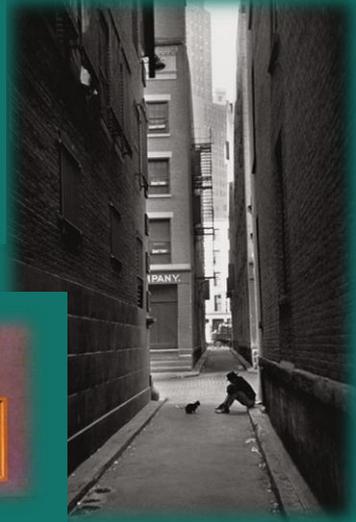
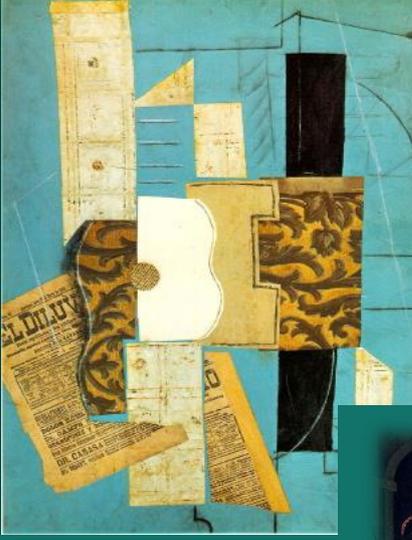


2016



قراءة الصّورة في فنّ الرسم



تأليف | فريد عمّار ونيس متفقد عام للتربية
شكري القروي متفقد أوّل

المحتوي

	I	مقدّمة	4
	II	مدخل	7
	III	تمهيدي	14
المتكوّن		حقيقية	14
ص			
	1.	اليوم الأوّل:	
		المحتويات المعرفية المتصلة بالموضوع	
		أ. أنشطة حضورية	
		• نشاط 1: إشكاليات القراءة	
		• نشاط 2: لغة الصورة وإشكالياتها	
		• نشاط 3: رهانات قراءة الصورة	
		• نشاط 4: الصورة في درس الفلسفة	
		• نشاط 5: كفايات قراءة الصورة	
حضورية		ب. أنشطة غير	
ص			32
		• نشاط 1: معجم مصطلحات فنية	
		• نشاط 2: جدول التيارات والمدارس الفنية	
		• نشاط 3: مناهج في القراءة	
		• نشاط 4: نشاط تألّيفي	
	2.	اليوم الثاني:	
المكتسبة		توظيف	
		المعارف	
		والمنهجيات	
		ص	49

- نشاط 1: قراءة في عمل فني كلاسيكي
- نشاط 2: قراءة في عمل فني حديث
- نشاط 3: قراءة في عمل فني حديث غير تشخيصي
- نشاط 4: قراءة في عمل فني معاصر
- نشاط 5: قراءة في رسم كاريكاتوري
- نشاط 6: قراءة في ملصق جداري
- نشاط 7: نشاط تألّفي

المكوّن

.IV حقيبة

.....

ص 59

1. أنشطة اليوم الأول
2. الأنشطة غير الحضورية
3. أنشطة اليوم الثاني

.V ملاحق

.....

ص 100

مراجع

.VI قائمة

.....

ص 125

مُقَدِّمة

إن الحاجة إلى قراءة الصورة وكشف أبعادها ودلالاتها هي حاجة حديثة أملتها المكانة التي أصبحت تحتلها الصورة في عالمنا اليوم والانتشار المتزايد للوسائط التصويرية وما تملّيه الوظيفة التربوية للمدرسة من ضرورة الانتباه إلى وضع المتعلم إزاء هيمنة الصورة وكيفية تحريره من أوضاعه السلبية تُجاهها والنظر إليه باعتباره واحداً من أهم الشرائح المستهلكة لها.

أسست هذه الأوضاع لظهور مواقف تنادي بإرساء تربية على الصورة وبواسطة الصورة (**Education à l'image et par l'image, pédagogie de l'image**) كما جعلت من الصورة سندا ووسيلة تعليمية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية.

في هذا الإطار يتنزّل إعداد هذه الوحدة التكوينية لتكون **سندا منهجيا** لأستاذ الفلسفة ودافعا للبحث والتكوّن الذاتي وهي العوامل التي لازمت إعداد هذه الوثيقة. فقراءة الصورة، وإن كانت قاسما مشتركا بين العديد من المواد، تتطلب مراعاة حاجيات المواد وخصوصياتها من هنا كان التركيز في الاختيارات سواء من الصور أو الطرق المنهجية على المسائل المفاهيمية (**Conceptuel**) وفي ذلك إشارة إلى درجات التركيب والتعقيد التي تحملها الصور وخاصة التشكيلية منها (شأنها شأن العلامة بصفة عامة) والتي تتيح لكل قارئ النهل من جوانبها التي تتلاءم وحاجياته.

فالبعد المنهجي هو جوهر هذه المقاربة وهدفها أما الآليات العملية الموظّفة فهي عرضية يمكن استخدامها أو الانتقاء من بينها وفق طبيعة الصورة المستهدفة بالتأويل، لذلك لا تطمح هذه المقاربة لأن تكون نموذجا أو مثالا قياسيا يقع تطبيقه في كل الحالات.

تطرح قراءة الصورة وتأويلها العديد من الإشكاليات التي تجعل من البحث عن طريقة مثالية في القراءة عملية عديمة الجدوى وغير قابلة للتوظيف في مختلف أوضاع القراءة والتأويل. يمكن تلخيص هذه الإشكاليات في الثلاث التالية: إشكالية على علاقة **بالمصطلح** وثانية على علاقة **بالصورة** وثالثة على علاقة **بطرق القراءة**.

أ. إشكالية المصطلح

استعارة مصطلح "قراءة" وتسليطه على الصور يتطلب الانتباه إلى حدوده المرسومة والمتعارف عليها وصعوبة تعميمه على الصورة باعتبارها لا تقوم مقام النص ولا تقبل التقطيع الذي يتحمّله. فبناء النص ينطلق من الحرف فالكلمة ثم الجملة ليحقق معناه عبر تركيب مجموعة من الجمل، أما الصورة فهي تركيب كذلك غير أن آلياته ليست كآليات بناء النص من حيث طبيعة المفردات الموظفة في عمليات التركيب وقواعد وأنظمة استخدامها.

لذلك يُفضّل استخدام بدائل أخرى أكثر ملاءمة للأهداف المنشودة من قبيل مقارنة الصورة أو تأويلها أو تحليلها أو تذوقها أو تقبلها.

ب. إشكالية الصورة

يضعنا الحديث عن الصورة في دائرة التنوّع والاختلاف والتعدد فالصور مختلفة منها المرئية والصوتية والذهنية والشعرية وغيرها، كما أن الصور المرئية متنوعة يمكن تفريعها إلى عائلات كبرى: ثنائية الأبعاد أي كل الصور المسطحة (رسم، تصوير، فوتوغرافيا) وثلاثية الأبعاد (نحت، مجسمات). صور ثابتة وأخرى متحركة (تلفزيون، سينما، وسائط متعددة) وكل صنف من أصناف هذه الصور المرئية يتطلب أحيانا كثيرة مداخل خاصة في القراءة والتأويل.

ت. إشكالية طرق القراءة

تتعدد المداخل لقراءة الصورة وتنوّع الأساليب وتحتكم في مجملها إلى عاملين رئيسيين هما:

- مجال الملاحظة أي مجال توظيف القراءة والتحليل: علمي، جمالي، تاريخي، بيداغوجي، اجتماعي،
- وظيفة الصورة ومجال استخدامها: وثائقية (Documentaire)، إعلامية (Information)، تواصلية (Communication) تعبيرية (Expression) ...

هذه الإشكاليات وكيفية تخطيها يدفعنا إلى تحديد الصور المستهدفة بالقراءة لذا سنتوقف عند الصور المرئية الأكثر تداولاً وهي منتجات الفن التشكيلي (فن الرسم) كما سنتوقف عند مجال البيداغوجيا أي كيفية توظيف قراءة الصورة في إطار المشاريع والوضعيات التعليمية التعلّمية وذلك بتحديد أهداف دقيقة تنشُد إنباء الفكر النقدي للمتعلّم من خلال توعيته بحقيقة الصورة، أي آليات تركيبها وطرق تفكيك معانيها ودلالاتها.

تنقسم الوحدة إلى قسمين، قسم أول نظري يتناول المحتويات المعرفية المتصلة بالموضوع وذلك من خلال أنشطة حضورية تؤثت اليوم الأول من التكوين¹ وتسعى إلى الإجابة على أسئلة منهجية تتعلق بالإشكاليات التي تثيرها قراءة الصورة وهي:

- ما هي إشكاليات قراءة الصورة؟ وكيف يمكن التفاعل معها؟ وما هي الكفايات التي تتطلبها؟

¹ يُقترح إنجاز الوحدة على يومين تفصل بينها أنشطة غير حضورية يُكف المتكونون بإنجازها في الأثناء.

• كيف نوظف الصورة في الأوضاع البيداغوجية الخاصة؟

- وأنشطة غير حضورية يقوم خلالها المتكّون بإعداد الوسائل المساعدة على قراءة الصورة ودراسة وتحليل سندات والتدرب على عمليات يُجيب انطلاقاً منها على أسئلة منهجية تتعلق ب:
 - متطلبات قراءة الصورة.
 - الأدوات المنهجية المساعدة على قراءة الصورة وكيفية التصرف فيها وتطويرها لمختلف الأوضاع التعليمية التعليمية.

أما القسم الثاني من الوحدة فيقوم على توظيف المعارف والمنهجيات المكتسبة من الأنشطة السابقة في معالجة الإشكاليات التي تعترض المدرّس عند مجابهة متطلبات الواقع الميداني وتلبية حاجياته العملية من خلال تزويده بحلول عملية منهجية تقوم مقام المنوال الاستراتيجي وهي الأنشطة التي تؤثت اليوم الثاني من التكوين والتي تسعى إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

• كيف نختار المنهجية المناسبة للصورة المستهدفة؟

• كيف ننظم عمليات القراءة؟

مدخل تمهيدي

إضافة إلى الإشكاليات التي تطرحها قراءة الصورة والتي أشرنا إليها بعجالة في المقدمة وهي إشكاليات الصورة والقراءة والتوظيف وغيرها من الإشكاليات الأخرى التي لم نشر إليها فإنّ استثمار الصورة في الأوضاع البيداغوجية وخاصة التكوينية يشكّل بذاته رهانا يتطلّب تحديد العديد من المسائل وأهمها الاختيارات المنهجية لذلك ارتبنا تخصص هذا التمهد لشرح طبيعة المقاربة التي نعرضها وتتعلّق بمنزلة الصورة التي نراها والأهداف التي ننشدها والتمشي البيداغوجي والتعليمي الذي اعتمدناه في تناولنا للموضوع.

1. منزلة الصورة ضمن الممارسات البيداغوجية²

أ. الصورة كعدو للفكر

لندكر بأنّ الصورة كانت في البداية عدوًا للبيداغوجي. لقد اعتبر أفلاطون أنّ الصورة هي بمثابة الحاجز أمام البيداغوجي فمضى الفلاسفة هو قيادة الفكر نحو التصرّ (Concept) وتخليص الفرد من الأوهام والمظاهر التي تمثلها الصور. "فأسطورة الكهف" هي أسطورة تأسيسية، في نظر العديد، للتربية المعاصرة ولا زالت إلى اليوم مواقف ترتاب في منزلة الصورة معتقدة في كونها حاجزا يمنع من النفاذ إلى التصرّ. في هذا الإطار تبقى الصورة الهندسية الوحيدة المباحة لكونها في ذاتها تصرّ. فأساتذة الرياضيات يدركون أنّهم عندما يرسمون مثلًا على السبورة فإنما ذلك تصرّ للمثلث، ففكرة المثلث هي المجسّدة بطريقة تجريدية عبر التمثيل الصوري للمثلث.

ولا يجب التسليم اليوم بكوننا تخطينا هذا الموقف إذ لازال العديد من المفكرين يعتبرون أنّه من المؤكّد، وفي ظلّ تعاظم منزلة الصورة وتحولها إلى ظاهرة مهيمنة في عالمنا اليوم، أن تكون أهداف التعليم الرئيسية وأولويات التكوين هي إحياء دور التصرّ وتعليم بناء التصرّات (Conceptualisation).

يشرح المفكر الأمريكي نيل بوستمان (Neil Postman) من خلال كتابه (*Enseigner c'est résister*) أنّ للمدرسة دور تعديلي (Thermostatique) فلمّا كانت، في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، هيمنة الكتابي (L'écrit) كاملة ومطلقة قامت المدرسة بإدخال الصورة للتقليل من تلك الهيمنة وتعديل الأوضاع. أمّا اليوم، وفي ظلّ الهيمنة المطلقة للصورة، فإنّ الوظيفة التعديلية للمدرسة تتطلب إحداث التوازن بإعطاء الأولوية للكتابي والمسترسل منه وذلك على حساب الصورة وخاصة المجزأة منها (L'image fragmentée).

ويطالب بوستمان، من منظار أفلاطوني بحت، بأن تقوم المدرسة بدور المقاوم لسلطة الصورة ويتجاوز ذلك إلى التنديد بأوهام التعليم الذي يعتقد في كون تحرير التلاميذ من هيمنة الصورة يتطلب مساعدتهم على تفكيكها والأجدي هو مساعدتهم على النفاذ إلى التصرّ، الذي تعمل الصورة على طمسه، وهو الوحيد الذي يساعد على التصدي للقوى المهيمنة للصورة.

هناك إذا في البيداغوجيا، ومنذ أفلاطون، ريبة من الصورة يقابلها تقاليد بيداغوجية قويّة تحرص على اعتماد التمشيات الاستقرائية في بناء الذكاء أي رعاية تلك القدرة على الانتقال من تعدد الأشياء إلى وحدة الفكرة ومنها إلى النظام ومنه إلى المعادلة لذلك لازال التمشي الاستقرائي مستخدمًا وبصفة مكثّفة من طرف المدرسين. وقد ينطلق هذا التمشي من الصورة ليتخلص منها من خلال البحث في

² للتوسع في الموضوع يمكن الاطلاع على مقال: الفلسفة والصورة، توفيق صويلحي، مقالات ودراسات فلسفية، تونس. يمكن تنزيل المقال من الرابط التالي: <http://doc.aljazeera.net>

جوانبها القابلة للتشكل على هيئة تصوّرات فالاستقراء يساعد المدرس على الانتقال من الملموس (Concret) إلى المجرّد (Abstrait) ومن الصورة إلى التصوّر ومن الواقع إلى المعادلة. تشكّل هذه المنزلة (الصورة العدوّ) المفارقة الأولى للصورة في الأوضاع البيداغوجية وهي منزلة لم تتمكن من فرض نفسها لأنّ أعداء الصورة ذاتهم لم يستطيعوا التخلص منها.

ب. الصورة كحلية للنص

إنّ وعي البيداغوجي بأهمية التصوّر وطابعه المجرّد مؤكّد وأنّ النفاذ إليه يتطلب الكثير من البذل والكثير من المساعدة والإحاطة من طرف المدرّس. من هذا المنظور تتدخل الصورة لتكون بمثابة "النقطة المضيئة" التي تبتث النور في عتمة النص وصرامته فالصورة "كإشارة للنص" هو وضع اعتمده المدرسة مبكّرا غير أنّ الجاذبية التي أحدثتها الصورة دفعت نحو سرعة التخلص منها لحساب جدية النص وجدية الأفكار التي يحملها.

في هذا الإطار اتخذت الصورة عدة أوضاع ضمن الكتب المدرسية، صور مصاحبة للنصوص أو تشخيص لأحداثها أو تجسيد للمواقف التي تنقلها أو ترجمة لبعض الأفكار أو المشاعر التي تنقلها، وهي أوضاع مازالت قائمة إلى يومنا هذا غير أنّها أفضت إلى مفارقة ملحوظة تتمثل في الاهتمام الملحوظ للمتعلمين بالصورة على حساب النص الذي يفترض أن ترافقه، تحوّل معها وضع الصورة من مجرّد حلية إلى "أيقونة" مع ما تحمله كلمة أيقونة من معاني ودلالات وإحالات.

ت. الصورة كأيقونة

تخضع الصورة في عمليات تشكيلها إلى أنظمة في البناء والهيكله تحوّلت تدريجيا إلى أنظمة في تمثّل العالم (Codesdereprésentation) وهو ما أكسب الصورة درجات من الثبات والاستقرار جعلتها ذات أبعاد ضمنية فكرية وروحانية وأخلاقية ومنها استمدت طاقاتها في التأثير ورسّخت من خلالها أوضاعا لا يستطيع النقد والتحليل زحزحتها فعلى سبيل المثال تضع كلّ خرائط العالم الجنوب في أسفل الصور وتضع العالم الغربي دائما في أعلى الخرائط وكأنّ الجنوب في العالم السفلي والغرب في العالم العلوي وهي تستعير في ذلك التمثّل الديني والذي تجسّده وتنقله مختلف الأيقونات والجداريات (Fresquesmurales) التي تزيّن الكنائس والتي تخصص أعلى الصور للآلهة والأنبياء والرسل والملائكة والقدسين وتخصص أسفل الصور للجحيم وبينهما تتدرج مختلف المراتب الدنيوية والاجتماعية. فوظيفة الصورة من هذا المنظار هي تثبيت تصوّرات وتمثّلات للعالم من خلال الأوضاع والتراكيب التي تضعها وتدفع المدرسة إلى استهلاكها وتحويلها إلى وسيلة لنشر القيم الأخلاقية التي تسعى إلى ترسيخها وأمثلة الصور النمطية هذه عديدة من هنا يصبح إنماء الفكر النقدي هدفا جوهريا لبيداغوجيا الصورة.

ث. الصورة كبنية

انطلاقاً من كون الصورة هي نتاج بناء وتركيب وتشكيل ظهرت في البيداغوجيا مباحث تهتم بلغة الصورة (Grammairedel'image) تسعى إلى فهم الجوانب الذاتية فيها من خلال تحليل اختيارات المصوّر وزاوية النظر التي اعتمدها وعمليات الانتقاء والاختزال التي مارسها وغيرها من المسائل الشكلانية المتصلة بإنشائية الصورة وقد كانت ستينات القرن الماضي هي بداية ظهور هذا التوجّه غير أنّ الإفراط في المسائل الشكلانية تحوّل بالعملية من تحليل لواقع الصورة إلى إبهام تجريدي موغل في التفاصيل التقنية مما حاد بالعمليات عن أبعادها وأهدافها الرئيسية وهي الوصول إلى المعاني والدلالات والأبعاد الرمزية مما دفع نحو التحوّل إلى منزلة أخرى هي الصورة المشروع.

ج. الصورة كمشروع

إن الفكرة الرئيسية الكامنة وراء هذا الاتجاه هي دفع المتعلمين إلى فهم لغة الصورة من خلال إنتاج الصور أي تفكيكها وإعادة تركيبها قصد فهم مختلف آليات إنشائها غير أن هذا الخيار لم يخلو من مفارقات رغم أهميته وجدواه ذلك أنّ متعة إنتاج الصور بمختلف ميادينها وسجلاتها: تشكيلية أو فوتوغرافية أو سينمائية أنست المتعلمين والمعلمين الأهداف الجوهرية للعمليات ألا وهي فهم الصور في وظائفها وعوامل تأثيرها وهيمنتها وكيفية أخذ المسافات منها وبناء المواقف إزاءها.

هذه الأوضاع المختلفة وإن هي لازالت متعايشة لا يفترض نفي البعض منها أو تفضيل واحد منها بل أخذها بعين الاعتبار وبناء مواقف مرنة منها بما يساعد على رسم حدود الصورة وحدود استخدامها في الأوضاع البيداغوجية المتغيرة وكذلك المساعدة في انتقاء الصور المثلى منها والتي تحمل في مضامينها أبعاداً بيداغوجية: تلك الصور التي تسهم في بناء المواقف الإيجابية من الأشياء أو التي تساعد على إدارة نقاش فعّال بما تحمله من تباينات وعلى ضوء هذا رسمنا اختياراتنا من الصور التي تضمنتها الوحدة.

2. الأهداف المنشودة

هذه الأوضاع التي مرت بها الصورة في علاقتها بالبيداغوجيا وأنظمة التعلّم لا تعني التغاضي عن كون الصورة علامة من علامات عصرنا الحالي لذلك على جميع المشتغلين على الشأن التربوي في مختلف درجات التعلّم الأخذ بعين الاعتبار الواقع الثقافي للمتعلمين والمعارف التي يكتسبونها خارج المدرسة والتي تشكّل الصورة ومختلف الشاشات المتاحة أحد مصادرها الرئيسية. لذلك لم تعد الصورة اليوم مجرد مرافق أو وسيط للتعلّم بل تحوّلت إلى موضوع للتحليل يتطلب الملاحظة ووضع الفرضيات والبحث في أساليب بناء المعنى في إطار تمش يهدف إلى:

- التوقّي من خطورة الصورة.
- التحرر من سلطة الصورة وقدرتها على التلاعب بالعقول وتأثيرها في المواقف والسلوكيات.

- الوعي بمعنى ومظاهر الاغتراب الثقافي من خلال الانتباه إلى الأيديولوجيا التي تنقلها مختلف الصور والوسائط والحلول التقنية التي توظفها من أجل تحقيق ذلك.
 - كسر الاعتقاد في صدق الصور.
 - ولا يمكن تحقيق هذه الأهداف إلا من خلال بناء استراتيجيات تعليمية نعمل من خلالها على:
 - دفع المتعلم إلى اكتشاف الأشكال اللغوية والجمالية المساعدة على تحليل الرسائل الضمنية للصور.
 - كشف تفاعل الأنظمة الرمزية الموظفة في الصورة ومنهجيات تأويلها.
 - الإقناع بأنّ الصورة هي دائما تمثّل للأشياء (Représentation) وأنّ وراء كل صورة منتج أو مصوّر.
- هذه هي الأهداف العامة التي تسعى الوحدة إلى تحقيقها والإحاطة بها وقد كانت بمثابة الموجّه لنا في اختيار الصور وأنشطة القراءة سواء في القسم الأول من الوحدة أو الثاني منها.

3. التمشي المعتمد في مقارنة المحتويات

تطرح المحتويات في علاقتها بموضوع الوحدة، قراءة الصورة في فن الرسم، و التمشيات المتاحة للإحاطة بالمحتويات المعرفية المتصلة بالموضوع إشكالية العلاقة بين النظري (Théorie) والتطبيق (Pratique) لذلك كان من الضروري ضبط لائحة المعارف المتصلة بالموضوع وطبيعتها المرجعية واختيار التمشيات والطرق البيداغوجية الملائمة لتناولها وتحديد الأهداف المنشودة من وراء التكوين المقترح.

ولمّا كان المنشود من التكوين هو اكساب المتكوّن كفايات مهنية مساعدة على حل المشكلات المتصلة بقراءة الصورة مع ما تحملها الكفاية من معاني وشروط ومكونات (مكوّن معرفي ومكوّن أدائي ومكوّن وجدائي) إضافة إلى المعارف المتصلة بقراءة الصورة والتي تقع في دائرة "المعارف الفاعلة" (Savoir-faire) أي تزامن المعرفي بالأدائي، فقد كان لزاما علينا البحث في إيجاد تمفصلات بين المعارف النظرية والممارسات العملية وبناء علاقة تفاعلية وتزامنية بين النظري والتطبيقي من أجل تقديم أفكار توجّه أنشطة المربي وخاصة المتصلة منها بعمليات قراءة الصورة.

فالمعارف المتصلة بقراءة الصورة هي ليست من قبيل المعارف العلمية البحتة بل معارف لا يمكن لها أن تتجلى إلا من خلال ممارسة عمليات القراءة ذاتها (Savoioopératoire) لذلك كان من الضروري التخلي عن الطرق التقليدية التي تتوخى الفصل بين النظري والتطبيق واعتماد طرق نشيطة تنطلق من العيني والملموس (الصورة) ومن بعد الانتقال إلى التعميم (الحوصلة والتأليف) وبناء الحصيلة المعرفية المتصلة بالموضوع. كما أنّ التمشي المعتمد في إعداد الوحدة يعكس خيارا منهجيا في

التكوين يرتكز على مبدئين أساسيين: تركيز التكوين على التعلّم والاكْتساب ووضع المتكوّن في وضعية "بحث-فعل" (Recherche-action) وهي مقاربة تأخذ بعين الاعتبار المكتسبات المنهجية للمتكونين (مدرسين بينهم من ذوي الخبرة) كما تسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف ذات العلاقة بمشاريع التكوين ومنها:

- دفع المتكوّن إلى بناء معارفه الخاصة.
- دفع المتكوّن إلى مساءلة المعارف من زاوية بنائها وليس استردادها والاهتمام بكيفية التحصيل أكثر من كيفية تقييم درجاته.
- تمكين المتكونين من الأدوات المنهجية التي تساعدهم على مساءلة المعارف وآليات النفاذ إليها من أجل توسيع آفاقهم المنهجية وتنويع المداخل في إعداد الوضعيات التعليمية المتصلة بقراءة الصورة.

من أجل تحقيق هذه الأهداف، وخاصة في جوانبها المنهجية، قمنا باعتماد تمش استقرائي (Démarche inductive) وذلك باقتراح مهام تبحث في حل وضعيات مشكل متنوعة تنطلق من الصورة أو من بعض الجوانب فيها (العنوان، قوانين الإطار، التركيب، العناصر الصورية، ...) مع طرح أسئلة موجّهة أو تعليمات من أجل دفع المتكونين إلى الاسهام في بناء المعارف والمحتويات المتصلة بالموضوع.

كما سعينا إلى تنويع التقنيات والوسائط المساعدة على بناء المحتويات والمعارف ومنها العرض ودراسة النصوص وتحليل الأعمال الفنية ومشاهدة أفلام الفيديو والبحث في المعاجم والمراجع وذلك انطلاقاً من فرضية تبنيها تقرر بأن "كل معرفة هي مرتبطة بظروف تشكلها".

وانطلاقاً من هذا الخيار المنهجي حددنا حقيبة المحتويات المعرفية المتصلة بقراءة الصورة في فن الرسم على النحو التالي: أنظمة التمثيل (Codes de représentation) والإشكاليات المتصلة بها وخاصة المتصلة بالمعنى والإجراءات التشكيلية لتضمينه والمفارقات التي تطرحها عمليات تأويله. المصطلح التشكيلي النوعي وكيفية ترجمته إلى معادلات تشكيلية بحتة. المحطات التاريخية وكيفية تنزيل الأثر الفني في السياق المناسب. أنماط قراءة الصورة ومختلف مرجعياتها والمنهجيات التي تعتمدها. وقد سعينا إلى تنظيم التطور بهذه المحتويات من خلال أنشطة القسم الأول الحضورية منها والغير حضورية بحيث يتشكل عند المتكوّن الزاد المعرفي والمنهجي المساعد على مباشرة عمليات القراءة الفعلية.

أما أنشطة القسم الثاني فهي عمليات تأليف وافتقاء بين المكتسبات الحاصلة من أجل مباشرة عمليات القراءة الفعلية وتنويع مداخلها وفق طبيعة الأثر الفني المستهدف بالقراءة ووفق متطلبات الوضعيات التعليمية التعلّمية.

أما تنظيم الوحدة فقد اعتمدنا فيه التبويب التالي:

أ. **حقيبة المتكوّن:** وتتكون من مختلف الأنشطة المقترحة سواء في القسم الأوّل أو الثاني وقد قمنا بإخراجها وفق المتطلبات الإجرائية لأيام التكوين (يومان تفصل بينهما أنشطة غير حضورية ينجزها المتكوّن) مع فصل أنشطة كل يوم وترتيبها وفق تدرّج المحتويات المبرمجة لليوم الأوّل ووفق تنوع السندات المعتمدة في اليوم الثاني مع تحديد المهام التي سينجزها المتكوّن والتعليمات المتصلة بإنجازها.

ب. **حقيبة المتكوّن:** وهي بمثابة الدليل الذي سوف يساعد المتكوّن على توجيه الأنشطة وحوصلتها والتأليف بينها.

ت. **الملاحق:** وتحتوي على نسخ من النصوص المرجعية المعتمدة في بناء المحتويات وفق مصادرها الأصلية وأشرطة الفيديو المنتقاة قصد إثراء المكتسبات وتنويعها وفتح الآفاق أمام الاطلاع على عينات أخرى.

حقيبة المتكوّن

اليوم الأوّل

القسم الأوّل

قراءة الصورة في فنّ الرسم

المحتويات المعرفية المتصلة بالموضوع

إشكاليات القراءة

نشاط 1:

التمشي المقترح:

المدة: 30 دق (5 دق تقديم الصورة و15 دق لقراءة النص والإجابة على الأسئلة و10 دق لعرض

الأجوبة)

نوع النشاط: تحليل فردي لسندات

وسائل العمل: عرض السندات

سند النشاط: نسخة من عمل فني تشكيلي مع نص للتحليل.

