

T.E.R. Master M.E.E.F.,
première année

I.N.S.P.E. Bretagne
Tuteur I.N.S.P.E. : Pascal BERTRAND
Tuteur terrain : Benjamin BONHOMME

PROVOQUER
L'IMPLICATION DES ÉLÈVES
PAR L'ÉTONNEMENT :
AVANTAGES, INCONVÉNIENTS



Sommaire

I.	Unité d'enseignement, Recherche.....	page 03
II.	Provoquer l'implication par l'étonnement lors des phases d'une séquence.....	page 04
III.	Les bénéfices et dérives de l'implication par l'étonnement.....	page 25
IV.	Conclusion et ouverture.....	page 26

PARTIE 1 :

Unité d'enseignement, Recherche.

Nos dossiers de recherches plastiques abordent deux thématiques différentes : l'un, celui de Jérémie, aborde les façons d'apporter le statut d'objet esthétique à un objet-rebut (ici une valise récupérée en brocante) et le rôle donné à sa mémoire ; l'autre, celui de Romain, porte sur l'articulation d'une narration au sein d'un espace unique. Ces deux compte rendus de recherches sont joints au présent T.E.R. : il s'agit des annexes 01 et 02.

DE NOS PRATIQUES PLASTIQUES AU DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT

C'est avec l'ambition d'élargir au maximum le champ de nos connaissances et de nos compétences que nous avons choisi d'explorer des domaines volontairement éloignés de nos pratiques respectives afin d'élaborer nos premières séquences de cours. Ayant la possibilité de nous appuyer sur l'I.N.S.P.E et nos différents tuteurs, nous avons eu l'opportunité de tester et d'expérimenter des séquences audacieuses pour les novices que nous sommes. Le moment a été idéal pour l'étude des différentes pistes du programme, plutôt que de risquer l'enfermement en ce qu'on aime et connaît déjà.

La stratégie s'est révélée payante : nous avons entamé une familiarisation avec de nouveaux champs plastiques et culturels qui nous étaient encore obscurs. L'exploration de nouvelles constructions de cours nous a libéré du piège dogmatique de la formation *incitation, pratique, verbalisation, références*, et qui fait lien direct au questionnement du présent T.E.R. : provoquer l'implication des élèves par l'étonnement.

Enfin, nous avons choisi de nous détacher de nos pratiques personnelles. Cela nous a permis de voir émerger de nouvelles compétences, participant à la polyvalence dont nous aurons à faire preuve lors de l'année scolaire à venir, autant en ce qui concerne la conception de séances que leur mise en fonctionnement.

PARTIE 2 :

Provoquer l'implication des élèves par l'étonnement lors des différentes phases d'une séquence.

LIEN ENTRE ÉTONNEMENT ET APPRENTISSAGE

« Éduquer et former requièrent l'attention à ce qui met l'intelligence en mouvement »¹, explique Philippe Meirieu dans un article publié en 2014.

Pour apprendre, il faut donc réfléchir de façon active. Là se pose un premier défi pour l'enseignant : celui du basculement de l'état passif de toute une classe vers un état actif. L'une des méthodes les plus efficaces pour y parvenir est de faire naître chez les apprenants de l'intérêt pour leur activité en provoquant volontairement leur implication : il s'agit de l'étonnement.

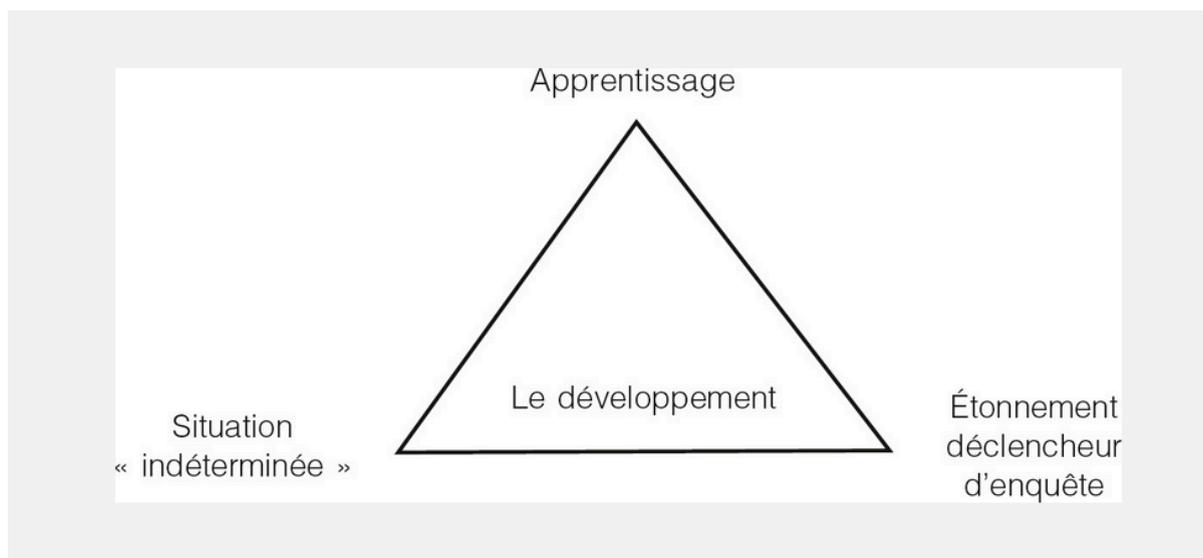
Le mot « étonnement » vient du latin *attonare*, qui peut être traduit littéralement par l'expression « frappé par la foudre ». Dans les années 1930, John Dewey décrit l'étonnement comme « la pulsation essentielle de la vie mentale² ». L'étonnement apparaît donc comme un choc ou un saisissement.

Pourtant, selon Philippe Meirieu, « L'étonnement vient toujours à bas bruit, avec un froncement de sourcil ou un léger mouvement de tête » : bien que choc, trahi par quelques indicateurs physiques, l'étonnement se fait en premier lieu discret.

L'étonnement, c'est ainsi la traduction d'une anomalie sous la forme d'un choc troublant notre monotonie. Les vagues qu'il provoque sont légères : il revient à l'élève d'y prêter attention en endossant un rôle d'enquêteur parti sur les pistes des causes de cet imprévu émergé du réel. Prendre le temps d'aplanir les ondes de choc d'un étonnement, en faire l'expérience, conduit l'élève à une compréhension nouvelle du monde : c'est l'apprentissage.

¹ Philippe MEIRIEU, « Mais où est donc passé l'étonnement ? », *Éducation permanente*, p. 17-22, *S'étonner pour apprendre*, 2014, numéro spécial 200

² consulter l'article suivant, dans lequel l'auteur cite à de nombreuses reprises John Dewey : Joris THIEVENAZ, « Chapitre 5. Le rôle de l'étonnement dans la démarche d'enquête », dans : *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*, sous la direction de Joris Thievenaz « Perspectives en éducation et formation », 2017, p. 87-106



Dessin évoquant la relation triangulaire entre problème, étonnement-enquête et apprentissage (publié par Joris Thievenaz dans *De l'étonnement à l'apprentissage*, 2017) d'après John Dewey

Engager l'apprentissage par l'étonnement au sein d'une séance d'arts plastiques nécessite la prise en compte de la poïétique chez les élèves, c'est-à-dire leur art en train de se faire. Cette gestation conscientisée à posteriori permet un apprentissage s'appuyant sur l'expérience plutôt que sur le raisonnement. Formation empirique, l'apprentissage repose sur le sensible par le sensible et sur le besoin qu'éprouve l'élève d'éclaircir une anomalie rencontrée. L'enseignant applique la maïeutique socratique, qui est une méthode amenant un individu à prendre conscience de ce qu'il sait implicitement, afin d'étirer les frémissements causés par l'étonnement. Des dynamiques « d'étrangéification du réel³ », mettent en évidence ces anomalies aux yeux des apprenants.

Nous analyserons transversalement nos différentes séances mises en pratique au sein du lycée Jacques Cartier de St Malo pour en dégager, à chaque étape, la manifestation de l'implication chez les élèves provoquée par l'étonnement.

³ Joris THIEVENAZ, « L'étonnement, ressource pour l'apprentissage au travail et en formation », paru dans *Travail et Apprentissages*, 2016/1 (N° 17), p. 100, 2016

CONTEXTE

Nous étions deux stagiaires, Jérémy Palis et Romain Pacaud, au lycée Jacques Cartier de St Malo avec comme tuteurs Benjamin Bonhomme et Laura Chevillon. Nous avons également assisté aux cours de Nicolas Vassili-Barbé, intervenant les mercredi dans ce même établissement.

Au cours des deux semaines de stage qui avaient lieu au mois de mars, nous avons eu chacun à animer deux cours de 2h par semaine, avec des classes de 1ère spécialité arts. Nous avons donc réalisé une séquence de 4h chacun, testée deux fois, grâce à l'inversion des classes lors de la 2ème semaine – permettant par la même occasion d'échanger nos tuteurs respectifs.

En dehors de la pratique, nous avons ainsi observé trois professionnels en action et avons pu largement échanger lors de nos 58h de présence dans l'établissement.

SÉQUENÇAGE TEMPOREL

Nos séquences se composaient de deux séances de 2h.

Les premières séances ont commencé en suivant le fonctionnement de Benjamin Bonhomme : par des impulsions orales ou écrites. Ces dernières présentaient des problématiques plastiques auxquelles les élèves devaient répondre lors de la pratique. Plusieurs verbalisations individuelles ou de petit groupe ont été organisées.

Les secondes séances permettaient aux élèves de s'engager dans une pratique autonome. Les verbalisations, d'une durée d'environ une heure, sont adaptées au niveau demandé à des premières spécialités. Elles se sont construites autour des réalisations des élèves et se sont articulées de diverses manières, avec plus ou moins de dialogue, aux références artistiques distribuées sous formes de documents photocopiés servant à l'institutionnalisation.

