DE L'ATELIER

Le premier contact avec un objet archéologique, œuvre d'art ou non, est généralement celui du regard. La pertinence de l'interprétation dépend pour beaucoup de la qualité de l'observation et l'éducation du regard apparaît comme le passage obligé d'une bonne démarche pédagogique.

Un discours fondé uniquement sur un savoir livresque, privé d'approches sensibles et d'expérimentation, risque d'être peu motivant pour le public, ne permet pas le dialogue de regards croisés et peut être à l'origine d'interprétation erronée.

Le titre de l'atelier tiré de la formule bien connue : « Qui veut faire l'ange, fait la bête » est également lié aux œuvres qui seront présentées dans l'atelier.

### Objectifs proposés

Prendre conscience des caractéristiques d'un objet archéologique ou d'art :

- découverte de son sens par le croisement des regards de spécialistes (historien d'art, archéologue, technicien expérimentateur) mais aussi de publics,
- élargissement de l'interprétation par la prise en considération du contexte,
- mise en place de stratégie d'observations et d'interprétation,
- élaboration de démarches pédagogiques.

### Déroulement de l'atelier (1 h30)

- Présentation d'un objet archéologique (5 mn),
- mise en commun des observations (10 mn),
- complément par le point de vue de spécialistes (archéologue, historien de l'art, technicien...) (10 mn),
- présentation d'une œuvre d'art ayant un lien avec l'archéologie (5 mn),
- mise en commun des observations (10 mn),
- complément par le point de vue de spécialistes (archéologue, historien de l'art, technicien...) (10 mn),
- conception de schémas d'animation ou de médiation en diversifiant le public (scolaire, non scolaire) (20 mn),
- présentation des divers schémas et discussions (20 mn).

## COMPTE-RENDU DE L'ANIMATEUR

### Nombre de participants

- Première séance : onze participants, dont quatre enseignants et sept personnes travaillant dans le secteur de la Culture (ministère et collectivités),
- Deuxième séance : quatorze participants, dont un enseignant et treize personnes travaillant dans le secteur de la Culture (ministère et collectivités).

### Déroulement

Présentation rapide des participants.

Premier exercice :

1. Observer, par power-point et diapositives, l'agrandissement d'une applique circulaire en cuivre représentant l'Agneau pascal (ill. 1) et déchiffrement du texte AGNUS écrit de part et d'autre de l'animal.
2. Mise en commun des observations. (ill. 2).
3. Approfondissement de l'observation eu utilisant un dessin pour reconstituer le *ductus* (l'ordre de gravure des traits). (ill. 3)
4. Nouvelle mise en commun et accord sur le processus de gravure révélant la volonté de l'auteur de placer la tête de l'agneau le plus au centre possible, l'arrière train se trouve reléguée en bordure et le nom coupé de part et d'autre de la tête.
5. Interprétation typologique, iconographique, stylistique, technique et épigraphique avec toutes les réserves que cette méthode implique (lecture de l'étude de Michel De Waha, archéologue et historien du Moyen Âge à l'Université Libre de Bruxelles).
6. Evocation du contexte : localisation sur le site (stratigraphie, structures) et spécificité du contexte, de l'habitat (X<sup>e</sup>-XI<sup>e</sup> siècle) et du mobilier trouvé à proximité dont un cabochon représentant un scarabée égyptien.
7. Interprétation et question sur l'objet lui-même, son lien avec des objets de superstition trouvés à proximité, l'identité du site et de ses occupants (petite aristocratie du X<sup>e</sup>-XI<sup>e</sup> siècle).

Deuxième exercice :

1. Observation d'un cabochon de bronze à fonction énigmatique (présentation de l'objet réel et de son agrandissement) (ill. 4).
2. Mise en commun des observations et interprétations : applique sur bois ou cuir.
3. Interprétation avec la présentation d'un détail de sculpture médiévale : des appliques identiques ont été fixées aux angles d'un grand livre pour le protéger (ill. 5 et 6).

4. Présentation de la sculpture entière : le livre est tenu par Isaïe, un des six prophètes du *Puits de Moïse* (Dijon), chef-d'œuvre de Claus Sluter (1395-1405) (ill. 7).

Trois propositions d'action pédagogique :

- Retrouver avec des élèves le *ductus* d'une œuvre gravée.
- Etablir des liens entre objets archéologiques et leur représentation dans les œuvres d'art (découverte de la fonction de ces objets, analyse de l'expression artistique, valeur symbolique),
- D'après un tableau (nativité par exemple), imaginer ce qu'un archéologue pourrait retrouver de la scène (boucle de ceinture, bijoux, céramique...).

### Participants

Bonne implication durant les deux séances grâce aux échanges fructueux liés à la diversité des origines (archéologues, animateurs, enseignants...) et aux sollicitations après chaque étape d'observation.

Des remarques judicieuses concernant l'applique à l'Agneau pascal (évolution des tracés, style...) et des questions amenant progressivement une lecture croisée (typologie, iconographie, technique...)

Les participants ont apprécié cette enquête consistant à faire parler l'objet sans surinterprétation, à dépasser une vision subjective pour tendre à une vision partagée, non définitive se prolongeant par d'autres questions en rapport avec le contexte archéologique (problème des céronies, des relations entre religion officielle et superstition, histoire des mentalités).

Les difficultés étaient plutôt d'ordre matériel : salle trop petite. Dans la deuxième séance, il y avait quatorze participants alors que nous ne devons pas dépasser douze personnes. Le temps était aussi très juste. Le principe du rapporteur est intéressant quand ce dernier remplit bien sa mission (quatre questions devaient être abordées) sinon il est nécessaire de compléter son propos, d'où l'intérêt de faire également intervenir dans la séance plénière tous les participants, animateur compris.

Merci aux personnes du MSW qui ont rapidement mis à ma disposition vidéo projecteur et appareil diapositive.