التعليمة: تأمل العمل وأقرأ النص ثم أجب على الأسئلة الموائية.

السند 1

Pablo Picasso, Guitare, 1913.

Fusainet papiers collés

66,3 x 49,5 cm.

New York Museum of Modern
Art.



هل للأثر الفني دائما معنى؟

السند 2

كلّ أثر فني هو من إبداع فنان أي ذات تفكّر وتشعر وتتصوّر الأشياء وفقا لتاريخها وروحها وثقافتها وعصرها. فالأثر الفني إذا هو نتاج عمل يفترض وجود نوايا وانتظارات من جانب مُبدعه، ولهذه الأسباب يُمكن أن نتحدث عن معنى للأثر الفني وكلمة معنى تشير إلى أنّ الأثر يعني شيئا آخر غير نفسه: فكرة أو شعور أو عاطفة وفق ما يدلّ عليه تعريف العلامة بشكل عام.

فالفنان لا يُبدع بالصدفة أي أن عمليات التأسيس والإنشاء تتطلب من الفنان السعي إلى تحقيق هدف قد لا يكون واضحا بالنسبة للمشاهد.

من ناحية أخرى، فإنّ العمل الفني لا يُصدر معاني على شاكلة معاني الرسائل التي ينقلها التواصل بواسطة لغة التخاطب لأنّ الوظيفة التواصلية ليست أولوية في الأعمال الفنية وإلا لكان فهم الآثار الفنية شرطا لتلقيها والاستمتاع بها، فتقدير قطعة موسيقية لا يتطلب ضرورة فهما.

بالإضافة إلى ذلك يبقى العمل الفني مفتوحا للتأويل لكونه حامل للعديد من الدلالات وهي دلالات تتجدّد على ضوء التقبّل الذي تحظى به وهو تقبّل رهين العصور والأحقاب والأفراد. (ترجمة بتصرف من المؤلف)³

جدول الأسئلة:

.....	ما نوع الصورة؟ وما علاقتها بالعنوان؟
.....	ما هي الإحالات الممكنة للعنوان؟
.....	ما هي الإشكاليات التي تطرحها؟
.....	هل تحمل أبعادا دلالية أو رمزية؟

حوصلة تأليفية

³Mathias Roux, L'œuvre d'art a-t-elle toujours un sens ?, www.philomag.com



لغة الصورة وإشكالياتها⁴

نشاط 2:

التمشي المقترح:

المدة: 35 دق + 10 دق للتأليف + 5 دق عرض فيديو

نوع النشاط: تحليل فردي لسندات

وسائل العمل: عرض السندات

سندات النشاط: نسخ من أعمال فنية تشكيلية للتحليل.

التعليمة: تأمل الأعمال وأجب على الأسئلة المصاحبة.

تمهيد (5دق)

إنّ الحضور المتزايد للصورة في العالم المعاصر وانعدام القدرة على قراءة معانيها واستحالة فهم النوايا الكامنة وراءها وصعوبة رسم حدود تأثيرها يدفعنا إلى تنزيل البحث في سياق رهانات عالم اليوم والذي نبحت من خلاله مختلف أشكال تملك الصورة وتحديد علاقتها بالخطاب المتصل بها سواء كانت الغاية كشف النوايا وإعطاء معنى للصورة أو دعم الخطاب المصاحب لها.

إنّ أوّل الإشكاليات المتصلة بالصورة تقع في دائرة علاقة الصورة بالواقع المرئي ومدى أمانتها في نقل هذا الواقع: هل تلهينا الصور عن الواقع؟ أم هي الوسيلة المثلى للنفوذ إليه؟ ومن ثمة مختلف الأسئلة المتفرّعة عنها ومنها:

- هل الصورة مجرد انعكاس مباشر في عين المشاهد أو في عدسة وسيط محايد (مختلف آلات التصوير)؟ أو هي تركيب وإخراج وخدعة بصرية تقف وراءها إرادة مُنتج واع وفاعل؟

- ما هي الحدود الفاصلة بين الصورة وبين الواقع المرئي الذي تعكسه؟

- إلى أي مدى تصل قدرة الصورة على الإقناع؟

- ما هي دوافع الخلط بين الصورة وحقيقة الأشياء؟ وهل أنّ الواقع يمكن اختزاله في تمظهراته الخارجية فقط؟

تتطلب الإجابة على هذه الأسئلة البحث في تحديد معاني الصورة وماهيتها وآليات عمل الصورة التشكيلية والكيفية التي تتحدد بها علاقتها بالواقع المرئي.

⁴Les langages de l'image : introduction d'un geste philosophique dans l'enseignement d'exploration.

السند 1 (10دق)

René Magritte⁵, *La Condition*

Humaine II, 1935.

Huile sur toile, 100 x 73 cm.

Collection privée, Genève



1. يُسأل الفنان ماغريت من خلال هذه اللوحة فن الرسم وخاصة فن رسم المشاهد الطبيعية ويستدعي لأجل ذلك وظيفة كلاسيكية للوحة التشكيلية؟ برأيك ما هي هذه الوظيفة؟

.....
.....

2. يُدرج الفنان اللوحة التشكيلية ضمن فضاء النافذة المفتوحة على العالم الخارجي ويجعلها امتدادا له. هل الامتداد الظاهر مُؤكّد أم أنّ اللوحة تخفي من المشهد شيئا آخر مغايرا لما نراه؟

.....
.....

السند 2 (10دق)

⁵René François Ghislain Magritte, né le 21 novembre 1898 à Lessines¹ dans le Hainaut (Belgique) et mort à Schaerbeek le 15 août 1967, est un peintre surréaliste belge.



Pablo Picasso, Portrait
d'Ambroise Vollard
1909-1910.
Huile sur toile, 93 x 66 cm.
Musée Pouchkine, Moscou



Paul Cézanne⁷, Portrait
d'Ambroise Vollard 1899.
Huile sur toile, 100 x 81 cm.
Musée du Petit-Palais, Paris.



Auguste Renoir⁶, Portrait
d'Ambroise Vollard *aufoulard*,
1899.
Huile sur toile, 30 x 25 cm.
Musée du Petit-Palais, Paris.

سعى كل فنان من الثلاثة بحسب أسلوبه واختياراته التشكيلية إلى تخليد شخصية أمبرواز فولار غير أن
قواسم مشتركة صورية تجمع بينهم. ما هي برأيك هذه القواسم؟

السند 3 (5دق)

Le Caravage⁸,
L'incrédulité de Saint-

⁶ Pierre-Auguste Renoir dit Auguste Renoir, né à Limoges le 25 février 1841 et mort au domaine des Collettes à Cagnes-sur-Mer le 3 décembre 1919, est l'un des plus célèbres peintres français. Membre à part entière du groupe impressionniste

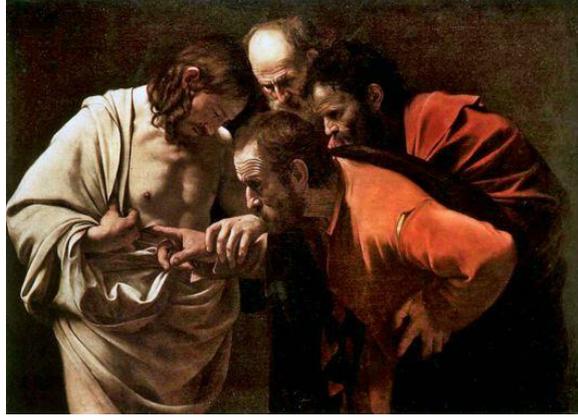
⁷ Paul Cézanne, né le 19 janvier 1839 à Aix-en-Provence, mort le 22 octobre 1906 dans la même ville, est un peintre français, membre du mouvement impressionniste, considéré comme le précurseur du cubisme

Thomas, 1601

Huile sur toile,

107 x 147 cm.

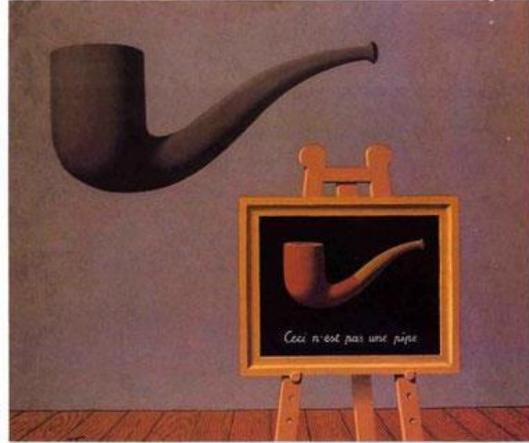
Palais Sanssouci,
Potsdam



يتحكّم الفنان كارفاج بحرفية في فن التشخيص غير أنّ أمانة النقل قد لا تعني حياد الفنان بل مسعى إلى إعلان الجوانب الغير معلنّة في اللوحة. فما هو الموقف الذي تخفيه هذه اللوحة من وجهة نظرك؟

السند 4 (5دق)

René Magritte, *La trahison des images*, 1929.



"خيانة الصور" هو العنوان الذي اختاره الفنان ماغريت لعمله إضافة إلى الجملة التي كتبها على اللوحة (هذا ليس غليوناً). برأيك أين يكمن الإشكال في هذه الاختيارات؟
حوصلة تأليفية (10دق)

.

⁸ Michelangelo Merisi da Caravaggio, en français Caravage ou le Caravage, est un peintre né le 29 septembre 1571 à Milan et mort le 18 juillet 1610 à Porto Ercole. Son œuvre puissante et novatrice révolutionne la peinture du XVIIe siècle par son caractère naturaliste, son réalisme parfois brutal et l'emploi appuyé de la technique du clair-obscur allant jusqu'au ténébrisme.



➤ عرض فيديو (10دق) Delacroix, *La liberté guidant le peuple*

رهانات قراءة الصورة⁹

النشاط 3:

التمشي المقترح:

المدّة: 35دق + 10دق للتأليف

⁹ يمكن التوسع في الموضوع بالعودة إلى النص الفرنسي عبر الرابط المشار إليه في الملاحق. (Philippe Meirieu, *L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques*)

نوع النشاط: تحليل فردي لسندات
وسائل العمل: سندات مع أسئلة وجدول للإجابة
سند النشاط: نسخة من لوحة تشكيلية مع نص ملخّص
التعليمة: حلل السندات وأجب على الأسئلة المصاحبة

السند 1 (10دق)

Norman Rockwell¹⁰,
.Tripleautoportrait, 1960
Huile sur toile, 113,5 x 87,5 cm



السؤال وجدول الإجابة

تأمّل الصورة بإمعان واجرد أهمّ مكوّناتها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¹⁰ Norman Rockwell, né à New York le 3 février 1894 et mort le 8 novembre 1978 à Stockbridge (Massachusetts), est un illustrateur américain. Peintre figuratif de la vie américaine du XXe siècle, il est célèbre pour avoir illustré de 1916 à 1960 les couvertures du magazine Saturday Evening Post

السند 2 (20دق)

مُلخّص لنص:

تتمحور رهانات التكوين على الصورة وبواسطة الصورة حول خمس نقاط أساسية هي: النظرة الفطنة الموجهة وإدراك الجدلية بين الذات الدائقة وموضوع الصورة ثم بناء الرمز فبناء الفكر النقدي وبناء الشخصية وسيتم التركيز على النقاط الثلاث الأولى.

➤ النظرة الفطنة الموجهة

أول تحديات التربية على الصورة هو تدريب العين أي أن نتعلّم ونعلّم كيف نوجّه أعيننا إلى الأشياء وملاحظة تفاصيلها وعلينا أن ننتبه إلى أنّ تعلّم النظر إلى ما حولنا يتطلب وجود نوايا قائمة ومستعدّة ذلك أنّ النظر إلى الأشياء (أو فيها) لا يعني مجرد استقبالها بل اتخاذ القرار بالنظر إليها والانتباه إلى جزئياتها وتفصيلها بمعنى تحديد ما الذي نريد رؤيته وما الذي نبحت عنه في الأشياء. إنّ الصورة الفنية لا تتشكل إلا من خلال التصادم بين نوايا المنتج وانتظارات المتقبل وعليه فهي ليست مجرد نقل ميكانيكي يسمح بإظهار أشياء لشخص يلتقطها بطريقة سلبية.

➤ العلاقة الجدلية بين الذات والموضوع

أمّا التحدي الثاني في التكوين على الصورة فهو البناء التفاعلي للذاتي والموضوعي أي اكتساب القدرة على التمييز بين موضوعات الصور ووسائطها المادية المعروضة للمشاهدة وبين المعاني الضمنية التي تخفيها هذه الوسائط والاستنتاجات والتأويلات المتاحة أمام المشاهد واستغلال الصراع الجدلي القائم بينها مع بيان الحدود التي تضعها المادة أمام إرادة المبدع وانتظارات المتقبل.

➤ بناء الرمز

في هذا المجال يجب التمييز بين الرمز والخيال والفصل بينهما فبناء الرمز يهدف إلى تخليص الأشياء من مظاهرها العامة المشتركة والوصول إلى الخلاصة التي تساعد على النظر إلى جوهرها وتملكها وأخذ المسافة منها قصد فهمها وإدراك معانيها وتحويلها إلى رموز فكرية مجردة. أما الخيال، وفي ظل هذا الزخم من الصور، فقد يتحوّل إلى نوع من "السقط" الذي يُفقدنا كل أسلحة مقاومة هيمنة الصورة وعدم القدرة على التمييز بين صور الأشياء وحقائقها أي حالات الاستلاب الناجمة عن التداخل الوهمي بين الواقع وصوره.

جدول الأسئلة والأجوبة (استغلال النص في إعادة تحليل الصورة)

ماهي أهم التفاصيل الجديرة بالانتباه في النسخة المعروضة؟

.....

هل تحمل الصورة ما يفيد بوجود تصادم بين الذاتي والموضوعي؟

.....

ما هي العلامات المساعدة على بيان الأبعاد الرمزية للصورة؟

.....

خلاصة تأليفية (10دق)

الصورة في درس الفلسفة

النشاط 4:

التمشي المقترح:

المدة: 35 دق + 10 دق للتأليف + 10 دق عرض فيديو

نوع النشاط: تحليل فرقي لسندات

وسائل العمل: نسخ من أعمال فنية ومن جدول أسئلة وأجوبة

سند النشاط: نص مدرج بالملاحق¹¹

التعليمة: تأمل الأعمال المصاحبة وأجب على الأسئلة المرافقة

يندرج إدراج الصورة في درس الفلسفة في إطار منحى تجديدي يستدعي التلاميذ إلى التعامل مع وسائط أخرى غير النصوص الفلسفية المألوفة ولا يقتصر ذلك على محور الفن فقط وفيما يلي مثالين لاستخدام الصورة الأول يضع الصورة في مسار مواز للدرس بحيث تساعد على فهم المسألة

¹¹YannickBézin, *Penser avec les images, deux expériences de développement du recours aux images dans le cours de philosophie.*

الفلسفة المطروحة أما الثاني فتكون الصورة فيه منطلقا أو مقدمة لطرح مفهوم أو تصوّر فلسفي انطلاقا من تحليل اللوحة.

السند 1 (10 دق)

Hans Holbein Le Jeune¹²,
Les Ambassadeurs, 1533.
 Huile sur bois, 206 x 209 cm.
 Galerie national, Londres.



جدول 1

- انتقاء الدرس أو المحور المناسب.

.....

¹²Hans Holbein le jeune est un peintre et graveur allemand, né à Augsbourg en 1497 et mort à Londres le 29 novembre 1543.

- تقديم الأثر وصياغة أسئلة تساعد على التمهيد للمسألة المطروحة.

.....

- صياغة أسئلة مساعدة على بيان العلاقة بالدرس.

.....

- تقديم وجهة نظر الفنان ومناقشتها.

.....

السند 2

Le Caravage, *Narcisse*, 1597.

Huile sur toile, Galerie nationale d'art ancien, Rome.



جدول 2 (05 دق)

تقديم اللوحة وصياغة أسئلة مساعدة على طرح المفهوم المستهدف وبيان الكيفية التي قدّم بها الفنان هذا المفهوم وماهي الاختيارات التشكيلية والصورية المساعدة على الإحاطة به؟

.....

.....

حوصلة تأليفية (10 دق)

➤ عرض فيديو: Qu'est-ce qu'une vanité (10 دق)

كفايات قراءة الصورة

النشاط 5:

التمشي المقترح:

المدة: 20 دق + 10 دق للتأليف + توزيع الأنشطة الغير حضورية

نوع النشاط: نشاط تألفي

وسائل العمل: جدول أسئلة وأجوبة

سند النشاط: نص مدرج بالملاحق¹³

التعليمة: أجب على الأسئلة المرافقة

هل بالإمكان الحديث عن تعليمية للصورة (Didactique de l'image)؟ إن كان ذلك ممكناً، هل ثمة إمكانية لمتابعة تعليم وتحقيق تعلم؟ وهل بالإمكان إذا الحديث عن كفايات في قراءة الصورة؟ وما هي متطلبات تحقيقها؟

تحقيق هذا النشاط يتطلب البحث عن الأجوبة في الأنشطة السابقة: إشكاليات القراءة وإشكاليات الصورة ولغتها.

جدول الأسئلة

- ما هي إشكاليات القراءة؟

.....
.....

¹³François De-la-Bretèque, *Image, Lecture et Didactique*.

ما هي إشكاليات الصورة؟.....

.....

.....

.....

- متطلبات القراءة وكفاياتها؟

.....

.....

.....

الأنشطة غير الحضورية

تمهيد:

أفرزت خلاصة الأنشطة السابقة أنّ قراءة الصورة هي:

- **تمرين ملاحظة** وتدريب للعين على التقاط التفاصيل وفهم عوامل التكوين وتركيب العناصر وتتبع المسارات التي يقترحها الرسام لتتحرك عبرها عين المشاهد.
- **تمرين مساءلة** يقوم على مكافحة اختيارات الفنان بعضها ببعض باستخدام أسئلة هادفة تقود إلى تحليل الدوافع وفهم المعاني وتفكيك الرموز.
- **تمرين يتطلب تحريك مكتسبات ثقافية** على علاقة بالفن التشكيلي وفن التصوير بوجه خاص يمكن أن يتعزز بالانفتاح على مباحث فكرية وثقافية أخرى.

أما تحويل قراءة الصورة إلى آليات عمل فعالة يمكن توظيفها في الأوضاع البيداغوجية فيتطلب أساسا بناء منهج مرّن يمكن تطويعه مع مختلف أنواع الصور ومع مختلف المقاربات والمرجعيات وهي عديدة تختلف باختلاف مواضيع علوم الفن ومباحثها: علم الجمال والنقد الجمالي، السيميائية، الإنشائية، تاريخ الفن، وغيرها...

أما الثقافة الفنية الضرورية فتقوم في حدها الأدنى على امتلاك المصطلح الفني النوعي (Vocabulaire spécifique) والمتصل منه بفن الرسم بدرجة أولى والقدرة على تنزيل الآثار الفنية في سياقها التاريخي الصحيح أي معرفة المدارس والتيارات الفنية وربطها بأحقابها التاريخية المناسبة وبناء علامات تاريخية (Repères historiques) مساعدة على تحديد انتماء الأعمال وربطها بالظروف التاريخية والاجتماعية والفكرية والفنية التي نشأت فيها.

النشاط 1:

التعليمة: اشرح المصطلحات التالية بالاستعانة بمعاجم عامة أو متخصصة مع البحث في مواقع الأنترنت.

	Abstraction
	Art abstrait
	Aplat
	Aquarelle
	Automatisme
	Cadre, cadrage
	Châsis
	Choix plastiques
	Chromatisme
	Cohérence
	Clair-obscur
	Collage
	Composition
	Contraste
	Contre-jour
	Décoratif
	Dominance, dominante
	Ecriture plastique
	Empâtement
	Espace
	Expression
	Facture
	Figure
	Figuratif, figuration

	Format
	Fresque
	Frottis
	Hachure
	Harmonie
	Illusion d'optique
	Ligne de force
	Ligne d'horizon
	Matériau
	Matière
	Médium
	Nombre d'or
	Palette
	Paysage
	Peinture à l'huile
	Perspective
	Perspective linéaire
	Perspective atmosphérique
	Point de fuite
	Point d'or
	Point de vue
	Portrait
	Réalisme
	Représentation
	Section d'or
	Support

	Tachisme
	Tempéra
	Ton local
	Tonalité
	Touche
	Unité
	Valeur

- **ملاحظة 1:** يفضل فهم معاني المصطلحات بالفرنسية أولاً ثم نقلها من بعد إلى اللغة العربية وهي تختلف في ترجمتها من منطقة عربية إلى أخرى.
- **ملاحظة 2:** تبقى القائمة مفتوحة لإدراج مصطلحات إضافية كلما دعت حاجيات القراءة إلى ذلك إذ تتضاف مصطلحات نوعية أخرى على علاقة بالفن المعاصر.

النشاط 2 :

التعلّية: قم بتعمير الجدول التالي على المنوال المعروض في السطر الأول مستعيناً في ذلك بما يتوفر من معاجم مختصة وبالبحث في مواقع الأنترنت

التيار / المدرسة	التاريخ	الظروف السائدة	الخصائص المميزة	أسماء بعض الرواد أو الأعمال
التيار هو توجه عام أما المدرسة فهي مصطلح حديث وتعني فرعاً في التوجه أو التيار الواحد (الفن الحديث هو توجه أما التكعيبية فهي مدرسة).	السنة/ الحقبة/القرن	الاهتمامات والتوجهات الفكرية والفنية السائدة الأحداث التاريخية والوقائع الهامة.	المواضيع والأساليب والمعالجات التشكيلية الموظفة.	جاك لويس دافيد هو رائد الكلاسيكية الجديدة أما بابلو بيكاسو فهو رائد المدرسة التكعيبية.
Renaissance				
Maniérisme				
Classicisme				
Caravagisme				
Baroque				
Néo-classicisme				
Romantisme				
Académisme				
Réalisme				
Impressionnisme				
Expressionnisme				
Fauvisme				
Cubisme				
Dadaïsme				
Art abstrait				
Surréalisme				

				Expressionnisme abstrait
				Pop art
				Nouveau réalisme
				Nouvelle figuration
				Figuration libre
			

➤ الاطلاع على شريط فيديو: L'histoire de l'art

أنماط القراءة

إن تعدد المداخل وتعدد مجالات الملاحظة وتعدّد وظائف الصورة لا تنفي وجود طرق رئيسة في القراءة يمكن تلخيص أهمّها فيما يلي¹⁴:

أ. السيميائية (Sémiotique)

¹⁴www.imagesanalyses.univ-paris1.fr

تجدون على الرّابط التالي أمثلة في قراءة أعمال فنيّة تشكيلية باعتماد هذه المناهج

تطوّرت السيميائية البرغماتية بداية من سنوات 1967-68 انطلاقاً من أعمال الفيلسوف وعالم المنطق والأبستمولوجيا الأمريكي شارل سندارس بيرس (-1839 Charles Sanders Peirce, 1914) الذي يعتبر أنّ السيميائية هي المسمّى الآخر لعلم المنطق باعتبارها "مذهب شكلائي ضروري لدراسة العلامات" وقد بقيت دراساته مجهولة لفترة طويلة لكن إعادة اكتشافها لاحقاً ساهمت في تجديد الدراسات المتصلة بالعلامة.

تفضّل السيميائية على طريقة بيرس دراسة العلامات في أوضاع استخدامها أي أثناء تداخلها مع أوضاعها وظروفها المحيطة أما أهم الباحثين في هذا المجال نذكر: (Thomas Sebeok, Umberto Eco, Gérard Deledalle, David Savan, Eliso Veron, Claudine Tiercelin).

تداخلت السيميائية مع علم النفس الاجتماعي وتطوّرت في إطار النظريات البنوية وتحولت إلى فرع من فروع السيميولوجيا (علم الدلالات) لتبحث في دلالة الصورة وسبل تأويلها انطلاقاً من العلامات التي توّظفها وارتباطاتها المرجعية. وهي آلية فعّالة تثبت جدواها عندما يتعلق الأمر بصور ذات بعد تواصلية كالصّور التي تتداولها وسائل الإعلام (Dessins et images de presse) أو صور الدعاية والإشهار (Publicité).

كما تبقى هذه الطريقة فعّالة في الأوضاع المدرسية لأنها تنطلق من الصورة كواقع مادي معروض يتشكل من مجموعة من العلامات الدالة أي ذات الارتباط المرجعي محاولة تأويلها دون الحاجة إلى المعطيات الخارجية المتدخلة في إنتاجها أي المنتج وسياق الإنتاج الفني أو التاريخي أو الاجتماعي.

ب. علم الجمال (Esthétique)

علم الجمال أو الجمالية هي فرع من فروع الفلسفة وتهتم بدراسة العلاقة بين الإحساس الجمالي والعلم (Savoir) والإدراك ومن ثم الفن كتجربة إدراكية وعرفانية متفوّدة. تميزت الجماليات باعتبارها من العلوم القياسية (Sciencenormative) بدراسة الإحساس بالجمال وبالذوق والتذوق الجمالي والإبداع الفني وتجلياته وكذلك معنى الرائعة الفنية والأنظمة الفنية وكيفية تقبل الأعمال الفنية وتأثيرات الفن ومصادر الحكم الجمالي.

تقترح القراءات الجمالية منهجا في القراءة ينشد الوصول إلى القيم الجمالية التي تتضمنها الأعمال الفنية ويربطها بمسارات تطور الفن من أجل تحديد منزلة العمل المستهدف بالقراءة ومكانته في السياق الفني.

ت. الإنشائية (Poïétique)

هي مبحث حديث يختص بدراسة ظروف إنشاء الأعمال الفنية وتحليل العلاقة بين الفنان والأثر الفني في أثناء عمليات الإنجاز فهي لا تدرس المنتج بل الفعل الفني في زمن تحقيقه أي مسألة

نفسية المبدع وطبيعة الوسائط المستخدمة مع اعتبار أثر الصدفة والحدث العرضي وقرارات الفنان المتلاحقة التي تتداخل في أثناء عمليات تأسيس الأثر الفني فهي بمثابة الوعي المفكر والمرافق للإنجاز مساءلة في أثناء ذلك مفاهيم النوايا والغايات وكيفية الإقرار بإنهاء العمل. تقترح الإنشائية منهجا في القراءة يقوم على ربط العمل بمنتجه وتحليل التمشيات التي أفضت إلى إنتاجه ومن خلالها فهم خصوصية العمل ومنزلته في سياق التجربة الذاتية للفنان.

ث. تاريخ الفن (Histoire de l'art)

يسعى المؤرخ الفني عند دراسته الأعمال الفنية تنزيلها في سياق التطور الفني وفي سياق الحقبة المناسبة مسائلا معاني التواصل والاستمرار أو القطيعة التي يحملها العمل الفني. ويقترح طريقة في القراءة وتحليل الأعمال الفنية تقوم على ربط الأعمال بسياقها الاجتماعي والتاريخي وبيان دوافع إنتاجها وتنزيلها في إطار تطور الأساليب والأنماط الفنية.

ج. الدراسات الثقافية (Etudes culturelles)

على عكس الدراسات السيميائية، التي تنطلق من الصورة في معزل عن سياق إنتاجها، تتخذ الدراسات الثقافية مدخلا مغايرا ينطلق من الإنتاج الثقافي (من ضمنه الصورة) في ارتباطه بسياقه الاجتماعي والسياسي والتاريخي لتدرس الصراعات وموازين القوى وتأثيرها في مسار الإنتاج الثقافي وتوجهاته.

غير أنها تبقى، من الناحية المنهجية، مفتوحة على نتائج الدراسات الأخرى لتكوّن حالة تأليف بين السيميائية وعلم الاجتماع والألسنية وعلوم التواصل وعلوم الإنسان والثقافات (Anthropologie، Ethnologie) وغيرها من فروع المعرفة.

مناهج في القراءة

النشاط 3:

تمهيد

تحليل أثر فنيوان كان التحليل متواضعا يجب أن يكون في مستوى القائم بالعملية أي أن نمارسه وفق الإمكانيات والقدرات المتاحة على أن تتحوّل الممارسات إلى مناهج واضحة كلّما تقدمنا بالعملية وتعودنا على قراءة أعمال متنوعة سواء كانت تشكيلية أو غيرها (صور فوتوغرافية صور الدعاية والإشهار وغيرها...) فلا تكتسب الكفايات إلا بتكرار العمليات وتنويعها وتحويلها إلى تمارين منظمة ومتدرّجة.

غير أن ذلك لا ينفي وجود بعض المعطيات المنهجية المساعدة على التحكم في العمليات شرط ألا تتحوّل هذه المعطيات إلى آليات عمل جامدة وثابتة تسلّط على مختلف أنواع الصّور وبنفس الطريقة فلا ننسى، مثلما أشرنا إلى ذلك في الأنشطة الأولى، أن الأثر الفني هو معنى يقع إخراجها عبر أشكال محسوسة لذلك يُفضّل أن نبدأ القراءة انطلاقاً من الأشياء المحسوسة ثم ندرج نحو المعاني والدلالات.