IMPULSION

- Entrée en classe :

Au lycée Jacques Cartier, les ateliers d'arts plastiques sont ouverts à tous les élèves, y compris hors de leur temps respectif de cours. Des élèves viennent avancer en autonomie leurs productions ou tout autre devoir : la discipline est ainsi associée au bien-être des élèves et offre des conditions de travail agréables.

Dans la classe, les tables étaient alignées frontalement face au tableau. Au cours de la deuxième semaine de stage et pour la première fois de l'année, la disposition de la salle a changé pour des îlots. Les élèves étaient visiblement confus en découvrant l'espace transformé : ils ralentissaient et marquaient une pause à l'entrée de la salle ; ils étaient hésitants au moment de chercher une place. Si cette évolution semble avoir dynamisées

certaines classes dans leurs interactions et leurs productions, d'autres classes se sont au contraire renfermées, entretenant presque une méfiance. Ce dernier sentiment affectait la productivité des élèves.

Le fait que des élèves devaient tourner le dos au tableau à cause de la disposition des tables nous questionne sur la pertinence du dispositif : il semble plus efficace, quand on dispose de deux salles de classe comme à Jacques Cartier, d'en garder une aux tables alignées, de façon plus scolaire, servant au moins aux temps de l'impulsion et de l'institutionnalisation. Cela permet par ailleurs l'organisation de cours d'histoire de l'art, dont le programme au lycée est conséquent.

Suivant les rituels des cours en proposition de Benjamin Bonhomme, nos séances ont été lancées par l'intermédiaire d'une impulsion distribuée sous forme de texte imprimé, lu avec la classe : l'opération d'une dizaine de minutes donnait les objectifs de séance et les attendus de l'évaluation. Une reformulation des termes par les élèves permet d'assurer chez eux la compréhension des enjeux et de repérer les potentielles précisions à fournir au groupe.

- Scénarisation :

Lors d'une des séances, celle interrogeant le rôle du socle, une consigne a été donnée aux élèves qui ne disposaient d'aucune information supplémentaire quant aux conséquences de son application. Ils étaient attentifs et perplexes, presque anxieux : la classe était silencieuse mais immédiatement impliquée dans la tâche. À cet instant précis, les élèves n'étaient pas dans l'étonnement mais dans la surprise : l'émotion provoquée par un imprévu – ici, l'action imposée et décontextualisée de toute progressivité de séquence, qui aurait permis de saisir les enjeux de la consigne afin d'y adapter une réponse. Selon Joris Thievenaz, « L'état de surprise désigne un sujet subissant l'apparition d'un phénomène inattendu. »⁴

L'étonnement est un cas dérivé de la surprise car il présente la faculté de bouleverser chez un individu l'état initialement supposé des choses. C'est justement ce à quoi s'emploie la suite du cours : lorsque l'impulsion est verbalement donnée sous la forme d'un enrôlement, l'élève se met à agir pour répondre au problème posé par la scénarisation. Cette implication est ravivée lors de deux points forts : la verbalisation individuelle et scénarisée et la verbalisation collective finale.

Lors du pilotage des séances sur la notion de socle, nous avons remarqué que l'enrôlement permettait une continuité entre la pratique et la verbalisation et amenait à un investissement des élèves dans les interactions.

C'est aux premiers instants du cours et au sein de l'impulsion qu'intervient l'étonnement comme déclencheur de l'implication des élèves. Puisque l'étonnement entraîne la question, qui entraîne à son tour la connaissance, le fort potentiel d'apprentissage pour celui qui vit pleinement l'étonnement est indéniable.

⁴ Joris THIEVENAZ, « L'étonnement, ressource pour l'apprentissage au travail et en formation », *op. cit.*, p. 82

- Trace écrite du plan de cours :

La structure de la séquence était annoncée aux élèves puis écrite clairement au tableau sous la forme d'étapes chronologiques. Il s'agit d'une contrainte temporelle qui guide l'apprentissage et forme à la gestion d'un temps court. Nous n'avons rencontré aucune confusion concernant ces points, ce qui valide l'efficacité du système que nous réemploierons dans la suite de nos parcours. Les attendus de séance sont par ailleurs explicités dans cette même trace écrite. Il ne faut pas oublier que le perfectionnisme remarqué chez les lycéens brouille leur sens des priorités. Enfin, l'inscription des objectifs au tableau constitue un rappel pour tous et permet à l'enseignant d'économiser sa parole.

- Posture :

Avant que ne débute la pratique, nous nous sommes attachés à faire preuve de mobilité et de dynamisme afin de capter l'attention de la classe dans son entièreté. Notre regard balayait constamment les rangs et scrutait les visages.

Nous nous appliquions à parler suffisamment fort, et toujours de façon bienveillante, conscient de la portée que peut avoir la parole de l'autre sur un élève. Il nous reste par ailleurs à travailler dans le but de ralentir le débit de parole, de gommer quelques habitudes de langage ou de faire preuve d'un ton plus assuré. Lors des échanges en tête à tête avec des élèves, nous les encourageons quand ils manquaient de confiance ; nous les provoquons quand ils se montraient sûrs d'eux pour les pousser à défendre leurs idées et à mettre des mots sur leurs pensées et procédés.

Hors du temps de cours, il nous arrivait d'échanger verbalement avec certains. Les considérer comme des individus et non uniquement comme des élèves pourrait sembler anecdotique mais s'inscrit dans le développement des compétences comportementales que l'enseignant doit inculquer. Ces dernières ne peuvent passer uniquement par le cognitif et l'affectif – c'est-à-dire la connaissance et l'expérimentation. Le conatif, c'est le social qui oriente la conduite de l'élève, et il est incontournable. Le professeur se doit d'être exemplaire dans son comportement puisque son attitude sera vectrice de bouleversements intérieurs chez ses élèves. Faire preuve dans sa façon d'être de liberté et d'égalité à leur égard, être fraternel et respecter la neutralité due à la fonction, est une sécurité pour eux et un pilier de leur éducation.

Une confiance s'est ainsi installée entre plusieurs élèves et l'enseignant. Cela se ressentait lors des verbalisations de groupe. Certains élèves reformulaient des remarques que nous leur avions faites individuellement, ou osaient affronter leur timidité en prenant la parole face à la classe, même pour quelques secondes.

- Conséquences de l'originalité de la proposition :

Bien qu'il s'agissait d'élèves de première et non plus de collégiens, les séances qui présentaient un fort enrôlement ont permis une mise en action plus rapide et efficace. La mise en scène nous a par ailleurs permis d'incarner le rôle du candide, voire du client à convaincre par des verbalisations ciblées. Le but caché de ces théâtralisations restaient de pousser l'élève à affirmer ses choix plastiques. L'enrôlement était dès lors convoqué comme outil de dynamisation de la classe.

- Adaptabilité :

Au cours du stage de pratique, nous avons pu mettre à l'épreuve notre capacité d'adaptabilité face aux situations imprévues. En effet, les professeurs tuteurs ont eu à intervenir devant leurs élèves pour une distribution de copies corrigées, une annonce de documents à faire signer ou une précision d'informations sur une sortie scolaire prochaine. Par conséquent, ces interventions nous demandaient de capter à nouveau l'attention du groupe. Nous pouvions, pour ce faire, employer une technique d'étonnement.

- Niveau d'attention :

L'originalité de la forme des différentes demandes que nous avons formulées a fait une passerelle entre un état passif de l'élève et un état actif. Ce nouvel état était motivé par la recherche d'une réponse aux problèmes soulevés par l'impulsion de début de séance.

Des indicateurs théorisés par Joris Thievenaz permettent l'analyse de ce regain d'attention chez l'élève confronté à une étrangeté⁵. Des expressions du langage oral spontané, ou des temps de silence, sont des marqueurs évidents de l'étonnement. La répétition orale d'un énoncé est généralement la conséquence d'une incompréhension, qui témoigne de la confrontation à une situation inédite. Des activités micro-faciales, corporelles ou posturales traduisent elles aussi des états de perplexité. Identifier ces indicateurs ne peut conduire qu'à formuler des hypothèses quant à l'implication véritable des élèves, mais permet tout de même de l'estimer.

Pour en revenir aux séances expérimentées, l'implication des élèves a été très satisfaisante. Les temps de pratique étaient globalement studieux, les élèves étant conscients du peu de temps mis à leur disposition pour des séquences pourtant ambitieuses.

Certaines de nos propositions de cours ont déclenché une sincère prise de recul. La remise en question de ce qu'ils avaient anticipé du cours suscitait chez eux un désir de comprendre. L'une des séances a notamment nécessité l'écriture individuelle de trois termes à propos d'une œuvre. Le dispositif qui a suivi leur a demandé une réflexion autour de ces mots, afin de comprendre pourquoi et en quoi ils résonnaient en eux face à telle œuvre : ce

⁵ Joris THIEVENAZ, « L'étonnement, ressource pour l'apprentissage au travail et en formation », *op. cit.*, p. 83-84

nouveau désir à satisfaire, celui ici de se comprendre soi-même, était l'énergie les poussant à entrer en action.

Afin de ne piéger aucun élève, l'impulsion d'une séance en particulier a sensiblement changé afin de procurer une sensation de choix et de liberté d'action au travers de contraintes – le choix étant minime en vérité, mais présent à leurs yeux. Aucun élève n'aura tenté de négocier les contraintes, cet ajustement s'est donc montré efficace comme prévention aux réactions de rejet.