### Perspectives

Développement de ces méthodes dans le cadre des formations « Histoire des Arts », programmées par le rectorat de l'académie de Dijon pour l'année scolaire 2009/2010.

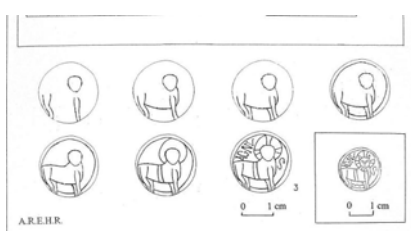
## Illustrations



ill. 1 — Applique circulaire en cuivre représentant l'Agneau pascal (photo S.Grappin).



ill. 2 — Dessin de l'applique (photo S.Grappin).



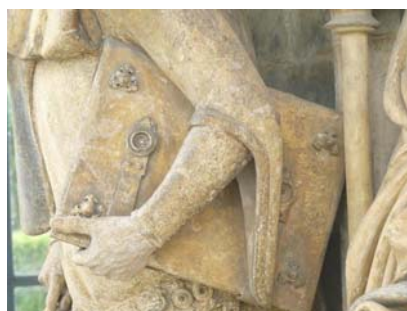
ill. 3 — Reconstitution du ductus de l'applique (photo S.Grappin).



ill. 4 — Cabochon de bronze (photo S.Grappin).



ill. 5 — Détail du livre d'Isaïe, *Puits de Moïse*, Dijon, sculpture de Claus Sluter (1395-1405) (photo S.Grappin).



ill. 6 — Détail du livre d'Isaïe, *Puits de Moïse*, Dijon, sculpture de Claus Sluter (1395-1405) (photo S.Grappin).



ill. 7 — Le *Puits de Moïse*, Dijon, sculpture de Claus Sluter (1395-1405) (photo S.Grappin).



# DU MOBILIER ARCHÉOLOGIQUE À L'ŒUVRE D'ART STATUT ET PARCOURS DE L'OBJET

Reynald LUCAS

Coordinateur des activités culturelles, association CAPRA

## PRÉSENTATION DE L'ATELIER

Comment et selon quels processus l'archéologie et l'histoire des arts s'emparent d'un objet fabriqué dans un but fonctionnel. Quels sont les enjeux artistiques, muséographiques, pédagogiques et donc culturels qui accompagnent la mise en scène du patrimoine ?

En s'appuyant sur la perception, la manipulation et l'observation d'objets, nous essaierons de réfléchir aux mécanismes inhérents à la réalisation d'une proposition de médiation mettant en œuvre archéologie et art contemporain.

### Objectifs proposés

- Donner un cadre historique,
- s'interroger sur les spécificités et les passerelles entre archéologie, histoire de l'art et artisanat,
- comprendre les processus de perception et d'interprétation d'un objet et les phénomènes de patrimonialisation,
- réfléchir sur des choix de muséographie,
- éveiller au sens critique, à la conservation du patrimoine et la citoyenneté.

### Déroulement de l'atelier (1h 30)

- Travail en commun sur les champs lexicaux liés à l'artisanat et à la production artistique et à l'archéologie,
- à partir de manipulation d'un objet et/ou de lot d'objets, travail sur la définition des critères objectifs et sur les choix de muséographie et mise en place d'une proposition d'exposition et d'activité de médiation alliant archéologie et art contemporain (ready-made),
- histoire de l'art et archéologie : disciplines/outils pour faciliter l'appropriation du patrimoine.

### Outils

- Mobilier archéologique, fac-similés, documents plastifiés.

## COMPTE-RENDU DE L'ANIMATEUR

La Commune d'Allonnes (Sarthe) est connue pour la richesse de ses vestiges archéologiques depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle.

Suite à la reprise des fouilles sur le sanctuaire de *Mars Mullo* en 1994 sous la direction de l'UMR 8546 du CNRS, un projet de médiation en archéologie a été mis en place et régulièrement renouvelé. Dans ce cadre, le *Centre Allonnais de Prospection et de Recherches Archéologiques* propose des actions de médiation depuis 1998 qui privilégient la découverte des aspects du métier d'archéologue et l'évocation des notions de patrimoine culturel et historique.

Le contexte urbain et la grande mixité de la population allonnaise orientent les propositions culturelles et pédagogiques vers des prestations intégrant l'archéologie au cœur de la ville, notamment au travers d'ateliers associant urbanisme, territoires, société et art. Ainsi, en 2006, le CAPRA, l'Éducation Nationale et Roger Blaquière, artiste contemporain, ont élaboré un projet d'exposition mêlant les œuvres de l'artiste au mobilier archéologique issu des fouilles menées à Allonnes. Cette réalisation a débouché sur la création d'ateliers pédagogiques à destination des établissements scolaires.

C'est à partir de cette expérience concrète que s'est constitué l'atelier proposé à Namur lors des rencontres d'Automne des 26, 27 et 28 novembre 2008.

### Les objectifs de l'atelier

L'atelier s'articule autour d'un objet, artefact archéologique ou réalisation artistique, en s'intéressant à son parcours, de sa création à sa présentation aux publics. Il s'agit dans un premier temps de s'interroger sur les spécificités et les passerelles inhérentes à l'art, l'archéologie et l'artisanat, puis de tenter d'appréhender les processus de perception et d'interprétation liés à l'objet. Enfin, il convient de réfléchir sur les choix induits par les modes d'exposition, d'explication ou de muséographie.

L'objectif final, en s'appuyant sur l'expérience menée à Allonnes et les résultats des premières phases de travail de l'atelier, est la proposition d'actions de médiation unissant, dans le cadre d'un projet cohérent, art et archéologie.

