La Pensée d'Ailleurs
ISSN : 2826-9497

6 | 2024
Transmettre les arts, éduquer par les arts

Sculpter pour transmettre la mémoire des « Gueules cassées »

Présentation d'un projet associant art et histoire en collège

Sandrine Asselin

https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=1004

DOI : 10.57086/lpa.1004

Electronic reference
Sandrine Asselin, « Sculpter pour transmettre la mémoire des « Gueules cassées » », *La Pensée d'Ailleurs* [Online], 6 | 2024, Online since 06 septembre 2024, connection on 05 février 2025. URL : https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=1004

Copyright
Licence Creative Commons — Attribution — Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Sculpter pour transmettre la mémoire des « Gueules cassées »

Présentation d'un projet associant art et histoire en collège

Sandrine Asselin

OUTLINE

L'art à l'école
  Le cadre institutionnel
  La transmission de la mémoire
  La posture de l'enseignant dans la pédagogie de projet
Présentation du projet mis en place
  Les caractéristiques principales
Les effets du dispositif
  La transmission genrée de la mémoire
Conclusion

TEXT

1 Dans cet article, je souhaite présenter l'expérience menée durant l'année scolaire 2021-2022, dans l'établissement du second degré dans lequel je suis enseignante d'histoire-géographie. Cette expérience de terrain a été réalisée en parallèle d'un travail de recherche en master sur « la transmission genrée de la mémoire » lors d'une reprise d'études.

2 Samuel Rénier considère que « le travail artistique, qu'il soit figuratif, expressif ou mémoriel a [...] pour vocation de mobiliser une démarche de création, de permettre à l'enfant de produire quelque chose dont il [est] l'*auteur* » (2021, 131). Je propose de montrer à travers un exemple de projet scolaire que si le travail artistique peut permettre à l'adolescent d'être « auteur » d'une œuvre, il peut également être l'occasion de le rendre acteur d'une transmission. Il s'agit aussi de repérer comment se tissent les apports de connaissances disciplinaires des enseignants avec le processus de création dans lequel les élèves sont engagés.

3 Cet article sera organisé en trois parties. Dans un premier temps, je présenterai la place de l'art à l'école et la possibilité de transmettre la mémoire par l'art. Je situerai la posture de l'enseignant dans la démarche de projet. Ensuite, je décrirai les caractéristiques principales du projet mis en place en indiquant la durée et la fréquence des interventions avec l'artiste, la composition des séances et la visibilité donnée au projet. La troisième partie sera consacrée aux effets de ce projet. Pour finir, quelques éléments de réflexion sur les enjeux de la transmission au prisme du genre seront présentés, en lien avec ma recherche doctorale qui s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville et al., 2005).

L'art à l'école

Le cadre institutionnel

4 Dans le contexte de l'enseignement secondaire en France, les élèves, au collège, disposent de cours d'arts plastiques à raison d'une heure par semaine mais doivent également suivre un parcours d'éducation artistique et culturelle dans leur scolarité.

> L'éducation artistique et culturelle (EAC) accompagne les enseignements, pour lesquels elle propose une forme complémentaire d'apprentissage. Elle conduit les élèves à poser un regard personnel sur le monde ; c'est pourquoi chaque élève de la maternelle à la terminale doit pouvoir, chaque année, apprendre, rencontrer et pratiquer la culture sous toute forme [1].

5 Cette incitation à une éducation artistique est donc nationale et se décline à différentes échelles puisque nous la retrouvons dans les projets académiques. Par exemple, le projet pédagogique de l'académie de Normandie précise « la nécessité d'assurer une offre artistique [...] accessible à l'ensemble des écoles et établissement du territoire normand ». Ensuite, à l'échelle locale les projets d'établissement le déclinent avec un axe communément appelé « ouverture culturelle ».

La transmission de la mémoire

6 Dans le collège dans lequel je travaille, je mène depuis dix ans un projet intitulé « Mémoires de collégiens » qui s'inscrit dans une demande institutionnelle concernant la formation du citoyen dans le cadre d'un parcours citoyen « de l'école au lycée, le parcours citoyen s'adresse à des citoyens en devenir qui prennent conscience de leurs droits, de leurs devoirs, de leurs responsabilités » (Eduscol)[2]. Ce projet a longtemps consisté à effectuer des voyages scolaires sur des lieux de mémoire (Verdun, le camp du Struthof, les plages du débarquement), mais aussi des rencontres avec des témoins de la Seconde Guerre mondiale et des participations à des commémorations. L'année 2020 et la crise sanitaire ont bouleversé nos habitudes et il a fallu repenser des actions *in situ*.