PRATIQUE

- Temps de digestion de l'impulsion

Nous avons appris qu'il était bénéfique, au commencement de la pratique, de s'écarter un temps des élèves pour leur permettre d'appréhender sereinement les termes du sujet. Ils construisaient de cette façon leurs idées avant que nous n'intervenions dans la conception de leurs réalisations. Sur ce temps, nous n'interférons qu'à leur demande ou au constat d'un blocage évident. Les élèves consignent leurs recherches dans un carnet : cet outil est pour eux l'occasion de proposer des pistes plastiques finalement laissées de côté au cours de la pratique. Il permet un suivi tout au long de l'année et est complété en classe de Terminale.

Ce moment est celui où les élèves débutent un processus de réflexion et d'enquête. Ils expérimentent et se trompent avant de percevoir une solution plastique. N'oublions pas que John Dewey théorise l'art comme une expérience et que cette dernière passe pour être le seul outil dont l'individu dispose afin de comprendre puis d'interagir avec le monde⁶.

- Occupation de l'espace

L'espace dédié aux arts plastiques au lycée Jacques Cartier se divise en trois pièces. Deux sont voisines et liées par une porte commune qui reste toujours ouverte. La troisième, légèrement excentrée et bien plus petite, sert d'entrepôt aux travaux trop volumineux ou fragiles des élèves.

Les deux salles voisines ont chacune un rôle bien défini. La première, par laquelle entrent les élèves, est celle où commencent et finissent toutes les séances. On y réalise toutes les impulsions et institutionnalisations. La seconde prend une forme d'atelier : les tables sont hautes et plus larges, disposées en îlots. La plupart du matériel y est rangé. C'est là également que sont les étagères d'entrepôt de travaux, les outils comme le pistolet à colle et les ordinateurs.

Lors de la pratique, les élèves sont autonomes et circulent librement dans les différents espaces de travail. Pour le professeur, la combinaison de ces deux classes pour l'étape de pratique est un atout tant pour la respiration qu'elle offre aux élèves que pour le calme qu'elle engendre.

Les espaces de classe comme de rangement ne sont jamais figés : le changement brise les habitudes et est source d'étonnement. L'enseignant veille à faire voir de nouvelles perspectives et à faire découvrir des matériaux encore jamais utilisés. Être inventif et imprévisible sont les mots d'ordre lorsqu'on enseigne les arts plastiques : ce doit être l'heure de tous les possibles, afin d'aider les élèves à aiguïser un regard sensible et personnel sur le monde qui les entoure.

⁶ s'intéresser à l'article suivant qui reprend les points clés de l'ouvrage de John Dewey *Expérience et Nature*, publié en 1925 : Pierre GÉGOUT, « John Dewey (2013). Expérience et Nature. Paris : Gallimard, 478 pages. », *Recherches & éducations*, 10 mars 2014, document 19

- Le matériel :

Le tableau noir est exploité comme un panneau d'affichage où est écrit le plan du cours en trois étapes.

Du matériel, comme des supports, des médiums et des outils, aux fonctions et formats variés, peuvent être distribués en fonction des séances. Les stocks de la salle sont autrement sans cesse renouvelés via la récupération de matériaux opérée au quotidien par le professeur et certains élèves.

Si la plupart de nos classes ont fait état d'une pluralité de réponses à l'aide de la diversité des procédés, médiums, matériaux et outils employés, il en est une qui s'est cependant majoritairement focalisée sur l'utilisation d'argile. Cette classe s'est finalement diversifiée lors de la deuxième séance : cette fluctuation est le témoin de l'ouverture des séquences proposées.

- Différenciation : Aides individualisées

Lors de la pratique, nous conservons une position de relatif retrait, n'intervenant qu'auprès d'élèves en difficulté ou n'osant pas s'affirmer dans leurs croquis de recherches. De plus, nous leur faisons part de conseils techniques, et les encourageons à adopter une vision allocentrée pour une meilleure compréhensibilité de leurs projets. Par ailleurs, nous rapprocher des groupes bavards suffit à les remettre au travail.

Des élèves font face à une représentation jugée incompatible avec les savoirs appris jusque-là. Cette situation non anticipée aboutissait chez certains à une forme de blocage. Lorsque les anticipations de l'acteur ne sont plus valides, « lorsque le réel résiste, alors survient l'étonnement et à travers lui l'occasion d'envisager la situation sous un jour nouveau⁷ » écrit Joris Thievenaz.

Le "dire" permet souvent d'assister le "penser" en lui imposant la rigueur du choix des mots. Ainsi, face au blocage d'un élève, la solution était souvent de lui faire formuler verbalement ce qu'il comprenait et ce qu'il ne saisissait pas.

L'étonnement, c'est alors le moment où l'opérateur ressent tout à coup que quelque chose ne va pas de soi et que des investigations méritent d'être menées. Il s'agit de l'onde de choc à mettre en évidence pour les élèves, afin de les guider vers la recherche. L'enseignant doit aiguiller individuellement certains élèves, en phase de pratique, pour que ceux-ci assimilent l'incohérence rencontrée et puissent poursuivre par le processus d'expérimentation.

⁷ Joris THIEVENAZ, « L'étonnement, ressource pour l'apprentissage au travail et en formation », *op. cit.*, p. 100

VERBALISATION INDIVIDUELLE

- Intérêt :

Lors de certaines premières séances, quand un élève considérait satisfaisants ses croquis de recherche, il devait nous expliquer son projet en se mettant à la place d'un artiste face à un client à convaincre. Tous les élèves se plient à l'exercice, y compris les plus réservés, ce qui est une façon pour l'enseignant de sonder les individus et de provoquer en eux une réflexion sur leurs choix opérés. Il s'agit d'un moment privilégié, de mise en avant sans pour autant être exposé au regard des autres : c'est un temps fort de l'apprentissage par lequel chaque élève passe.

Ce jeu de rôle auquel nous nous prêtions permettait à l'élève d'user d'un vocabulaire spécifique et de formuler des arguments. Sous la forme d'une expression orale, l'enseignant effectuait en réalité une évaluation formative : un format inhabituel, participant à l'implication de l'élève dans un projet qu'il défend. Il a permis de créer un contact rapidement et avec tous les profils d'élèves.

- Tricheries :

Face aux contraintes, certains élèves sont tentés de frauder. Au moment où l'enseignant le remarque, il peut éviter la confrontation par une rectification faite sur le ton de l'humour. Dès lors, nous prenons le temps d'expliquer le sens de la – contrainte imposée par le dispositif de cours la difficulté de cette dernière étant justement de composer avec ! Ensuite, nous abordons la notion de justice entre élèves : que chacun "joue le jeu" est une question d'égalité et d'équité des conditions du contrat didactique. Suite à ces mises au point, aucun élève n'a présenté de résistance ou cherché la négociation : considérer ces élèves comme des adultes avec qui le dialogue est possible s'est révélé plus sain et efficace qu'une réprimande autoritaire.

VERBALISATION EN PETITS GROUPES

Sous forme d'entretiens oraux ou de débats, des verbalisations peuvent aussi s'articuler par groupes d'élèves. En vue de la préparation d'une épreuve orale, par exemple, un jeu de rôle peut être mis en place où les élèves sont tour à tour jury et candidat.

Un tel dispositif déclenchait un étonnement lié aux réalités de l'exercice que les élèves n'avaient pas anticipé, leur permettant une prise de conscience des attendus réels de l'évaluation. Ce format de théâtralisation est testé par nous même et en ce moment dans le cadre de notre formation à l'I.N.S.P.E., avec un entraînement à l'épreuve de leçon du CAPES. Il en résulte pour la classe une perception modifiée de l'épreuve, plus claire car plus concrète.

Le professeur se garde la possibilité de mettre en pause l'exercice afin de remettre en cause la pertinence ou l'efficacité de l'activité de certains élèves. Si ces derniers se pensaient efficaces dans leur réponse apportée à l'exercice, ils vont s'étonner et ainsi entamer une remise en question de leurs acquis. Par la suite, ils chercheront un moyen de modifier leur comportement : débute une phase active d'exploration et d'enquête.

PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

En nous appuyant sur les travaux d'élèves, analysons les effets de l'implication, les divergences de réflexions et quelques apprentissages par l'affect expérimentés lors de nos séances.

Leur implication, d'abord, s'est manifestée par le glanage/l'achat de matériaux par la suite amenés en cours pour la réalisation de leurs projets. Ci-contre, l'achat d'un mannequin de bois avec pour ambition unique de représenter la *Vénus aux chiffons*, de Michelangelo Pistoletto. De plus, l'élève a imprimé une carte du monde sphérique et a récupéré des éléments d'anciens tissus.

L'élève à l'origine du travail ci-dessous a dans un premier temps présenté un projet peu abouti dont de nombreux paramètres n'avaient pas été pris en compte. Refusant de nous en satisfaire car elle semblait capable de mieux, nous l'avons guidé en lui proposant une liste de questionnements à se poser lors de ses recherches. Cet appui a joué le rôle chez elle d'une prise de conscience des enjeux de la séquence dont elle a mieux perçu l'intérêt. Dès lors, son investissement s'est accru et sa production finale, dont le sens et les symboliques sont maintenant pensées pour être traduites plastiquement, répond aux attentes de la séance. (Il s'agit d'un monument à la féminité. Une fontaine pour la vitalité, les Nanas dansantes pour une commémoration heureuse. Tout autour devaient être représentées de grandes femmes de l'Histoire de l'humanité).