فيما يلي استعراض مُلخّص لبعض المداخل والطرق المعتمدة في قراءة الصورة:

➤ الاطلاع على شريط فيديو: Module 2 : L'analyse de l'image

1. شبكة ملاحظة يمكن تعميمها على مختلف الميادين الفنية (عمارة، موسيقى، رقص، أدب، ...) توجه الأنظار خلالها إلى أربعة مسائل ثابتة

التقنيات المستخدمة: الخامات والمواد والأدوات وأساليب الكتابة التشكيلية المستخدمة في التنفيذ ومعالجة المكونات.	المكونات الشكلية (Composants formels): أي العناصر الشكلية الموظفة (الخطوط والأشكال والألوان) مع تحديد أصنافها وخصائصها. مبادئ التكوين المعتمدة في التأليف بينها وطرق التنظيم والهيكل المستخدمة في توزيعها.
الاستخدامات: الوظيفة والاستعمال، أصناف المستهدفين، الوجهة (Destination) ...	الدلالات (Significations): الرسائل (الصادرة أو المستلمة)، المعنى (المتداول أو العام أو الخاص)، المتغيرات في الزمان والمكان، العلامات (Signes)

2. طريقة التحليل التقليدية التي تبدأ بالوصف وإعلان ما تراه العين (Dénotation) ثم التأويل

والاستدلال (Connotation) وغالبا ما تبني وفق التمشي التالي:

أ. ما الذي ندركه (Ce que je perçois)؟ أي ماذا نرى؟ وما الذي نحس به بالمعنى

المادي للمحسوس؟

ب. ما الذي نفهمه؟ أي المعنى المباشر أو المرجع (Réfèrent)؟ أو بماذا تذكرني

الصورة؟

ت. ما الذي جعلني أفهم ذلك؟ وتتم الإجابة من خلال مكافحة مخرجات الأسئلة السابقة ببعضها مع التعمق في التحليل بتقديم الأدلة والبراهين.

3. شبكة "قراءة" على علاقة بمباحث تاريخ الفن تنظم على شكل جدول مقارنة

الأبعاد الفنية	الأبعاد التاريخية
الأثر هو: - إنتاج إنساني ذاتي ومتفرد. - نتيجة لمسار إبداعي أو لتقنيات مبتكرة خاصة. - ينتزل في المسار الإبداعي للفنان. - ينتزل في سياق فني سواء كان في اتفاق أو في تعارض معه.	الأثر هو: - شهادة (Témoignage) على علاقة بمجتمع. - يندرج ضمن حقبة تاريخية. - منتوج ينشد مثالا أو حكما أو تساؤلا على علاقة بزمانه.

في هذا المثال يمكن استدعاء الفصل الذي اعتمده المفكر إروين بانفسكي (Erwin Panofsky) بين الأثر في كونه وثيقة (Document) وفي كونه معلما (Monument) والانتباه إلى الصراع الجدلي الذي يحدث بين البعدين.

4. ما اقترحه المحللين الفرنسيين دانيال لاقوت وفرانسوا فاركامايستر¹⁵ من شبكة تقوم على الإجابة على ثلاثة أسئلة:

• ما الذي يجب أن نعرفه؟

• ما الذي نشاهده أو نسمعه أو نلاحظه أو ندركه؟

• ما الذي يثيرنا في المعروض؟

5. رسم جدول يفصل بين بعدين للعمل الفني (المحسوس من جهة والمعنى أو المعاني من جهة ثانية ثم الوظيفة من جهة ثالثة) ومساءلة مستويات التفاعل بينهما:

أ. المحسوس (Le sensible)

- الماهية: لوحة زيتية، رسم خطي، جدارية، ملصق جداري (Affiche)، ...

- الموضوع: هل هناك موضوع ما؟ هل الصورة تشخيص لشيء ما أو هي مجرد تجريد؟

- المحمل: ماهية المحمل وخصائصه؟ (ورقي، خشبي، قماشة مشدودة على إطار أم لا؟ المقاس والحدود؟ الإطار)

¹⁵Daniel Lagoutte et François Werckmeister, L'Histoire des arts (Collection « Comment enseigner en C3 »), Paris, Hachette éducation, 2008.

- الأشكال: أنواعها (بسيطة، مركبة، هندسية أو غنائية، متجانسة أو متنوعة ومتباينة) كيفية معالجتها وتنظيم العلاقات بينها؟ مقياسها ونسبها؟
- الفضاء: كيفية معالجته (زوايا النظر وتنظيم المستويات والتحكّم بالعمق الفراغي)؟ كيفية استثماره (تنظيم العلاقة بين الملء والفراغ ودرجات إشباعه)؟ مبادئ التكوين المعتمدة؟
- الألوان (Couleurs, palette): خصائصها النوعية (نقية، محايدة، ملوثة، حارة أو باردة، متكاملة أو متجاوزة)؟ درجات الانسجام أو التباين بينها؟ المواد اللونية المستخدمة مميعة أو عجائن كثيفة ومتماسكة؟
- الأفعال والكتابة التشكيلية (Gestes, Facture et écriture plastique):
- الوسائط (Matières, matériaux, outils):
- ب. المعنى أو المعاني (Le, les sens)
- تفاعلات العوامل المحسوسة في بناء المعنى أو المعاني؟ ما هي دلالات ورموز العناصر الموظفة؟ ما هي مرجعياتها الفكرية؟
- إلى أي مدى يمكن تنزيل الأثر في سياقه (التاريخي، العلمي والتقني، السياسي، الفلسفي،...)?
- إلى أي مدى هو منتج عصره؟

6. جدول للمقارنة ينطلق من جمع معلومات والإجابة على الأسئلة المنهجية التقليدية:

(? Les 5W : Who ? What ? When ? Where ? Why)

المفتاح والبيانات	المشهد المجرّم
اسم الفنان	من (Qui)؟ الشخصيات
عنوان العمل	ماذا (Quoi)؟ الوضعية، المشهد، الحادثة
تاريخ إنتاجه	متى (Quand)؟ الفترة أو تاريخ الحدث
المواد والتقنيات والمحايل	أين (Où)؟ المكان الذي تنتزل فيه الحادثة
الأبعاد والمقاييس	لماذا (Pourquoi)؟ الدوافع والأسباب التي تشرح الحادثة أو الموقعة
مكان العرض أو الحفظ	• بعض الأعمال الأخرى يتطلب تحليلها الإجابة على الأسئلة التالية: ماذا؟ كيف (Comment)؟ ولماذا؟ وهي طريقة

فعالة خاصة إن لم تكن الأعمال مأخوذة من
القصص التاريخي.

7. أما الأهم في الطرق فهو اختيار الأنسب منها والأكثر ملاءمة للأوضاع المدرسية الراهنة والعمل باستمرار على تغذية المنهج بما يمكن اكتشافه من طرق أخرى في التحليل والقراءة في اتجاه تحقيق الهدف الأكثر إلحاحا وهو بناء طريقة ذاتية خاصة فيها من المرونة بما يسمح من تطويعها مع مختلف أوضاع قراءة الأعمال الفنية والانتباه إلى عدم وجود طريقة مطلقة يمكن تسليطها على مختلف الصور والأعمال الفنية.¹⁶

التعليمية: تصميم شبكة تأليفية ذاتية واستخدامها في قراءة الأثر الفني التالي:



¹⁶ لمزيد الاستفادة ينصح بزيارة الرابط التالي والاطلاع على مقاربات أخرى في قراءة الصورة: imagesanalyses.univ-paris1.fr

JanVanEyck¹⁷, *PortraitdesépouxArnolfini*, 1434.

Huile sur bois, 82cm x 60 cm.

National Gallery, Londres

¹⁷Né vers 1390 peut-être à Maaseik et mort à Bruges le 9 juillet 1441) est un peintrené dans les territoires soumis à l'autorité du prince-évêque de Liège Jean de Bavière (1390-1417), qui devient son protecteur. Il est célèbre pour ses portraits d'un réalisme minutieux

نشاط تألفي

النشاط 4:

التعليمية: استغلال المعطيات (أدوات قراءة) الواردة بالسندين الآتيين والتأليف بينهما لإعداد شبكة وتجريبها على بعض الأعمال الفنية المدرجة بكتب الفلسفة.

السند 1

- عنوان الصورة، سنة الإنتاج، التقنية والمواد المستخدمة، المقاس، مكان الحفظ (المتحف، الرواق).
- العناصر الشكلية المستخدمة (Eléments formels) – مادية العمل (Matérialité) – المنطق التشكيلي (Logique picturale) – أسلوب الكتابة (Ecriture, facture) – الاستعارات (Emprunt) – الرموز الموظفة (Symbolique, rhétorique) – الإشكاليات المطروحة.
- المستوى الصوري (Niveau Iconique):
- المستوى التشكيلي (Niveau Iconographique):
- المستوى الفكري والدلالي (Niveau Iconologique):
- درجة التوافق والتقاطع بين المستويات الثلاث؟

السند 2

منهج آخر يقوم على تقسيم القراءة إلى مجالين وتقسيم المجال الثاني إلى ثلاثة مستويات:

أ. مجال التعبير (Plan d'expression)

يتم من خلاله وصف الصورة من حيث الماهية ومكوناتها الشكلية (Composants formels) وكيفية تنظيمها.

ب. مجال المضمون (Plan du contenu)

وينقسم إلى ثلاثة مستويات:

- المستوى التشخيصي (Niveau figuratif)، يبحث في علاقات التوافق والتضاد بين العناصر الشكلية المكوّنة للصورة والكيفية التي تنتظم من خلالها لتكوين كّل دال.
- المستوى الحكائي والسردي (Niveau narratif)، يبحث في علاقات المكونات وأدوارها في سياق الحدث المعروف (Relations actantielles) ومدى إسهامها في توجيه الأحداث.

- مستوى المدار (Niveauthématique)، ويبحث في مدى إسهام المستويين السابقين في تحقيق الرسالة الضمنية للصورة والقيم التي تسعى إلى ترسيخها.

حقيبة المتكوّن

اليوم الثاني

القسم الثاني

قراءة الصورة في فنّ الرّسم

توظيف المعارف والمنهجيات المكتسبة

مدخل عام تمهيدي

نشاط 1:

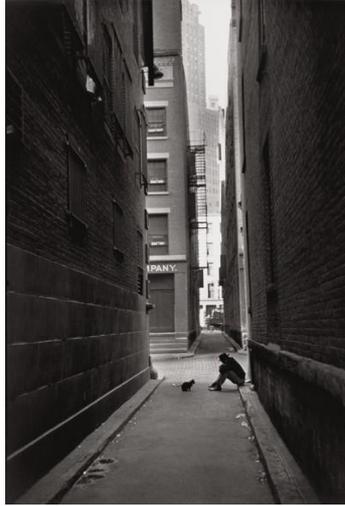
التمشي المقترح:

مدة الإنجاز: 15 دق

نوع النشاط: تحليل جماعي شفوي لصورة.

وسائل العمل: نسخة رقمية من الصورة

السند: صورة فوتوغرافية.



Henri-Cartier Bresson¹⁸,
Down Town, New York,
1947

التعليمية: تأمل الصورة بتمعن وقم بعزل مؤشرات مساعدة على فهم أبعادها التعبيرية.

➤ **ملاحظة:** هذا النشاط التمهيدي مهم جدا رغم كون الصورة فوتوغرافية لأنه يعطينا مثلا في كيفية

قراءة صورة دون الحاجة إلى استدعاء أشياء أخرى من خارج الصورة (السيرة الذاتية للفنان أو

السياق الفني

➤ الذي جاءت منه أو غيرها من الموارد) فلا تتطلب سوى الانتباه إلى الصورة والبيانات

المصاحبة لها (**Légende**) وتأويل المؤشرات الملتقطة منها.¹⁹

¹⁸Né le 22 août 1908 à Chanteloup-en-Brie et mort le 3 août 2004 à Montjustin dans les Alpes-de-Haute-Provence) est un photographe, photojournaliste et dessinateur français

¹⁹Lecture Iconologique (voir la vidéo : Module 2, Lecture d'image).

قراءة في عمل فني كلاسيكي

نشاط 2:

التمشي المقترح:

مدة الإنجاز: 20 دق + 10 دق تقييم

نوع النشاط: تحليل فردي لصورة.

وسائل العمل: نسخة رقمية من الصورة + شبكة

السند:



Jacques-Louis David²⁰,
Le Serment des Horaces, 1784-1785.
 Huile sur toile, 330x428 cm.
 Paris, Musée du Louvre.

التعليمة: قراءة وتحليل الصورة باعتماد شبكة أو طريقة تراها مناسبة.

²⁰Est un peintre et conventionnel français né le 30 août 1748 à Paris et mort le 29 décembre 1825 à Bruxelles. Il est considéré comme le chef de file du mouvement néo-classique, dont il représente le style pictural

قراءة في عمل فني حديث

نشاط 3:

التمشي المقترح:

مدة الإنجاز: 20 دق + 10 دق تقييم + 10 دق عرض فيديو

نوع النشاط: تحليل فردي لصورة.

وسائل العمل: نسخة رقمية من الصورة + شبكة

السند:



Pablo Picasso

Femme qui pleure, 1937

Huile sur toile, 60 x 49 cm.

Tate Modern, Londres

المدخل: سؤال إشكالي، لماذا تعمد الفنان تشويه وجه المرأة؟ وأين تكمن الجوانب الإبداعية في مثل هذا

النوع من الأعمال؟

التعلّيمية: علّل دوافع الفنان في تعمده تشويه وجه المرأة باعتماد شبكة تحليل أو طريقة في القراءة

تراها مناسبة.

➤ عرض فيديو: Picasso explique son tableau

قراءة في عمل فني حديث غير تشخيصي (Non-figuratif)

نشاط 4:

التمشي المقترح:

مدة الإنجاز: 20 دق + 10 دق تقييم

نوع النشاط: تحليل فردي لصورة.

وسائل العمل: نسخة رقمية من الصورة + شبكة

السند:



➤ التعليمية: قراءة وتحليل الصورة باعتماد شبكة أو طريقة تراها مناسبة.

²¹Né le 20 juin 1887 à Hanovre en Allemagne et mort le 8 janvier 1948 (à 60 ans) à Ambleside en Angleterre, est un peintre, sculpteur et poète allemand qui a incarné l'esprit individualiste et anarchiste du mouvement Dada

قراءة في عمل فني معاصر

نشاط 5:

التمشي المقترح:

مدة الإنجاز: 20 دق + 10 دق تقييم

نوع النشاط: تحليل فردي لصورة.

وسائل العمل: نسخة رقمية من الصورة + شبكة

السند:



Sigmar Polke²²,

Paganini, 1981-1983.

Huile sur toile, 223 x 504 cm.

Zurich, Thomas Amman Fine Art.

➤ التعليمية: قراءة وتحليل الصورة باعتماد شبكة أو طريقة تراها مناسبة.

²²Né le 13 février 1941 à Oels (Silésie), maintenant Oleśnica (Pologne) et mort le 11 juin 2010 à Cologne, est un artiste allemand contemporain qui a pratiqué essentiellement la peinture, son œuvre multiforme comporte entre autres la photographie, le cinéma, les installations et performances

قراءة في رسم كاريكاتور صحفي

نشاط 6 :

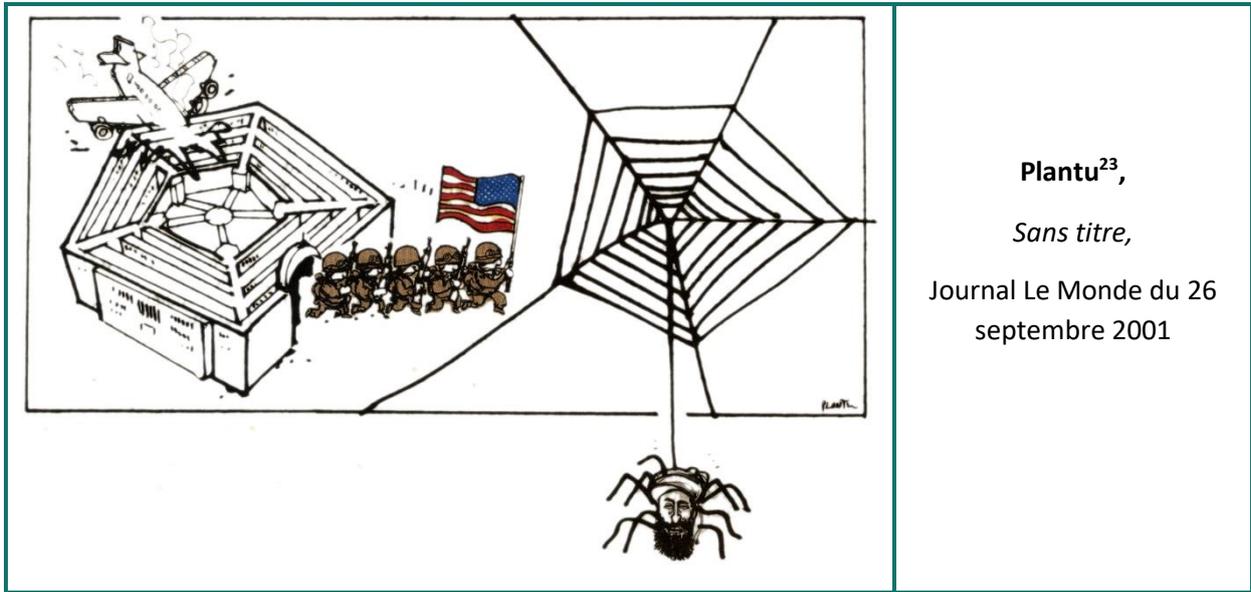
التمشي المقترح:

مدة الإنجاز: 15 دق + 10 دق تقييم

نوع النشاط: تحليل فردي لصورة.

وسائل العمل: نسخة رقمية من الصورة + شبكة

السند:

Plantu²³,

Sans titre,

Journal Le Monde du 26
septembre 2001➤ التعليمة: قراءة وتحليل الصورة باعتماد الشبكة التالية.

وصف الصورة من حيث الماهية ومكوناتها الشكلية (Composants formels) وكيفية تنظيمها.	مجال التعبير
المستوى التشخيصي: بيّن العلاقة بين العناصر الشكلية المكوّنة للصورة والحدث.	مجال المضمون
المستوى السردى: بيّن كيف كانت رواية الرسّام للحدث؟	
مستوى المدار (Niveau thématique): بيّن كيف كانت قراءة الرسّام للأحداث وتأويله لها؟	

²³Un dessinateur de presse et caricaturiste français, né le 23 mars 1951 à Paris.

Il crée également des sculptures (figurines de ses personnages), comme le faisait Honoré Daumier avant lu

قراءة في مُلصق جداري دعائي (Affiche de propagande) (politique)

نشاط 7 :

التمشي المقترح:

مدة الإنجاز: 15 دق + 10 دق تقييم

نوع النشاط: تحليل فردي لصورة.

وسائل العمل: نسخة رقمية من الصورة + شبكة

السند:



J. Howard Miller²⁴,

We Can Do It!, 1943.

Tirage en couleurs 43 x 56 cm.

USA

أنجز هذا الملصق سنة 1941 وعلّق على جدران المصانع الحربية الأمريكية التي كانت تشغّل النساء طوال الحرب العالمية الثانية واختفى بعد تلك الفترة ثم أعيد اكتشافه في الثمانينات من القرن العشرين لتحوّل إلى "أيقونة" (Icône) وليعاد طبوعها ونشرها عبر العديد من وسائل الطباعة وعلى العديد من المحامل.

➤ التعليمية: بيّن من خلال قراءة وتحليل الصورة أسباب الشهرة وعوامل الشدّ في هذه الأيقونة.

²⁴Né en 1918 et mort en 2004) est un dessinateur américain. Il a dessiné des affiches pendant la Seconde Guerre mondiale pour supporter l'effort de guerre, dont *We Can Do It!*

نشاط تألّفي من خلالقراءة في عمل فني حديث

النشاط:8:

التمشي المقترح:

مدة الإنجاز: 15 دق

نوع النشاط: تحليل جماعي لصورة باستعمال سؤال موجّه

وسائل العمل: نسخة رقمية من الصورة + شبكة

السند:



➤ التعليمة: تبدو الصورة عبثية في وهلتها الأولى إلا أنّ الكثير من النقاد رأوا فيها أسئلة أكثر عمقا. برأيك ما هو أهم سؤال يطرحه موقف الفنان مارسيل دي شامب من رانعة ليوناردو دافنشي؟

حقيبة المكوّن

اليوم الأول: الأنشطة الحضورية
النشاط 1

<p>تطرح النسخة المعروضة عدة أسئلة حول الصورة في فن الرسم على علاقة بمعنى الصورة وأنواعها وعلاقتها بالمواضيع التي تتناولها مثل:</p> <ul style="list-style-type: none"> - هل الصورة المعروضة تشخيصية أم تجريدية؟ أو هي تركيب يراوح بينهما؟ - هل المقصود بالعرض تمثّل للقيثارة (Représentation) أو تفكيك لأجزائها وتشريح لمكوناتها ثم تجميعها من أجل إعادة عرضها (Re-présentation)؟ - هل العملية عرض للقيثارة (Présentation) أو تعبير (Expression) يحتكم لمتطلبات الخصوصية التشكيلية؟ - هل في الموقف إعلان للانزياح (Ecart) وتخصّص من الأمانة الفوتوغرافية؟²⁵ 	<p>ما نوع الصورة؟ وما علاقتها بالعنوان؟</p>
<p>يطرح عنوان العمل عدة أسئلة حول إحالاته الممكنة مثل:</p> <ul style="list-style-type: none"> - القيثارة كآلة وترية للعزف المنفرد (في أغلب الحالات بالنسبة لهذا النوع من الآلات) وما يحمله هذا العزف من شجون ومغالبة للعزلة والوحدة؟ - هل المقصود بالعنوان القيثارة كمتاع عادي (Objet) أو القيثارة كرمز ثقافي؟ - هل من وراء العنوان احتقار وابتذال لموضوع العمل الفني (التخلي عن المواضيع النبيلة) أو انخراط في تقاليد الطبيعة الصامتة (Nature morte) وما تحمله من معاني استحضار الغائب؟ - هل في العملية تمثّل للآلة أو استحضار لموسيقاها والأجواء الاحتفالية المحيطة بها؟ 	<p>ما هي الإحالات الممكنة للعنوان؟</p>

²⁵Peindre « non pas ce que l'on voit, mais ce que l'on sait être là ». Pablo Picasso

<p>تطرح النسخة المعروضة عدّة إشكاليات مثل:</p> <ul style="list-style-type: none"> - وظيفة الصورة وهل هي وجوبا انعكاس للمرئي أو إعادة تشكيل للمدركات وفق متطلبات الرؤية الذاتية المتفرّدة؟ - النموذج (Modèle) وسبل تمثله تشكليا أي علاقة الصورة بالأصل؟ - الخصوصية التشكيلية ومعاني فعل التصوير والحقيقة المادية للصورة التشكيلية؟ 	<p>ما هي الإشكاليات التي تطرحها؟</p>
<p>بالرجوع إلى خصوصية الموضوع وتردد هاستمرار على امتداد الحياة الفنية للفنان بيكاسو يتمثل أهم بعد دلالي في:</p> <ul style="list-style-type: none"> - علاقة الموضوع بذات الفنان من خلال الانتباه إلى موقع القيثارة في الثقافة الإسبانية وخاصة الأندلسية أي في الموضوع استدعاء للذاكرة الفردية والجماعية للفنان وإعلان هوية وانتماء (من قبيل أعمال السيرة الذاتية). 	<p>هل تحمل أبعادا دلالية أو رمزية؟</p>

حوصلة تأليفية

- كل صورة تشكيلية (فن الرسم) هي نتاج فعل مسلّط على مادة يفرز أشكال مادية محسوسة تحمل في جلّ حالاتها أثر إرادة فاعلها²⁶.

²⁶ « ... On partira néanmoins du principe que la pratique plastique implique *forme* et *mise en forme*, cette mise en forme formant figure. Tout objet visuel (notamment celui désigné comme artistique) sera considéré par postulat comme le résultat d'une action sur un matériau (devenu informé) ou bien le résidu d'une intention.

Le terme action conduit à rencontrer le geste et l'outil ; le terme de matériau renvoie aux constituants plastiques et à leur organisation, serait-ce à un « degré zéro ».

- كل صورة هي وليدة فكرة أخضعها صاحبها إلى عمليات تركيب وإخراج تشكيلي.
- يسعى كل فنان من خلال صورته إلى إنتاج المعنى وفق رؤيته الذاتية للأشياء.
- تفتح المعاني على العديد من الإشكاليات لذلك تتقبل الصورة التشكيلية العديد من التأويلات.
- هدف القراءة هو الولوج إلى الفكرة وتقدير درجات توافقها مع الإخراج التشكيلي الذي خضعت له وتبين جوانب التفرد والإبداع فيها.

L'acte plasticien (voire artistique) est volontaire, spécifique à l'homme, il ne se rapporte à aucune nécessité biophysologique. Il a donc un *sens* lié à des déterminations d'ordre esthétique et psychosociologique ». **Bernard-André Gaillot**, *Artsplastiques, Eléments d'une didactique critique*, PUF, Paris 1999, p. 83.

النشاط 2

السند 1

René Magritte, *La Condition Humaine*, 1933

1. يُسائل الفنان ماغريت من خلال هذه اللوحة فن الرسم وخاصة فن رسم المشاهد الطبيعية ويستدعي لأجل ذلك وظيفة كلاسيكية للوحة التشكيلية؟ برأيك ما هي هذه الوظيفة؟
 - إنّ الوظيفة المعنية هي اللوحة بوصفها نافذة مفتوحة على العالم الخارجي والتي يعزل من خلالها الرسام الموقع الذي ميّزه عن غيره من المواقع والتي تتحدّد من خلالها وجهة النظر الخاصة به.
2. يُدرج الفنان اللوحة التشكيلية ضمن فضاء النافذة المفتوحة على العالم الخارجي ويجعلها امتدادا له. هل الامتداد الظاهر مُؤكّد أم ما أنّ اللوحة تخفي من المشهد شيئا آخر مغايرا لما نراه؟

على عكس الكلاسيكيين يتخذ الفنان ماغريت موقف الكاشف ويعمد إلى عرض أدوات الرسم وأساليب عمله (وضع اللوحة في مواجهة المشاهد)، جاعلا من الصورة امتدادا طبيعيا للمشهد البحري غير أنّ الوضع المعروض يقود إلى التساؤل حول أمانة النقل وما إذا كان موضع اللوحة وسيلة لإخفاء عناصر أخرى من المشهد ومن وراء ذلك مساءلة الإشكال الدائم حول وظيفة الصورة وقدرتها الفعلية على الإفصاح أو التظليل.

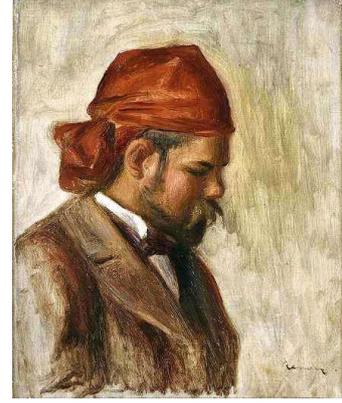
السند 2



Pablo Picasso, Portrait d'Ambroise Vollard, 1909-1910.
Huile sur toile, 93 x 66 cm.
Musée Pouchkine, Moscou



Paul Cézanne, Portrait d'Ambroise Vollard, 1899.
Huile sur toile, 100 x 81 m.
Musée du Petit-Palais, Paris.



Auguste Renoir, Portrait d'Ambroise Vollard, 1899.
Huile sur toile, 30 x 25 cm.
Musée du Petit-Palais, Paris.,

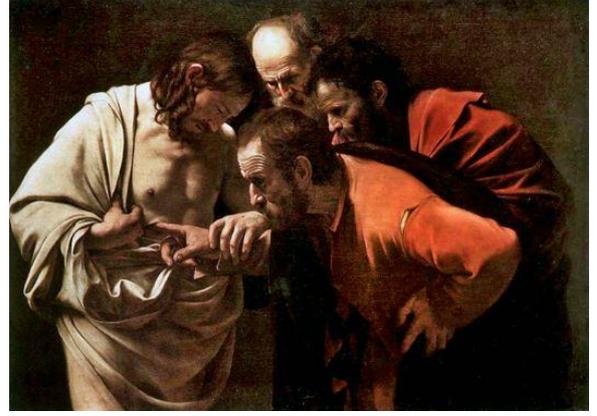
سعى كل فنان من الثلاثة، بحسب أسلوبه واختياراته التشكيلية، إلى تخليد شخصية أمبرواز فولار غير أن قواسم مشتركة صورية تجمع بينهم. ما هي برأيك هذه القواسم؟

- القاسم المشترك بين الثلاثة هو الاختصار على النصف الأعلى من الشخصية وكأنّ رسم ملامح الوجه كافية لاختزال صفات الشخصية ونقل هوية الشخص والتعريف بطباعه (راجع الهوية بالمفهوم المدني والعدلي، صورة الشخص في بطاقة التعريف أو جواز السفر)²⁷.