7 Ainsi en 2021-2022, nous avons proposé un projet pluridisciplinaire sur le thème des « Gueules cassées » avec un artiste en résidence dans le collège, dont les interventions ont été financées par la délégation académique à l'action culturelle (DAAC) dans le cadre d'un « Dialogue entre les arts ». Nous avons travaillé avec le sculpteur Thomas Waroquier. Son travail « s'articule essentiellement autour des visages, ils sont l'inspiration première de ses créations [...]. Il s'intéresse aux modifications de la face : visages mutilés, visages scarifiés, visages transformés. Il développe ainsi une série d'œuvres sur les Gueules cassées, martyres et symboles de la violence inouïe qu'inflige aux corps les guerres modernes[3]. »

8 Ce projet autour des « Gueules cassées » est aussi envisagé comme un moyen de développer chez nos élèves des compétences socioémotionnelles qui sont un enjeu central pour l'école et la société. L'Éducation nationale a défini en 2006, le premier socle de connaissances et de compétences qui favorisent l'intégration des compétences psychosociales à l'école.

La posture de l'enseignant dans la pédagogie de projet

9 La pédagogie de projet (Ardoino, 2000), dans laquelle je m'inscris pour ce travail, contribue à travailler différemment puisqu'elle permet de

décloisonner les enseignements disciplinaires. En effet, elle offre la possibilité aux enseignants de travailler en équipe et de retrouver une motivation ou de sortir de la routine et surtout elle permet aux élèves de donner du sens en travaillant autour d'un objet commun (Viau, 2004). Le projet permet aux élèves d'apprendre ensemble et leur donne l'occasion de trouver leur place. Rolland Viau poursuit dans ce sens puisqu'il indique que la motivation des élèves dans le projet « est un phénomène dynamique qui est animé par l'interaction entre ses perceptions et des facteurs liés à son environnement scolaire, familial et sociétal » (Viau, 2004).

10 Les interactions entre ces différents cercles (scolaire, familial, sociétal) sont un des objectifs recherchés dans le projet « Mémoire de collégiens », puisqu'il s'agit de transmettre la mémoire du point de vue scolaire mais aussi de permettre de faire des liens entre la mémoire familiale et la mémoire des guerres enseignée. Un des objectifs est et de susciter des discussions dans les familles autour de ces sujets mémoriels. Ces liens sont essentiels dans la construction identitaire des adolescents (Kattar, 2021).

11 La posture de l'enseignant (Bucheton, Soulé, 2009) dans cette démarche est davantage celle d'un accompagnateur, pas seulement chargé de transmettre du savoir mais un coordonnateur de rencontres et d'activités permettant aux élèves de mobiliser leurs connaissances et de construire leurs compétences. La gestion de projet permet également un travail en partenariat avec des acteurs et des structures diverses, hors établissement (associations, musées, délégations académiques…).

Présentation du projet mis en place

12 Le projet autour des « Gueules cassées » a concerné deux classes de troisième dont les effectifs étaient assez chargés puisqu'elles comptaient chacune 27 élèves. Une classe respectait une certaine mixité avec treize filles et quatorze garçons, tandis que la deuxième avait un effectif de garçons plus conséquent (17 sur 27).

13 L'équipe enseignante, pluridisciplinaire, était composée des professeures de français, d'histoire-géographie et d'arts plastiques, soit

trois femmes dont je fais partie. L'artiste, quant à lui, était un homme.

14 Le projet plus global a permis aux élèves, en plus du projet artistique, de réaliser une sortie au musée de la Grande Guerre de Meaux avec une visite thématique autour du corps dans la guerre. Les élèves ont participé le même jour au ravivage de la flamme sous l'Arc de Triomphe.

15 Dans le cadre du financement de ce « Dialogue entre les arts » proposé par la DAAC, deux structures d'art locales (un musée normand et une maison des Arts) étaient associées au projet et ont accueilli toutes les deux une classe pour une visite thématique.

Les caractéristiques principales

16 Le projet incluait trois rencontres avec l'artiste sur trois demi-journées, ainsi, chaque classe a passé neuf heures avec le sculpteur. Une première rencontre a eu lieu en décembre 2021 après que les thèmes du « témoignage » et de la Première Guerre mondiale aient été traités en français et en histoire. Ensuite, les deux autres séances étaient rapprochées (fin février et début mars). Enfin, l'exposition s'est tenue fin juin dans le collège.

17 Les séances se sont toutes déroulées dans la salle d'arts plastiques, appropriée pour ces activités du fait de la présence d'un point d'eau et de tables installées en îlots.