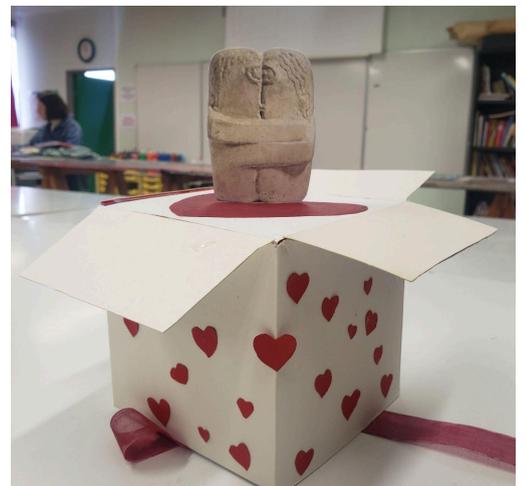
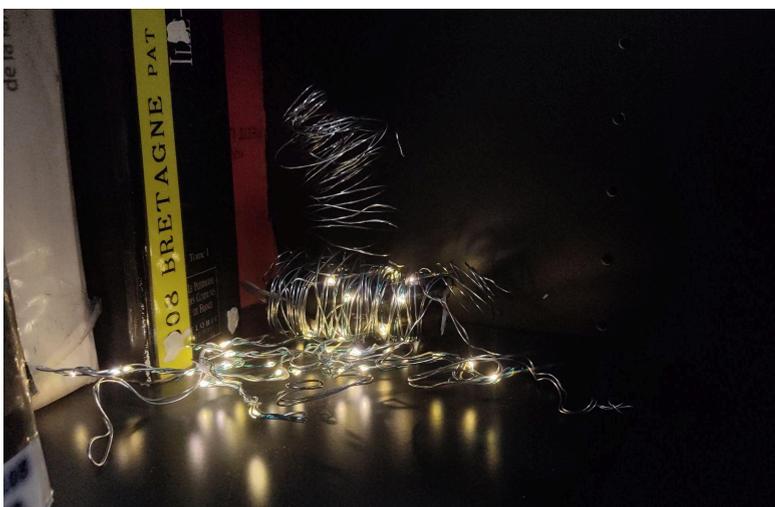


D'une même séquence et à partir d'une même œuvre dont ils avaient à imaginer le socle, la sensibilité de chacun les a menés à une grande diversité d'approches. Ci-dessous, le *Watchdog* de Nam Jun Paik a interpellé respectivement pour sa représentation à deux échelles du chien, pour sa mise en abîme tautologique, et pour l'échos des formes cubiques des télévisions avec les pixels qui la composent.

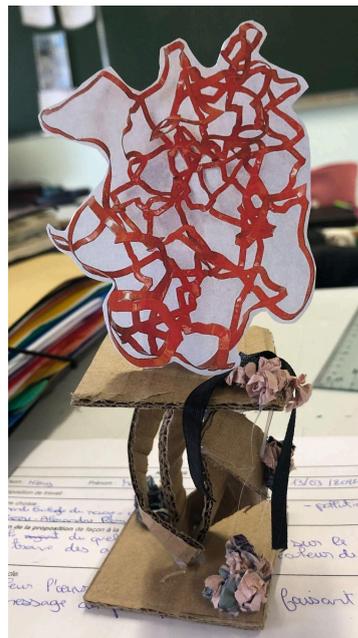
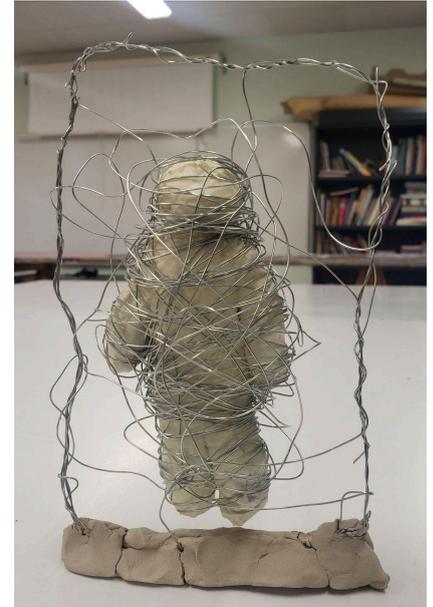


Les deux productions ci-contre représentent différemment *Le baiser* de Constantin Brancusi, l'un par l'argile et l'autre avec une impression papier découpée. Ces deux pistes sont réfléchies pour correspondre à leur maquette : le premier se fonde avec le socle par sa matière qu'ils partagent. Le second est léger pour être supporté par un socle fragile.

Le travail ci-dessous tient son originalité de la réflexion de l'élève autour de la mise en scène de son projet, qui participe à l'intention qu'elle souhaite porter. Les reflets du support sont le fruit d'un imprévu qu'elle a jugé bon de conserver.



Libres dans leurs choix de représentation, pourvu que ceux-ci soient en volume, les différentes classes ont fait preuve d'une grande diversité dans l'utilisation de matériaux. Ci-contre, sont mêlés argile et fils de fer, polystyrène avec peinture et papier découpé. Le premier élève s'est confronté au poids de l'argile trop conséquent pour les fils, le second à la friabilité du support.



Ci-contre, les deux élèves ont rencontré des difficultés dans leur manipulation des matériaux choisis qui les ont contraints à s'interroger de la faisabilité de leurs idées. L'écart créé avec leurs anticipations d'origine leur a permis l'expérimentation d'astuces pour contourner leurs difficultés. Le premier devait former une tentacule tout autour du buste portant à son extrémité haute un cœur. Le second imaginait un dialogue entre l'œuvre et des boules de papier par leurs pliures emmêlées.

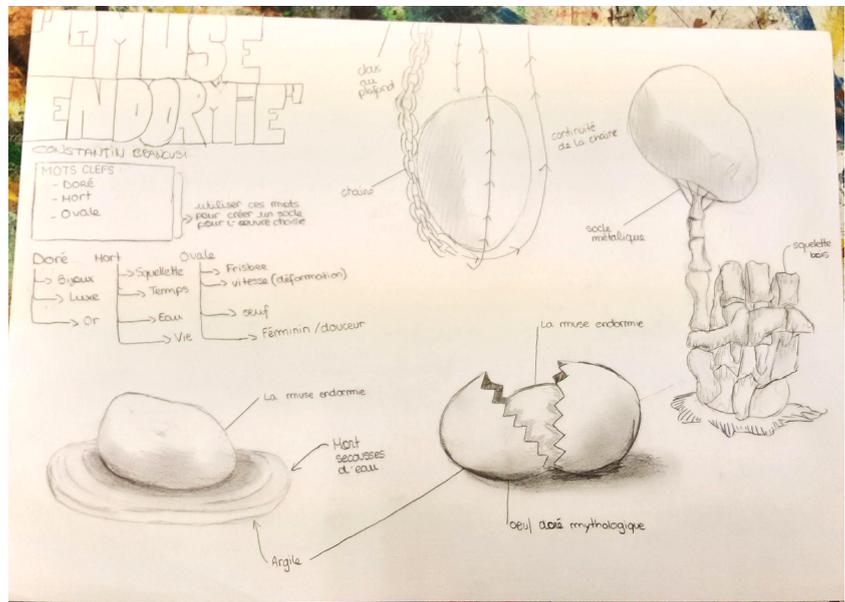
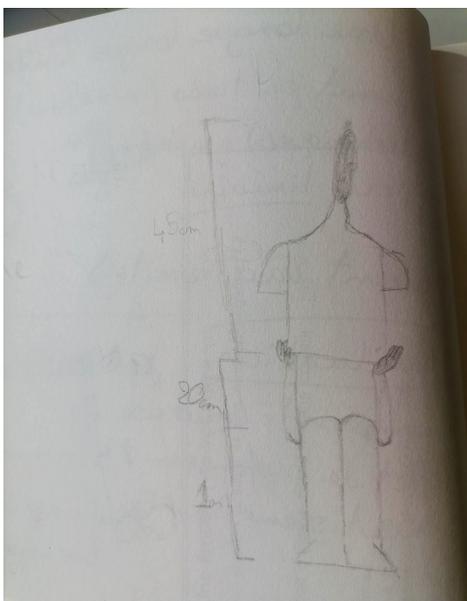


L'élève du travail ci contre – où était à l'origine posée la *Muse endormie* de Constantin Brancusi – s'est confronté à la difficulté technique de donner l'impression qu'un oreiller fait d'argile était maintenu par une colonne libre de plumes. Elle a anticipé ce problème et a élaboré une structure pour soutenir l'oreiller, complètement cachée par l'amas de plume. Sa stratégie a fonctionné, la confortant dans ses compétences plastiques et servant d'exemple à ses camarades qui expérimenteront certainement l'astuce à l'avenir.

Deux élèves absents à la première séance se sont présentés à la deuxième. Après une impulsion abrégée, nous leur avons fixé un but simplifié par rapport aux autres : ils n'ont pas eu à faire de maquette mais des croquis seulement, qui seraient évalués à la place. Suite à un manque de motivation notable chez eux, leurs productions étaient très peu travaillées et convaincantes : cela s'explique en fait par le manque d'estime qu'eux-même portaient pour leur projet.

Pour y remédier avec les futurs retours d'absents dans les classes suivantes, il nous a fallu réfléchir à valoriser leurs croquis : pour ce faire, nous n'avons plus demandé aux nouveaux arrivants de simplement réaliser des dessins légendés dans leur cahier, mais une véritable planche projet sur une feuille grand format qui leur a été distribuée. Si le fond était parfaitement similaire, ce changement de la forme les a bien plus boosté en leur donnant une surface à remplir impliquant un rendu plus travaillé, par la qualité même du papier donné.

La production ci-dessous à gauche est issue de la première classe testée, celle de droite de la deuxième.



Les apprentissages ne passent pas uniquement par le cognitif et le conatif mais aussi par l'affect, et ne sont pas uniquement plastiques : la réalisation présentée ci-contre montre que, ayant terminé plus tôt que le reste de sa classe, l'élève s'est consacré au nettoyage de tables et a assisté certains de ses camarades qui, eux, étaient en retard dans leurs projets. Les compétences comportementales du vivre ensemble et de l'autonomie dont il a fait preuve sont à inculquer à tous. Par ailleurs, le voir agir ainsi joue le rôle de modèle pour les autres qui, par le conatif, seront amenés à l'imiter.