### Le déroulement de l'atelier

Il s'agit d'un atelier dont le postulat de base sert à la réflexion de l'ensemble du groupe. Il se compose de trois phases :

- les champs lexicaux associés aux mots art/artiste, archéologie/archéologue et artisanat/artisan,
- le parcours et le statut de l'objet,
- la mise en place de propositions de projets de médiation.

### *Les champs lexicaux*

Sans s'attarder sur l'étymologie, pourtant riche d'enseignements pour le propos qui nous concerne, l'étude des champs lexicaux nous paraît essentielle avant de travailler directement avec les objets. En conséquence, chaque stagiaire, sur un temps très court, a noté les notions ou les termes qu'il associe intuitivement aux trois catégories de mots citées plus haut. Il ressort que le couple art/artiste induit surtout des notions liées au ressenti, à l'esthétisme c'est-à-dire à des réactions émotionnelles, résultats d'une expérience personnelle qui ramène d'abord à l'individu. L'association archéologie/archéologue évoque le plus souvent la rigueur scientifique, la recherche, la volonté de comprendre, illustrant des mécaniques culturelles issues de réflexions intellectuelles. Sans surprise, c'est principalement l'idée de travail qui est le plus largement associée au binôme artisanat/artisan.

Cependant, au-delà des notions spécifiques aux trois catégories de mots, ce sont les éléments communs qui nous ont intéressés en tant que moteurs de l'atelier. Trois termes se sont ainsi dégagés lors de ce travail : société, savoir-faire et matière. Ceux-ci se sont révélés communs aux stagiaires quelles que soient les catégories proposées. Ils mettent en évidence des pistes de recherche et peuvent préfigurer d'une articulation pertinente dans le cadre d'une proposition de médiation.

### *Le parcours des objets*

Cette seconde phase proposait de considérer l'objet depuis sa création jusqu'à sa mise en valeur. Les stagiaires ont ainsi construit un tableau permettant de définir ce parcours (l'objet d'art contemporain fait omission des étapes d'enfouissement et de découverte).

PARCOURS	STATUT	PROCESSUS
Matière	Usuel/Contextuel	Dynamique/en vie
Fabrication	Usuel/Contextuel	Dynamique/en vie
Transmission	Usuel/Contextuel	Dynamique/en vie
Utilisation/Réemploi	Usuel/Contextuel	Dynamique/en vie
Fin d'utilisation	Usuel/Contextuel	Dynamique/en vie
Enfouissement	Contextuel	
Mise au jour	Témoin	Intellectuel
Etude/Restauration	Témoin	Intellectuel
Conservation	Témoin	Intellectuel
Mise en valeur	Témoin	Intellectuel

Malgré les imperfections de cette démarche et les raccourcis qu'elle véhicule, elle permet de considérer l'objet, quel qu'il soit, sous différents aspects et d'en avoir une vision qui ne soit pas monolithique. Un objet n'est pas figé dans un statut unique, il évolue en fonction de son environnement et des regards que l'on pose sur lui. Il faut donc maîtriser les contextes et leurs évolutions pour cerner un sujet afin d'enrichir les suggestions et comprendre les processus d'interprétation. À ce stade, la confrontation de l'artefact archéologique et de l'objet d'art permet d'investir un champ de propositions qui met en exergue les points de convergence de chaque domaine.

### *La mise en place de propositions pour un projet de médiation*

Il convenait ici de mettre en pratique les éléments issus des phases précédentes de l'atelier en s'appuyant sur l'expérience de chacun mais aussi de prendre contact physiquement avec les objets afin de percevoir l'ensemble des possibilités didactiques et pédagogiques.

A l'aide de mobilier archéologique, de fac-similés et d'un ensemble de sculptures en terre cuite réalisé par Roger Blaquière, les stagiaires, réunis par groupes, devaient élaborer les pistes d'un projet de médiation. Cette étape, parfois difficile et laborieuse, a mis en évidence l'importance de la méthodologie et la place primordiale d'un travail mêlant les compétences de différents acteurs (archéologues, artistes, muséographes, médiateurs, enseignants...). La richesse du sujet mais aussi sa complexité nécessitent la mise en place d'une démarche cohérente. Les rapports évidents entre l'archéologie et l'art n'évident pas les problèmes liés à la mise en action de cette médiation spécifique et à la difficulté de rendre ces rapports compréhensibles aux publics.

### **Conclusion et bilan**

Le temps de travail lors de cet atelier a paru trop court aux participants et n'a pas permis de finaliser l'ensemble des étapes, tout particulièrement la dernière. Le panel des œuvres artistiques amené par l'animateur, qu'il s'agisse d'originaux ou de reproductions, n'a pas fait l'unanimité car trop empreint de culture antique. Les réalisations de Roger Blaquière et les reproductions d'œuvres ne sollicitaient pas suffisamment l'imagination et orientaient implicitement les choix lors de la constitution des projets de médiation.

Cependant, malgré les carences de cet atelier et les difficultés soulevées par le thème, l'échange a permis de montrer les interactions possibles entre art et archéologie et les potentialités d'une telle association. Il reste à définir des pistes de travail claires et appropriées afin de pouvoir le mettre à disposition de l'ensemble des publics.

# L'INTENTION PERDUE DE L'ARTEFACT, CES OBJETS ARCHÉOLOGIQUES QUI POSENT LA QUESTION DE L'ART

Éloïse VIAL

Bibracte, archéologue responsable des actions éducatives

## PRÉSENTATION DE L'ATELIER

Les productions d'artefact et d'images ont leur raison d'être et ne surgissent jamais de nulle part. Le vestige archéologique constitue une source d'information riche et complète dont nous pouvons disposer. Ainsi, la description rigoureuse de la représentation est une étape primordiale à la compréhension.

Le simple fait de présenter certains objets dans un musée pose la question de l'art et témoigne du regard que porte notre culture d'aujourd'hui sur les représentations et les productions d'hier. Comprendre l'expertise, la compréhension ou l'incompréhension des formes produites par la période celtique, c'est se questionner sur notre histoire.