18 Pour la première séance, l'artiste, Thomas Waroquier, a choisi de faire travailler les élèves sur des monotypes sur plaques de verre. Pour cela, il leur a fourni des extraits de livres d'anatomie, ainsi que des photocopies d'œuvres de Jean-Michel Basquiat. À partir de ces modèles et d'une démonstration de l'artiste, les élèves ont pu graver un visage sur le verre avant de le transférer sur le papier.

19 La deuxième rencontre a donné lieu à la manipulation de l'argile. Lors de cette séance, Thomas Waroquier a diffusé des extraits audio d'*Au revoir là-haut*, le livre de Pierre Lemaître, que nos élèves avaient étudié dans le cours de français. Il leur a expliqué avoir l'habitude de travailler ainsi dans son atelier. Pour créer leur « gueule cassée », statuette d'une vingtaine de centimètres de haut, les élèves ont dû d'abord réaliser un buste qui servait de socle pour recevoir la face de leur soldat. Ils ont ensuite manipulé la terre pour sculpter un visage

et ont travaillé sur la blessure qu'ils souhaitaient représenter sur le visage de leur soldat.

20 La dernière séance a permis de retoucher les sculptures. Les élèves ont dû ensuite couper les têtes et les creuser afin d'en extraire les éventuelles bulles d'air pour la cuisson. L'artiste est reparti le même jour avec toutes les sculptures pour pouvoir les mettre au four dans son atelier parisien.

21 Je remarque dans l'après-coup que la technique nécessite cette opération de destruction partielle. Cette construction retrace les mêmes étapes que celles vécues par le soldat, de la création à la destruction.

22 En parallèle, les élèves ont produit un texte, accompagné de leur professeure de français. Ce texte avait pour objectif d'être en quelque sorte la biographie de leur soldat blessé. Ils devaient pour cela réinvestir les connaissances acquises en histoire, leurs connaissances personnelles, leur sensibilité et leur vécu. Viviana Mancovsky, qui s'est inspirée des travaux d'Arnaud Dubois sur l'écriture monographique, indique que « l'écriture est valorisée pour sa capacité d'exprimer des idées personnelles, d'évoquer des souvenirs et de transmettre des sentiments et des émotions » (Mancovsky, 2020, p. 93). Elle poursuit en soulignant que « l'écriture personnelle est vue comme un moyen d'exploration, de prise de recul, d'imagination, de création [...]. Le moment d'écriture individuelle vise à se mettre en contact avec soi-même et aussi à construire un espace d'échange collectif » (*Ibid.*, p. 93).

23 Ce travail occasionné par le passage à l'écrit peut être comparé à celui nécessaire à l'élaboration des discours d'accompagnement des œuvres que les étudiants des écoles d'art sont amenés à produire. Il s'agit pour les artistes étudiants comme ce fut le cas aussi pour nos élèves, d'avoir « des propos permettant de resituer les enjeux d'un engagement artistique, à défaut d'en clarifier clairement les intentions » (Glicenstein, 2022, p. 65). Ce passage à l'écrit est un moment d'introspection où l'élève doit justifier ses choix autour de sa sculpture. Il doit réfléchir aux raisons pour lesquelles il a infligé telle ou telle blessure et à l'histoire qui l'accompagne. Cela le pousse à faire le lien entre les connaissances disciplinaires et ce qu'il s'est représenté.

Il ne faut pas omettre que la mémoire transmise dans la famille peut aussi influencer sa représentation des « Gueules cassées ».

24 Le vernissage de l'exposition a pris une forme théâtralisée, à l'initiative de la professeure de français. Les élèves et leurs professeures formaient un cercle. Les noms des différentes « Gueules cassées » étaient énumérés par les élèves et l'ensemble du groupe répétait « je suis une gueule cassée ». Puis quelques élèves lisaient la biographie de leur gueule cassée.

25 Les ressentis des élèves sur le projet ont été collectés par écrit en amont du vernissage et ont été lus afin d'indiquer que l'enthousiasme était partagé par les équipes et les adolescents. En voici quelques extraits :

> nous avons pu travailler de façon ludique sur les gueules cassées à travers l'art. Nous avons pu inventer l'histoire de cette gueule cassée avec notre imagination en français, découvrir toute la souffrance que les soldats ont enduré en histoire. Nous avons pu créer nos gueules cassées, sans contrainte avec l'aide de Thomas Waroquier ;

> ça a été un moment de plaisir et de découverte de la sculpture. Découvrir les techniques de cet art, pour arriver à un résultat plus ou moins satisfaisant a été une expérience géniale et unique ;

> ça changeait des cours normaux, cela nous a permis de découvrir une nouvelle facette de l'art.