Les deux productions ci-dessous cherchent la mise en valeur de la même sculpture de Antony Gormley, *Feeling material*. Il a été analysé en verbalisation de classe entière la dialectique de la première : entre érection et affaissement, unique et multiple notamment, par le choix réfléchi des matériaux (fils de fer et laine).

La seconde se détourne de la demande initiale du socle pour s'orienter vers la vitrine, et joue d'effets de réalités augmentées par des juxtapositions de visages sur la silhouette enfermée.

Les originalités impactantes de ces travaux mènent à l'implication active de la classe qui cherche à en saisir l'essence pour, plus tard, se les approprier.



VERBALISATION FINALE

Pour être réussie, une proposition de cours se doit d'être ouverte, c'est-à-dire qu'elle doit mener le groupe de classe à proposer des réponses plurielles. Dès lors, l'intérêt de la verbalisation est de relever à plusieurs les différentes propositions, qui passent toutes par le prisme de la sensibilité des élèves, et de les analyser.

Les temps de verbalisation en classe entière varient : s'ils tournent généralement entre 10 et 20 minutes au collège, il faut parfois savoir étirer ce temps de verbalisation afin d'approfondir les échanges avec les élèves. La condition à la réussite d'une verbalisation reste d'anticiper en amont divers rebonds, dans le but d'éviter le désintérêt chez l'élève ou toute perte de concentration.

L'évolution de notre relation avec cette étape clé résulte de nos différentes expériences (échecs et petites victoires) vécues au cours des stages de pratique, des conseils de nos tuteurs-terrains et de nos formateurs à l'I.N.S.P.E. À chaque nouveau pas, nos verbalisations s'en trouvent considérablement transformées : en effet, nous avons tendance à proposer de creux monologues s'attardant sur quelques réalisations seulement. Nous avons des difficultés à satisfaire des élèves en attente d'apprentissage. Par la suite, nous avons constaté par l'expérimentation l'importance centrale de la préparation en amont de questions précises qui permettent l'expression de l'affect de l'élève.

La verbalisation cristallise le passage de l'écart à l'évidence au cours du processus d'étonnement, comme l'explique Philippe Meirieu :

« C'est ainsi que l'étonnement pédagogique comporte nécessairement deux volets : l'écart et l'évidence : l'écart avec ce qu'on n'avait pas encore remarqué et l'évidence qui nous avait, jusque-là, échappée.⁸ »

L'écart, que l'apprenant ne remarque pas tout de suite, est l'inquiétude surgissant entre le nouvel élément découvert et ce qui était précédemment connu. Il s'agit donc d'un duel entre la nouveauté et le savoir ancien. L'évidence, qui avait jusque-là échappé à l'apprenant, intervient en fin de processus d'étonnement sous forme d'un émerveillement de la compréhension : c'est la sortie du brouillard qui permet de formuler clairement ce qui a été appris⁹.

- Dispositifs et intérêts :

Nos objectifs étant plus clairs, les apports culturels et théoriques fournis lors de la verbalisation étaient plus larges et démontraient un écart entre le prévu et le réel plus maîtrisé. En demandant à certaines classes de noter dans leur carnet de recherches trois mots à propos des travaux présentés, nous avons créé un prétexte à l'observation sensible et analytique du travail de l'autre. Les termes prélevés par les élèves permettaient de rebondir à l'oral en les exploitant. La participation du groupe de classe est devenue plus importante.

⁸ Philippe MEIRIEU, « Mais où est donc passé l'étonnement ? », *op. cit.* p. 20-21

⁹ *Ibid.*, p. 20-21

Nous avons constaté l'efficacité de la mise en place d'un temps d'observation individuel des productions, où les élèves circulent autour de la table de mise en commun des réalisations. Ainsi, nous leur offrons la possibilité de regarder attentivement chaque production. Les élèves gardent le silence, ils sont attentifs et curieux pendant plus d'une minute : ce respect mutuel pour leurs travaux est un indicateur très positif d'une ambiance saine entre élèves. Lors des échanges qui ont suivi, chacun avait en tête les travaux de la classe : faire le lien entre les réalisations devient plus aisé.

Enfin, les compétences langagières par l'apprentissage du vocabulaire occupent une place centrale dans l'étape de verbalisation : chaque terme doit être défini de façon limpide. Les mots-clés sont liés aux réalisations des élèves et la verbalisation doit se conclure de telle manière qu'aucun point ne soit resté flottant. Il faut montrer à l'élève que la séquence a une finalité et un objectif.

L'étonnement maintient le niveau d'attention et d'intérêt. La curiosité naît de l'observation du travail de l'autre. Face aux approches diverses de ses camarades auxquelles il n'avait pas songé, de nouvelles possibilités d'expérimentation apparaissent à l'élève. Par une enquête à la fois collective et personnelle du sens de chaque proposition, l'élève est poussé à la réflexion. La verbalisation, composante théorique et culturelle de la séance, place dès lors l'expérimentation plastique derrière l'expérimentation sémantique.



Lors de la verbalisation, des chevalets ont été utilisés pour présenter les réalisations des élèves. Ce dispositif a engagé les élèves dans une volonté de mettre en valeur leurs projets ; par ce processus, les élèves se sont impliqués implicitement dans la verbalisation.

- Postures :

Se déplacer lors de la verbalisation est étonnamment efficace : un nouvel angle de vue offre une relation différente aux mêmes individus, la participation de certains s'en trouvant impactée. Les élèves, eux, sont en cercle autour de la grande table où sont placées toutes les productions.

Le support des références a lui aussi présenté un impact significatif sur notre relation aux élèves et leur participation. Le support "feuille" expérimenté par la suite en cours de verbalisation a permis de nous intégrer au cercle des élèves.

- Articulation entre travaux d'élèves et références artistiques :

Si nous avons parfois segmenté la verbalisation et l'apport de références artistiques, nous avons fait le choix avec d'autres classes de faire communiquer tour à tour les productions et les références. Les liens établis entre les deux ont permis l'émergence de parallèles remarquables par des élèves dans les choix et notions convoquées.

- Formes de débat : entre amis / en classe entière :

En leur demandant où se situait la limite selon eux entre l'œuvre et le socle de *Le coq* de Constantin Brancusi, nous avons ravivé leur intérêt lors de la séance concernée et la classe a regardé véritablement l'œuvre. Un débat lancé à main levée a boosté leur implication et les a amenés à participer et s'exprimer. On ne s'est en fait pas attardé à savoir quel groupe avait raison pour se concentrer sur l'intérêt réel de la confusion, c'est à dire le fond.

Le débat de classe entière, avec une autre séance, s'est caractérisé par une recherche commune du sens de tableaux (de Dali notamment) ou des productions finies, jouant sur leurs perceptions – le dispositif résolutif ouvert proposé proposant un cadre propice aux pièges visuels, illusions d'optiques, paréidolies et images ambiguës.

Plutôt que de questionner directement la classe entière, il a aussi été testé de les encourager à en débattre entre eux pendant un temps. La méthode s'est montrée très efficace : ces échanges en petits comités ont permis à chacun – y compris aux plus effacés – de donner oralement un avis à ses amis, puis d'entendre le leur, et de chercher à le comprendre.

Forts de ces échanges, le rapide débat de classe entière qui s'en est suivi n'était plus qu'une formalité puisque les avis avaient déjà été entendus, avec bien plus d'intérêt par ailleurs que s'ils étaient venus des participants habituels des verbalisations de classe. Le débat est vecteur d'implication.

Le rôle du social dans l'apprentissage est par ailleurs étudié par la pédagogie socio-constructiviste de Lev Vygotski, qui développe l'idée d'une zone proximale de développement¹⁰. En effet, décrit cette zone comme étant la distance entre ce que l'élève peut apprendre seul, et ce qu'il ne peut apprendre qu'avec l'aide d'un individu plus expert.

« Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ». Par ces mots, le pédagogue russe s'oppose notamment aux idées de l'éducation négative de Jean-Jacques Rousseau qui, dans *Émile ou De l'éducation* (1762), redoutait une perversion par les interactions sociales d'une nature supposée initialement pure de l'enfant. Au contraire, la pédagogie de Lev Vygotski présente les relations sociales comme l'opportunité pour l'apprenant d'un élargissement de son potentiel éducatif.

- Ouverture de fin de séquence :

¹⁰ Lev VYGOTSKI, *Pensée et Langage*, chapitre 7, 1ère éd. 1934, éd. La Dispute, 2019

La curiosité d'élèves peut être attisée par l'analyse des différents regards d'artistes et de sociétés sur une même problématique en fonction des époques. Il est en cela d'autant plus efficace d'avoir la précaution de présenter autant que faire se peut des œuvres diachroniques.

Une ou plusieurs ouvertures sont chaque fois à prévoir aux séquences, à convoquer en fonction des travaux proposés par la classe et des interrogations majeures des élèves. Elles permettent une nouvelle impulsion chez certains qui, captés par leur curiosité sur ces sujets évoqués, sortent du cours en pleine ébullition psychique. Par conséquent, l'implication des élèves par l'étonnement s'exporte en dehors du cours.

- Institutionnalisation :

Les références artistiques et culturelles sont présentées de deux manières : face à la classe à l'aide d'un projecteur ou parmi les élèves à l'aide de reproductions imprimées. L'institutionnalisation intègre une prise de notes dans les carnets de recherche. Ce dernier est un outil dont les utilisations sont en cours d'apprentissage par les élèves. L'enseignant doit faire en sorte que les élèves notent les notions clés de la séquence ainsi que les définitions de vocabulaire. Cela peut être fait en utilisant le tableau ou par la dictée de certains termes.