²⁷Voir la notion d'identité (Identité civile, judiciaire ou policière...)

السند 3

Le Caravage, *L'incrédulité de Saint-Thomas*, 1601

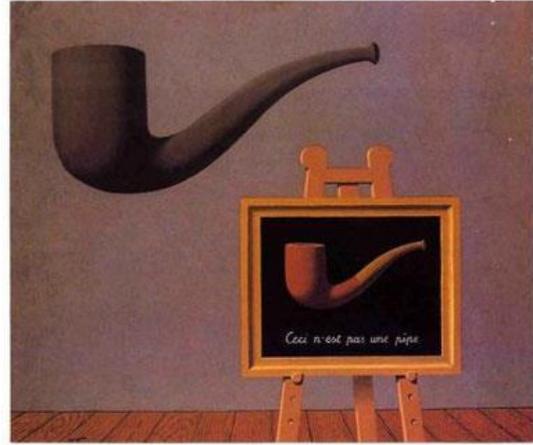


يتحكّم الفنان كارفاج بحرفية في فن التشخيص غير أنّ أمانة النقل قد لا تعني حياد الفنان بل مسعى إلى إعلان الجوانب الغير معلنة في اللوحة. فما هو الموقف الذي تخفيه هذه اللوحة من وجهة نظرك؟

- إنّ ما أراد إظهاره الفنان من خلال التكوين المعتمد في اللوحة هو توجيه الأنظار نحو فضول القديس توماس وشكّه في وضع السيد المسيح وعدم وثوقه فيما تراه العين من الجرح، بل تجاوز ذلك نحو التأكد منه عن طريق اللمس.

السند 4

René Magritte, *La trahison des images*, 1929.



"خيانة الصور" هو العنوان الذي اختاره الفنان ماغريت لعمله إضافة إلى الجملة التي كتبها على اللوحة (هذا ليس غليوناً). برأيك أين يكمن الإشكال في هذه الاختيارات؟

- تتعدد الإشكاليات والتي تجعل من الفنان ماغريت أحد الرواد الأوائل للفن المفاهيمي (Art conceptuel) ومن ضمنها العلاقة بين الصورة والنص (العنوان أو المفتاح المصاحب) ومن ورائها العلاقة الاعتبائية بين الدال والمدلول وكذلك العلاقة بين الصورة والمرجع واستحالة حلول الصورة محل الأصل فحيارات الفنان في التركيب تؤكد أنّ الصورة ما هي إلا إنتاج من خيال الفنان (الظل المرتسم على الجدار وفيه استدعاء لمعنى الصورة في الفلسفة القديمة) كما يشير الإطار المضمّن داخل الصورة بكونها مقتطع اعتباطي أرادته الفنان كذلك وبالتالي فإنّ صورة الشيء لا تعني الشيء ذاته.²⁸

²⁸L'histoire de l'ambiguïté est très intéressante dans l'analyse de Foucault : "Le texte de Magritte est doublement paradoxal. Il entreprend de nommer ce qui, évidemment, n'a pas besoin de l'être (la forme est trop connue, le nom est trop familier). Et voilà qu'au moment où il devrait donner le nom, il le donne mais en niant que c'est lui". *L'essence des choses* (de la ligne 4 à la ligne 9, page 26)

حوصلة تأليفية

- الصورة هي نافذة يفتحها الرسام على مقطع من العالم المرئي (روني ماغريت).
- هي اختزال للواقع في الإطار الذي اختاره الفنان (فن البورتريه).
- هي تركيب للأحداث واختزال للمكان وكذلك اختزال للزمان في اللحظة التي أرادها الفنان (كارفاج).
- هل تحتاج الصورة إلى مفتاح (Légende) وهل هناك توافق بين الصورة والنص المصاحب لها أم العلاقة بين النص والصورة هي علاقة اعتباطية.²⁹

²⁹ لمزيد تعميق هذه الحصييلة الاطلاع على الفيديو المصاحب والمتعلق بتحليل لوحة الحرية تقود الشعب للفنان أوجين دي لاكروا.

النشاط 3

السؤال وجدول الإجابة

تأمل الصورة بإمعان واجرد أهمّ مكوّناتها:

- المرأة - اللوحة - الفنان مديرا ظهره للمشاهد - صورته المنعكسة على المرآة وصورته الثالثة بصدد التشكل على سطح اللوحة.
- في أعلى إطار المرأة مجسم لنسر حامل للعلم الأمريكي وفي أعلى حامل اللوحة تتدلى خوذة رجال الإطفاء وعلى يمين اللوحة نسخ من صور ذاتية (Autoportrait) لفنانين مشهورين (Durer³⁰, Rembrandt³¹, Van Gogh³², Picasso) إضافة إلى تفاصيل أخرى جديرة بالملاحظة.

جدول الأسئلة والأجوبة (استغلال النص في إعادة تحليل الصورة)

ماهي أهم التفاصيل الجديرة بالانتباه في النسخة المعروضة؟

تبقى صور الرسام الثلاث هي أهم التفاصيل التي تحمل مفاتيح الفهم الخاصة بوجود اختلافات بينها تثير أسئلة حول نوايا الفنان واختياراته.

هل تحمل الصورة ما يفيد بوجود تصادم بين الذاتي والموضوعي؟

يتجلى التصادم من خلال الاختلاف بين الصورة المنعكسة على المرآة والصورة المخطوطة على اللوحة فالأولى تبدو أكثر صدقا لأنها أقل اكتمالا لم يحاول الفنان فيها إخفاء شحوبه أو نحافته أما الثانية فكانت أكثر مثالية من خلال التحسينات التي أدخلها كحجب اللون ونزع النظارات واستقامة الغليون وذلك ضمن جدلية الصراع بين الصورة التي يرى من خلالها نفسه والصورة التي يريد أن يراه من خلالها الناس.

ما هي العلامات المساعدة على بيان الأبعاد الرمزية للصورة؟

³⁰Né le 21 mai 1471 à Nuremberg, où il est mort le 6 avril 1528, est un dessinateur et graveur allemand également connu comme peintre et théoricien de l'art et de la géométrie de la perspective

³¹Né le 15 juillet 1606 ou 1607² à Leyde, aux Provinces-Unies et mort le 4 octobre 1669, à Amsterdam également aux Provinces-Unies est généralement considéré comme l'un des plus grands peintres de l'histoire de la peinture, notamment de la peinture baroque, et l'un des plus importants peintres de l'École hollandaise du XVII^e siècle

³²Né le 30 mars 1853 à Groot-Zundert (Pays-Bas) et mort le 29 juillet 1890 à Auvers-sur-Oise (France), est un peintre et dessinateur néerlandais. Son œuvre pleine de naturalisme, inspirée par l'impressionnisme et le pointillisme, annonce le fauvisme et l'expressionnisme

إضافة إلى إعلان انتمائه إلى الولايات المتحدة الأمريكية والإشارة إلى حدث احتراق شقته نظرا لتدخينه المفرط للغليون فالفنان يسعى إلى تأكيد هويته الفنية وانتمائه لعائلة الفنانين من خلال استعارة واستدعاء سلوك فني متأصل هو الصورة الذاتية (Autoportrait) في إطار الصورة داخل الصورة (Mise en abime) ويقصد من خلاله ضمان الخلود الفني فكان العمل بذلك من صنف أعمال السيرة الذاتية.

خلاصة تأليفية

قراءة الصورة هو تمرين ملاحظة يتطلب تدريب العين على الانتباه إلى اختيارات الفنان التصويرية وجرد الأهم منها أي المثير للتساؤلات.
مكافحة اختيارات الفنان ببعضها والانتباه إلى جوانب التعارض والتوافق فيها يساعد على فهم المعاني الضمنية للعمل وأبعاده التعبيرية.
امتلاك الثقافة الفنية المساعدة على فهم مستويات الاستعارة واستدعاء الموروث الفني يساعد على فهم الأبعاد الرمزية للأعمال الفنية وتنزيلها في سياقتها وسجلاتها المناسبة.

الصّورة في درس الفلسفة

النشاط 4:

جدول 1

- انتقاء الدرس أو المحور المناسب.
- يمكن ربط اللوحة بالمسائل الفلسفية المتصلة "بمنحى" التاريخ (Le sens de l'histoire) أي معناه ودلالاته واتجاهه (Sens et signification).
- تقديم الأثر وصياغة أسئلة تساعد على التمهيد للمسألة المطروحة.
- تقديم الأثر ينطلق من مفتاح اللوحة (اسم الفنان وعنوان اللوحة وخاصة سنة الإنجاز، القرن 16، ومقاس اللوحة) ثم صياغة أسئلة موجّهة نحو شخصيات اللوحة وعناصر الديكور المحيطة بها تقود إلى الانتباه إلى الترف المعلن حد التباهي. (قراءة النص المرفق بالملاحق والبحث في المراجع المساعدة على تحليل اللوحة وهي متاحة وبكثرة في العديد من المواقع هي مسألة ضرورية)
- صياغة أسئلة مساعدة على بيان العلاقة بالدرس.
- توجيه الأنظار نحو المساحة الغامضة المنعكسة على الأرضية ومساءلة التلاميذ علّه يمكن أن ينتبه إليها أحدهم.
- التساؤل عن موقع الموت من هذا الفضاء ومعاني الإشارة إليه ضمن هذا الديكور.
- تقديم وجهة نظر الفنان ومناقشتها
- فتح المجال أمام نقاش فلسفي يقوم على تأويل اللوحة وبحث إحالاتها المختلفة وعلاقتها بالمسائل الفكرية والدينية المزامنة (حركات الإصلاح في المسيحية – La réforme- وصراع الكاثوليكية مع البروتستانتية الناشئة. ثقافة الأستاذ الفنية والتاريخية تبدو ملحة في هذا المجال).



جدول 2

تقديم اللوحة وصياغة أسئلة مساعدة على طرح المفهوم المستهدف وبيان الكيفية التي قدم بها الفنان هذا المفهوم وماهي الاختيارات التشكيلية والصورية المساعدة على الإحاطة به؟ هذا النشاط هو تمرين ملاحظة أولا وتمرين مسائلة ثانيا وقد لا يكون التمرين صعبا على أستاذ الفلسفة باعتبار معرفته بالأسطورة وأثرها في علم النفس والتحليل النفسي المعاصر وعليه تتجه الأسئلة نحو الانتباه إلى المعادلات التشكيلية التي وظفها الفنان لترجمة عوامل العقدة أي الانطواء والعزلة ونسيان الآخر وغيرها من العوامل التي تتجلى بوضوح في الصياغة التي قدمها الفنان.

حوصلة تأليفية

هناك عدة مقاربات للصورة و عدة إمكانيات لتوظيفها في الوضعيات التعليمية التعلمية وتتوقف العملية عند اختيار الصور الفنية المثلى والانتباه إلى تفاصيلها ومكوناتها الصورية وخصائصها التشكيلية والبحث في معانيها وفهم رموزها ودلالاتها ثم ربطها بالدروس أو المفاهيم الفلسفية المناسبة والتدريب على صياغة أسئلة وجيهة تقود إلى تقاسم المعاني وتشريك التلاميذ في الإحاطة بالأبعاد الدلالية وفهم العوامل التي تتحقق من خلالها المفاهيم وآليات بناء التصورات.

عرض شريط فيديو للدعم: Qu'est-ce que « une vanité »?

كفايات قراءة الصورة

النشاط 5:

جدول الأسئلة

- ما هي إشكاليات القراءة؟
مواطن الاختلاف بين الصورة والنص.
خصوصية القراءة المنشودة كفعل تقني بحت (Technique) تتطلب تعلم كيفية إدراك المعنى انطلاقاً من علامات مرئية (Signes visuels).
- ما هي إشكاليات الصورة؟
كيفية الوعي بالصور والتي تتطلب تحريك آليات الإدراك (Perception) وهي لا تخضع لترتيب تفاضلي محدد (Hiérarchie) لغياب اتجاه للقراءة (Sens de la lecture) على عكس النصوص.
على عكس الكتابة والقراءة اللتين تتحركان عبر محور الزمن (Temporalité) تنتشر الصورة عبر محاور الفضاء (Spatialité) لذلك ترتبط الصورة دائماً بمجالات الرؤية.
قراءة الصورة هي فك للرموز والمعاني من خلال إدراك تفاعل العلامات في فضاء الصورة.
- متطلبات القراءة وكفاياتها؟
تتفاعل في الصور تركيبات دالة تشكيلية وصورية (Iconiques) من جهة ورموز ذات دلالات ثقافية من جهة ثانية لذلك لا نستطيع الحديث عن تعلم قراءة الصور بقدر حديثنا عن مكتسبات ثقافية يجب تحريكها على أن ذلك لا ينفي وجود متطلبات ثلاث تقوم عليها كفايات الحد الأدنى في قراءة الصورة:
- أ. المعرفة بقواعد التمثيل وأصولها (Codes de représentation) كالخصائص النوعية للعناصر الشكلية وقوانين الإطار (Lois du cadre) وتنظيم المستويات (Hiérarchie des plans) وزوايا النظر والعمق الفراغي وتأثيراتها التشكيلية والتعبيرية وهي بمثابة الكفايات الألسنية (Linguistiques).
- ب. المعرفة بأصول وقواعد التركيب والتكوين والبناء وتنظيم الفضاء التشكيلي كالتوازن والإيقاع والبنية والهيكله وغيرها تتحول القراءة إلى بحث في التمفصلات والتفاعلات بين العناصر الصورية والتشكيلية الموظفة.
- ت. القوانين والقواعد ذات البعد الثقافي (Codes culturels) والتي تتحول القراءة من خلالها إلى لعبة ممتعة وتعني المعرفة بالمدارس والاتجاهات الفنية وتطور المواضيع والأساليب الفنية وكيفية تفاعلها مع الأجناس الفكرية والفنية الأخرى.

الأنشطة غير الحضرية

النشاط 1

التجريد	Abstraction
الفن التجريدي، تيار فني ظهر بداية من العشرينية الثانية للقرن العشرين يعرف بكونه رسم لا شكلي (Art non-figuratif) ...	Art abstrait
التسطيح اللوني، طريقة في وضع الألوان دون ترك آثار الفرشاة على كامل المساحة ...	Aplat
مادة لونية مائية خفيفة وشفافة. وهي أيضا تقنية خاصة في الرسم ...	Aquarelle
الآلية، الرسم الارتجالي	Automatisme
الإطار، التأطير	Cadre, cadrage
إطار خشبي مدعم تُشدّ عليه القماشة المعدة للرسم.	Châssis
الاختيارات التشكيلية للفنان، خواص الأشكال والخطوط والألوان والملامس	Choix plastiques
الخواص اللونية التي تميز الأثر ...	Chromatisme
الاتساق، درجة التوافق بين الفكرة والإخراج التشكيلي الذي أخضعه لها الفنان.	Cohérence

المضيء والمظلم، الفاتح والغامق وطريقة توظيفهما في تمييز مناطق الصورة. وهي كذلك تقنية خاصة في التصوير...	Clair-obscur
الإلصاق، تقنية خاصة ابتدعها التكعيبيون وأصبحت من علامات الفن الحديث	Collage
التكوين ...	Composition
التباين ...	Contraste
وضع أشخاص أو عناصر في وضع معاكس لاتجاه الضوء ...	Contre-jour
زخرفي ...	Décoratif
السيادة ...	Dominance, dominante
الكتابة التشكيلية، الطريقة التي تتحرك بها يد الفنان على سطح اللوحة ...	Ecriture plastique
التكثيف اللوني	Empâtement
الفضاء داخل اللوحة...	Espace
التعبير....	Expression
المعالجات التشكيلية التي تميز الفنان عن غيره ...	Facture
الصورة، الهيئة التي يتخذها الشكل ...	Figure
تشخيصي، تشخيص عكس التجريد ...	Figuratif, figuration
المقاس	Format
تقنية خاصة في الرسم. رسوم تنفذ على ملاط غير جاف. رسوم جدارية ...	Fresque
تقنية خاصة في استخدام الفرشاة ومعالجة السطوح والملامس ...	Frottis
شبكة متقاطعة من الخطوط تستخدم في رسم الظلال ...	Hachure
الانسجام ...	Harmonie
الخداع البصري ...	Illusion d'optique
خطوط الشدّ التي تقود تحرك عين المشاهد في فضاء اللوحة ...	Ligne de force
خط الأفق. الخط الذي يتطابق مع مستوى عيني الفنان ...	Ligne d'horizon
مواد الإنجاز المستخدمة في تنفيذ الصورة ...	Matériau
المادة الموظفة وخصائصها التشكيلية (الألوان الزيتية مثلا) ...	Matière

الوسيط، الوسائط ...	Médium
العدد الذهبي ...	Nombre d'or
الألوان المفضلة لكل فنان. السلسلة اللونية التي يتعامل معها الفنان. قطعة خشبية يضع عليها الفنان ألوانه عند الرسم ...	Palette
منظر، مشهد ...	Paysage
تصوير زيتي، مادة خاصة للتلوين ...	Peinture à l'huile
المنظور، علم رياضي هندسي ...	Perspective
المنظور الخطي أو الفضائي: تتضاءل الأجسام كلما ابتعدت عن عين الناظر.	Perspective linéaire
المنظور المناخي: كلما ابتعدت قل وضوحها وتلاشت في الفراغ ...	Perspective atmosphérique
في المنظور هي النقطة التي تتلاقى فيها الخطوط المتوازية عند خط الأفق ...	Point de fuite
النقطة الذهبية وهي النقطة الهامة في اللوحة التي تستقر عليها عين المشاهد ...	Point d'or
موقع الفنان من المشهد	Point de vue
صورة شخص ...	Portrait
الواقعية ...	Réalisme
تمثل الأشياء وكيفية تشخيصها أو تجسيمها ...	Représentation
المقطع الذهبي ...	Section d'or
المحمل ...	Support
مادة لونية. تقنية خاصة في التلوين قديمة يقوم فيها الفنان بتثبيت الألوان بواسطة بياض البيض ...	Tempéra
لون الشيء المجرد أو المتعارف عليه ...	Ton local
لون الشيء في تفاعله مع الإضاءة السائدة ...	Tonalité
اللمسة، أثر الفرشاة عند ملامستها لسطح اللوحة ...	Touche
الوحدة (التنوع ضمن الوحدة) ...	Unité
القيمة، درجة إضاءة اللون ...	Valeur

➤ ملاحظة: ما هو معروض هو منوال يقع تعزيزه بالمزيد من البحث.

النشاط 2

التيار / المدرسة	التاريخ	الظروف السائدة	الخصائص المميزة	أسماء بعض الرواد أو الأعمال
Renaissance				
Maniérisme				
	التاريخ	الظروف		
			القرن السابع عشر الميلادي	
			مصطلح "كلاسيك" يطلق على الأشكال المكتملة المثالية المنجزة وفق معايير المناويل (Modèles) القديمة اليونانية والرومانية حيث تكون الأولوية للشكل. وهو تيار شامل تطوّر في الفنون التشكيلية والعمارة والأدب والفلسفة نشأ في إيطاليا وامتد إلى كامل أوروبا وخاصة فرنسا. كان التصوير يتجنب المبالغة (Modéré) عكس "الأسلوبية" (Maniérisme) وينشد الانسجام المطلق بين مختلف العناصر في سبيل إكساب الفن أبعاد تعبيرية أخلاقية درامية تدعو إلى التأمل (Méditation).	
			أما التعليم الفني في الأكاديميات الكلاسيكية الناشئة فكان مؤسسا على تطوير الفكر من دراسة نصوص أرسطو خاصة ودراسة أعمال كبار فناني عصر النهضة رافائيل ³³ (Raphael) وميكل أنجلو ³⁴ (Michel-Ange) وتيسيان ³⁵ (Titien) وتأمل الطبيعة والرسم انطلاقا من النماذج الحية (Modèles vivants) وكذلك دراسة النسب والمنظور والرياضيات.	
Classicisme الكلاسيكية	الخصائص			
			المواضيع: يفضّل التصوير الكلاسيكي المواضيع النبيلة التي تمجّد فعل الإنسان وهي مستمدة من الأساطير القديمة والقصص الدينية (التوراة) ومن الشعر الملحمي اليوناني أين تكثّر مواكب النصر والمواضيع التي تتغنّى بالمشاعر.	
			التكوين (Composition): يقوم على تنظيم العناصر وتوزيع الشخصيات بالتجاور من أجل تحقيق الاتساق مع الرواية مع استخدام أفعال تشكيلية مدروسة ورصينة فيها تركيز على تعابير الوجوه.	
			يدرس الفنانون المشاهد على الطبيعة مباشرة ويعدّون رسوما سريعة تخطيطية على عين المكان (Sur le vif) ويعيدون تركيبها داخل مراسمهم (Ateliers) وتصحيحها وفق أسس عقلانية تعتمد النسب والمقاييس المثالية وقواعد المنظور الرياضي.	
			أما الإخراج فهو مسرحي المشهد يقوم على تماسك التركيبة وسكونها باعتماد تكوين هرمي البناء غالبا (Composition pyramidale).	
			المعالجات التشكيلية: يعطى للرسم دورا أوليا على حساب اللون	

³³ Né le 6 avril 1483 à Urbino et mort le 6 avril 1520 à Rome, est un architecte et peintre de la Renaissance.

³⁴ Est un sculpteur, peintre, architecte, poète et urbaniste florentin de la Haute Renaissance.

³⁵ Né vers 1488 à Pieve di Cadore (province de Belluno, Vénétie), mort le 27 août² 1576 à Venise, est un peintre et graveur italiende l'école vénitienne

<p>(Primaauté du dessin) إذ يستلهم الفنانون نقاء خطوط الفنان رفائيل فيكون للخط دور تدقيق الأشكال وحصرها بما يعطيها طابعا نحتيا على الأشخاص. أما الإضاءة فتأتي دائما من أعلى الجهة اليسرى للوحة وتوزّع بصفة متكافئة على مختلف عناصر المشهد ومكوناته وأما الألوان فهي صريحة تستخدم لتوجيه عين الناظر نحو النقطة المحورية (Point d'or) ويتم كل ذلك باعتماد كتابة تشكيلية محكمة تقضي إلى أشكال مكتملة (Achevés) وسطوح مصقولة (Fini, Finition).</p>			
<p>من إيطاليا: الفنان كراش Annibal Carrache³⁶, 1560-1609) والفنان ريني (Guido Reni³⁷, 1575-1642) والفنان رومانيلي (Giovanni Francesco Romanelli³⁸, 1610-1662) ... من فرنسا: الفنان بوسان (Nicolas Poussin³⁹, 1594-1665) و فيليب ديشامبانيي (Philippe de Champaigne⁴⁰, 1602-1674) والفنان اللوران (Le Lorrain, 1602-1682) والفنان شارل لوبران (Charles Le Brun⁴¹, 1619-1690) ...</p>	الرواد		
			Caravagisme
			Baroque
			Néo-classicisme
			Romantisme
			Académisme
			Réalisme
			Impressionnisme
			Expressionnisme
			Fauvisme

³⁶Né à Bologne (Émilie-Romagne) en 1560 et mort à Rome en 1609, est un peintre italien

³⁷Né à Calvenzano le 4 novembre 1575, et décédé le 18 août 1642 à Bologne) est un peintre italien qui appartient à l'école de Bologne.

³⁸Viterbe, 1610 - Viterbe, 1662) est un peintre italien baroque.

³⁹Né au hameau de Villers, commune des Andelys, en juin 1594 et mort à Rome le 19 novembre 1665, est un peintre français du XVII^e siècle, représentant majeur du classicisme pictural

⁴⁰ Né le 26 mai 1602 à Bruxelles et mort le 12 août 1674 à Paris, est un peintre et graveur français classique d'origine brabançonne.

⁴¹Né le 24 février 1619 à Paris, où il est mort le 12 février 1690, est un artiste peintre et décorateur français, premier peintre du roi Louis XIV

				Cubisme
				Dadaïsme
				Art abstrait
				Surréalisme
				Expressionnisme abstrait
				Pop art
				Nouveau réalisme
				Nouvelle figuration
				Figuration libre
			

النشاط 3

- قراءة في عمل الفنان يان فان آيك (Jan Van Eyck) صورة الزوجين أرنولفيني. نظرا لكون الأثر توثيقي فيه بعد تاريخي فقد ارتأينا رسم شبكة موجّهة نحو ثلاثة مستويات: مستوى وثائقي يقدم الأثر ومبدعه ومستوى ثان تحليلي يشرح الطرق والأساليب والمعالجات المعتمدة في إخراج الصورة ومستوى ثالث تأويلي يبحث في الدلالات والأبعاد الرمزية للعمل.
1. التقديم

الفنان	يان فان آيك (Jan Van Eyck, 1390-1433). هو رائد فن عصر النهضة في المناطق المنخفضة (Pays Bas, Flandres et Hollande) اشتهر في صغره برسم المنمنمات وتحوّل إلى مصور بلغت شهرته بقية أنحاء أوروبا في القرن الخامس عشر. يُشهد له بتطوير تقنيات الرسم الزيتي واستخدامها بمهارات عالية وقد انتقل بها من الطراز القوطي (Style gothique) إلى تمثيل واقعي ساهم من خلالها إلى تطوير فن بلاده والنهوض به. إضافة إلى رسم المواضيع الدينية والمشاهد الطبيعية وجّه فان آيك اهتمامه إلى رسم الأشخاص (Portraits) متبنيا اتجاهها إنسانيا (Humaniste) متوافقا مع روح عصر النهضة وكان من الأوائل الذين رسموا صورا لرجال ونساء من البرجوازية الصاعدة وطبقة التجار.
العنوان	صورة للزوجين أرنولفيني
التاريخ	عصر النهضة، القرن الخامس عشر، 1434
الصنف	تصوير زيتي، زيت على خشب
الأبعاد	8060x صم، مقياس متوسط (Moyenformat)
الجنس	صورة مزدوجة (Doubleportrait) صورة حميمة في فضاء الحياة الزوجية (Vieprivée)
مكان الحفظ	لندن، الرواق الوطني

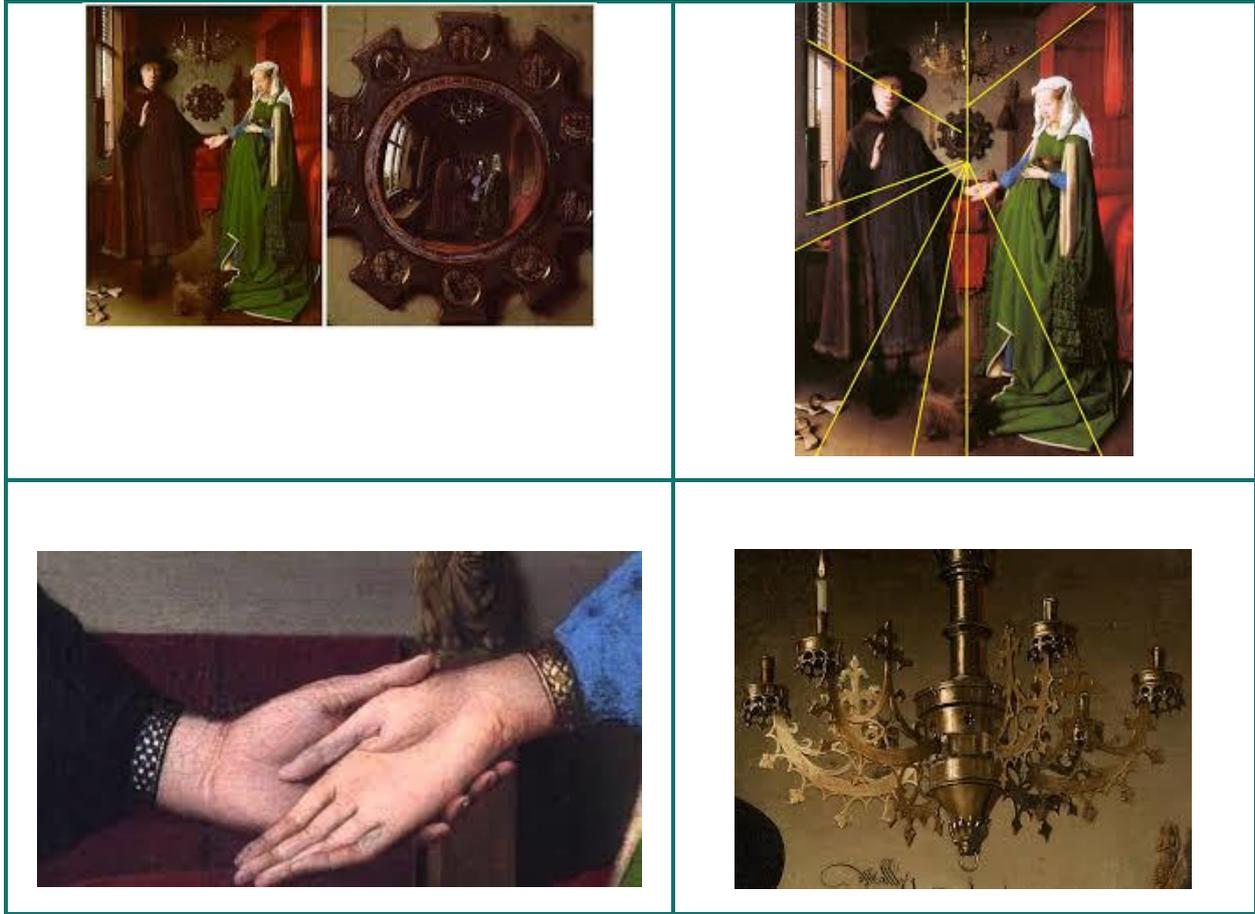
2. الموضوع وطريقة تمثله

الموضوع	تمثّل الصورة جيوفاني أرنولفيني (GiovanniArnolfini) وهو تاجر إيطالي غني ينشط في مدينة بروج (Bruges) البلجيكية وزوجته الشابة جيوفانا سينامي (GiovannaCenami) أثناء احتفالهما بزواجهما. والصورة هي تخليد لاحتفالية خاصة داخل غرفة الزوجية تشهد على تعاهدهما على الوفاء وكان الرسام بمثابة الشاهد على المناسبة (كان حضور القساوسة لمراسم الزواج غير إجباري في هذه المنطقة وفي ذلك الطرف). وقد أنجزت الصورة بطلب من التاجر (Commande) قصد الاحتفاظ بشهادة تخدّد الحدث.
المعالجة التصويرية والتشكيلية	التكوين ينقسم الفضاء إلى جزأين، في الجهة الشمالية يوجد الزوج بالقرب من النافذة باعتباره رجل الخارج ورجل المعاملات التجارية وعلى يمينه توجد الزوجة بالقرب من السرير باعتباره عش الزوجية. تقع اليدان المتلامستان في تقاطع محاور الزوايا أي وسط

اللوحه فتشكلان النقطة المحورية التي تنجذب إليها عين المشاهد.		
في المستوى الأول (Premier plan): نرى كلبا وزوجي حذاء كما نرى زوجين آخرين في عمق اللوحة. في المستوى الثاني (Deuxième plan): الزوجين. في الخلفية (Arrière-plan) مرآة محدبة تدعم الإحساس باتساع فضاء الغرفة واحتوائه للزوجين نظرا لانعكاسه في المرآة كما نرى انعكاس صورة الرسام.	تنظيم الفضاء	
تأتي الإضاءة من الشمال من فتحة النافذة وتساهم في تشكيل الوجوه وتضعف تدريجيا كلما توغلت في عمق الغرفة كما يساهم التبادل بين الضوء والظلال في توجيه الأنظار نحو الوجوه.	الإضاءة	
يساهم تباين الألوان المتكاملة (تباين أخضر لباس المرأة مع أحمر الستائر) في إظهار وجه الزوجة الصغيرة أما بياض اللحاف المتدلي من على رأسها فيساهم في إبراز نقاء وجهها ونظارتها. أما بقية العناصر فتطغى عليها درجات مختلفة من البني والغاية من ذلك تركيز الأنظار على الزوجين.	الألوان	

3. الدلالات والأبعاد الرمزية

العناصر التصويرية	إحالاتها وأبعادها الرمزية
يد المرأة الواقعة على بطنها	وعد بالخصوبة المنتظرة
المرأة	رمز النقاء وعذرية الزوجة
الكلب	في الثقافة المسيحية هو رمز للوفاء وهو نوع من التبرك كي يكون الزواج موفقا.
الثمار	وهي إشارة إلى الجنة المفقودة أي الثمار الممنوعة وهي تحذير من غواية الخيانة التي تهدد سعادة الزوجين.
الشمعدان والشمعة المشتعلة	رمز ديني يوضع عند غياب القس والشمعة الواحدة هي استحضر للرب ورمز لوحدة الزوجين اللذان يتحولان إلى كيان واحد بعد أداء القسم والعهد.
الأحذية	وتعني أن الزوجين نزعا حذائيهما احتراما لطهارة عش الزوجية وقداسته.
عقد اللؤلؤ المعلق على الجدار	علامة براءة وطهارة.