Parler d'art est-il pertinent ? Ce que nous entendons aujourd'hui par art n'est certainement pas pertinent au vu des conditions sociales, environnementales, économiques que vivaient les Celtes.

### Les choix des objets

Objet n° 1 : figure de petit cheval en bronze (copie) provenant de Joeuvres (42), Rhône-Alpes (fouilles anciennes au contexte archéologique mal défini).

La forme figurée exerce en général une séduction sur l'observateur et pose d'emblée la question de l'art. Cette ronde-bosse présentée dans les vitrines du musée Déchelette de Roanne est devenue une image emblématique de l'art celtique. Elle est à l'origine de nombreux produits dérivés vendus dans les boutiques de musées et est souvent portée en pendentif ou encore comme bibelot à poser sur une cheminée. Il s'agit de revisiter cet objet, de le regarder, de l'apprécier, de le décrire sans émettre de jugement esthétique afin de tenter de le comprendre dans sa globalité.

Objet n° 2 : contrairement à la figure de cheval, le second objet n'est pas immédiatement identifiable. L'étude de cet artefact en fer permet de s'interroger sur les raisons du choix des matériaux utilisés. Ses formes élégamment travaillées semblent le classer instantanément parmi les objets d'art mais qu'en est-il vraiment ?

### Objectifs proposés

- Appréhender objets et objets d'art en tant que documents de civilisation,
- expérimenter l'enquête descriptive comme outil de recherche,

- tester une méthode proposant une progression par degrés dans le déchiffrement de la représentation ou de l'objet,
- proposer des hypothèses d'interprétation sur la fonction de l'objet,
- argumenter sur le statut que l'on donne à l'objet,
- se questionner sur les difficultés d'interprétations liées à l'absence de texte pour la période celte.

### Déroulement de l'atelier (1 h30) (trois séquences d'un quart d'heure)

La caractérisation en étapes successives permet de bien distinguer le constat de l'interprétation.

**Séquence 1** : le "groupe", s'il est en nombre suffisant, est coupé en deux.

Le premier groupe doit décrire l'objet aux personnes du second groupe qui ne l'ont pas vu. Ces derniers doivent, quant à eux, réaliser un croquis en fonction des indications données. Il s'agit d'identifier et de nommer des formes, la configuration des lignes mais aussi des signes expressifs.

**Séquence 2** : protocole, organisation commune de la collecte informative et second regard plus en profondeur sur l'objet, par exemple traces, creux ou bosses observables sous la pièce ou système d'attache... L'observation des détails vient compléter l'ensemble ; ils sont utiles à la compréhension et à la perception de l'objet.

Information technique : provenance de l'objet si elle est connue, matière, technique, dimensions.

Description : objet entier ou fragmentaire, élément de suspension ou d'attache, forme générale puis élément par élément, remarques et impressions.

**Séquence 3** : présentations et échanges sur les hypothèses émises lors de l'atelier quant à la fonction de l'objet. Dégager l'argumentation qui préside au classement des objets étudiés dans les domaines de l'art ou de l'artisanat. Outils : fac-similé, papiers et fusains

## COMPTE-RENDU DE L'ANIMATRICE

Bibracte EPCC est une entreprise culturelle qui gère un site naturel et archéologique, un centre de recherche européen et un musée.

Le site naturel qui recouvre les vestiges de l'antique Bibracte, la capitale des Eduens, est fréquenté par des publics divers, c'est pourquoi un plan de gestion réunit les différentes cultures et usages du lieu. Pour répondre à ces attentes multiples, il est nécessaire de mettre en valeur les traces de la ville gauloise révélées par les archéologues mais aussi d'entretenir une forêt de mille hectares tout en valorisant les somptueux panoramas qui se découvrent depuis ses sommets. Le label GRAND SITE DE FRANCE ® a été remis à Bibracte le 4 avril 2008.

L'oppidum de Bibracte est un site de référence pour l'archéologie celte et gallo-romaine car il est un parfait représentant de ces vastes agglomérations fortifiées qui parsèment l'Europe moyenne aux II<sup>e</sup> et I<sup>er</sup> s. avant J.-C.

Bibracte fut aussi le lieu de différents épisodes importants de la guerre des Gaules : César défait le peuple helvète à sa proximité en 58 avant J.-C. ; une coalition gauloise menée par Vercingétorix s'y lie contre l'envahisseur romain pendant l'été 52 ; le général romain y séjourne enfin à diverses reprises, notamment au cours de l'automne 52.

Le musée accueille chaque année de 40 000 à 45 000 visiteurs dont 8 000 scolaires dans sa plage d'ouverture, de la mi-mars à la mi-novembre. L'exposition permanente offre une lecture de Bibracte et des oppida, qui parsemaient l'Europe il y a un peu plus de 2 000 ans. Des pièces archéologiques prêtées par des musées français ou étrangers, ou des copies de pièces, sont mises en comparaison avec des objets découverts à Bibracte. Un étage entier est consacré aux résultats des fouilles réalisées depuis bientôt 20 ans sur le site de Bibracte par les archéologues de l'Europe entière et leurs équipes associées au programme de recherche. De nombreuses maquettes, des audiovisuels et des reconstitutions rendent le musée attractif et pédagogique.

Chaque année, *une exposition d'archéologie* explore avec un regard contemporain des thématiques variées éclairant un aspect de la civilisation celtique ; elle fait le point sur l'état des connaissances et sur les questions que se posent les chercheurs et le public.