Au lycée, on remarque que la transmission des connaissances visent deux objectifs supplémentaires : mener l'élève à l'envie de se plonger dans ses notes et provoquer sa curiosité afin qu'il prolonge ses recherches. Ainsi, l'élève développe des compétences de recherche d'informations et étoffe ses connaissances culturelles. Peu à peu, la curiosité devient une routine.

Lors de la présentation des références artistiques et culturelles, l'enseignant peut distribuer une fiche contenant des reproductions d'œuvres. Le format doit attirer l'attention de l'élève ; les images doivent être de bonne qualité et d'un bon niveau de lecture. L'utilisation de ces fiches est un levier servant à attiser la curiosité de l'élève envers une œuvre qu'il ne connaît pas. Le nombre de références est également important : il faut veiller à conserver la concentration des élèves et ceci ne peut pas être fait par la présentation d'une trop longue succession de références.

Dès lors, le but de l'institutionnalisation devient la provocation de la curiosité autonome de l'élève, c'est-à-dire sa capacité à obtenir des connaissances par lui-même et hors du temps de classe.

EVALUATIONS

En plus de l'évaluation formative décrite plus haut et qui prenait la forme d'un passage oral, certaines classes ont reçu une fiche d'analyse de pratique présentant un barème avec auto-évaluation. Ils entament une rapide métacognition sur la production qu'ils rendent, prenant possiblement conscience de leurs points forts et points faibles qu'ils auront à entretenir ou entraîner aux prochaines séances, se connaissant ainsi mieux eux-mêmes.

Cette même copie fait office d'évaluation sommative. De courtes rédactions y sont à écrire pour préciser le sens de ses choix et son cheminement d'actions.

Un espace y est également dédié à la réalisation d'un croquis de sa production, offrant un temps d'observation sensible de son propre travail à l'élève, étape clé de l'amorce de toute réflexion méta-cognitive.

Un autre cadre est quant à lui consacré à l'inscription de références culturelles par l'élève en lien à son projet. S'il y note généralement des artistes analysés lors de la séquence en cours – ce qui lui permet dans une moindre mesure de se les approprier –, il lui est tout à fait possible d'y mettre ses propres références issues de sa culture personnelle, ou découvertes lors de séquences précédentes. Ces démarches sont valorisées par l'enseignant pour la transversalité dont elles font preuve et la curiosité sur le sujet par l'élève dont elles attestent. L'apprenant passe actif en se constituant son propre regroupement de références, qui peuvent être valorisées et présentées en classe : l'élève devient actif dans l'apport culturel même de ses camarades.

FINALEMENT, LES STAGES DE PRATIQUE EN MASTER 1

Nos différents stages nous ont permis d'expérimenter l'adaptabilité nécessaire à l'exercice de l'enseignement. Nous en sortons grandis, à l'image de nos séquences testées qui ont largement évolué pour une recherche plus fine de l'atteinte des objectifs. Nous avons essayé de nouveaux dispositifs, modifié les façons de concevoir les étapes d'une séance. La verbalisation, qui a été notre point faible pour capter l'intérêt de la classe, nous apparaît plus concrète dans ses déroulés possibles comme dans son essence. Nous comprenons désormais la place qu'elle occupe dans l'apprentissage d'un élève.

Bien que d'abord hésitants à l'idée, nous sommes finalement très satisfaits d'avoir eu la possibilité de réaliser nos stages de pratique auprès de différents tuteurs dans plusieurs établissements. Nicolas Vassili-Barbé, aux collèges Jean Charcot et Châteaubriant, Benjamin Bonhomme et Laura Chevillon, au lycée Jacques Cartier, nous ont montré une pluralité d'expériences et nous ont offert une vision étendue du métier d'enseignant. Ils nous ont également permis l'expérience de diverses postures dans le but de provoquer l'implication active d'une classe. Il nous reste à créer nos postures personnelles en fonction de nos capacités et de nos personnalités.

PARTIE 3 :

Les bénéfices et dérives de l'implication par l'étonnement.

Bénéfices	Dérives
Selon Philippe Meirieu, l'étonnement est une vertu pédagogique qui engage l'élève dans la recherche et le désir d'apprendre	Mais l'enseignant risque de verser dans le ludisme, c'est-à-dire un comportement caractérisé par une recherche systématique du jeu et de ses formes
Création des conditions à la mise en relation complémentaire du tâtonnement et de la théorisation : le « <i>tâtonnement expérimental</i> » de Célestin Freinet	L'élève peut ne pas saisir l'objectif réel de la séance ou de la séquence (son regard est brouillé) ; l'expérience doit mener à l'apprentissage
Communication élève-enseignant facilitée	Le statut de l'enseignant peut être fragilisé
L'élève adopte une posture active ; l'art devient expérience ("Learning by doing" selon John Dewey)	L'étonnement peut mener à un désintérêt progressif pour le dispositif initial
Raviver la curiosité et la sensibilité de l'élève, expérimenter ses émotions et ses affects ou "l'art comme technique d'aiguisement des affects" selon Lev Vygotski	Ne pas confondre faire et dire : l'élève doit créer à partir de son étonnement et non pas en parler de manière éphémère (ce qui conduit à un étonnement-souvenir vecteur d'aucune nouvelle connaissance)
Dynamiser et impliquer l'ensemble de la classe dans le dispositif de cours	La classe risque de devenir un espace de récréation et non plus de création
L'énergie de l'élève est canalisée afin de favoriser son autonomie et sa confiance en son travail (compétences comportementales)	L'autonomie doit s'inscrire dans un cadre précis et clair : il faut respecter le contrat didactique
Étonner l'élève permet l'utilisation de supports et de matériaux inhabituels pour lui (chevalets, toiles, feuilles de plastique, etc.)	La gestion du temps : s'égarer dans le ludique peut conduire à perdre le séquençage de la séance
Apprendre de nouvelles techniques suscite l'intérêt	Ne pas verser dans le simple tutoriel technique
L'impact de l'interaction sociale, promulguée par le socio-constructivisme de Lev Vygotski comme l'opportunité d'un considérable élargissement du potentiel éducatif par l'apparition de la zone proximale de développement.	Les interactions sociales ne peuvent être poussées tout au long du cours et pour tout le monde : être seul est parfois une nécessité, permet une approche autre de l'apprentissage : les deux sont complémentaires

PARTIE 4 :

Conclusion et ouverture.

Le processus de l'étonnement conduit l'élève à une posture active plutôt que passive. Dès lors, le travail du praticien devient l'enquête du chercheur : l'activité routinière disparaît au profit de l'activité réfléchie et conscientisée.

L'objectif du formateur est, afin d'y parvenir, d'aménager dans l'espace de la séance – tant physique que temporel et sensible – un milieu permettant de s'étonner, de remettre en jeu les allant-de-soi, et d'expérimenter d'autres manières de faire et de penser. Ainsi entreront en phase active de réflexion les élèves, dans leur désir d'éclaircir toutes anomalies qu'il leur aura fait voir.

Concernant l'année de M2, nous prolongerons nos recherches à travers quatre axes principaux : provoquer l'étonnement avec la plus grande économie de moyens ; varier le découpage d'une séance pour en éviter la structure dogmatique ; utiliser le temps de manière plus efficiente ; concevoir des dispositifs concrets afin d'améliorer le passage des connaissances chez l'élève avec l'institutionnalisation notamment.

Forts des retours réflexifs effectués sur ces premières expériences, et désireux de provoquer des rencontres aux élèves qui nous feront face dans quatre mois ; plusieurs séquences ont déjà été imaginées – certaines même esquissant la formation d'une progressivité. Quelques-unes sont rédigées en fiches de préparation de cours, d'autres en sont encore à l'étape du projet. Nous puisons pour leur construction dans les nombreuses ressources mises à notre disposition telles qu'Eduscol, au blog, à des productions d'artistes inspirantes, aux séquences des sujets 0 du CAPES comme de cours imaginés par nos camarades. Nous mêlons à ces bases notre culture propre et nos idées, effectuant un travail de réappropriation jusqu'à obtenir des séances émancipées de leur inspiration originale, qui nous sont personnelles et nous ressemblent.

Ci-dessous, la liste de quelques séquences ou ébauches en gestation :

Niveau 4e : **Chasse au rythme**

Modification du pilotage face aux élèves, en débutant par la présentation d'une œuvre peinte. L'idée est de participer à une réorganisation afin de proposer des moments de verbalisation ou d'apport de références artistiques au cours de la séance et non pas systématiquement à la fin.

Demande : Appliquer à l'espace réel ce qui est constaté dans le tableau de Brueghel, *Chasseurs dans la neige*, 1565 : la notion de rythme de l'espace, de lignes fuyantes, de perspective, de guides de lecture...

// cf annexe 03.

Niveau 6e, progression : **Ce que je vois, vis, suis.**

1. **Ce que je vois, ce dont je me souviens** : séquence de deux séances.
 - Demande : Représenter son chemin depuis son domicile jusqu'à l'école.
 - Objectif prof : Prise de conscience de l'écart entre notre environnement, la vision intérieure qu'on en a, et la retranscription graphique qu'on est en mesure de réaliser.
 - Particularité : On cherche ici l'implication de l'élève par un minimum de moyens employés, une économie des ressources tout en cherchant toujours l'efficacité.
// cf annexe 04 et 05.

2. **Ce que je vis, ce que je montre** : séquence de deux séances.
 - Demande : Représenter des instants de sa vie (prennent-ils des souvenirs spécifiques, ou des scènes de routine ?)
 - Objectif prof : Développer l'écoute sensible de soi et sa retranscription plastique.