مدخل عام تمهيدي

النشاط 1

السند: صورة فوتوغرافية.

Henri-Cartier Bresson, *Down Town, New York, 1947*

المنهج	السيمائية
الأدوات	<p>عزل مؤشرات ومكافحتها ببعضها</p> <p>طبيعة الصورة: صورة فوتوغرافية وليدة اللحظة وعلى عين المكان (ليست وليدة إخراج فوتوغرافي. ليست من صور الأستوديو) وظيفتها نقل الوقائع (reportage).</p> <p>السجلات الفوتوغرافي: صورة بالأسود والأبيض لا تبحث في تنوع الألوان وانسجامها بل تعتمد الألوان المحايدة قصد إبراز الهيئات والأوضاع (Formeetposture).</p> <p>الإطار (cadre): إطار عمودي ويعني الإطار المفضل لتصوير الأشخاص (portrait).</p> <p>زاوية النظر: زاوية مسقطة (plongée) وهي من الزوايا المستخدمة في غير اتجاه تمجيد الأشخاص والرفع من منزلتهم بل سحقهم وإبراز ضآلتهم (écrasement).</p> <p>المشهد: مشهد عام (plangénéral) وبعيد المدى لمزيد تأكيد ضآلة الشخصيات وعزلتها (isolement).</p> <p>المنظور: منظور معماري يشكل إطارا داخل الإطار لمزيد الإحاطة بالشخصيات وحصر محيطها (clôture).</p> <p>المسافة البؤرية (distance focale): مسافة طويلة المدى تنهي عند حاجز جدار يعمق الانغلاق وانسداد الأفق.</p> <p>إمكانية التماذي في عزل المؤشرات كالعقم الفراغي والإضاءة ودور الفراغ وغيرها.</p>
الاستنتاجات	<p>كل اختيارات المصور متجهة نحو تأكيد عزلة الإنسان المعاصر (أزمة ما بعد الحرب العالمية الثانية) وانسداد آفاقه ووحدته (لا يجد السلوان والفهم إلا لدى الحيوان).</p>

ومن وراء ذلك تأكيد البعد التعبيري للصورة وانتباه المصور إلى الأوضاع الوجودية لمعاصريه.	
---	--

➤ هذه الطريقة في القراءة يمكن تعميمها على العديد من الصور والأعمال وهي فعالة في الكثير من الأوضاع.

قراءة في عمل فني كلاسيكي

النشاط 2:



Jacques-Louis David,
Le Serment des Horaces,
1784-1785.
Huile sur toile, 330x428 cm.
Paris, Musée du Louvre.

تقديم الفنان والأثر

تتمثل الصورة في لوحة للفنان جاك لويس دافيد رائد الكلاسيكية الجديدة في أواخر القرن الثامن عشر وهي لوحة زيتية من المقاس الكبير (Grand format, 330x428 cm.) أنجزها الفنان سنة 1784 وأسند لها عنوان قسم الإخوة هوراس وهي محفوظة في متحف اللوفر بباريس.

المُكوّن الصوري

يعرض الفنان مشهداً (Scène) تُنشطه مجموعة من الأشخاص في أوضاع مختلفة أمام واجهة معمارية قوامها أقواس وأعمدة من الطراز الروماني. ينقسم المشهد إلى جزأين: من الجهة الشمالية ثلاثة محاربين مصطفين في عمق اللوحة يرتدون أزياء حربية رومانية يؤدون قسماً مألوفاً تجاه شيخ يتوسط اللوحة ويحمل في يديه ثلاثة سيوف. أما في الجهة اليمنى من الصورة فيتواجد ثلاث نساء جالسات في أوضاع توحى بالحزن والأسى والاستكانة تحتضن الأخيرة منهنّ طفلين صغيرين.

المُكوّن التشكيلي

عالج الفنان الصورة بأسلوب دقيق إذ تعمد مبالغة التفاصيل وتدقيق الجزئيات وتوحي كل الحلول

التشكيلية المؤدية إلى وضوح الصورة فاهتم بالأزياء وبالغ ثناياها واهتمّ بالمعادن والخامات وبالغ في صقلها واهتمّ بنقاء الألوان ودورها في تعيين مختلف الأشياء وتمييزها. كما اهتمّ بنشر الإضاءة وتوجيهها نحو مركز اللوحة ونقطتها المحورية وعمد إلى تنظيم الأشخاص وترتيبهم على نحو استعراضي من أجل تخليص الصورة من كل مظاهر التشويش أو اللبس والغموض.

المُكوّن الدلالي والرمزي

أمّا الموضوع فكان استعارة من التراث الروماني القديم ركّز من خلاله على أهمية المواقف وتباينها: القرار والإرادة من جهة والاستكانة والقبول من جهة ثانية. فالاستعارة هي استدعاء لقيم إنسانية وحضارية خالدة ذلك أنّ القصة المجسّمة لا تتعدى وعد بالقتال في سبيل الوطن (روما) والموت لأجله تعهّد به المحاربون الثلاثة لو الدهم متحديين بذلك عواطفهم (أوضاع النساء). إن دواعي هذه الاستعارة للتاريخ الروماني لا تفهم إلا من خلال دوافع الكلاسيكية الجديدة ونظرتها الإيجابية للقيم الأصيلة والوظيفة الأخلاقية للفن التي تتشدها وتشدّد عليها. إلا أنّ فهم هذه الصورة لا يمكن أن يتم في معزل عن تاريخ إنجازها الذي يسبق قيام الجمهورية الفرنسية وبوادر الثورة التي سبقتها وما صاحبها من تحوّل سياسي يستمد شرعيته من صياغة الدستور أو الميثاق الوطني الذي يجعل من التواضع بين الأفراد عامل وحدة يتجاوز كل أشكال الانتماء المعروفة.

قراءة في عمل فني حديث

النشاط 3:



Pablo Picasso

Femme qui pleure, 1937

Huile sur toile, 60 x 49 cm.

Tate Modern, Londres

تمهيد:

تنزيل العمل في إطار السيرة الذاتية للفنان والتردد المستمر للمرأة في حياة الفنان وفي أعماله الفنية وتحولها إلى أحد المواضيع المفضلة إليه (إضافة إلى الطبيعة الصامتة والقيثارة) هو بمثابة المفتاح المساعد على فهم هذا العمل وتفسير اختيارات الفنان لذلك فإن طرق التحليل المتولدة عن الإنشائية قد تكون الأنسب للرد على التساؤلات.

عُرف بيكاسو بكونه من رُواد المدرسة التكعيبية غير أنّ شخصيته الفنية تبلورت عبر التقاطع الذي مثّله مع التوجّهات الفنية الأخرى المزامنة وخاصّة التعبيرية والدادئية والسريالية. فالعمل المعروض هو حالة تأليف بين مختلف هذه التوجّهات في مضمونها التعبيري وفي جرأتها على التجاوز والتّحريف لذلك كان التشويه المتعمّد والمبالغة المقصودة هي المعطيات البصرية التي يعلنها العمل ويقدمها لمشاهد الوهلة الأولى.

غير أنّ ما يحمله العمل من تشويه لا يخفى وجود تشابه مع صاحبة الصورة (Dora maar) وهي خاصية تميّز بها الفنان بيكاسو ويقر له بها مختلف النقاد ومعارفه من الفنان ألا وهي قدرته على الاحتفاظ بالملاح المميزة للوجوه رغم تعمّده تحريفها وتشويهها.

وقد فهمت السيدة من اللوحة أنها إعلان لانقطاع العلاقة بينهما وقد كان الأمر فعليا إذا رسمت اللوحة

في فترة فتور العلاقة وضجر بيكاسو من الإزعاج الذي أصبحت تسببه له.

تكن قوة العمل في جرة بيكاسو على تحريف الأوضاع ومبالغة تشويه الملامح، إلا أنّ ذلك لم يكن له حق الارتقاء إلى منزلة الإبداع الفني إلا بما حمله من فردية في الرؤية أولاً، وبالقدرة على إنتاج نظام تشكيلي متماسك قوامه التكامل الفني بين العناصر التشكيلية الموظفة ثانياً. فبيكاسو لم يتعلّق فقط بنقل ملامح المرأة الباكية بل تخطّى ذلك نحو ترجمة شدة بكائها والإزعاج الذي يمكن أن يحدثه البكاء أي ما إذا كان ذلك مجرد بكاء أم نحيب أم ندب وولولة وصراخ؟ من هنا تطرح قدرة التصوير، لا فقط على نقل المشاهد المرئية، بل على بحث المعادلات التشكيلية القادرة على ترجمة أوضاعها الوجودية أي طرح الأسئلة حول مدى صدق التصوير في نقل ظاهر الأشياء وباطنها؟ من خلال هذا العمل أثبت بيكاسو درجة تحكّمه باختياراته التشكيلية التي تجلّت عبر ما وظّفه من خصائص نوعية للخط (الثقل والصلابة والحدّة) وتعمّده التآليف بين خصائص لونية (ألوان أولية وثنائية وألوان محايدة) لا تحتكم لقاعدة نظرية معلنة وسهولة الحلّ التي يحقّق من خلالها التباين بين الشكل والخلفية.

فالانزياح (Ecart) من خلال تعمد التشويه والمبالغة والتحريف هو مدخل بيكاسو في نقل المشاعر إلا أنّه كان مشروطاً باختيارات تشكيلية واعية ومحكمة وهي المبادئ التي سيعيد الفنان استدعاءها عند رسمه للوحته الشهيرة: قرنيكا، 1939.

➤ عرض فيديو: Picasso parle de son travail

قراءة في عمل فني حديث غير تشخيصي (Non figuratif)

النشاط: 4:

التمشي المقترح:

مدة الإنجاز: 20 دق + 10 دق تقييم

نوع النشاط: تحليل فردي لصورة.

وسائل العمل: نسخة رقمية من الصورة + شبكة

السند:



تقديم الفنان

فنان ألماني (1887-1948) بدأ مسيرته الفنية بإنجاز مشاهد طبيعية تغطي عليها الصبغة التعبيرية ثم انطلق بداية من سنة 1919 في استخدام مواده المفضلة: الأشياء الجاهزة والأوراق المستعملة والتي وظّفها في مختلف أعماله سواء التي تعتمد الإلصاق (Collage) أو التجميع (Assemblage). كان قريبا من حركة دادا (Dada) دون أن يكون أحدها أقطابها إذ أعلن مبكرا استقلاله عنها. اشتغل بفن الجرافيك (Artgraphique) ونظم الشعر شأنه شأن أغلب الدادائيين. قامت أعمال شويتزرز، وخاصة التصويرية على ثوابت تحوّلت إلى نظام مميز قوامه المقاسات الصغيرة وإشباع الفضاء بالملصقات وإدماجه مع بعضها بواسطة التصوير الملون.

المُكوّن الصوري

يُكرّس العمل ثوابت الفنان وعناصر كتابته ووصفاته (Facture) إذ يطغى البعد التجريدي على الصورة التي يعرضها على أنّ العناصر التي تُؤنّث إنتاجه عادة ما تكون حاملة لإشارات تفيد بهويتها وانتمائها (مُخلفات المجتمع الألماني في تلك الفترة. تدقيق النظر في الشظايا الملصقة يفيد بانتمائها للمكان والزمان) باعتبارها عناصر جاهزة ينتقيها ويلتقطها أثناء تجواله بالمدينة (يتّخذ الفنان سلوك عالم الآثار الذي ينبش الأرض بحثاً عن العلامات الدالة). فهي إذا عناصر دالة ومتداولة تم استهلاكها والتخلي عنها وهي عادة ما تكون حاملة لآثار تلفها.

فالصورة تجريدية في وهلتها الأولى باعتبارها لا تُعيد صياغة العالم المرئي وفق ما ألفناه (Représentation) لكنّها في المقابل مكوّنة من منتخبات من هذا العالم المرئي هي مخلفاته وأشياءه التالفة (Présentation).

اختار الفنان إطاراً جاهزاً خاصاً لصورته (مرآة خاصة تحتفظ بها المرأة في حقيبة اليد) لتكون اللوحة بمثابة الصورة الشخصية التي تعكسها إلينا المرأة.

المُكوّن التشكيلي

تتشكّل الصورة من جزئيات وقطع صغيرة جمعها الفنان، تتنوّع فيها الأشكال والألوان والعناصر الخطية والملامس، يحكمها منطق الخليط غير المتجانس (Hétérogène) يحشرها الفنان في فضاءه الصغير وفق منطق توازن الأضداد فلا تبدو عفوية التوزيع بل نتاج هندسة صريحة ومحكمة هرمية البناء متعرّجة المسار.

تعكس الألوان كذلك منطقاً صريحاً يجعلها نتاج إرادة معلنة من الفنان تقوم على تحقيق توافق الأضداد (Harmonie des complémentaires).

يعدّ شويتزرز إلى إشباع الفضاء وشحنه وطمس كل أثر للفراغ. من هنا تبدو بنية العمل صريحة: رصينة ومتأنيّة كل عنصر فيها يحتلّ الموقع المناسب له ومن خلال هذا التنظيم تتحقّق وحدة الجزء مع الجزء ووحدة الجزء مع الكل.

المُكوّن الدلالي والرمزي

كيف يصبح التصوير عند شويتزرز؟ لعبة غير مقنّنة ومفتوحة تتداخل فيها المواد والتقنيات دون شروط

مسبقة؟ أم فسحة من الحرية تُمكن المنتج من تجاوز المألوف وتكوين تصويره الخاص به؟
إلاّ أنّ الإنتاج المعروض، وبرغم طابعه التجريدي المعلن لا يمكن عزله عن سياق زمانه وواقعه
المحيط بما أنّه يمكن اعتباره شهادة متأصلة في انتمائه لزمانه ومكانه (Valeursociologique) وهو
ذاتي المرجع (Auto-référentiel) بما أنّه نتاج عزلة ولعبة حميمية يقوم خلالها الفنان بإعادة صياغة
الواقع (Re-présentation) وفق رؤيته الذاتية.

قراءة في عمل فني معاصر

النشاط 5:



Sigmar Polke⁴²,

Paganini, 1981-1983.

Huile sur toile, 223 x 504 cm.

Zurich, Thomas Amman Fine Art.

تقديم الفنان والأثر

بولك، فنان ألماني ولد في ألمانيا الشرقية (Silésie) سنة 1941 وهاجر من بعد إلى ألمانيا الغربية حيث درس الفن في مدينة ديسلدورف (Düsseldorf) في محيط الفنان جوزيف بوييس (Joseph Beuys). بدأ في عرض إنتاجه منذ سنة 1966 بمعونة الفنان فيرهارت ريشتر (Gerhardt Richter) الذي اشترك معه في تأسيس حركة فنية سرعان ما زالت سميهاها "الواقعية الرأسالية"، وقد كان من دعاة إحياء الدور الاستفزازي للفن. لذلك اتخذ من الفنان فرنسيس بيكابيا (Francis Picabia) مرجعا استعار منه مبادئ "الشفافية" والتي استغلها في تأسيس نظام من المعالجة التشكيلية يقوم على التركيب المتزامن للعديد من الصور والتغيير المستمر في أساليب الكتابة التشكيلية وتوظيف ذلك في المداومة على مساءلة فن التصوير في مختلف أبعاده: الصورية والجمالية والوظيفية.

تميز بولك باستخدام مواد ووسائط متنوعة (صور فوتوغرافية، شباك -Trames-، أنسجة مطبوعة -Tissus imprimés-، ...) مع دراسة كيميائية الألوان وقيادة تجارب تشكيلية انطلاقا منها تتمحور في غالبها حول استخدام مواد متحولة وغير ثابتة تتغير بمفعول الزمن والعوامل المناخية أو استخدام مواد وتركيبات كيميائية خطيرة وسامة. فكان تمثييه (Démarche) مبني على اختبار وتجريب (Expérimentation) كل أساليب التصوير ومكوناته المادية من أجل تأكيد أطروحته الجوهرية: نجاعة وفعالية العمل الفني لا تتأتى أساسا إلا من تناقضاته.

المُكوّن الصوري

يعرض علينا الفنان صورة من المقاس الكبير تقوم على التداخل والتراكم والتراكب

(Mixageetsuperposition): تراكب الصور والأساليب التصويرية. رسوم خطية ارتجالية مع رسوم تحليلية أكاديمية مع تجريد خطي هندسي. تسطيح لوني (Aplatscolorés) مع لطخات لونية لاشكلية (Couleurs et tachesinformelles)، شفافية وعممة. مرجعيات (Références) واضحة من جهة (باغنيي، الشيطان، اللفافات المغناطيسية، الجماجم، الشخصيات الألمانية) مع استعارات (Citations, emprunts) صريحة ومعلومة (البوب آرت، الفن التجريدي) وتجريد هندسي مبهم من جهة أخرى.

المُكوّن التشكيلي

منطق التكوين في الصورة يقوم على جمع الخليط غير المتجانس (Hétérogène) وعلى التهجين (Métissage) وعلى تبني التراكم والتكديس بحيث يتعايش النظام مع الفوضى (Ordreet désordre)، أما تطور الصورة (Sense de la lecture de l'image) فلا يخضع إلى مسار واضح أو وجهة معينة (على عكس الصور الحكائية السردية) لذلك يصعب اكتشاف بنية العمل أو تحديد مسار لتحرك عين المشاهد في فضاء اللوحة.

المُكوّن الدلالي والرمزي

ما الذي يسعى إليه الفنان؟ وما هي الأدوات المساعدة على فك غموض هذا العمل؟ إن التصوير بالمقاربة هذه لم يعد محكوم بالتجلي والوضوح الذي يضمن شد المشاهد وإمتاع ناظره وإبهاره بقدرات الفنان ومهاراته بل أصبح، وعلى عكس ما يروج له، قرين الغموض والتراكم والتواتر الذي يولد التشويش على الناظر فلا يتعدى دور المصور حدود بسط الأشياء وإعلانها على ما هي عليه بكل الحياد الممكن والمتاح (Constat neutre). إن ما يخفيه الفنان هو مساءلة للصورة المعاصرة، في ظل الزخم الذي نستهلكه من الصور، في شرعيتها أي حدود تأثيرها ومداهما التواصلية.

قراءة في رسم كاريكاتور صحفي

النشاط 6:

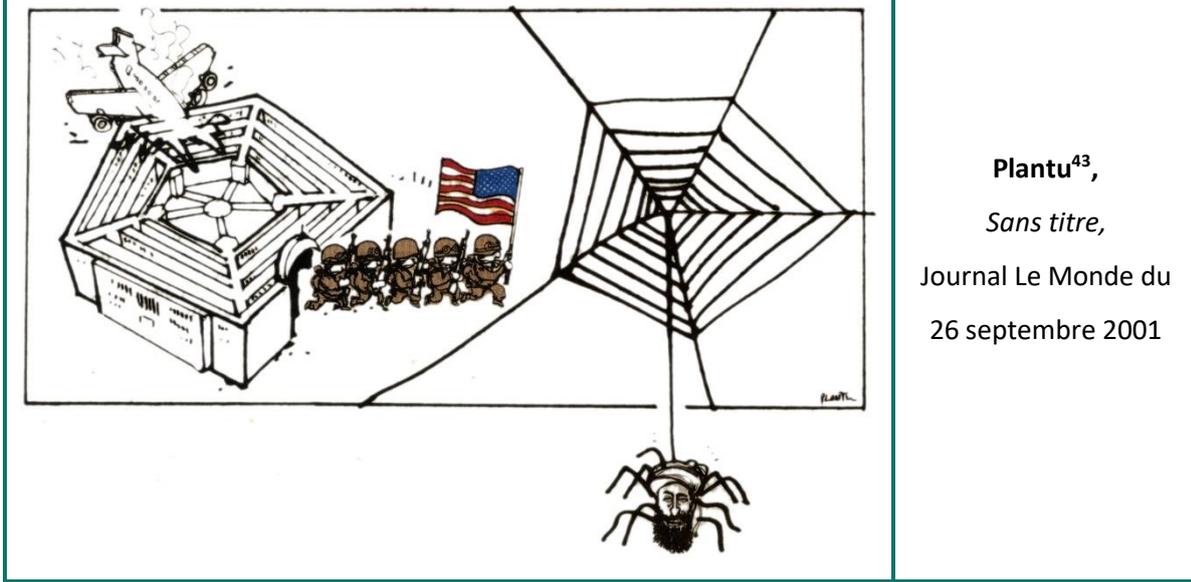
التمشي المقترح:

مدة الإنجاز: 15 دق + 10 دق تقييم

نوع النشاط: تحليل فردي لصورة.

وسائل العمل: نسخة رقمية من الصورة + شبكة

السند:



Plantu⁴³,

Sans titre,

Journal Le Monde du

26 septembre 2001

تقديم الصورة:

رسم من إنجاز رسام الكاريكاتور الفرنسي بلانتي (Plantu) حول أحداث 11 سبتمبر 2001 وقد صدر بجريدة لوموند الفرنسية (LeMonde) بتاريخ 26 سبتمبر 2001 وكان مرافقا لمقال بعنوان السيناريو آت (Scénarioaméricaindelaguerrerequvient) وفيه حديث عن الشبكة المالية المتشعبة لأسامة بن لادن.

تصنيف الأشكال الخطية التي تحتلّ فضاء الصورة:

شكلان خماسيان (Pentagones) يغطي كل واحد منهما حوالي ثلث مساحة الصورة، واحد في الجهة الشمالية ثلاثي الأبعاد (Envolume) والثاني على اليمين ثنائي الأبعاد (Enplan).

مجال التعبير

<p>مجموعة أشكال في وسط المساحة وهي الوحيدة المميزة بالألوان: خمسة جنود يهرولون في اتجاه الشكل الأيمن يقودهم جندي يرفع العلم الأمريكي. شكلان آخران يخترقان حدود الصورة (Hors cadre): طائرة وعنكبوت يتخذ جسمه شكل وجه آدمي.</p>	
<p>المستوى التشخيصي</p> <p>تختزل رسوم بلانتي دائما الأحداث في عوامل: الفاعل ومحور الفضاء ومحور الزمان.</p> <p>الفاعل: بن لادن الذي يتخذ شكل العنكبوت والجنود الفارين من المبنى الذي تحطمت فوقه الطائرة وقد أخرجهم الفنان في أشكال شبيهة بالحشرات المندفعة في اتجاه شبكة العنكبوت.</p> <p>الفضاء: يختزل الرسام الفضاء في موقعين، مبنى وزارة الدفاع الأمريكية (Pentagone) ومصيدة أفغانستان (شبكة العنكبوت) وهي المكان المحتمل الذي يختبأ فيه بن لادن كما يختصر المسافة الفاصلة بينهما باعتبار خروج الجندي من خماسي ليلج خماسيا آخر.</p> <p>الزمان: تقليص الفواصل الزمنية باعتبار تزامن الأحداث وتواترها الواحد تلو الآخر.</p>	<p>مجال المضمون</p>
<p>المستوى السردى</p> <p>يختزل الرسام الأحداث في موقعتين متعاقبتين، تحطم الطائرة فوق المبنى ومهاجمة أفغانستان لغاية القبض على بن لادن.</p> <p>غير أنّ استعارات الرسام (شبكة العنكبوت) تقود إلى أن الرسام وضع سيناريوين متعارضين، السيناريو الأمريكي الذي يردّ الفعل إزاء الهجوم وسيناريو بن لادن الذي استفز أمريكا ليستدرجها إلى مصيدة أفغانستان.</p>	
<p>مستوى المدار (Niveauthématique)</p> <p>يمثّل الخماسيان قيمتين متعارضتين، الخماسي الأول (En volume) رمز للقوة العسكرية الأمريكية والخماسي الثاني (En plan) رمز للهشاشة (خيوط شبكة العنكبوت) إلا أنّ قراءة الرسام للأحداث كانت مغايرة فما كان رمزا للقوة أصبح هشّا (تعرض لهجوم مدمر) وما كان هشّا تحوّل إلى رمز لقوة خفية (مصيدة أو</p>	

(فخ)

قراءة في مُلصق جداري دعائي (Affiche de propagande) (politique)

النشاط7:

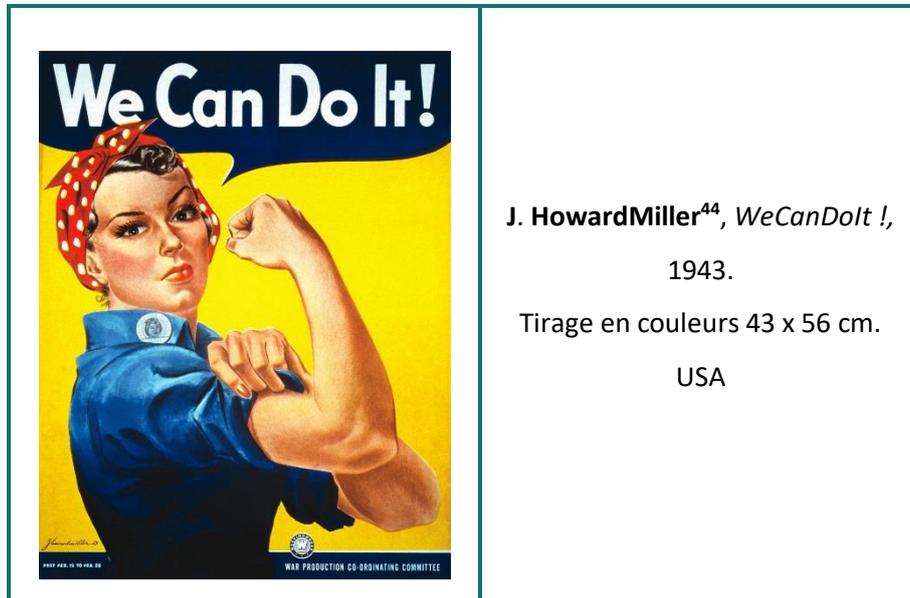
التمشي المقترح:

مدة الإنجاز: 15 دق + 10 دق تقييم

نوع النشاط: تحليل فردي لصورة.