En mars, la réouverture annuelle du musée est marquée par *l'accueil d'un créateur dont la proposition artistique constitue un contrepoint interrogateur*. Chaque nouvelle exposition apporte ainsi un éclairage nouveau au propos habituellement développé dans le musée et sur le site. Ces actions sont réalisées dans le cadre d'un partenariat avec une autre structure culturelle du territoire bourguignon : le Centre d'art Contemporain (CAC) Parc Saint-Léger de Pougues-les-Eaux. Cette collaboration permet d'élaborer depuis quelques années des projets pédagogiques transversaux et diachroniques mettant en lien les démarches de recherche des archéologues et celles des artistes proposés par le CAC.

L'équipe des actions éducatives est constituée de vingt personnes, dont :

- seize guides animateurs,
- une enseignante de l'Éducation nationale, trait d'union entre les mondes de l'éducation et de la culture,
- une chargée d'actions éducatives qui encadre toutes les actions d'initiation à l'archéologie de terrain,
- une chargée des réservations et des plannings des guides,
- une responsable des actions éducatives dont la mission prioritaire est le développement des projets éducatifs.

L'accueil du jeune public met en avant la diversité des projets éducatifs que l'on peut bâtir à partir de l'archéologie, l'environnement et l'art. Il s'agit de transmettre à ce public la compréhension que nous avons aujourd'hui de la civilisation des Celtes mais aussi de l'évolution du territoire dans la diversité des approches (scientifiques, environnementales, artistiques...).

### **Quelle place l'archéologie celtique a-t-elle dans l'enseignement de l'histoire des arts ?**

Lorsque l'on évoque l'histoire des arts, il est rare que l'on pense instantanément à l'archéologie et encore moins fréquemment à l'archéologie celtique. Si, dans les programmes scolaires, la préhistoire marque l'apparition de l'art, la protohistoire à laquelle

appartient la période gauloise est rarement abordée d'un point de vue artistique ; ceci peut s'expliquer en partie par l'absence de textes pouvant rendre compte de cet aspect de la culture celtique.

Dans la liste d'exemples d'œuvres proposées aux enseignants pour les aider dans la mise en œuvre de l'histoire des arts, (ministère de l'Éducation nationale. Direction générale de l'enseignement scolaire – histoire des arts – école primaire. <http://eduscol.education.fr/cid45674/enseignement-de-l-histoire-des-arts-a-ecole-au-college-et-au-lycee.html>) « le trésor de Vis » est classé dans la rubrique « Arts du quotidien » alors que la peinture d'un vase grec l'est dans la rubrique « Arts du visuel ». Pour le premier exemple, c'est vraisemblablement la fonction de l'objet du vase de Vix qui conditionne le classement alors que dans le second exemple, c'est l'ornement qui prime.

Cette hiérarchie établie entre deux objets à la fois fonctionnels et ornés interroge la notion d'art dans l'Antiquité. Comment pouvons-nous distinguer les productions artistiques des productions artisanales ? De quels critères disposons-nous pour circonscrire le sujet ? Les réponses sont bien évidemment multiples et contextuelles et c'est autour de cette réflexion que l'atelier proposé à Namur a été construit.

Deux copies d'objets gaulois ont été sélectionnées pour animer l'atelier intitulé *L'intention perdue de l'artefact, ces objets archéologiques qui posent la question de l'art* : une petite figure de cheval en bronze munie d'un anneau sommital et un élégant crampon de sabot en fer.



Ill. 1 — Figure de cheval, oppidum de Jœuvres (Rhône-Alpes). Alliage cuivreux. L. 6 cm. Roanne, Musée Déchelette n° inv. 1785. © Horace d'après copie.



Ill. 2 — Crampons à glace en fer, oppidum de Bibracte (Bourgogne). Musée de Bibracte © Bibracte/A. Maillier

L'atelier a été bâti dans une perspective d'éducation du regard c'est pourquoi il était centré sur la méthode descriptive, démarche commune aux arts et aux sciences. Les objectifs qui sous-tendaient le travail en atelier dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts, étaient les suivants :

- rendre les disciplines archéologique et artistique accessibles en favorisant la rencontre avec l'œuvre ou l'objet,
- donner une application pratique des notions abordées par l'enseignement, (observation verbalisation...) et décloisonner de fait les apprentissages,
- expérimenter que le regard est actif et tester une méthode proposant une progression par degrés dans le déchiffrement de la représentation ou de l'objet,
- expérimenter l'enquête descriptive comme outil de recherche,
- appréhender objets et œuvres d'art en tant que documents de civilisation mais aussi en tant qu'émotion esthétique,
- proposer des hypothèses d'interprétation sur la fonction de l'objet et argumenter sur le statut que l'on donne à l'objet,
- reconnaître la pluralité des approches et la diversité des points de vue.



La démarche d'investigation en partant de ses propres perceptions a été choisie car elle permet aux participants d'être acteurs de leurs découvertes. L'atelier a été conçu en trois séquences par objet afin de bien marquer les étapes du protocole d'étude. La caractérisation en phases successives permet de bien distinguer le constat de l'interprétation.

**Séquence 1** : Les participants sont séparés en deux groupes.

Le premier groupe devait décrire l'objet aux personnes du second groupe qui ne l'avaient pas vu. Ces derniers, quant à eux réalisaient un croquis en fonction des indications données.

Nommer des formes, des configurations de lignes mais aussi des signes expressifs ne fut pas toujours aisé et a entraîné un premier jeu de question – réponse mettant ainsi rapidement les participants dans une même synergie. Après avoir regardé et commenté les croquis, toutes les remarques émises lors de cette première phase ont été écrites par le médiateur sur des "post-it". La séquence suivante devait procéder à l'organisation et à la hiérarchisation des informations.

**Séquence 2** : L'organisation commune de la collecte informative a permis un second regard plus en profondeur sur l'objet. C'est à ce moment que les participants se sont intéressés, par exemple, aux aspects techniques, aux traces, creux ou bosses observables sur les pièces ou au système d'attache... L'observation des détails est venue ainsi compléter l'ensemble, ils se sont révélés fort utiles à la compréhension et à la perception de l'objet. Les premières interprétations ont découlé naturellement de cette séquence de travail.