3. **Ce que je suis, ce que je fais** : séquence de deux séances.
 - Demande : Représenter une partie de ce que l'on est, par différentes approches.
 - Objectif prof : Prise de conscience de la pluralité des représentations possibles d'un sujet unique.

4. **Exposition** : séquence de deux séances.
 - Demande : Articuler les différents travaux réalisés lors des séquences précédentes dans la galerie d'art à vocation pédagogique, expérimenter différentes façons de les faire dialoguer.
Un élève tiré au sort parmi les volontaires en fera l'affiche, qui sera imprimée et diffusée dans le collège.
 - Objectif prof : valorisation des productions, développement de l'intérêt porté à la sensibilité et l'individualité de chacun.

Niveau 3e, progression : **Journalisme : surnaturel, fait divers et fake news.**

1. **Paranormal pas trop normal** : séquence de deux séances.
 - Demande : Une rumeur circule sur un événement surnaturel qui aurait eu lieu dans la cour du collège. En binôme, réaliser une photographie qui semblerait en témoigner !
 - Objectif prof : Exploration de procédés, astuces et codes de l'imagerie du surnaturel, par la photo : Apparition - disparition, Lumière - ombre, Net - flou.
// cf annexes 06 et 07.

2. **Fait divers** : séquence de deux séances.
 - Demande : "Lors de votre stage de 3e effectué dans un journal, votre tuteur mélange les photos d'un fait divers... à vous de le reconstituer ! Mais il faut faire vite, le journal sera envoyé dans une semaine à l'imprimeur !". Il faut donc constituer une narration en trois images à partir de magazines découpés.
 - Objectif prof : Comprendre l'articulation d'éléments au sein d'un ensemble : les influences sur leur compréhension d'images entre elles, et d'éléments au sein d'une même image. Et, la diversité des types de narration.
Particularité : Une fiche de métacognition est à remplir concernant sa production.
// cf annexes 08 et 09.

3. **Fake news** : séquence de trois (ou quatre ?) séances.
 - Demande : Rendre la plus vraisemblable possible une information en vérité complètement mensongère. Technique libre.
 - Objectif prof : Développement de l'esprit critique de l'information au regard de son contenu et de sa source.
Particularité : l'avant dernière séance se passe au CDI, pour une sensibilisation au fonctionnement des médias et à la surinformation par le documentaliste.

4. **A la une !** : séquence de deux séances.
 - Demande : Regrouper ses productions des trois dernières séquences en une seule page de journal.
 - Objectif prof : Prise en main de l'outil informatique. Découverte du rôle et de l'importance de la mise en page pour donner à voir ou exprimer un avis.
Particularité : Utilisation des chariots numériques, car le travail est entièrement réalisé par ordinateur.

5. **Rapport de stage** : séquence d'une séance.
 - Particularité : Elle contient peu de pratique, et s'apparente à un contrôle de connaissances.
 - Déroulé : La classe découvre que, surprise, le journal est imprimé ! Ceux ne souhaitant pas voir leur travail exposé sont imprimés en un exemplaire séparé, remis à eux seuls. Les autres sont reliés et constituent un journal semblant véritable ! A l'intérieur, le professeur se sera permis de glisser quelques pages d'anecdotes sur ses collègues, des focus sur les dernières activités réalisées en arts plastiques à la manière d'un reportage ou sur l'environnement de l'établissement. La couverture sera pensée et réalisée par le club lecture, BD ou informatique du collègue.
 - Demande : Un exemplaire du journal regroupé est remis à chacun. Ils ont à noter sur une feuille d'évaluation les mots de vocabulaire appris ces dernières semaines, puis les lier à des articles du journal en expliquant leur choix. Ensuite, ils choisissent un article du journal et le décrivent dans le détail, faisant référence à trois œuvres au moins (étudiées ou non en classe).
Après l'évaluation, détente avec du dessin d'observation et de la musique. Le professeur peut autrement les initier à la silhouette humaine, ou effectuer un rappel des règles de perspective selon leurs envies.

Idées non abouties de séquences :

- Tâte à tâtons : ne peuvent que toucher un élément enfermé dans une boîte opaque, et en dessinent ce qu'ils en comprennent.
- Dessiner avec le pied, le coude, les deux mains liées. Impacts, astuces, adaptations ?
- Détail de taille : travailler le fragment et son autonomie, technique de la mise au carreau.
- Représenter un repas le plus vraisemblable possible : étude des qualités visuelles variées de la matière.
- Fabrication de silhouettes à taille humaine, garnies de journaux et habillées de réels vêtements, disposées dans tout l'établissement par les élèves. Envahissement de l'espace quotidien, réflexion de la cohérence entre l'intention et le lieu choisi.
- Réalisation de stop motion au tableau où, toutes les 10 secondes, le dessin est modifié par un nouvel élève.
- Ça pique les yeux : traduire cette sensation de façon plastique.

Dispositifs à mettre en place :

Afin d'améliorer le passage des connaissances chez l'élève, lors de l'institutionnalisation notamment, des quizz non évalués sont régulièrement pratiqués en classe et reprennent les œuvres, artistes, notions et vocabulaires vus depuis le début d'année.

Ces quizz pourraient fonctionner par ma simple levée de cartons de couleur ou d'ardoises, on par des QR codes à lever en fonction de la réponse que l'on choisit qui seraient analysés par une caméra permettant la réalisation de pourcentages informatisés des réponses. A chaque question, un élève ayant correctement répondu parlerait très brièvement de l'élément interrogé.

Le présent T.E.R. s'appuie sur les travaux :

- de Gilles DELEUZE, philosophe et auteur français.
Se référer à l'article suivant :
Yoann BARTHOD MALAT, « Note : Deleuze et les sciences de l'éducation », *Philosophique* [En ligne], 19 | 2016, mis en ligne le 30 août 2017, (consulté en avril 2024), <http://journals.openedition.org/philosophique/951>
- de John DEWEY, psychologue et philosophe américain.
Se référer aux articles suivants :
Pierre GÉGOUT, « John Dewey (2013). Expérience et Nature. Paris : Gallimard, 478 pages. », *Recherches & éducations* [En ligne], 10 mars 2014, document 19, mis en ligne le 31 mai 2014, (consulté en avril 2024),
<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1978>
Joris THIEVENAZ, « Chapitre 5. Le rôle de l'étonnement dans la démarche d'enquête », dans : *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*, sous la direction de Joris Thievenaz « Perspectives en éducation et formation » [En ligne], 2017, p. 87-106 (consulté en avril 2024),
<https://www-cairn-info.distant.bu.univ-rennes2.fr/de-l-etonnement-a-l-apprentissage--9782807307117-page-87.htm>
et à l'émission de radio suivante :
Avoir raison avec...John Dewey, (série en 4 épisodes), 3e épisode : *John Dewey et l'expérience artistique*, 13 août 2020, présenté par Sylvain Bourmeau, France Culture, [En ligne],
<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/avoir-raison-avec/john-dewey-et-l-experience-artistique-9417280>
- de Laurence ESPINASSY, « Inciter à l'étonnement : Pratiques langagières et enseignement des arts plastiques - Didactique de la littérature », *XVIIes Rencontres Enseigner la littérature en dialogue avec les arts* [En ligne], 2017, (consulté en janvier 2024), <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01622681>
- de Célestin FREINET, *Le tâtonnement expérimental*, coll. Documents de l'Institut Freinet, n°1, [En ligne], 1965-1966, (disponible sur le site internet de l'ICEM : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5429>)
- de Philippe MEIRIEU, « Mais où est donc passé l'étonnement ? », *Éducation permanente*, p. 17-22, *S'étonner pour apprendre* [En ligne], 2014, numéro spécial 200 (consulté en avril 2024),
https://www.meirieu.com/ARTICLES/ETONNEMENT_EDUC_PERM.pdf
- de Jean-Jacques ROUSSEAU, philosophe français, *Émile ou De l'éducation*, 1762
- de Joris THIEVENAZ, « L'étonnement, ressource pour l'apprentissage au travail et en formation », paru dans *Travail et Apprentissages* [En ligne], 2016/1 (N° 17), p.81-102, 2016, (consulté en avril 2024),
<https://www-cairn-info.distant.bu.univ-rennes2.fr/travail-et-apprentissages-2016-1-page-81.htm>
- de Lev VYGOTSKI, psychologue et pédagogue russe, *Pensée et Langage*, chapitre 7, 1ère éd. 1934, éd. La Dispute, 2019

ANNEXES

Annexe 01 :

Dossier de recherches plastiques de Jérémy, abordant les façons d'apporter le statut d'objet esthétique à un objet-rebut (ici une valise récupérée en brocante) et le rôle donné à sa mémoire.

Annexe 02 :

Dossier de recherches plastiques de Romain, portant sur l'articulation d'une narration au sein d'un espace unique.

Annexe 03 : Fiche de préparation de cours de Chasse au rythme.

Annexes 04 et 05 : Fiche de préparation de cours de Ce que je vois, ce dont je me souviens.

Annexes 06 et 07 : Fiche de préparation de cours de Paranormal pas trop normal.

Annexes 08 et 09 : Fiche de préparation de cours de Fait divers.

UNIVERSITÉ RENNES 2
UFR ARTS, LETTRES, COMMUNICATION

ENSEIGNANT.E.S RENNES 2
S. CAUCHY & J. GUILLEMER

MASTER MEEF 1
PARCOURS ARTS PLASTIQUES

UE3 (B15IR7)
TRAVAIL DE RECHERCHES
JÉRÉMY PALIS

2023 / 2024

J'aime l'émotion qui corrige la règle, et j'aime la règle qui corrige l'émotion.