وسائل العمل: نسخة رقمية من الصورة + شبكة

السند:



J. Howard Miller⁴⁴, *We Can Do It !*,

1943.

Tirage en couleurs 43 x 56 cm.

USA

من أسباب تحوّل هذه الصورة إلى أيقونة ما يلي:

- استخدامها كعلامة من علامات الحلم الأمريكي (American dream) لأتتهاتي ذاكرة العصر الذهبي الأمريكي (1940-1960) الذي شهد انتشار الثقافة الشعبية (Culture Pop): المجلات والأشرطة المصوّرة والسينما الجماهيرية وتيار البوب آرت (Pop Art) وموسيقى الروك وما يدل على ذلك الألوان الأولية الصافية والمتباينة (الأصفر والأزرق والأحمر) والأشكال النقية (Formes épurées) والثقة في المستقبل والوطنية والاعتزاز بالانتماء لأمريكا وهو ما يعكسه حماس المرأة وكذلك الشعر المكتوب أعلاها (We Can Do It!) بما معناه (نستطيع القيام به – On peut le faire) وكذلك التماهي بين ملامح

- المرأة وملاحظ أبطال الأشرطة المصورة التي تتناولها المجالات آنذاك.
- المفارقات التي تحملها الصورة بين الأنوثة الظاهرة التي يعكسها وجه المرأة والقوة التي يعكسها جسمها والجمع في آن واحد بين صفات متعارضة علامات الزينة في وجه المرأة وأظافرها وعلامات الرجولة في جسمها وملابسها.
 - استعارة الصورة من طرف الحركات النسائية (Mouvement féministes) وهو ما جعلها تتحول إلى شعار سياسي يقود هذه الحركات ولعل صفة التعالي التي تتجلى في موقف المرأة نتيجة موقع الرسام من النموذج (Modèle) هي أحد أسباب ذلك.

نشاط تألّفي من خلالقراءة في عمل فني حديث

النشاط:8:

التمشي المقترح:

مدة الإنجاز: 15 دق

نوع النشاط: تحليل جماعي لصورة بأسئلة موجّهة

وسائل العمل: نسخة رقمية من الصورة + شبكة

السند:



Marcel Duchamp⁴⁵

L.H.O.O.Q., 1784-1785.

Huile sur toile, 330x428 cm.

Paris, Musée du Louvre.

هناك سؤالان ملحان ينيثقان من موقف مارسيل دي شامب:

- الأول يتعلق بالهالة المحيطة بروائع الأعمال وكيفية تجاوزها؟
- الثاني حول اللباس والهندام وقدرتها على صنع الفوارق بين الأصناف؟

⁴⁵Né à Blainville-Crevon (Seine-Maritime), le 28 juillet 1887 et mort à Neuilly-sur-Seine, le 2 octobre 1968) est un peintre, plasticien, homme de lettres français, naturalisé américain en 1955.

الملاحق

- برنامج اليوم الأول:
الموضوع: قراءة الصورة في فنّ الرّسم

س 9:

- تقديم عام للوحدة: الموضوع والأنشطة وطريقة التنشيط
- تقسيم المجموعة إلى فرق (5 إلى 6 أفراد)

س 9 و 15 دق:

النشاط الأول

تحليل فردي لسندات

س 9 و 45 دق:

النشاط الثاني

تحليل فردي لسندات

س 10 و 40 دق: استراحة 10 دق

النشاط الثالث

تحليل فردي لسندات

س 11 و 35 دق:

النشاط الرابع

تحليل فرقي لسندات

س 12 و 10 دق:

النشاط الخامس

نشاط تآلفي

س 12 و 40 دق:

- توزيع الأنشطة غير الحضورية وشرح التعليمات

• برنامج اليوم الثاني:

الموضوع: توظيف المعارف والمنهجيات المكتسبة

س 9:

- حوصلة تألفية للأنشطة غير الحضورية وعرض الإطار العام للوضعية المقترحة

س 9 و 30 دق:

النشاط الأول

- تحليل جماعي شفوي لصورة

س 9 و 45 دق:

النشاط الثاني

- تحليل فردي لصورة
س 10 و 15 دق:

النشاط الثالث

- تحليل فردي لصورة
س 10 و 55 دق: استراحة 10 دق

النشاط الرابع

- تحليل فردي لصورة
س 11 و 35 دق:

النشاط الخامس

- تحليل فردي لسندات
س 12 و 05 دق:

النشاط السادس

- تحليل فردي لصورة
س 12 و 30 دق:

النشاط السابع

- تحليل فردي لصورة
س 12 و 55 دق:

النشاط الثامن

- تحليل جماعي لصورة
س 13 و 05 دق:

ملاحظة:

يعتبر هذا التوزيع في التوقيت مجرد مقترح للاستئناس به وعلى المكوّن التصرف فيه بحسب ظروف التكوين المناسبة له.

تسهيلا للمكوّن وضعنا محتوى التكوين الخاص باليومين في برمجية Powerpoint مرفقة مع الوحدة في صحن مضغوط مع الصّور ومقاطع الفيديو.

L'œuvre a-t-elle toujours un sens ?

Avertissement : il ne s'agit ici que de pistes de réflexion et non d'une copie type nécessairement attendue par vos correcteurs. D'autres approches, d'autres thèses et arguments sont possibles.

Remarque générale :

Le sujet comporte un présupposé induit par la présence de l'adverbe toujours selon lequel : une œuvre d'art a un sens. On nous demande si c'est toujours le cas. Il faut d'abord répondre à la question directement puis, par la suite, éventuellement remettre en question le présupposé initial.

Le sujet exige aussi de bien réfléchir à la notion de sens pour éviter de l'assimiler uniquement à l'idée de message, étant entendu qu'une œuvre d'art peut être source de significations sans comporter pour autant un message dont l'œuvre serait porteuse par la volonté de l'artiste.

Introduction / Problématisation

Une œuvre d'art est la création d'un artiste donc d'un sujet qui pense, qui ressent et conçoit en fonction de son histoire personnelle, de son état d'esprit, de sa culture et de son époque.

L'œuvre est donc le résultat d'un travail qui suppose qu'il y ait eu des intentions et des attentes de la part de son créateur. C'est pour ces raisons que l'on parle d'un sens de l'œuvre, le mot sens évoquant l'idée que l'œuvre signifie quelque chose, qu'elle renvoie à autre chose qu'elle-même – une idée, un sentiment, une émotion, etc. – conformément à la définition du signe en général.

[Première partie] L'artiste ne crée pas par hasard : le processus de création suppose la poursuite d'un but plus ou moins explicite pour le spectateur.

[Deuxième partie] Mais, d'un autre côté, l'œuvre d'art ne délivre pas un sens à la manière des messages que l'on échange en communiquant par le langage. Elle n'a pas prioritairement une fonction de communication car cela supposerait qu'il faudrait comprendre une œuvre pour la recevoir et l'apprécier. Or, ce n'est pas le cas. On ne dit pas qu'il faut comprendre une musique pour l'apprécier.

[Troisième partie] De plus, l'œuvre d'art étant sujette à interprétation, elle possède plusieurs significations. Celles-ci se renouvellent en fonction de la réception dont elle est l'objet. Or, cette réception dépend des personnes et des époques.

Partie I.

L'œuvre d'art a un sens.

Une œuvre d'art s'inscrit dans le contexte d'une époque et d'une culture dont elle témoigne à sa manière. Elle manifeste l'esprit d'une époque historique et connaître celle-ci permet d'en comprendre l'origine et les intentions de son auteur. Par exemple, en littérature, la lecture de l'œuvre monumentale de Balzac *La comédie humaine* nécessite d'avoir connaissance du contexte historique et des ambitions de l'auteur puisque son projet a pour finalité de décrire à la fois des traits propres à la condition humaine en général et une période de l'histoire particulière. Par ailleurs, l'auteur peut aussi assumer explicitement le sens qu'il a voulu transmettre par l'intermédiaire de son œuvre. Dans ce cas, la connaissance de ce sens peut favoriser la relation d'appréciation que l'on en a. On pensera ici aux différentes formes d'art dit engagé. Comme le dit

Hegel dans son *Esthétique*, l'œuvre d'art extériorise l'esprit et inscrit sa présence dans le monde des objets. L'œuvre d'art fait donc signe en sa direction et, de ce point de vue-là, a toujours un sens.

Partie II.

L'œuvre d'art ne délivre pas de message.

Mais ne nous trompons pas. Par-là, Hegel n'assimile pas l'art à un langage. L'œuvre d'art ne communique pas des pensées directement comme la langue le fait par l'intermédiaire des mots. Cela supposerait une intention de signification parfaitement claire et explicite dans la tête de l'artiste et, pour le spectateur, une faculté de décoder l'œuvre, donc la possession et la maîtrise d'un code. Or, ce n'est pas le cas. Un compositeur qui se lance dans la création d'un morceau de musique n'utilise pas les notes comme des mots. Il a peut-être des envies de signifier ou d'exprimer des choses mais cela ne veut pas dire qu'il sait par avance exactement où il va ni ce qu'il va faire. Idem pour un poète. Du côté de la réception de l'œuvre, il n'est pas nécessaire, si l'on prend un exemple pictural, de connaître l'Évangile, pour être ému par un tableau représentant une Vierge à l'enfant. Inversement, comprendre l'événement représenté par le tableau n'assure pas du tout de l'apprécier : une bonne connaissance de l'Antiquité ne garantit pas un attrait pour l'art dit pompier. On peut donc affirmer que la notion de sens est relativement indépendante de l'œuvre d'art entendu comme expérience esthétique selon le double point de vue du créateur et du spectateur.

Partie III.

L'œuvre d'art est source de significations.

Plutôt que parler d'un sens, il faudrait davantage évoquer les multiples significations dont sont porteuses les œuvres d'art et qui leur donnent tout leur intérêt. A chaque écoute d'un morceau de musique, à chaque relecture d'un poème, des images nouvelles peuvent surgir, des émotions ou des sentiments inédits nous assaillent. L'œuvre est une source de significations et celles-ci sont relativement indépendantes de son auteur. Une œuvre d'art importante est une œuvre riche. Elle l'est d'autant plus qu'elle n'a pas un sens figé, fixé une fois pour toutes.

Conclusion.

Ainsi, l'œuvre n'a pas toujours un sens si l'on entend par là un message transmis par son intermédiaire. En revanche, elle est signifiante à plusieurs titres : elle fait écho à un contexte culturel de création, à la personnalité et aux ambitions d'un artiste et elle provoque des états et des réactions chez ceux qui la fréquentent. Mais ces différentes significations possibles ne sont pas corrélées les unes aux autres.

Par **MATHIAS ROUX**

Les langages de l'image : introduction d'un geste philosophique dans l'enseignement d'exploration

(Expérimentation terminée)

Lycée général Gabriel Guist'Hau

3 RUE MARIE ANNE DU BOCCAGE , 44042 NANTES

Site : <http://guisthau.paysdelaloire.e-lyco.fr/>

Auteur : PETROCHI Stéphane

Mél : stephane.petrocchi@ac-nantes.fr

Problématique :

L'IMAGE NOUS DETOURNE-T-ELLE DE LA REALITE ?

Nous détourne-t-elle de la réalité ou bien est-elle un moyen de mieux l'atteindre ?

Il nous faut étudier des images. Mais pour désigner des images à étudier il faut savoir les distinguer comme images. Il faut donc connaître la nature de l'image. Qu'est-ce que l'image ?

Premier point : distinguer l'image de la réalité des choses perçues. Prenons une image : La condition humaine de René Magritte, 1933. Dans l'oeuvre proposée le tableau vient rivaliser avec le paysage perçu par la fenêtre. Les élèves soulignent que le tableau, par la place qu'il occupe, empêche de savoir ce qui est réellement présent dans la portion de paysage qu'il cache. Un élève souligne que l'on peut considérer que la perception est composée d'images. Il se réfère à l'allégorie de la caverne de Platon. La tentation est grande de dire alors que tout est image. Mais si tout est image il est alors impossible de distinguer l'image de la réalité qu'elle désigne. La référence à Platon est majeure mais il faut procéder avec prudence et patience pour ne pas occulter la réalité matérielle qui fait le support de toute image. Il y a image quand le support, la toile ou le tableau par exemple, n'est plus perçu en tant que support. L'image suppose une modification de notre manière de regarder certains objets. La projection sur l'écran de l'oeuvre de Magritte par le vidéoprojecteur suppose de traverser l'écran, de ne pas voir les pixels, mais ce que les pixels nous donnent à voir.

Deuxième point : L'image est donc un signe. Elle est intentionnelle. D'où l'idée d'un langage de l'image. Une image veut dire quelque chose.

Troisième point : L'image est synthèse. C'est un ensemble partiel d'un être qui suffit à le reconnaître en totalité, cet ensemble partiel étant suffisamment significatif. Le portrait est un bon exemple de l'effort pour synthétiser une personne en sélectionnant un angle, une attitude, une pose, une certaine projection de la lumière... On sait que les personnes publiques cherchent à préserver leur « image » en ne laissant pas diffuser n'importe quel trait. Mais « soigner son image » peut être une manière de masquer une réalité embarrassante et de tromper sur la vérité.

Quatrième point : L'image peut être fixe ou animée.

Cinquième point : L'image mentale. L'imagination. Le rêve. La rêverie.

Conclusion : l'image est une portion singulière du réel. Elle est fabriquée, forgée par l'homme, avec une intention de signification. Si la nature produit des images, elle ne les retient pas volontairement. Reflets, ombres ou traces fossiles. Mais l'homme, qui est un fabricant d'images et un consommateur d'images, produit des images imaginaires.

Etudions maintenant une image qui se présente avec la prétention de montrer le réel : L'incrédulité de Saint-Thomas de Caravage, 1601. Le caractère cru, très réaliste, de l'image est ici paradoxal puisque Saint-Thomas nous dit qu'il ne suffit pas de voir pour croire et c'est pourquoi il touche la plaie du Christ. Mais Le Caravage nous donne moins à voir la plaie que l'incrédulité de Saint-Thomas, sa curiosité malsaine qui ne peut constituer la vraie foi portant sur l'invisible.

L'image ne nous détourne pas forcément de la réalité à condition de ne pas croire tout ce qu'elle montre mais de la prendre comme ce qui donne à penser la réalité. Puissance symbolique de l'image qui produit du sens. Même un trompe l'oeil peut avoir du sens. Cf. Escaping criticism par Père Borrel del Caso, 1874.

Il semble que toute image ait besoin d'une légende, d'un texte qui permette de la lire, de la déchiffrer, de l'interpréter.

Mais comment être sûr de bien faire parler les images ?

René Magritte, une nouvelle fois, nous met en garde contre la tentation de se fier trop vite à la légende qui accompagne l'image. C'est notamment le sens de son oeuvre La trahison des images, 1929, qui donne à voir une contradiction entre le texte et l'image.

La légende risque alors de ne plus être ce qui donne sens à l'image, ce qui permet de la lire, mais ce qui invente une histoire imaginaire, explicitement une légende au sens de ce qui est un récit populaire et merveilleux ne correspondant à rien de réel.

La légende serait alors ce qui s'oppose à l'histoire qui vise à retracer le cours réel des événements.

Peut-on mettre l'histoire en image sans la trahir ?

I. L'image information

La photographie d'actualité est un bon point de départ. Elle est une image qui n'a pas eu le temps de devenir légendaire.

L'actualité peut être brûlante comme c'est le cas des événements liés à la révolte lybienne de cette année 2011.

Prenons deux photographies éditées à la une deux journaux importants.

1. Une du Monde du 23/02/2011. On y voit une foule d'hommes sur une place. Certains piétinent un panneau d'affichage à terre dont il est difficile de dire à partir de l'image ce qu'il représente.

2. Une du International Herald Tribune du 24/02/2011. On y voit les jambes d'un homme piétinant un panneau d'affichage à terre représentant clairement le dirigeant lybien contesté Khadafi.

Un exercice est demandé aux élèves. Il leur est demandé d'imaginer qu'ils sont directeur artistique dans le comité de rédaction du journal et qu'ils doivent justifier le choix de cette deuxième image par rapport à la première.

Les deux images n'ont pas la même clarté. Informant du même événement elles le font d'une manière très différente. La première informe sur la densité de la foule présente. Elle donne à voir par le point de vue choisi la place sur laquelle l'événement se déroule. La lumière sature le haut de l'image qui est par ailleurs dans son ensemble globalement floue. Elle donne l'impression de participer à la manifestation qui se déroule. Mais en elle-même elle est très peu lisible. Il pourrait s'agir de tout autre chose qu'une manifestation politique, un jour de marché ou une fête populaire ou religieuse. Seule la légende nous indique le lieu, Tobrouk, et qui est représenté par l'image piétinée. Pour la deuxième image c'est tout autre chose, elle est beaucoup plus lisible. Kadhafi est immédiatement reconnaissable et la force symbolique prévaut clairement et efficacement sur la dimension informationnelle. Prise en plongée, la photographie ne permet pas d'identifier l'homme qui piétine, dont on ne voit que les jambes. Mais son geste iconoclaste est très fortement saisi car le visage du « Guide » est brisé en morceaux tout en restant parfaitement détaillé et expressif. On voit parfaitement l'image de propagande, et on voit en même temps son caractère factice, le contreplaqué brisé apparaissant sous l'image de surface et révélant une matérialité fragile s'opposant à l'immatériel visage représenté. L'image brisée au sol perd son pouvoir et on marche dessus comme si elle n'était plus rien que vile matière. L'image du « Guide » est humiliée par l'homme qui la piétine et donc aussi par la photographie qui en témoigne. Il y a comme une inversion des rôles et c'est le quidam de la rue qui se trouve dominer celui qui est censé le diriger. Mise en abîme de l'image qui révèle ses ressorts, sa puissance et son impuissance, la fin de la légende et le début de l'histoire. D'ailleurs la légende de cette deuxième image est presque redondante par rapport à l'image.

Elle indique le lieu, Al Labraq, mais on devine le reste, qu'un manifestant piétine un portrait mural de son dirigeant et la légende joue ici le rôle de renforcement, de confirmation, d'officialisation de ce qu'il faut voir dans l'image. Les élèves soulignent la valeur artistique de l'image qui semble avoir été volontairement composée même si elle vise à donner l'impression d'un moment vécu saisi par le photographe dans sa spontanéité, sa vérité authentique.

Le professeur d'histoire intervient pour préciser le statut de ce type d'image pour l'historien. A quel titre vaut-elle comme document historique possible ? Il fait un travail avec les élèves pour rendre sensible que toute image suppose une intentionnalité. Exercice demandé : à partir d'images photographiques inventer diverses légendes possibles qui en changent le sens.

Le professeur de Lettres apporte un éclairage sur l'inscription de l'image photographique dans la page du journal par rapport au texte qui l'entoure. Il travaille ensuite sur un autre type d'image qui elle comporte le texte en elle, l'affiche. Son but est bien de communiquer une information mais elle n'a pas le même rôle de témoignage que celui de la photographie journalistique. Il y a ici plus explicitement un travail de mise en forme artistique. On témoigne d'une manifestation à venir en

voulant donner le désir d'y participer. Différences de format, de temps de publication, de lieu de diffusion qui induisent une relation très différente du spectateur à l'image par rapport à la photographie. L'affiche, à visée publicitaire, intervient dans l'espace public qu'elle occupe souvent de manière répétitive comme pour annoncer que l'événement annoncé concerne tout lieu et mérite d'être connu partout.

II. L'être de l'image. Ce que l'image dit de l'être.

Retour sur le type d'images sur lesquelles les élèves ont travaillé. Photographies, affiches, tableaux d'art. Quel est l'être de ces images ? Et que saisissent-elles de l'être qu'elles représentent ?

L'image étant l'image de quelque chose, elle se réfère à un modèle dont elle cherche la ressemblance. Mais cette nature mimétique de l'image suppose toujours un écart entre la réalité représentée et la représentation qui en est offerte. La carte ne se confond pas avec le territoire, sinon elle ne pourrait jouer son rôle de carte. Comment comprendre que l'image représente la réalité et en même temps quelque chose que l'on ne peut percevoir dans la réalité ? Il est indispensable pour cela de repérer la nature matérielle de l'image. La nature de la photographie peut nous intéresser d'abord en ce qu'elle semble la plus réaliste des images. Or elle change. Chimique d'abord, elle devient numérique. Elle s'expose à des formes de diffusion et de manipulation qui semblent augmenter les possibilités de tromper. Mais elle reste la captation de la lumière même qui permet la perception. Elle témoigne que quelque chose a été là, dont l'image rend compte de la présence.

Les élèves sont ici invités à réagir à deux photographies témoignant du récent tsunami au Japon. L'une montre une route sur le point d'être submergée, l'autre un sauvetage en hélicoptère ; les deux sont très nettes, tous les détails sont parfaitement perçus. La saisie du réel est frappante de réalisme. Mais ces photos ne doivent leur précision qu'au pouvoir technique de l'appareil de capter beaucoup de lumière en un temps très court. L'instant d'après et c'était trop tard, la route était submergée et la photo ne suggérait plus l'événement en train de se faire ; pour la deuxième photo on distingue les pales de l'hélicoptère en vol, ce qui est impossible pour la perception. La photographie semble alors tricher avec le temps réel, qui lui ne s'arrête pas. La notion de durée comprise à la manière de Bergson est avancée. Elle sera réutilisée pour comprendre le cinéma.

Quant à l'espace il apparaît dans les deux cas que les photographies le mettent en scène par le point de vue et le cadrage. Le réel surgissant se trouve théâtralisé par le photographe professionnel. La leçon cependant la plus importante qui est dégagée est que ces images renvoient à d'autres images possibles (les appareils photo sont équipés de moteurs) en s'inscrivant dans une chaîne causale.

Ainsi les caractéristiques du réel saisi par l'image témoignent-elles de la notion de monde. Le monde est espace, temps et causalité ; le monde ordonne (d'une manière qui peut sembler catastrophique quelquefois) les événements qui se déroulent en lui. Deux notions peuvent alors avec profit être avancées, la nature et l'histoire. L'homme est l'être qui veut expliquer le déroulement naturel par des lois scientifiques permettant de mieux agir sur la nature. Mais il est aussi l'être qui cherche à donner sens à sa propre intervention dans le réel sous la forme de l'histoire. L'histoire ne suppose-telle pas pour être racontée une pluralité des images ? Comment l'image peut-elle rendre compte de la complexité de l'espace-temps que le réel déploie ?

Ne faut-il pas nécessairement un texte qui reconstitue l'enchaînement possible des images ?

C'est à ce moment qu'il est opportun de distinguer les images fixes des images mobiles. Le cinéma est évidemment à l'horizon de notre étude. Mais on peut interroger les stratagèmes des images fixes pour suggérer cet enchaînement des images que constitue l'histoire. L'affiche introduit le texte en elle et fait ainsi se confronter des espace-temps très différents.

Mais nous concentrerons notre attention sur la manière dont l'art s'est confronté à ce problème de la constitution de l'image.

Quels sont les procédés de la peinture et de la bande dessinée pour raconter une histoire partir d'images ? La différence semble être que la peinture ne dispose que d'une seule image tandis que la bande dessinée utilise une série d'image avec une manière particulière de les mettre en relation qui engage subtilement le texte.

La peinture a souvent été décrite comme un art de l'espace en opposition à la littérature comme art du temps. La peinture ne disposant que d'un seul instant, comment peut-elle suggérer la dimension complexe de l'espace-temps d'une histoire et de sa causalité ?

Exemple de Masaccio Le tribut de Saint Pierre ou le Paiement du tribut, 1427, fresque de la chapelle Brancacci à Florence.

L'histoire est décomposée en trois moments distincts, faisant apparaître plusieurs fois deux personnages, trois fois St-Pierre et deux fois le percepteur de l'impôt. Mais ces trois moments sont dans le même espace, déployé en perspective. La lecture de l'histoire ne se fait pas de gauche à droite puisque le premier moment est au centre, première scène que l'on voit et qui souligne la figure du Christ déclenchant d'un geste l'action qui conduira au miracle du paiement du tribut avec des poissons.

Cette transgression de la réalité suppose une convention de lecture de la peinture. La modernité de cette oeuvre est qu'elle contient toute l'histoire en une seule image. Mais la peinture religieuse ancienne avait depuis longtemps eu recours à une pluralité d'images pour mettre en valeur leurs relations, facilitant la présentation de la complexité du récit.

Exemple du triptyque de l'annonciation de Mérode, XVe siècle par Robert Campin. L'oeuvre déroute parce qu'elle ne semble présenter de suite logique dans l'enchaînement des images. Les élèves sont d'ailleurs invités à remettre le triptyque en ordre de présentation. Un travail est nécessaire pour reconstituer la nature et les relations entre les temps et les espaces présents dans l'oeuvre. Les commanditaires dans le volet de gauche semblent pouvoir pénétrer dans une salle représentée dans le volet central. Or cela supposerait qu'ils fassent un bon du XVe siècle aux instants précédant la conception du Christ. Joseph représenté dans le volet de droite ne peut lui non plus être dans le même présent que Marie. Pourtant des indices font percevoir la continuité d'un même paysage urbain reliant les trois panneaux. Le réalisme se mêle ici au symbolique. L'accès à la scène sacrée de l'annonciation ne peut se faire que par l'humilité de la prière ou du travail. Le triptyque engage à la dévotion et encourage à se purger du mal pour s'approcher davantage de Dieu. On a donc un exemple d'oeuvre qui manipule l'espace-temps de l'histoire pour en manifester le sens symbolique sacré. Les élèves sont invités à reprendre chez eux l'explication du fonctionnement de l'image.

Quant à la bande dessinée, il est proposé un nombre significatif d'exemples de la manière dont la présentation d'un ensemble d'images induit un récit avec, sans, ou même contre le texte. On étudie la différence avec le cinéma. On met en lumière le rythme des cases, le jeu sur le format et le graphisme, l'importance de l'unité que constitue la page, à la fois saisie d'un seul coup d'oeil et parcourue successivement. Les élèves sont invités à faire ainsi l'analyse d'une page qu'ils auront eux-mêmes sélectionnée pour le pouvoir que l'image apporte à la narration.

L'image apparaît douée de la capacité à concentrer le sens que nous pouvons donner à une situation réelle. Elle produit en nous un travail de l'imagination qui conduit à une grande richesse interprétative. En ce sens l'image a un grand pouvoir de suggestion. Elle contient du sens qui n'a quelquefois pas besoin d'être explicite.

Peut-on déterminer le sens de l'histoire par l'image ? Ou bien L'image demeure-t-elle toujours ambiguë sans texte ?

La peinture d'histoire mérite en ce sens d'être regardée de près.

III. La peinture d'histoire

La séance commence au musée, devant l'oeuvre. L'oeuvre est choisie pour la relation pertinente qu'elle entretient avec la problématique. C'est Lucrèce sur la place publique de Collatje, 1831 de Auguste-Hyacinthe Debay. Les élèves doivent d'abord chercher à comprendre l'image à partir d'elle-même sans le secours d'aucun texte, pas même le carton donnant le titre.

L'action est complexe. Brutus profite du suicide de Lucrèce pour soulever le peuple contre la monarchie des Tarquins, responsables du viol qui la conduit à ce geste irréversible. Le tableau nous dit « prenez les armes ». C'est une révolution qui conduira à la République dont le tableau nous donne à voir l'action initiale, conjointement celle de Lucrèce, Brutus et du peuple. L'action de Brutus est un discours, au moment de la péroraison, il brandit le couteau taché de sang et transforme ainsi l'émotion du deuil privé en une colère qui devient publique. Tous les détails du tableau deviennent parlants, symboliques ou picturaux.

Le professeur d'histoire intervient pour approfondir la question historique de l'articulation entre monarchie et République. A travers le filtre de l'Antiquité est relu l'acte révolutionnaire de 1789 mais le contexte est celui, particulier, de ce roi bourgeois qu'est Louis-Philippe. L'oeuvre de Debay est confrontée à La liberté guidant le peuple de Delacroix, exposée au même Salon.