26 A posteriori, il me semble que cette expérience pédagogique a été l'occasion de la création d'un « dispositif » au sens où l'entend Patrick Geffard. C'est-à-dire un ensemble d'actions comme espace de créativité (Geffard, 2019). Pour René Kaës « établir un dispositif, c'est introduire une rupture dans l'arrangement habituel des choses [...] pour en manifester un certain ordre » (cité par Geffard, 2019, p 70).

Les effets du dispositif

27 Viviana Mancovsky évoque sa conception du savoir « comme toujours en mouvement, qui cherche, qui parfois réussit et parfois échoue » (Mancovsky, 2020, p. 84). Il s'agit d'un tâtonnement autour d'expé-

riences. Nos élèves ont travaillé et effectué des recherches. Ces recherches, ainsi que leur expérience singulière les ont amenés à produire une sculpture bien distincte de celle de leurs camarades de classe. Chaque sculpture produite est le fruit d'un savoir mais surtout des choix opérés par l'élève. Ainsi, ils ont été acteurs du dispositif. Ils ont créé leur œuvre en faisant des choix parmi les connaissances issues des apports disciplinaires mais aussi en puisant dans leur histoire familiale et leur inconscient. Ils sont passés d'auteur à acteur, au sens de Samuel Renier (Renier, 2021).

28 Le recours à l'art nous permet une sorte de détour pour aborder la dimension subjective et affective (Mancovsky, 2020). Le recours à la sculpture permet de toucher du doigt, au sens propre, cette brutalisation qui a marqué toute une génération de soldats. Manipuler la terre permettait ici d'être quelque peu en contact avec cet enfer de boue qu'ont connu les soldats de la Première Guerre mondiale.

29 Ce dispositif permet également de travailler certaines compétences sociales nécessaires dans la formation citoyenne des adolescents. Pour Antoine Kattar, l'art a sa place dans la construction de nos élèves adolescents « en effet, l'art et la culture peuvent être pensés comme "des appuis pour la construction identitaire de l'adolescent, en lui offrant une voie d'expression dont il a besoin pour élaborer ce qu'il vit" (Treich et Ségurel ; 2013, p. 63) » (Kattar, 2021, p. 138). Samuel Renier souligne que « l'art est bien plus qu'un simple processus figuratif, ou de trace, mais représente un moyen privilégié d'exprimer certaines dimensions de l'expérience vécue par les [adolescents], et ce à des fins d'apprentissage tout autant que de formation de soi » (Renier, 2021, p. 135).

30 Thomas Waroquier m'avait fait part d'une première expérience avec des scolaires issus du primaire. Cependant, il a dit être « bluffé et ému » par l'implication des élèves et la qualité de leur réalisation, notamment par la réalisation d'une élève, arrivée en cours d'année. Cette élève n'a pas assisté au cours de français et d'histoire du premier trimestre mais lors des deux séances de pratique de la sculpture, elle a réalisé une « gueule cassée » dont les traits nous ont permis de l'associer aux tirailleurs venus d'Afrique, continent de son pays d'origine.

31 Les travaux des élèves sont ensuite sortis de l'établissement pour être exposés à la préfecture. Trois élèves étaient présents pour présenter le dispositif lors d'une remise de médaille organisée par l'Office national des anciens combattants et victimes de guerre (ONACVG), ce qui a permis une valorisation sociale de leur travail, extérieure à l'établissement.

La transmission genrée de la mémoire

32 L'année suivant la mise en place du dispositif, j'ai retrouvé Thomas Waroquier dans son atelier parisien, proche de la butte Montmartre alors qu'il réalisait des portes ouvertes. J'ai découvert les éléments nouveaux de son travail et notamment une sculpture nommée « Mademba Diop, Gueule cassée », nom emprunté au roman *Frère d'âme* de David Diop. J'ai tout de suite fait remarquer à l'artiste le lien qui me semblait évident entre sa sculpture et celle de l'élève arrivée en cours d'année. Je peux établir un lien direct entre ces deux œuvres et y voir une transmission. Non pas seulement une transmission descendante de l'adulte vers l'élève mais aussi d'une transmission de l'élève à l'artiste. Vraisemblablement, cette élève nous a transmis par sa réalisation une part de son histoire et de sa réalité.