**Séquence 3** : Cette phase de présentations et d'échanges sur les hypothèses quant à la fonction de l'objet s'est avérée foisonnante, elle a donné lieu à de nombreuses questions. C'est à ce moment que les participants ont souhaité connaître le contexte archéologique de l'objet et que les discussions ont porté sur les éléments qui définissent l'art. En effet, la figure de cheval ainsi que le crampon de sabot ont été classés à part égale par les participants dans les deux catégories, art et artisanat. Sur les différents groupes, personne n'a identifié le crampon de sabot en tant que tel. Pour le cheval, les interprétations oscillaient entre le bibelot à poser sur une étagère et d'autres utilisations comme un poids de balance, un peson de métier à tisser, un pendentif. Les échanges qui ont suivi mettaient en exergue la beauté des formes étudiées et auraient mérité d'être développés mais le temps nous a manqué.

Si l'approche sensible développée dans la séquence n° 1 de l'atelier a en général séduit enseignants et médiateurs culturels, il faut noter que d'autres ont été embarrassés par le manque de certitude lié à l'interprétation de la figure du petit cheval en bronze. L'action éducative au sein d'un musée est une mise en relation qui réclame la reconnaissance mutuelle des médiateurs et des enseignants. Dans ce contexte, pouvoir tester un atelier avec tous les acteurs réunit les conditions idéales de travail à l'élaboration d'un projet éducatif et culturel. Les publics scolaires recouvrent une diversité importante (mater-nelle, primaire, secondaire, enseignement professionnel, spécialisé, supérieur...) ; ainsi l'atelier proposé lors du PREAC à Namur devra être adapté aux âges, aux parcours, aux connaissances potentielles et aux rythmes d'apprentissage des participants. La question de la transférabilité de l'atelier a été testée après le PREAC grâce à la participation d'enseignants rencontrés à Namur qui sont venus à Bibracte lors d'un projet de classe du patrimoine.

Cet atelier a en effet été intégré à un programme d'initiation aux buts et méthodes de l'archéologie. La demande des enseignants du groupe scolaire d'Etigny dans l'Yonne était d'appliquer la démarche mise en œuvre lors de l'atelier de Namur à toutes les études d'objets archéologiques.

Il ressort de cette expérience que la co-construction de projets culturels entre les enseignants et les médiateurs nécessite un temps partagé ; ces séminaires nous en donnent l'opportunité.

# QUELS SERAIENT LES APPORTS (ET L'INTÉRÊT) DE L'HISTOIRE DES ARTS DANS LA PRATIQUE DE LA MÉDIATION DE L'OBJET ARCHÉOLOGIQUE ?

**Marie WERA**

Médiatrice, Préhistosite de Ramioul

## PRÉSENTATION DE L'ATELIER

Construction collective d'un cadre méthodologique de la médiation de l'archéologie à partir d'un artefact artistique.

Organisation des notions de concepts, dispositifs, objectifs, publics, sciences... dans la réalisation d'un schéma de construction d'animation.

### Objectifs proposés

Cet atelier s'adresse aux médiateurs soucieux d'élargir et de diversifier leurs outils de médiation au travers de dispositifs favorisant l'auto-socio-construction et l'approche systémique.

### Déroulement de l'atelier (1h30)

Des animations concrètes servent de base à la structuration d'une méthodologie de médiation :

1. Animation de gravure paléolithique et baromètre d'opinions afin de discuter sur les thèmes, les objectifs et les limites de la pédagogie du geste.
2. Création collective d'un cadre méthodologique pour la création et la production d'animations.

### Outils

"Post-it" de couleur, appareil photo, tableau, burins, ardoises, fac-similé du taureau de Chaleux.

## COMPTE-RENDU DE L'ANIMATRICE

### PRÉSENTATION

Depuis 1994, le Préhistosite de Ramioul à Flémalle, en Belgique, propose à ses visiteurs une médiation interactive de la Préhistoire. Si le terme d'interactivité est aujourd'hui quelque peu galvaudé par l'industrie *multimédia*, notre service éducatif cherche à lui conserver son sens dans le cadre d'une médiation du patrimoine culturel. Dans les différentes formules de visites proposées par notre Musée, tout est organisé pour rendre le visiteur acteur de ses découvertes. L'animateur interagit alors en fonction des questionnements émergents de leurs expériences de visite. Le choix de privilégier des ateliers de gestes de la Préhistoire s'inscrit

bien naturellement au centre de cette pratique. Mais régulièrement, le recul et l'analyse s'imposent. Ces rencontres d'automne et leurs ateliers nous ont donné cette opportunité. Ainsi, avec les participants, nous avons pu partager nos interrogations sur l'apport de l'histoire des arts à notre pratique quotidienne de la médiation de l'archéologie. Simultanément, nous avons tenté d'explorer les limites de cette démarche et nous avons cherché à réunir des éléments utiles pour la construction d'un cadre méthodologique de la pédagogie de la Préhistoire. Le texte qui suit présente à la fois la « conduite » de l'atelier, ses objectifs et les principaux enseignements issus de nos fructueux échanges.

## LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ATELIER

Les principales questions abordées dans l'atelier étaient les suivantes :

Comment opérer des choix lors d'un processus de création d'animation ? Quelles cibles atteindre, quels outils et quelles techniques d'animation privilégier, dans quel ordre organiser l'apprentissage et quel sens lui donner ?

Comment construire collectivement un cadre méthodologique de la médiation de l'archéologie à partir d'un artefact artistique ?

Ces questions ont été traitées à partir d'un exercice concret, d'un atelier de geste, où chacun a été amené à décortiquer, analyser et organiser des notions et des concepts tels que : objectifs, moyens mis en œuvre, archéologie, histoire des arts, publics, médiateur, valeurs...