Delacroix inverse le mouvement, utilise une allégorie, mais accomplit l'acte décisif de produire une image d'actualité de ces Trois Glorieuses de Juillet 1830. Son tableau éclipsa celui de

Debay. Il donne à la France une image d'elle-même au lieu d'avoir recours au passé antique. L'oeuvre d'art engage ici une conscience de l'histoire qui ne peut être directement accessible à la photographie d'actualité.

Le professeur de Lettres travaille sur la dimension littéraire du texte de Tite-Live qui a inspiré Debay. S'il y a bien dans le texte l'histoire originale, la transposition picturale est bien autre chose qu'une illustration. C'est une interprétation. Réflexions sur l' « ut pictura poesis » d'Horace.

Il est également philosophiquement important de souligner la part d'imaginaire qui agit dans l'histoire, son besoin de se refonder dans des images fortes, symboliques, qui donnent souvent à l'art le premier rôle. S'il y a des images qui restent marquantes pour l'histoire, n'est-ce pas qu'elles donnent à penser l'histoire se faisant dans l'ambiguïté même des actes qui la transforment ?

IV. Cinéma, histoire et politique

Mais ce rôle de mettre l'histoire en image n'est plus dévolu à la peinture qui au XXe siècle a abandonné la hiérarchie des genres plaçant la peinture d'histoire au-dessus de tous les autres. C'est le cinéma qui joue ce rôle dont on a eu conscience dès le début du siècle. Art des masses par excellence il apparaît bien sûr comme un puissant instrument de propagande.

Staline l'a favorisé.

Le choix d'étudier Eisenstein s'impose. 1926 : Le Cuirassé Potemkine. C'est à la fois intéressant pour mettre en valeur la manipulation de la vérité de l'histoire et la manière dont le cinéma s'y prend.

Au préalable il est philosophiquement nécessaire de penser le rapport du cinéma à la réalité présenté par Bergson dans l'Evolution créatrice, 1907, comme une illusion permettant de comprendre le mécanisme de notre perception du réel.

Mais Eisenstein développe de très nombreux procédés mettant en avant le rôle fondamental du montage. Ce qu'il appelle le montage des attractions permet de comprendre une très grande part du cinéma d'action et du film publicitaire.

Plus que jamais l'exercice du jugement réfléchi s'impose. On crée de l'image et en même temps on impose du texte, du discours à visée pratique ou idéologique sans permettre le recul nécessaire pour préserver la liberté de s'en dépendre.

A cet égard le film de Polanski Ghost Writer produit une métaphore intéressante de la situation contemporaine de la manipulation politique des images, nous mettant en garde contre le danger de ne pas savoir lire entre les lignes et entre les images.

V. Image et Philosophie

C'est alors que Platon peut encore nous apprendre à faire le bon usage des images. La leçon de l'allégorie de la caverne est d'abord modestement de montrer le mécanisme causal qui préside aux images et la manipulation des ignorants qu'elle peut produire. L'image apparaît autant comme un moyen d'apprendre que comme un moyen d'asservir l'esprit.

C'est l'occasion de revenir avec les élèves aux enjeux de la notion de discours qu'ils ont travaillé par ailleurs. Enjeu de pouvoir pour les Sophistes il est enjeu de vérité pour le philosophe qui fait un usage du discours capable de développer une pensée démonstrative.

Il est alors nécessaire de reconnaître qu'un travail sur l'image est indispensable pour qu'elle passe du pouvoir de montrer au pouvoir de démontrer.

2e rencontres nationales de CDIDOC.

L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques Philippe Meirieu

Les enjeux de la formation à l'image aujourd'hui.

Je vais d'abord me situer du côté du pédagogue, éclairé par les travaux des psychologues, des psychanalystes et des sociologues. La pédagogie c'est le lieu du bricolage et le bricolage au sens de Claude Levi-Strauss, c'est ce qui réussit à fabriquer des choses qui fonctionnent, en empruntant des matériaux aux uns et aux autres. J'assume mon côté bricoleur, et je le revendique même avec une certaine fierté. A tout prendre, si j'avais à choisir je préférerais vivre dans le palais du facteur Cheval que dans la cité radieuse de Le Corbusier...

L'intelligence de l'intentionnalité du regard

Le premier enjeu de l'éducation à l'image, c'est d'apprendre à voir. Apprendre à voir, c'est apprendre que voir est une intentionalité. Voir ce n'est pas recevoir, voir c'est décider de voir, c'est décider de ce qu'on veut voir, de ce qu'on cherche à voir. Chacun d'entre vous, à chaque instant, reçoit une multitude de signaux, et s'il était réceptif à la totalité de ce qui vient de l'intérieur et de l'extérieur, aujourd'hui, à cet instant, il ne verrait et n'entendrait rien ; c'est parce que vous faites abstraction d'une multitude de stimuli que vous pouvez vous centrer sur ce que je vous dis ou sur ce que vous êtes en train de faire.

Ce que nous devons travailler avec nos élèves et ce qui a été remarquablement dit par Hervé Le Crosnier tout à l'heure c'est que l'image est un choc d'intentionnalités entre celui qui la construit et celui qui la reçoit, qu'elle n'est en aucun cas une mécanique de transmission qui permettrait de donner à voir un objet à quelqu'un qui le recevrait de manière passive.

Il n'y a pas de différence entre le fonctionnement de la lecture d'un texte et le fonctionnement de la lecture d'une image. L'erreur que personnellement j'ai commise est de ne pas avoir subordonné la grammaire de l'image à ce que je savais de la lecture du texte. Lire un texte, c'est chercher de l'information dans un document en prélevant des indices et en se confrontant à l'intentionnalité de celui qui l'a écrit.

Ce qui est important, c'est d'être « en recherche ». L'incantation des enseignants, « Sois attentif, écoute moi », est une incantation stérile dès lors qu'elle ne se traduit pas par : « Cherche, dans ce que je dis ou que je veux dire, quelque chose dont tu as besoin ». L'exhortation à une réceptivité qui serait une réceptivité passive est contreproductive. Il vaut mieux faire faire les exercices avant de faire les leçons ; je me souviens de mon vieux professeur de mathématiques de terminale. Il nous disait « Messieurs, je vous donne le sujet du contrôle avant le cours et non pas après ; vous avez bien compris pourquoi : c'est parce que le cours ne vous intéresserait pas si je vous donnais le sujet du contrôle après, je vous le donne donc avant. Bien évidemment je ne suis pas naïf ; donc je vous donnerai un autre sujet pour le contrôle, mais le fait que vous en ayez un sous les yeux fait qu'au moins vous saurez ce que vous devez écouter dans ce que je dis ». Je crois qu'il avait bien compris comment fonctionne l'attention.

L'intelligence de la dialectique entre le sujet et l'objet

Le deuxième enjeu de la formation à l'image, c'est la construction réciproque du sujet et de l'objet. Là aussi peut revenir à la notion de lecture. Lire un texte, c'est entrer en relation avec un objet qui résiste à toute puissance de mon imaginaire. Un texte dit ce qu'il dit. Dans un texte, un singulier est un singulier, un pluriel est un pluriel, un présent est un présent, un passé est un passé ; je ne peux pas remplacer un mot par un autre, sinon le texte change de sens. Lire un texte, c'est donc se heurter à cette résistance du texte.

L'élève doit entrer dans cette relation à un texte qui résiste à ce qu'il voudrait lui faire dire. En même temps, lire un texte, c'est aussi se donner les moyens de faire dire au texte ce qu'il ne dit pas, mais dont il ne dit pas le contraire. C'est être capable d'occuper les ellipses, d'entendre dans les interstices ce qui n'est pas dit, tout en respectant scrupuleusement ce qui est dit.

Cette dialectique entre le sujet et l'objet est constitutive, bien sûr, de la construction de la personne. La personne se construit en respectant l'objet qui lui résiste. Piaget a noté l'égoïsme initial, le fait que l'objet est absorbé par la voracité de l'intériorité etc... L'enfant a besoin d'entrer en relation de choc avec un objet qui est ce qu'il est et non pas ce qu'il voudrait qu'il soit.

Pour traduire cela en grammaire basique, on peut parler de la distinction entre le sujet et le prédicat, ce dont on parle et ce qu'on peut en dire. Beaucoup d'élèves aujourd'hui ne distinguent pas le sujet et le prédicat. Pour eux, le prédicat est consubstantiel au sujet, ce qui rend impossible toute parole. Car, nous pouvons discuter du sujet parce que nous nous donnons le sujet en

extériorité par rapport au jugement que nous portons et le prédicat que nous formulons sur le sujet est un prédicat qui est « décollé » du sujet lui-même. Il faut que l'image soit construite comme résistante à l'interprétation, que le texte soit construit comme résistant à l'interprétation pour que l'élève lui, puisse interpréter et que le choc des interprétations puisse produire du sens. Il doit y avoir un respect de la dureté du matériau tel qu'il est.

Pour la lecture de l'image, il faut donc aider les élèves à distinguer le sujet et l'objet dans un monde où précisément la subjectivation est dominante et où les élèves ont de plus en plus de difficultés à sortir de toute puissance de l'égoïsme enfantin, à sortir de cet univers où le monde entier est un jouet. Pour l'éducateur, le monde n'est pas un jouet ; un enfant a le droit d'arracher les yeux de sa poupée, il n'a pas le droit d'arracher les yeux de sa petite sœur... ce qui n'est plus une évidence pour beaucoup d'enfants.

Sachons-le : le monde entier est devenu un jouet et, pour beaucoup d'entre eux, jouer avec le corps ou l'esprit de l'autre est devenu une banalité. Avec les jeux électroniques ou les émissions de télévision, y a une convergence qui conduit les enfants à penser que le monde entier est un jouet. Il est fondamental que l'éducation à l'image permette de faire avec les élèves ce travail sur la résistance de l'objet à la toute puissance de l'imaginaire.

La construction du symbolique

Le symbolique n'est pas l'imaginaire, c'est la capacité à se donner des symboles qui permettent de se représenter et de mettre à distance, tout à la fois, les forces archaïques du moi et les grands enjeux dans lesquels on vit. Lacan oppose le symbolique à l'imaginaire ; moi, je suis tenté de l'opposer à l'obscène. L'obscène, c'est cette débauche de moyens techniques pour vous faire croire que les choses sont vraies, pour vous fabriquer du vrai plus vrai que le vrai. L'obscène c'est quand tout est montré... mais quand tout est montré, il n'y a plus rien à penser. À cet égard, je mettrais volontiers dans le même lot Mireille Dumas, le futuroscope, Delarue, le loft, les films pornos... c'est-à-dire tout ce qui prétend tout donner à voir et interdit la construction du symbolique. L'obscène sidère et ce qui sidère ne permet pas de penser.

L'obscène est le contraire du symbolique. Le symbolique est la possibilité de voir, de s'approprier et de se distancer d'un objet qui me parle, d'un objet qui construit dans le monde autre chose que du chaos. L'obscène est le chaos du début des *Métamorphoses* d'Ovide⁶, le chaos d'avant l'émergence de ce qui fait sens. L'obscène c'est la sidération du chaos, c'est-à-dire l'impossibilité de découvrir, de s'approprier, de penser un geste, une évocation. Je suis très sensible à tout l'apprentissage du symbolique, qu'il se fasse à travers l'image, à travers le théâtre, à travers toute une série de formes qui vont vers un caractère épuré. Le symbolique est épure, l'obscénité est surchargée.

Pour avoir beaucoup travaillé avec des hommes et des femmes de théâtre, je sais à quel point il est important pour un enfant de découvrir le symbolique d'un geste, derrière ou contre la multiplicité de la gesticulation. L'enfant gesticule, les gamins de sixième ne tiennent pas en place, ils sont dans la gesticulation permanente. J'ai fait, fin août dernier, à Saint-Etienne, un petit stage de théâtre pour une quinzaine d'enfants d'un quartier réputé difficile. Tout le travail, pendant quatre jours, a consisté à arrêter la gesticulation. Lever la main et avoir toute son intentionnalité qui passe dans la main, jusqu'à ce que la main fasse mal, jusqu'à ce que les muscles soient tellement tendus que tout le reste est immobile et que cette main exprime le bonjour, l'amitié... quelque chose qui fasse sens. La gesticulation ne fait pas sens ni pour soi ni pour personne, elle brouille en permanence la vue. Arriver à cette construction de la pensée symbolique, pour soi et pour l'autre, est essentiel. L'image reste fondamentale pour cela et il y a des formes d'éducation à l'image adaptées aux âges, aux objectifs. Utiliser l'expressionnisme allemand, Eisenstein⁷ ou Rohmer⁸ n'a pas la même signification et peut renvoyer à des éducations ou à des compréhension spécifiques.

J'ai utilisé récemment, avec un groupe de stagiaires, « *La Nuit du chasseur*⁹ », film célèbre, dans lequel la richesse symbolique est très dense, y compris quand le symbole exprime notre humanité

et notre inhumanité. Cela fait consubstantiellement partie de l'humain que d'apprendre à penser l'inhumain, y compris apprendre à domestiquer les forces archaïques qui sont en nous : le monstre, le vorace que nous avons tous en chacun de nous, l'anthropophage, le cannibale, le vampire que nous sommes. Nous pouvons domestiquer notre tentation de vampiriser les autres parce que nous nous donnons des figures symboliques qui nous permettent de tenir le vampire à distance, de nous le représenter, de le nommer. Combien d'élèves sont de vrais vampires à l'égard des enseignants ? Il est important que l'élève se sache vampire comme nous nous savons vampire.

⁶ Ovide. - Les Métamorphoses / Ovide ; trad. Georges Lafaye ; éd. Jean-Pierre Néraudau. - Paris : Gallimard, 1992. -

620p. - (Folio classique, 1258-0449)

ISBN 2-07-038564-7 (Poche)

⁷ Sergueï Mikhaïlovitch Eisenstein

Réalisateur et théoricien soviétique du cinéma (Riga, 1898 - Moscou, 1948).

Films : Le Cuirassé Potemkine (1925) ; Alexandre Nevski (1938) ; Ivan le Terrible (1944)...

⁸ Éric Rohmer

Réalisateur, acteur, producteur, scénariste français (Tulle, 1920 -)

Films : Ma nuit chez Maud (1969) ; Les nuits de la pleine lune (1984) ; Conte d'automne (1998)...

⁹ La Nuit du chasseur (titre original: Night of the Hunter)

Film américain de Charles Laughton (1955). Scénario : James Agee, C. Laughton, d'après le roman de David Grubb.

Photographie : Stanley Cortez. Décor : Al Spencer. Musique : Walter Schumann. Montage : Robert Golden.

Productions

: Artistes associés.

Reformulation de la conférence

CRDP de Lyon - Christine Morin 7

Yannick Bézin, du lycée Léonard de Vinci à Soissons, propose deux expériences de développement du recours aux images pour l'analyse d'un problème philosophique précis en dehors du cours sur l'art.

A l'heure où les plus hautes autorités pédagogiques s'interrogent sur l'ennui en classe (le 14 janvier 2003, le Conseil national des Programmes avait organisé un colloque à la Sorbonne, sur ce thème), il me semble par moment utile de rompre le rythme habituel du cours et de soumettre aux élèves autre chose qu'un texte. Cela permet de renouveler l'attention, d'enrichir la culture générale et de fournir des références qui peuvent être réinvesties dans les travaux écrits sous forme d'exemples à l'appui d'une analyse ou bien d'amorce d'introduction.

Parmi les nombreux médias qui peuvent alors être employés, l'image, qu'elle soit la reproduction d'un tableau, une photographie ou bien une affiche publicitaire, semble être celui dont l'emploi reste le plus souple car elle nécessite des moyens techniques limités pour la mettre à disposition des élèves. Le traitement des problèmes liés à l'art que l'on trouve dans le programme de toutes les sections générales ou technologiques appelle de fait un recours aux reproductions d'oeuvres d'art.

Il me semble néanmoins que l'image peut être le support de l'analyse d'un problème philosophique précis en dehors du cours sur l'art. Je proposerais ici deux exemples d'un tel usage : le premier est une mise en parallèle d'un texte et d'un tableau où l'image permet de comprendre la position philosophique, le second consiste à introduire un concept philosophique à partir de l'analyse d'un tableau

Extrait du Philosophie au lycée

<http://philosophie.ac-amiens.fr/spip.php?article162>

Penser avec les images

- En classe - Cours "particuliers" -

Date de mise en ligne : mardi 27 décembre 2011

Copyright © Philosophie au lycée - Tous droits réservés

Au-delà de la perspective : Holbein et Bossuet.

Dans le cours destiné aux classes de STI, après avoir montré que les historiens "ne nous racontent pas des histoires", c'est-à-dire après avoir montré la possibilité et les conditions de l'objectivité de l'histoire, j'introduis la question du sens de l'histoire. La réflexion sur l'épistémologie de l'histoire ouvre alors à la philosophie de l'histoire.

Quand les élèves ont posé le double sens du mot "sens", direction et signification, nous pouvons poser la question de la fin de l'histoire, c'est-à-dire de sa finalité et de son possible terme. Je leur propose alors plusieurs interprétations, plusieurs lectures de l'histoire. L'une d'elle est celle de Bossuet qui est exposée et développée à l'aide d'un tableau.

Il semble en effet possible de mettre en parallèle avec profit le tableau de Holbein, les *Ambassadeurs* de 1533, exposé à la National Gallery de Londres, et l'interprétation de l'histoire que propose Bossuet dans son *Sermon sur la Providence* prononcé le vendredi 10 mars 1662 à la chapelle du Louvre.

Il est possible de trouver une [reproduction du tableau](http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/hans-holbein-the-younger-the-ambassadors) [http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/hans-holbein-the-younger-the-ambassadors] sur le site de la National Gallery.

Le sermon de Bossuet est publié aux éditions Gallimard, dans la collection Folio Classique, n°3458, précédé par une très utile préface de Madame Cagnat-Deboeuf.

Le lien entre l'image et le texte est bien évidemment rendu possible par l'anamorphose. Bossuet commence ainsi son premier point :



"Quand je considère en moi-même la disposition des choses humaines, confuse, inégale, irrégulière, je la compare souvent à certains tableaux, que l'on montre assez ordinairement dans les bibliothèques des curieux comme un jeu de la perspective. La première vue ne vous montre que des traits informes et un mélange confus de couleurs, qui semble être ou l'essai de quelque apprenti, ou le jeu de quelque enfant, plutôt que l'ouvrage d'une main savante. Mais aussitôt que celui qui sait le secret vous les fait regarder par un certain endroit, aussitôt, toutes les lignes inégales venant à se ramasser d'une certaine façon dans votre vue, toute la confusion se démêle, et vous voyez paraître un visage avec ses linéaments et ses proportions, où il n'y avait auparavant aucune apparence de forme humaine. C'est, ce me semble, Messieurs, une image assez naturelle du monde, de sa confusion apparente et de sa justesse cachée, que nous ne pouvons jamais remarquer qu'en le regardant par un certain point que la foi en Jésus-Christ nous découvre." (Folio, pp. 114 et 115). Le point de départ de l'analyse de Bossuet est semblable à celui que choisira Hegel pour ouvrir ses *Leçons sur la philosophie de l'histoire* : le constat du désordre. L'image romantique du philosophe marchant au milieu des ruines pour trouver leur sens diffère cependant de celle, militaire, du prêtre combattant les libertins. Le projet de Bossuet est en effet d'aller au-delà du désordre de l'histoire dont se servent les libertins afin de prouver "par le désordre même qu'il y a un ordre supérieur qui rappelle tout à soi par une loi immuable."

La comparaison avec l'anamorphose s'éclaire car la définition de la stratégie mise en place par Bossuet correspond bien à la définition de l'anamorphose. Cette dernière peut être définie comme d'un désordre apparent : dans le tableau de Holbein la forme qui s'étale sur le pavage entre les deux personnages n'entre pas dans l'ordre imposé par la dimension perspective du tableau. Elle semble

appartenir à un autre ordre. Il ne faudrait pas en conclure trop rapidement à un manque de compétence de l'artiste, incapable de donner à une figure une forme reconnaissable. Le spectateur qui énoncerait un tel jugement, serait autant dans l'erreur que le libertin qui, à partir de la perception du désordre de l'histoire en conclurait à l'absence d'un dessein quelconque. Bossuet le met en effet en garde :

" Mais arrêtez, malheureux, et ne précipitez pas votre jugement dans une affaire aussi importante ! Peut-être que vous trouverez que ce qui semble confusion est un art caché ; et si vous savez rencontrer le point par où il faut regarder les choses, toutes les inégalités se rectifieront, et vous ne verrez que sagesse où vous n'imaginiez que désordre."

Il en va de même pour le spectateur de l'oeuvre de Holbein. La contradiction entre le réalisme de la représentation de Jean de Dinteville et de George de Selve et la figure flottant entre eux, n'est qu'une apparence qui disparaît si le tableau n'est pas regardé de face mais depuis le bord droit. Alors la figure prend en effet forme, elle se transforme (*anomorphon*, transformer) en un crâne humain. Loin d'un être un défaut du peintre, il s'agit au contraire d'une maîtrise telle des lois de la perspective que le peintre peut en jouer. Cette technique consistait à représenter une figure puis à la couvrir d'une trame de lignes perpendiculaires. Les déformations sur la trame (les intervalles étant rétrécis dans un sens, élargis dans un autre) permettaient alors sur une seconde feuille de reporter la figure dans chaque case correspondante. L'art du dessin autant que les connaissances géométriques étaient ici mises en oeuvre.

Le sens du tableau de Holbein se révèle alors : il s'agit d'un *memento mori*. La mort flotte dans ce tableau, non pas de façon directement identifiable car elle n'appartient pas véritablement au monde ordonné de la perspective, mais elle oblige le spectateur à envisager le pouvoir, la richesse et la jeunesse des ambassadeurs d'un autre oeil. Les puissances terrestres de l'Église et des laïques, les sciences et les arts ne sont que des vanités car ils aveuglent quant à la destinée de l'homme : la mort. Pour Bossuet, il en va de même de l'histoire. Les libertins la regardent de face et n'y voient donc que le désordre qui n'est qu'un autre nom pour le mal. Pourquoi le méchant vit heureux et le pieux ne souffre que misères ? Les libertins actualisent les arguments de Job. Bossuet répond que les hommes n'envisagent pas les événements de l'histoire humaine sous le seul angle qui permettrait d'en saisir le sens : la Providence. Cette figure impersonnelle et bienveillante qui oriente le cours des événements en vue de notre Salut est l'autre nom de la continuité de l'action de Dieu dans le monde. Seule la croyance au Dieu chrétien permet pour Bossuet de comprendre que l'histoire est ordonnée : qu'elle a une direction et une finalité : le Salut et le Royaume de Dieu. La philosophie de l'histoire se fait ici eschatologie. Cette dimension eschatologique se trouve également dans le tableau de Holbein car la finalité et de l'oeuvre et de l'homme se trouve dans l'anamorphose de la tête de mort qui contredit la belle ordonnance de la perspective orthogonale. Lorsque le spectateur envisage le tableau depuis le bord extérieur droit afin que son oeil reconnaisse la forme du crâne, il peut alors remarquer dans le coin supérieur gauche, à peine visible, accroché au mur derrière le rideau vert qui sert de fond à la représentation, un crucifix. Ni le pouvoir, ni la richesse, ni la connaissance ne peuvent sauver les deux ambassadeurs de la mort, seule la foi en Dieu peut leur accorder la vie éternelle. Pour une fois, ce n'est pas le diable qui est dans les détails...

Il est possible dans l'économie d'un cours sur l'histoire de passer alors à la question de la possibilité pour l'homme d'envisager le cours des événements du point de vue de la Providence à partir de l'analyse que mène Kant dans la seconde section du *Conflit des facultés* de 1798. Le concept de croyance y est toujours à l'oeuvre mais dans le cadre d'une réflexion sur le progrès.

Qu'est-ce que le désir ? : *L'amour vainqueur* (1601) de Caravage.

Je propose maintenant une autre manière d'utiliser l'image, non plus pour mener l'analyse et la compréhension conjointes d'un texte et d'un tableau mais pour introduire les problèmes philosophiques

que pose une notion au programme. Il s'agit ici du désir qui sera questionné à partir d'une oeuvre de Michelangelo Merisi dit Caravage, "L'amour vainqueur".

Il est possible de trouver une reproduction du tableau sur le site :

<http://www.peiresc.org/Musique/010.htm>

Le site suivant propose une série d'articles très documentés sur Caravage :

<http://www.bergerfoundation.ch/Caravage/F/>



Il s'agit ici de proposer aux élèves une série de questions grâce auxquelles ils pourront analyser avec méthode le tableau et ainsi en comprendre le sens. A partir de là il est possible de questionner le parti pris iconologique du peintre quant à ce qu'est le désir et d'ouvrir le questionnement sur la nature même du désir.

1. Quel est le titre de l'oeuvre ?
2. Qui est l'Amour dans ce tableau ?
3. De quoi est-il vainqueur ? Pour répondre, énumérez et classer par catégorie les différents objets qui jonchent le sol autour du personnage.
4. Quelle autre référence culturelle pouvez-vous mobiliser qui met en scène un même pouvoir du désir ?
5. Qu'est-ce qui peut donner au désir un tel pouvoir ?

Il est possible ici d'introduire la référence platonicienne du Banquet à double titre : l'image du désir comme une divinité et le questionnement sur la nature du désir à travers les interventions des différents personnages.

1. Comment est représenté ce personnage ?
2. Quels qualificatifs lui attribueriez-vous ?
3. Décrivez sa position, l'expression de son visage, la complexion de son corps, les ailes dans son dos.

On peut alors poser la question de la fonction du désir : pourquoi l'homme est-il un être de désir ? Quelle en est la finalité ? Les différentes analyses anciennes de cette question chez Diogène le cynique, Aristippe de Cyrène ou même Épictète peuvent être mobilisées avec profit.

Il est possible ensuite d'opposer l'amour sacré et l'amour profane et de se demander si le désir doit être converti en autre chose que lui-même. Différentes définitions du concept d'amour peuvent être ici analysés.

Cette liste de questions n'est pas exhaustive, il ne s'agit que d'un exemple de mise en question d'un tableau ouvrant à un questionnement philosophique. Les images peuvent donc avoir une fonction véritablement pédagogique au sein du cours de philosophie. Il me semble possible d'y avoir recours, non pas en tant que simples illustrations décoratives comme dans de trop nombreux manuels, mais comme des objets pour la pensée.

François De-La-Bretèque

Image, Lecture et Didactique

Pagination de l'édition papier : p. 3-14

¹ La didactique de l'image est une discipline apparue relativement tard en comparaison d'autres secteurs. Il est donc compréhensible qu'elle ait été amenée à emprunter ses outils, et certaines références, à des domaines plus consacrés, particulièrement à la didactique de la langue maternelle ou des lettres, auxquelles elle est le plus souvent rattachée institutionnellement. C'est ce qui explique sans doute en partie le recours fréquent à la périphrase « lecture des images ». On ne perdra pas de vue, cependant, que toute une autre tradition rattache la didactique des images à celle des enseignements artistiques et aux disciplines « d'éveil », aux yeux desquels l'image est avant tout expression. Mais, même là, l'idée qu'il faut savoir « lire les images » reste très répandue - ou, du moins, la formule, puisque c'est elle qui m'occupe ici.

1 - Avant de parler de « lecture de l'image »...

² Il faut commencer par choisir une définition minimale de « lecture » (terme que l'on n'emploiera ici qu'avec des guillemets). Le choix s'avérant ardu, je retiendrai celle-ci : la lecture est un « acte de communication différée, entre un locuteur et un lecteur, par le moyen d'un support textuel et graphique » (Martin-Van der Haegen, 1991) (c'est moi qui souligne « graphique »). On aurait pu tout aussi bien reprendre la formule de Marie-Claire Ropars : « savoir lire, comme acte technique, c'est apprendre à repérer le sens à travers les signes » (1976).

³ Les définitions les plus larges, c'est à noter, incluent l'iconique dans l'opération de « lecture ». D'autres s'opposent à une extension jugée abusive. Ce fut et reste souvent la position des linguistes (cf. Hélène Huot, 1985 ; de la Bretèque, 1986). M.C. Ropars, déjà citée, plaide pour cet élargissement en termes justes et mesurés : « en étendant ainsi le champ de la lecture, on ne modifie pas seulement l'objet pédagogique : tout un découpage institutionnel se trouve ébranlé, celui qui sacralise, et canalise, la culture [...] Briser ce cloisonnement conduirait [...] à dévoiler les opérations discursives dans les objets non linguistiques, et à rendre de ce fait au plaisir qu'ils suscitent sa valeur subversive,

celle d'une jouissance qui dérive par-delà la lecture et non en-deçà d'elle » (ibid., et id : 1981). Par ailleurs, une petite recension dans le champ de la didactique fait apparaître :

- Un succès ancien, et qui se maintient ici ou là, de l'expression « lecture de l'image ». Entémoigne tel récent manuel de français de 6ème (« Objectifs : lire, écrire », Bordas, 1990, p. 9), ou de 5ème (« Littératures et méthodes », Hatier, 1991, p. 172). Plus anciennement, la consécration universitaire de la formule avait été fournie par l'ouvrage : « Lectures du film » (Albatros, 1970) (on notera quand même le pluriel, qui est plus qu'une nuance) ; en 1990, Nathan a significativement préféré, pour une publication comparable, l'intitulé : « L'Analyse des films ». Ne parlons pas des ouvrages de vulgarisation, qui, au fil des années 50 à 70, ont abondamment usé de la périphrase « lecture des images » ou « lecture du film ». Cet usage avait reçu dans une certaine mesure la caution des scientifiques.