33 Mon travail de recherche actuel poursuit le travail entrepris en master autour de la transmission de la mémoire enseignée au prisme du genre. Comme je l'ai indiqué plus haut, il s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique. La mémoire comme objet de savoir est pleinement entrée dans les programmes scolaires du lycée en 2011. Elle n'est pas un objet explicite d'enseignement au collège mais elle est enseignée à travers des thèmes relatifs aux deux guerres mondiales. Cet enseignement de la mémoire est assuré par des enseignants et des enseignantes avec l'implication des corps d'inspection. Ces professionnels font appel à des témoins et membres d'associations mémorielles pour contribuer à sa transmission. Dans cette recherche la notion de rapport au savoir, qui a fait l'objet d'investigations spécifiques en sciences de l'éducation, est mobilisée pour analyser les différents niveaux de rapport à la mémoire.

34 Les conclusions obtenues à l'issue de mémoire de master mettaient en évidence le genre dans la transmission de la mémoire. Les entretiens cliniques effectués auprès de deux hommes et deux femmes

enseignant l'histoire-géographie permettaient de repérer une transmission de mémoire masculine et héroïque chez les enseignants hommes et une transmission féminine et victimaire chez les enseignantes femmes.

35 Je peux m'interroger ici sur quel genre est associé à la mémoire transmise à travers ce dispositif autour des « Gueules cassées ». Est-ce que ce travail de création réalisé avec un artiste-homme nous amène à transmettre une mémoire héroïque ou bien ce projet mené par des enseignantes femmes nous amène à transmettre une mémoire victimaire ? Ce dispositif peut laisser entrevoir ces deux faces de la mémoire des « Gueules cassées ».

Conclusion

36 Janner-Raimondi et Tavignot indiquent que « Norbert Alter en 2010 signale qu'une pratique est innovante pour les acteurs lorsqu'elle s'inscrit dans un contexte spécifique dont la nouveauté est relative au contexte et aux acteurs » (2015, p. 1). Le détour par la pratique artistique pour transmettre des mémoires s'est avéré innovant dans notre établissement. La créativité était au cœur du dispositif mais également à la source de celui-ci car l'on peut considérer une certaine part de créativité pédagogique pour amener les élèves à travailler ainsi, « l'innovation n'est pas une résolution de problème, mais inclut une originalité et créativité, un faire autrement, dans l'intérêt de l'élève » (Cros, 2007).

37 Le dispositif mis en place, au sens donné par Geffard, a été un espace de créativité pour transmettre les arts et éduquer par les arts. Un espace de créativité dans lequel se sont retrouvés tous les acteurs du dispositif, les enseignantes, l'artiste et les élèves.

BIBLIOGRAPHY

Ardoino, Jacques (2000). *Les Avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*. Éducation et formation. Presses universitaires de France.

Blanchard-Laville, Claudine, Chaussecourte, Philippe, Hatchuel, Françoise, Pechberty Bernard (2005). Note de synthèse : l'approche clinique d'inspiration psychanalytique en

sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

Bucheton, Dominique, Soulé, Yves (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.

Cros, Françoise (2007). *L'agir innovationnel. Entre créativité et formation*. De Boeck.

Geffard, Patrick (2019). À propos de l'usage du terme « dispositif ». *Cliopsy*, 21, 63-77.

Glicenstein, Jérôme (2022). Enseigner l'art : un difficile pas de côté. *Ligeia*, 197-200, 61-72.

Janner-Raimondi, Martine, Tavignot, Patricia (2015). Posture d'accompagnement au changement-innovation avec des équipes d'écoles volontaires : l'implication réfléchissante. *Éducation et socialisation*, 38.

Kattar, Antoine (2021). Penser les conditions d'une rencontre éducative dans la durée avec des adolescents, naviguer dans un entre-deux. *Érès*, 31, 133-146.

Mancovsky, Viviana (2020). La formation pédagogique des enseignants du supérieur en Argentine, Présentation d'un dispositif de formation centré sur l'échange des savoirs de l'expérience. *Cliopsy*, 23, 79-101.

Renier, Samuel (2021). De l'école-laboratoire à l'école-atelier : l'art au cœur du projet éducatif deweyen. *Le Télémaque*, 60, 125-136.

Treich Laura, Ségurel, Maud (2013). Culture, art et adolescence : témoignages. Dans : Granier, Emmanuelle (dir.), Sternie, Claude (dir.), *L'adolescent entre marge, art et culture*, 61-70. « La vie devant eux ». Érès.

Viau, Rolland (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire, *3e congrès des chercheurs en Éducation*, Bruxelles.

NOTES

1 https://eduscol.education.fr/575/education-artistique-et-culturelle.

2 https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993.

3 http://thomaswaroquier.com/thomas-waroquier---sculpteur---prix-georges-coulon.html.

AUTHOR

Sandrine Asselin
Doctorante en sciences de l'éducation et de la formation, laboratoire ÉDA, université Paris-Cité.
IDREF : https://www.idref.fr/282976620