Ensuite, une analyse réflexive collective a été menée pour contribuer à la construction d'un cadre méthodologique de la médiation de la Préhistoire à partir d'un objet archéologique choisi, un objet "témoin".

## CONDUITE DE L'ANIMATION ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES POURSUIVIS

### ATELIER DE PÉDAGOGIE DU GESTE

#### Description de l'atelier

Les participants écoutent un conte, sans rien dire, sans rien faire.

Le conte lu (annexe 1), ils utilisent alors le matériel qui est à leur disposition pour représenter le héros de l'histoire : un aurochs.

Jusqu'ici, rien ne leur est expliqué sur l'outil (une copie de burin en silex du paléolithique supérieur), ni sur la nature de la pierre sur laquelle ils gravent (un morceau de schiste), ni même qu'ils sont en train de reproduire des gestes vieux de 13 000 ans.

#### Exploitation de l'atelier (annexe 2)

Quand l'ensemble des gravures est terminé, chaque personne fait passer son ardoise à son voisin, jusqu'au retour de son œuvre.

C'est à ce moment que les participants répondent aux questions suivantes : qu'est-ce que ce taureau sauvage dit de moi ? Aussi bien des points de vue : technique, stylistique, émotionnel, intentionnel, culturel, naturel...

L'animateur montre alors un fac-similé du « taureau de Chaleux », et chacun compare. L'animateur fait également découvrir d'autres objets, outils, datant de la même époque que le taureau gravé, aujourd'hui conservé au Muséum des Sciences Naturelles de Belgique.

Les questions qui viennent d'être posées à propos de nos gravures, pourraient-elles se poser à propos de cette œuvre mobilière datant de plus de 13 000 ans ?

### Objectifs spécifiques

À ce stade de l'atelier, les premiers buts sont de faire vivre un moment d'émotion, de créativité, de faire vivre une expérience unique.

En faisant le choix de ne pas montrer l'œuvre originale, de ne pas montrer comment faire, il est possible d'éviter l'écueil d'un atelier de pédagogie du geste réduit à une démarche mimétique et de technologie des arts plastiques.

Ce dispositif a pu faire émerger les questions de l'apport de la pédagogie du geste dans une sensibilisation à l'objet témoin et constater les limites de l'utilisation trop souvent occupationnelle de cet outil pédagogie.

Enfin le transfert de ce que chaque gravure pouvait dire de soi à ce qui pouvait être exploité d'une œuvre de la Préhistoire, a permis de faire découvrir la notion d'objet témoin, d'objet ventriloque : celui que la médiation fait parler.

## ANALYSE RÉFLEXIVE

### Conduite de l'analyse

Les stagiaires répondent sur des "post-it" à chacune des questions suivantes. Ils ne peuvent inscrire qu'une réponse par "post-it".

- Qu'avons-nous fait ?
- De quoi avons nous parlé ?
- En quoi cela a-t-il été intéressant ?

Sur un grand tableau, les "post-it" sont déposés et regroupés selon les points communs pressentis par les participants. Les réponses ont été regroupées selon trois axes : quoi, comment, pourquoi.

Pour compléter le tableau, et approfondir le regard croisé entre histoire des arts et archéologie, une nouvelle série de questions s'impose.

- Qu'aurions-nous pu faire d'autre pour mieux comprendre l'objet témoin ?
- Quels autres thèmes auraient pu être abordés ?
- Quels autres objectifs pourraient être poursuivis ?
- Y a-t-il des thématiques, des moyens, des objectifs qui sont propres à une démarche d'archéologue et d'autres plus spécifiques à l'historien des arts ?

### Exploitation de l'analyse

Tous ces "post-it" ont été classés selon les moyens (comment) ; les thèmes (quoi) et les objectifs (pourquoi). Ces trois axes sont liés et se répondent, mais ne pourrait-on en dégager un but ultime, un sens encore plus **zénithal** à donner à une action de médiation ?

Quelles seraient les valeurs qui pourraient être partagées par les apprenants à la fin d'un processus complet de médiation ?

Les derniers "post-it" se rassemblent alors dans un dernier ensemble : les buts, les valeurs.

### Objectifs spécifiques

L'ensemble des dispositifs utilisés jusqu'ici s'appuie sur des approches éducatives favorisant l'expérience unique, l'auto-socio-construction et l'approche systémique.

« L'auto-socio-construction fonde l'apprentissage sur la recherche de la résolution de situations problèmes favorisant une confrontation entre un sujet et ses pairs et mobilisant différents moyens d'expression pour enclencher une appropriation par chacun du noeud conceptuel visé »

(<http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf/autosociofiche.pdf>).

« Le but de l'approche systémique est de proposer une manière de voir, une méthode d'analyse et d'action qui se basent sur les interdépendances et qui tiennent compte de la place de l'observateur »

(<http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf/fichstemique.pdf>).

Ces méthodes ont permis de décortiquer, d'analyser et d'organiser la pratique de la médiation. Elles ont aussi abouti à la construction d'un cadre méthodologique de la pratique de la médiation (annexe 3).

## CONCLUSION

L'exercice de médiation est parfois difficile surtout quand il s'agit de différencier les axes du cadre méthodologique. Le moyen (le comment) ne peut pas être un but. Une thématique (le quoi) ne peut pas se confondre avec l'objectif (le pourquoi), et rien n'en vaut la peine, s'il est dénué de sens. Un des grands constats de l'atelier est qu'en médiation tout est lié. L'objectif déterminé peut amener le médiateur à opérer un véritable choix d'objets témoins qui serviront au mieux le propos. Une nouvelle thématique inspirera aussi de nouveaux objectifs, qui amèneront à de nouveaux dispositifs et parfois aussi à des valeurs qu'on n'avait même pas identifiées en démarrant le projet. On pourrait qualifier cette démarche d'« écologique » au sens où l'écologie met en lien des concepts et des notions qui sont souvent cloisonnés. S'imposer une démarche « écologique » dans le cadre de la médiation, c'est élargir le champ de la médiation.