Roland Barthes soi-même y avait eu recours : au moins une fois dans son fameux « Panzani » (1964), que l'institution scolaire met aujourd'hui à toutes les sauces ; déjà, en 1961, il écrivait dans « Le paradoxe photographique » : « la photo n'est pas seulement perçue, reçue, elle est lue, rattachée plus ou moins consciemment [...] à une réserve de signes ». L'affaire semble entendue : « lecture » est pris au sens textuel, dans la mesure où parler de « texte » implique : une volonté de communication, la référence à un code commun, et le déploiement sur les deux axes, syntagmatique et paradigmatique, du langage.

- Il n'en reste pas moins que professionnels et institutions marquent une grande méfiance, parce que qui dit « lecture » dit apprentissage. Or, la croyance la plus répandue, Image, Lecture et Didactique 3 Tréma, 2 | 1992 concernant l'image, reste que « ça ne s'apprend pas ». De là, sans doute, la prudence des Instructions Officielles de l'enseignement français. Celles du Collège (14/01/1985) mettent en exergue la « trilogie écrit-oral-image » ; elles donnent pour consigne « d'apprendre à recevoir, analyser, interpréter de façon critique » ces dernières, par des « exercices d'observation, d'identification de leurs significations ». Mais le terme « lecture des images » figure bien en toutes lettres (op. cit. p. 25). Celles des Lycées (5/02/1987), nettement en retrait par rapport aux précédentes, parlent de développer à leur égard « la réflexion critique », et au sein d'un chapitre fourre-tout « formes et techniques d'expression », envisagent d'aborder prudemment « l'expressivité de l'image ».

⁴ La conclusion de ce rapide examen préliminaire est que la formule « lecture de l'image » n'est plus en vogue dans le champ de la didactique. Faut-il y voir les effets d'une prudence issue de dix ans et plus de réflexion théorique ? Il est malheureusement permis d'en douter...

2 - Après le terme « lecture »...

⁵ ... c'est le mot « image » qu'il faut problématiser. L'extension immense de ce terme ne peut en effet susciter que des discours confus (dont la mode, dans le monde scolaire, du concept nébuleux « audio-visuel », est un bon exemple). Il sera bon de partir d'une typologie préalable.

Celle-ci permettra de sérier les problèmes de « lecture » dans la suite de mon exposé.

Je propose donc (après bien d'autres) le tableau suivant à six entrées :

image graphique / image photographique

image unique / image en séquence

image fixe / image en mouvement

2.1 - Cas de l'image « simple » = unique et fixe.

⁶ La prise de connaissance d'une image met d'abord en jeu les mécanismes de la perception. Ceux-ci sont assez bien connus aujourd'hui. Que nous apprennent-ils du point de vue qui nous préoccupe ? Les instruments d'étude, du genre « suiveur de regard », ont montré que la première saisie d'une image se fait selon un parcours aléatoire, qui n'a rien à voir avec celle d'une page de lecture. En particulier, il n'y a pas de « sens de lecture » dans le cas d'une image.

⁷ Certes, ce parcours peut être modifié par l'existence de « consignes » particulières, inscrites dans la structure de l'image elle-même (la construction, les lignes...). Dans tous les cas, ce parcours, si rapide soit-il, nécessite un certain temps. Il n'est pas instantané.

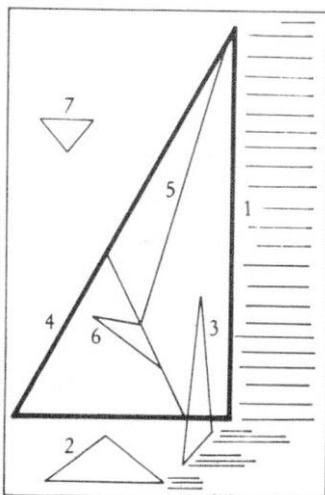
La compréhension d'une image fait jouer en même temps les codes de perception et les codes de reconnaissance : c'est le domaine de la cognition qui est concerné. L'oeil « choisit », entre plusieurs hypothèses, l'objet le plus probable : ce que prouvent, a contrario, les illusions d'optique (où plusieurs « lectures » sont proposées et donc possibles à la fois). Entrer dans le détail obligerait à aborder le vaste problème de la perception de la forme (Aumont, 1991,

p. 50 sv). Les « schèmes », c'est-à-dire les relations invariantes entre certains éléments (par exemple, la séparation figure/fond) que l'oeil reconnaît dans une image, et interprète aussitôt (par exemple, en réintroduisant dans une image plane la troisième dimension), sont-ils innés, comme le pensaient les théoriciens de la Gestalt ? ou sont-ils appris ? Mais, dans cette hypothèse, cet apprentissage relèverait du spontané - un peu comme la langue maternelle -, et on ne saurait donc parler de lecture à leur propos. C'est en effet l'avis de beaucoup de théoriciens (Metz, 1967), pour lesquels il ne saurait être question d'apprentissage à ce niveau.



Famille hindoue
(Edouard Boubat)

Le cas d'une photographie instantanée est encore plus délicat. La « lecture de l'image » que proposent les exercices scolaires commence pourtant nécessairement par une mise en ordre et une mise en chaîne des signifiants. Quand l'exercice est bien conçu, il ne se borne pas à décrire la « composition », mais commence déjà à en dégager des noyaux de signifiants (analyse de la photo de Boubat proposée par Liliane Hamm : les schèmes triangulaires, par exemple). Cette opération sémiotique constitue-t-elle pour autant une lecture ?



Rappelons, par ce schéma, ce qui a déjà été souligné à propos de cette composition dans le premier chapitre. Le triangle dessiné (1) par le groupe des trois personnages détermine la structure de base de l'image. A ce triangle font écho une multiplicité d'autres triangles que dessinent : (2) les trois assiettes plates, (3) les trois cruches, (4) le groupe père-enfant,

(5) les trois têtes, (6) les trois mains, (7) les trois objets dans la niche. On peut souligner le rôle des ombres qui équilibrent l'image vers la droite.

⁸ La structure « rayonnante » de l'image interdit qu'on la lise comme on lit de l'écrit. Les travaux de Leroi-Gourhan ont établi que la « linéarisation des symboles », que suppose tout acte d'écriture, a partie liée avec le « territoire de l'audition » : les premiers graphismes de l'humanité ne sont pas, comme on pourrait le croire, des pictogrammes figuratifs, mais des signes abstraits transcrivant des rythmes (Leroi-Gourhan, 1974 ; Guy Gauthier, 1982). L'écriture, et donc la lecture, se déploie linéairement sur l'axe du temps. En cela, elle s'oppose à l'image, dont la nature est essentiellement spatiale. Liée au geste, selon Leroi-Gourhan, elle est associée au « territoire de la vision », et relève d'une pensée plus archaïque, moins analytique que la parole et l'écrit. Si ces deux domaines étaient absolument étanches (ce qu'ils ne sont pas, on le verra), il n'y aurait aucune commune mesure entre deux modes d'appropriation sémiotique, et l'on ne pourrait parler de lecture que dans le premier cas seulement, lorsqu'il y a linéarisation des symboles. Ici, interfère un débat classique dont les termes sont désormais bien établis :

doit-on dire que l'image possède une langue ? ou constitue-t-elle seulement un langage ? Un article décisif de Christian Metz (1964) à propos du cinéma sert depuis longtemps de référence. Résumons le débat.

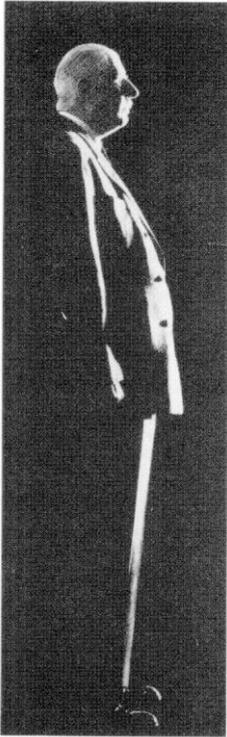
⁹ D'un côté, la langue (et donc l'écriture) : une technique inventée par l'homme, relevant d'un apprentissage spécifique (il y a, en effet, des analphabètes), dans laquelle production et décodage (la lecture) sont réglés systématiquement par les codes de l'écrit ; la langue articulée, nous l'avons dit, se développe linéairement ; elle possède de plus - et c'est là sa principale spécificité par rapport aux autres langages - des « unités discrètes », différentes, qui s'organisent en deux niveaux, la fameuse « double articulation » des langues naturelles.

¹⁰ D'un autre côté, l'image (ou les images) : il s'agit bien d'une production humaine, mais elle ne permet pas l'échange des positions locuteur - interlocuteur. Ses signes sont analogiques (à un degré plus ou moins élevé) : ils ne paraissent donc pas nécessiter un apprentissage : y a-t-il des « analphabètes de l'image » ? Elle est, ou du moins semble être, plus tabulaire que linéaire, comme il a été indiqué ci-dessus (nous nuancerons cette idée plus tard). Enfin, on l'a souvent avancé pour récuser la notion de « langue » à propos des images, celles-ci ne possèdent pas de « double articulation » comparable à celle des langues naturelles. Sur ce dernier point, après les tentatives de Pasolini (1972) et de quelques autres, les théoriciens contemporains sont moins catégoriques (bonne mise au point : Odin, 1991, p. 65 sv.), et cela nous permet de revenir à la question de la lecture, dans la mesure où lire signifie aussi : décoder le sens à travers l'alignement d'un certain nombre de signes.

2.2 - Existe-t-il des « unités pertinentes » dans l'image ? Opposition : image graphique / image photographique

Ne peut-on considérer que l'image peut se segmenter en unités de signification, isolables les unes des autres, que l'oeil, en somme, associerait pour recomposer le sens de l'image globale ? Umberto Eco a tenté de le montrer (1970), à propos des images graphiques, lesquelles comportent toujours une certaine « compression » du réel, donc, un tri dans les signes représentatifs. Umberto Eco distingue un premier niveau, constitué par les figures iconiques, tels le point, l'angle, la courbe, ou encore le rapport figure/fond, etc., qui ne disposent pas de sens en elles-mêmes, mais prennent leur sens du contexte où elles sont insérées. A un second niveau, en effet, ces figures regroupées en énoncés iconiques prennent la valeur de « sèmes » :

le point devient un oeil, l'angle, un nez, etc. Ces sèmes constituent des traits sélectionnés, parmi une infinité passible pour signifier l'objet (les rayures du zèbre, les rayons du soleil...).



L'image photographique constitue toujours une simplification du réel, plus ou moins grande, mais de nature différente de l'image graphique.

L'exercice ici peut consister à faire dégager deux niveaux du signifié :

a) qui reconnaissez-vous-A quoi ?

b) que signifie cette image ? ; pluralité des sens possibles la solitude ? la grandeur ?... ouverture des sens, qui ne signifie pas qu'on peut dire n'importe quoi !

codes de représentation/ compétence culturelle/ décodage des connotations.



Il paraît possible, dans le cas d'une caricature, de segmenter le dessin en unités signifiantes. Par exemple, en recensant les signes graphiques chargés de signifier « le général De Gaulle » : le long nez, le képi, les bras levés. Mais cette décomposition ne s'assimile pas à un alphabet, puisque : a) chacun des éléments graphiques isolé ne signifie plus rien (un angle aigu, seul, n'est pas un nez) ; b) même si je reconnais un bonhomme, il faut que joue un savoir culturel pour que je puisse identifier le général de Gaulle.

¹² Il serait donc possible de « segmenter » une image (un dessin) en unités signifiantes : la caricature fournit de cette hypothèse une démonstration convaincante (Gauthier, op. cit.). Le décodage de ces unités serait alors une opération un peu analogique d'une lecture. Il suppose au moins un apprentissage social sans lequel l'image demeure incompréhensible. Mais un véritable apprentissage (scolaire) de la « lecture » ? C'est moins sûr. Un gros problème se présente alors, s'agissant de l'image photographique. Umberto Eco écrivait : « les signes iconiques reproduisent quelques conditions de la perception de l'objet, mais après les avoir sélectionnés selon des codes de reconnaissance et les avoir notés selon des conventions graphiques ». Cela reste-t-il vrai dans le cas

de l'image photographique, la plus analogique qui soit ? Pour certains, cette dernière est d'une nature radicalement nouvelle et distincte des autres (Bazin, 1951). En effet, elle constitue une « empreinte » du réel, médiatisée par un simple appareillage technique ; ce pour quoi elle ne disposerait que d'une nature « indicielle » et non « iconique », en tout cas, pas premièrement (Schaeffer, 1987).

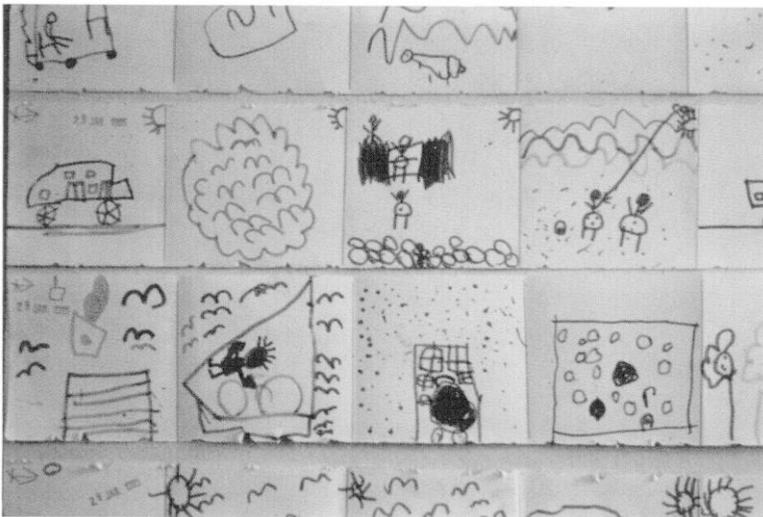
¹³ Pour mémoire, il faut citer la thèse de Barthes première manière (1961) : pour lui, la photo, au niveau indiciel (dénoté) est un « message sans code » ; on parlera de « message codé », intentionnel, seulement pour les signifiés connotés. C'est seulement à ce second niveau qu'il emploie le terme « lecture ». On ne ferait donc, de l'image photographique, qu'une lecture connotative.

¹⁴ Cette position est difficilement tenable théoriquement (comment peuvent coexister dans un même langage un message sans code et un message codé ?). Barthes y renonça d'ailleurs ensuite. Du moins, sa première théorie avait le mérite de souligner que, dans la photo, coexistent une fonction « indicielle », d'enregistrement du réel, et une fonction « iconique », marquée par l'intentionnalité. Or, cette deuxième fonction est bien régie par des codes, photographiques (objets, poses, scénographie) ou spécifiques à la technique photographique (« trucages » au sens large, « photogénie »), codes qui peuvent relever d'un apprentissage.

Comme en musique, on peut entendre sans savoir le solfège, mais il faut connaître ce dernier pour savoir pourquoi on entend tel ou tel effet (et encore plus, pour l'écrire). Il faut ajouter un phénomène que tous les théoriciens ont souligné : la médiatisation par le verbal est inhérente au décodage de l'image, quelle qu'elle soit. Ce que résume la formule de C. Metz : « l'image n'est lisible que parce qu'elle a une structuration linguistique ». L'étude de la psychologie enfantine a montré que le développement de la perception de l'image progresse de façon strictement parallèle à l'acquisition du langage, et la maîtrise de la signification véhiculée par les images, parallèlement à l'apprentissage de la lecture (Wallon, 1945 ; Piaget, 1948). Les opérations mentales à l'oeuvre dans le décodage d'une image, même aussi analogique qu'une photo, sont des opérations d'abstraction même si ce dernier terme paraît en contradiction avec « l'essence » de la photographie (Lotman, 1977, p. 79).

3 - Images en séquence

¹⁵ Lorsque deux images au moins sont mises en séquence, il y a réduction des signifiés. Ne peut-on alors parler de linéarisation des symboles ? Nous rencontrerions ainsi ce que nous avons indiqué plus haut comme l'une des conditions pour pouvoir parler de lecture.



Images en séquence : dessins d'enfants. Exercice réalisé avec une contrainte : produire un récit en 6 images racontant « notre sortie à la mer ». Niveaux moyens de maternelle (5 ans dans l'année). On constate que la chronologie n'est pas toujours assurée. Mais ce n'est pas la seule difficulté : il faut choisir l'instant à représenter, et surtout, faire sentir que « du temps passe » entre les images. L'exercice est très bon à proposer à n'importe quel niveau. La séquentialisation est une forme de la linéarisation des symboles dont participe aussi l'apprentissage de la lecture.

¹⁶ Dans le texte déjà cité, Barthes évoquait des séquences photographiques et, sous la rubrique « syntaxe », écrivait ceci : « le signifiant (de connotation) ne se trouve plus au niveau d'aucun des fragments de la séquence, mais à celui, supra-segmental, de l'enchaînement ».

Les séquences d'images sont nombreuses et anciennes dans nos cultures : frises, fresques, tableaux simultanés, narrations en pictogrammes, bande dessinée... Toutes sont basées sur le principe

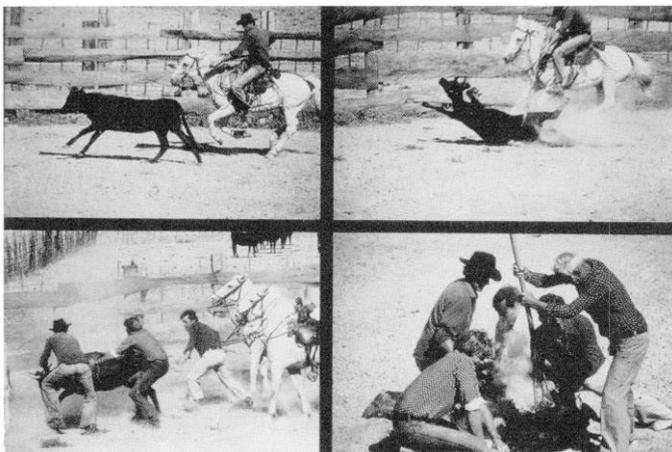
universel du montage. Ce dernier vise, entre autres fonctions, à « mettre en séquence des blocs de temps » (Aumont, 1991, p. 128).

¹⁷ Il faut ici renvoyer à Eisenstein. Personne mieux que lui n'a parlé du montage comme collage temporel. Souvenons-nous de l'exemple qu'il prend de « l'Embarquement pour Cythère », le tableau de Watteau, dont les petits couples sont « lus » comme les étapes de l'évolution d'un seul et unique tandem.... ou Les Aveugles de Breughel... Or, ce décodage de la linéarisation temporelle suppose un apprentissage : il n'est pas inné. C'est seulement aux environs de six ans que l'enfant est capable de mettre de l'ordre dans un récit en images (et réciproquement, de comprendre la relation de temps établie dans une séquence). La fragmentation temporelle, comme d'ailleurs la fragmentation spatiale, ne sont pas spontanément comprises (Balazs, 1930, 1977). De plus, la mise en séquence d'images ne relève pas que de la transposition de la temporalité. La linéarisation des symboles iconiques a d'autres fonctions, particulièrement celle de produire un sens qui n'existe pas dans les symboles pris séparément. C'est encore Eisenstein qu'il faudrait citer : « le montage est l'art d'exprimer ou de signifier par le rapport de deux plans juxtaposés, de telle sorte que cette juxtaposition fasse naître l'idée ou exprime quelque chose qui n'est contenu dans aucun des deux plans pris séparément ». C'est lui qui rêvait de faire du cinéma une sorte d'écriture idéogrammatique moderne... A mon sens, on n'a pas encore complètement prouvé que c'était faux... Il est certain, en tout cas, qu'une image répétée s'allège de sa fonction analogique, se dirige vers l'abstraction : « les choses qui se répètent au cinéma acquièrent une expression qui peut devenir plus signifiante que la chose elle-même » (Lotman, op. cit. p. 81).

4 - Mouvement dans l'image, mouvement de l'image, et linéarisation

¹⁸ Le mouvement est l'un des niveaux du signifiant de l'image filmique, mal étudié d'ailleurs : on n'a guère produit à son sujet que des typologies classificatoires, mais peu de théorisation. L'objet représenté peut bouger dans le cadre ; le cadre lui-même peut bouger (travelling, panoramique). Le mouvement guide le regard. Il induit donc une forte linéarisation dans la lecture du plan. Le mouvement fait passer d'un cadre à un autre cadre, comme l'a bien montré Jean Mitry (1963). Il se produit donc, en fait, un phénomène analogue à celui du changement de plan dans le montage. Sadoul avait montré qu'on pouvait « lire » l'unique plan de « l'Entrée d'un train en gare de La Ciotat » (Lumière, 1895) comme un montage allant du plan général au gros plan, de l'ensemble au détail (Sadoul, 1973 ; 1985, p. 43). Et pourquoi, comme l'avait fait remarquer H. Langlois, « L'Arroseur arrosé » de Lumière n'est-il qu'en un seul plan, alors que le même, dessiné par Christophe, est en 8 cases ?... Le plan unique était-il plus « lisible » ? Le public du cinéma a-t-il eu besoin d'une éducation, lui a-t-il fallu apprendre à comprendre le montage ? Ces questions, qui occupent beaucoup les historiens du cinéma des premiers temps, montrent que la question de la « lecture » se pose, non seulement dans la dimension biographique des individus, mais aussi au niveau de la vie des sociétés.

¹⁹ Il me semble probable que certains raccords, guidés par le mouvement (raccords « de direction », raccord « de mouvement », raccord « de geste »), sont plus immédiatement « lisibles » que ceux qui ne le sont pas (champ/contrechamp). Le langage spécifique des raccords des plans, même s'il ne suppose pas, comme on le croyait autrefois, une « grammaire du cinéma », relève cependant de codes qui ont le même statut que les codes photographiques dont nous parlions ci-dessus.



Exercice voisin. En didactique, on peut imaginer une panoplie d'exercices, allant de la verbalisation (faire raconter) à l'examen du point de vue, l'organisation de l'espace, l'étude des raccords.

5 - Pour terminer,

²⁰ Revenons sur la question de la lecture et de l'apprentissage, nécessaire ou non, qu'elle suppose. En 1967, Christian Metz ne croyait envisageables que deux niveaux d'apprentissage de « lecture de l'image » : d'une part, les « configurations signifiantes spécifiquement iconiques » qui président à leur production, d'autre part, les « symboles largement culturels » représentés dans les images. Ces conclusions assez étroites peuvent être discutées. Il faut revenir sur la question des compétences de lecture. Laissons de côté les niveaux de la perception et de la reconnaissance : nous avons indiqué ci-dessus qu'on peut admettre que « ça ne s'apprend pas » :

il s'agit, en fait, d'un acquis culturel. Restent tout de même trois niveaux où l'on peut reconnaître les composantes généralement admises de la compétence de lecture.

²¹ A - Les codes de représentation. Leur maîtrise correspond à la compétence « linguistique », celle qui permet de déchiffrer le(s) code(s). Ce sont les « configurations iconiques » de Metz.

Par exemple : les codes de la perspective, la profondeur de champ, la focale... qui rendent une image lisible d'une certaine façon (la profondeur de champ intègre le personnage à son environnement, la focale courte écrase la profondeur...).

²² B - Parmi ces codes, ceux qui régissent la syntagmatique ont une importance particulière.

On peut parler à leur propos de compétence textuelle, celle par laquelle le lecteur reconnaît l'articulation entre les éléments, et non une simple juxtaposition de ceux-ci. Tous ceux qui enseignent la lecture savent qu'on peut savoir déchiffrer sans pour autant savoir lire...

L'opération de lecture consiste précisément à savoir établir des relations entre les unités signifiantes. On a de bonnes raisons de penser que, dans le domaine de l'image, du cinéma, il en va de même : bien des spectateurs voient les images, mais n'établissent pas entre elles (ou entre leurs éléments composants) les rapports qui permettraient d'en comprendre le sens. La didactique du cinéma permet de le vérifier tous les jours...

²³ C - Restent les codes culturels, dont la connaissance dépend de la compétence culturelle ou « encyclopédique », c'est-à-dire, de la connaissance du domaine traité. C'est évidemment le lieu où la fonction enseignante se trouve le plus à l'aise, l'acquisition de ces compétences relevant de ses missions traditionnelles.

²⁴ Mais l'acte de lecture ne s'arrête pas à la lecture immédiate (pour paraphraser Bachelard). Le décodage des connotations, celui des sens implicites et sous-entendus, correspondent à une lecture seconde qui est la véritable lecture méthodique et active. Face aux images, comme face aux textes, elle ne peut que s'appuyer sur une étude précise et progressive des signifiants, afin de construire le sens. On a donc besoin de revenir sur le « texte », le réexaminer, et de savoir nommer ses éléments composants. Ce dernier niveau de lecture, que j'appellerais volontiers « métalecture », parce qu'il met en jeu une compétence métalangagière, me rappelle la formule si juste de C. Metz (1967) : « il n'est pas sans importance que l'enfant qui comprend déjà le flash-back comprenne de surcroît qu'il le comprend, et ajoute à son intellection brute de l'événement iconique narré, une intellection seconde des mécanismes de la narration iconique ». « Après la lecture, commence l'oeuvre de lecture » : peut-être qu'en ce qui concerne l'image, elle ne commence que là, ce qui n'est déjà pas une mince affaire.

قائمة مراجع

العربية:

- د. شاكر عبد الحميد، *العملية الإبداعية في فن التصوير*، سلسلة عالم المعرفة العدد 109، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1987. يحتوي الكتاب على دراسة تحليلية فلسفية للوحة قرنيكا : دركايم

الفرنسية:

- **Baudry Yves**, *Images de la pédagogie, pédagogie de l'image*, Ed. Servédit/Archimaud, Paris, 1998.
- **Chalumeau Jean-Luc**, *La lecture de l'art*, Ed. Klincksieck, Paris, 2002.
(قراءة تحليلية لجميع مناهج الصورة – العملية الإبداعية لفن التصوير)
- **Durozoi Gérard**, *Regarder l'art du XXème siècle*, Ed. Hazan, Paris, 1998.
(قراءات للوحات فنية معاصرة- أعمال فنية حديثة ومعاصرة من طرف أستاذ فلسفة)
- **Ferrier Jean-Louis**, *Les aventures du regard*, Ed. Jean-Claude Lattès, France, 1996.
(قراءة لأعمال فنية من وجهة نظر تاريخ الفن)
- **François De-La-Bretagne**, « Image, lecture et Didactique », Tréma, 211992,3-14
- **Fridier R. Carrassat Patricia et Marcadé Isabelle**, *Comprendre et reconnaître les mouvements dans la peinture*, Ed. Bordas, Paris, 1993.
- **Robin Marie-Monique**, *Les cents photos du siècle*, Ed. du Chêne Hachette Livre, Paris, 1999.
- **Thiébaud Michel**, *Pour une éducation à l'image au collège*, Hachette Livre, Paris, 2002.

Webographie :

www.imagesanalyses.univ-paris1.fr

(قراءات لأعمال فنية باعتماد مناهج مختلفة: الإنشائية، السيميائية، علم الجمال، تاريخ الفن، الدراسات الثقافية)

<http://www.ac-nantes.fr>

<http://www.ac-lyon.fr>

<http://www.ac-lille.fr>

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/philosophie/Pages/2004/48_AlaUnelImagedanslecoursdephilosophie.aspx

<https://www.meirieu.com/ARTICLES/educationalimage.pdf>

<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche7937.pdf>

www.philomag.com

<http://guisthau.paysdelaloire.e-lyco.fr>

<http://www.ac-miens.fr/academie/pedagogie/philosophie/sujets/penseraveclesimages.htm>

François De-La-Bretèque, « Image, lecture et Didactique », Tréma(En ligne), 21 1992 mis en ligne le 01 décembre 1992, consulté le 24 mai 2016, URL://trema.revues.org/2402; DOI: 10,4000/trema.2402

Textes :

Daniel Lagoutte et François Werckmeister, L'Histoire des arts (Collection « Comment enseigner en C3 »), Paris, Hachette éducation, 2008.

FrançoisDe-la-Bretèque, *Image, Lecture et Didactique*.

Mathias Roux, L'œuvre d'art a-t-elle toujours un sens ?,<http://www.philomag.com/bac-philomag/copies-de-reves/une-oeuvre-dart-a-t-elle-toujours-un-sens-11680>

PETROCHI Stéphane, *Les langages de l'image : introduction d'un geste philosophique dans l'enseignement d'exploration*.

YannickBézin, *Penser avec les images, deux expériences de développement du recours aux images dans le cours de philosophie*.