Cet atelier est un premier essai, une modeste contribution pour l'obtention d'un cadre méthodologique de la pratique de la médiation. Il reste encore à poursuivre ce travail et à définir beaucoup d'autres notions telles que la déontologie, la place des publics, l'évaluation... Ces chantiers restent à mettre en œuvre pour passer progressivement d'une pratique intuitive de la médiation à une méthodologie à partager et à débattre par les animateurs des musées d'archéologie.

## ANNEXES

### ANNEXE N° 1

Conte, in :

<http://fatrasenbleu.blog50.com/archive/2007/10/30/le-dernier-des-aurochs.html>

« Il était une fois, les contes bien souvent débutent en forêt.

Il était une fois, la forêt est magique et enchantée, mais si son couvert captive et protège, il inquiète et ensorcelle. Méfiez-vous de la forêt qui dort.

Il était une fois, vous ne me croyez pas ? Les grands arbres souffrent et pleurent, crient et se tordent, les arbres saignent et meurent, les arbres sont si vivants.

Vous ne me croyez pas ? Il était une fois, au cœur d'une forêt profonde, un curieux animal à cornes en qui ceux qui le croisèrent reconnurent la silhouette de l'aurochs. Comment cet étrange animal avait-il traversé tant et tant de siècles ?

La légende courait, mais peu y accordait crédit.

Il était une fois..., l'on parla bien vite de mauvaise foi, l'aurochs a disparu depuis des temps immémoriaux, même Belle Lurette, la fée des forêts n'y crut guère quand le vent lui souffla la nouvelle. L'ultime image restait fixée sur les parois des grottes. Nul raison ne pouvait s'en remettre à cette foi-là : l'aurochs, l'urus, le *Bos primigenius*, domestiqué quelque 8000 ans avant J.-C. avait bel et bien disparu sous sa forme sauvage, et nul donc ne pouvait raisonnablement croire en sa présence, serait-elle unique dans la forêt. Les hêtres, les châtaigniers, les érables rouges, les chênes nouveaux, les trembles, les mélèzes et autres conifères, tous en sourirent, haussèrent les branches, et pensèrent à autre chose : muer leurs tons d'été en couleurs d'automne, laisser choir leurs glands, leurs akènes pour engendrer la forêt prochaine.

Pourtant, il fut une fois, un soir, pour être précis, où, sous les basses frondaisons, l'on vit une lourde silhouette, pour la seconde fois. L'orage menaçait, les arbres se resserrèrent, frileux et peureux sous la meurtrière menace : chaque foudre endeuillait la forêt. Ils le savaient, ces arbres téméraires aux saisons et fragiles à l'éclair. Ils savaient que ce soir encore, ils paieraient leur tribut aux arcs de feu, terrassés, déchirés, embrasés, assassinés et décimés.

Mais, il fut une autre fois, cette nuit-là, nulle foudre ne les atteint, aucun d'entre eux ne s'écartela sous le glaive de l'orage, aucun d'entre eux ne fut jeté à terre, ni ne flamba. Au matin, Belle Lurette, qui passait répertorier les dégâts de la nuit, (elle le faisait depuis si longtemps,) en laissa tomber sa baguette de frêne. À flanc de pente, sous son regard ébahi, un arbre nouveau, un cornu tout tordu, étrange et somptueux, pathétique et préhistorique entravait le chemin. Nul doute, c'était l'aurochs, dernier Minotaure. Lui seul avait attiré en cette nuit bleue le feu du ciel, et pour s'immortaliser à jamais au cœur de la forêt, s'était mué en tronc douloureux à double corne, dernier vestige du passé qui, là, avait choisi de s'enraciner. »

#### ANNEXE N° 2

Faute de temps un autre dispositif, *le baromètre*, n'a pu être utilisé. Voici en quoi il consiste. Idéalement il suit directement l'atelier de pédagogie du geste.

L'animateur annonce une affirmation et chaque participant doit prendre position. Soit il est d'accord, soit il ne l'est pas. Chaque opinion doit être justifiée pour enclencher le débat. *Le baromètre* est donc un dispositif de mise en questionnement individuel. Ce questionnement qui, de prime abord semble bipolaire, est nuancé illico par la pluralité des concepts qui se cachent derrière les justifications.

Exemple de question pour un baromètre sur la pédagogie du geste :

« Refaire les gestes du passé aide à la compréhension de la démarche scientifique ».

« Pédagogie du geste et archéologie expérimentale, même combat ! ».

« Pédagogie du geste et démarche créatrice, même combat ! ».

« En refaisant les gestes du passé le visiteur ne voit pas le temps passer, il est toujours actif ».

« La pédagogie du geste est transférable à tous les objets témoins ».

« Refaire les gestes du passé est un objectif de médiation ».

« Refaire les gestes du passé est un outil de médiation pouvant servir à apprendre ».

« Refaire les gestes du passé est un outil de médiation pouvant servir à faire émerger des stratégies d'apprentissage ».

« Refaire les gestes du passé est un outil de médiation pouvant servir à se projeter dans le futur ».

#### ANNEXE N° 3

Le tableau réalisé à la fin de l'atelier est transférable à un cadre de travail pour la pratique de la médiation :

L'OBJET TEMOIN		
QUOI ?	COMMENT ?	POURQUOI ?
Les thèmes à découvrir Le savoir	Les dispositifs d'animation Le savoir-faire Les démarches d'apprentissage différenciées	Les objectifs généraux et spécifiques aux thèmes et aux moyens mis en œuvres Le savoir-être
LES BUTS LES VALEURS DE L'ACTION DE MEDIATION		