– Georges Braque

Sommaire

Introduction – rebut, déchet, détournement, récupération	. 3
I – Enjeux de l'interprétation en art	. 4
II – Entrevoir la mémoire d'un objet	. 12
Conclusion et ouverture pédagogique – rebut ou objet d'art ?	. 18
Bibliographie	. 19

Penser un objet revient aussi à penser son utilité. L'industrialisation du XIX^e siècle entraîne la massification des articles disponibles sur les marchés. S'enchaînent, de plus en plus vite, conception, création, mise en vente, oubli et destruction. Dès lors, les objets traversent les années, se fondent dans le paysage, et, progressivement sont placés dans la catégorie des « souvenirs », des « démodés », des « rebuts » ou enfin des « déchets ».

Si rebut désigne ce qui est laissé de côté, déchet incarne la partie irrécupérable d'une chose. Rebuter équivaut à lasser quelqu'un, à l'inciter au renoncement. Le déchet s'assimile quant à lui au résidu, partie inutile d'une chose : autrement dit, il est un objet vidé de sens. Or, un rebut peut devenir un déchet et inversement, quand leur matière première n'est pas employé dans une production plastique.

En effet, depuis le milieu du XX^e siècle, on observe de manière croissante l'utilisation d'objets récusés ou de déchets en tant que matériaux de productions artistiques. Les artistes du détournement et de la récupération exploitent ces éléments collectés, qui disparaissent au profit de la manifestation de la matière et des propriétés physiques. Le processus engage une dimension sociale par la mise en avant de la surproduction, de la pollution, de la destruction des écosystèmes, et une dimension culturelle par la modification du statut d'une œuvre et de son rapport avec le public¹.

Détourner un objet revient, de ce fait, à agir sur sa signification, son essence et son espace. La nouvelle forme produite entre en lutte avec des visions prédéfinies tout en conservant l'intégrité de l'objet. Au contraire, *récupérer* conduit à déconstruire pour morceler : la disparition de l'objet originel est partie de l'acte créatif. Les éléments épars sont par la suite mis en relation dans des assemblages divers et plus ou moins complexes².

Il sera présenté au cours du développement les manipulations opérées sur une même valise, obtenue de seconde main. Son statut de départ est celui d'un objet vieillissant et dénué de tout intérêt sauf matériel. Cette valise est faite de cuir, de tissu et de métal. Son histoire est inconnue ; son identité, son année de création ou sa première appartenance ont disparu et n'appartiennent plus qu'à elle.

En tant qu'objet du passé, deux interrogations nous importent : comment apporter le statut d'objet esthétique à une valise-rebut et quel rôle donner à sa mémoire ?

Dans une première partie, il sera question de l'enjeu de l'interprétation dans le champ artistique. Cette réflexion aidera à définir les relations entre objet-rebut et public. Dès lors, il deviendra possible d'étudier la matérialité de la valise ainsi que ses rapports au naturel et sa mise en espace.

1. Entre 1910 et 1915, Fernand Léger constate : « Il n'y a qu'à admirer et se croiser les bras... Le créateur est concurrencé par l'objet utile qui est quelquefois beau. Ou tout au moins troublant. Il faut faire aussi bien ou mieux. »

2. Consulter à ce sujet le Document d'aide à la visite : *Récupération et détournement d'objets* [en ligne], Paris, Centre national d'art et de culture Georges Pompidou, 2013

Une seconde partie sera dédiée à l'objet-valise en tant que vecteur de mémoire et anamnèse. Devenue support de création, différentes perceptions sensorielles de la valise seront également abordées.

La valise est un objet de voyage, évolution historique de la malle. Le mot « valise » provient de l'italien *valiglia*, qui signifie « sac » ou « emballage de protection ». Au cours du règne de François I^{er} naissent les layetiers, corps de professionnels chargé de la mise en paquets des effets personnels. Ils conçoivent des malles et caisses sur mesure.

Le Dictionnaire de l'Académie française, dans son édition de 1762, donne pour le mot *valise* la définition suivante :

Espèce de long sac de cuir, qui s'ouvre dans sa longueur, propre à être porté sur la croupe d'un cheval, et dans lequel on met des hardes pour sa commodité. *Grande valise. Mettre des hardes dans une valise. Ouvrir une valise. Fermer une valise.*

Il y a aussi des valises qui ne peuvent guère être chargées que sur un chariot ou sur une charrette ; comme une valise propre à y mettre des matelas. *Une valise de lit.*

Le développement des entreprises d'emballage prend forme entre les XVII^e et XVIII^e siècles, à l'ère des voyages de loisir et d'éducation – conduits par la noblesse anglaise qui parcourt usuellement la France, la Suisse et l'Italie³. Au XIX^e siècle, l'invention du train massifie les déplacements réalisés par les classes aisées de la société ; au fil du temps, les caisses corpulentes font place aux bagages ergonomiques alors que les malles cabines apparaissent avec les paquebots et les transatlantiques. La forme actuelle de la valise découle également de celle des voitures, qui accueillent des bagages comme coffre. Enfin, l'avion devenant à partir des années 1950 un moyen de transport fréquenté, les valises en plastique, aluminium ou matériaux de synthèse apparaissent majoritaires sur le marché⁴.

De par sa création et ses diverses transformations, la valise s'inscrit dans le paysage occidental comme objet culturel et se dissout avec le temps. Faisant partie des possessions communes, elle devient série d'images ou objet de collection, altérant et renouvelant simultanément son utilité première. L'évolution de la valise forme par conséquent un ensemble de couches stratigraphiques qu'il serait possible d'interroger à la manière d'un archéologue.

3. Jean BOUTIER, « Le Grand Tour : une pratique d'éducation des noblesses européennes (XVI^e-XVIII^e siècles) » [en ligne], *Le voyage à l'époque moderne – cahiers de l'Association des Historiens modernistes des Universités*, n°27, 2004, Presses de l'Université de Paris Sorbonne, pp. 7-21. Mise en ligne : 2006, <https://shs.hal.science/halshs-00006836> [consultation : décembre 2023]

4. Consulter l'entrée *valise* mise en ligne par le CNRTL sous la rubrique « lexicographie », <https://www.cnrtl.fr/definition/valise>



(1) – Détails de la valise : comment interpréter les formes courbes et les éraflures ? L'objet est présenté sans restauration, dans son état de récupération⁵.

5. Les images sans crédit photographique sont de l'auteur

Accoler les mots « œuvre d'art » à l'objet-valise (1) pour en faire une œuvre d'art s'apparenterait à la définition des ready-mades. Cependant et par choix, l'objet n'est pas modifié et ne porte pas de signature. Il n'entre donc pas dans la conception imaginée par Marcel Duchamp du ready-made.

Par sa mise en sujet photographique, l'objet subit un déplacement hors de sa fonction première. Notre recherche porte sur la volonté de faire accéder la valise-rebut au rang d'objet esthétique.

Concernant l'interprétation d'un objet à vocation artistique, le philosophe Johann Michel explique : « Autant la démarche scientifique et la structuration de la vie quotidienne tendent, pour faciliter la compréhension, à privilégier l'univocité et à limiter l'interprétation, autant la vocation de l'art serait de rechercher la profusion des sens et de susciter autant d'interprétations. Autant l'équivocité est tendanciellement un obstacle à l'explication scientifique et à l'intercompréhension quotidienne, autant la plurivocité serait la raison d'être d'une œuvre d'art. En d'autres termes, une œuvre d'art aurait vocation à être interprétée.⁶ »

L'interprétation de l'objet-valise apparaît comme un enjeu dans son accès à la dénomination artistique. Devant être multiple et propre au regardeur, l'interprétation amène à s'interroger sur les variations d'espace et de mise en contexte. En effet, la lecture de l'objet tend à changer selon le « décor » dans lequel il est placé. C'est ainsi que nous allons développer la question de la matérialité de la valise, suscitant la prise en compte de la notion d'installation.

6. Johann MICHEL, « Art et interprétation » [en ligne], *Nouvelle revue d'esthétique*, 2021/1 (n°27), pp. 99-109



(2) – Photographies réalisées à Saint-Malo en octobre 2023 : jeu du contexte et pluralité des interprétations

Mis en scène dans un paysage extérieur (2), l'objet-valise attire le regard par ses courbes et ses couleurs. Intrus, il s'attache néanmoins à se faire discret, à ne pas perturber la nature afin de mieux se révéler. La teinte de son cuir l'aide à se confondre parmi les motifs aléatoires du dehors. La première image dévoile, reposé au sommet d'un muret de roches, l'objet-valise : les lignes horizontales guident l'œil dans un mouvement ascendant. Les pierres, de par leur profil, évoquent celui de la valise. Faut-il y déceler une métaphore de l'objet devenant avec le temps fragment du paysage ? Cet hypothétique retour à la nature place l'artefact-valise en équilibre entre oubli et manifestation. Oubli manifesté ou manifeste oublié amène à envisager l'objet-valise comme porteur sémantique complexe, l'amenant au-delà de son statut initial de rebut.

L'observation des photographies présentant la valise à Saint-Malo conduit à évoquer plusieurs notions plastiques. La couleur peut être abordée à travers l'enveloppe externe de la valise, qui est faite de cuir, ou par son habillage intérieur (tissu jaune-ocre) : d'après Jean-Yves Bosseur, intrinsèque à la matière et propre à l'objet, la couleur peut toutefois être modifiée par le temps⁷. Devenant par conséquent outil, le temps s'associe au contexte comme vecteur de l'interprétation. La seconde image donne à voir l'objet-valise inséré dans un espace précis. Devenu objet échoué sur une plage, la valise est mise en scène de façon artificielle. Aucune figure humaine n'apparaît sur l'image, seul l'objet fait sujet. Les lignes de la composition établissent un jeu entre les formes de la valise et l'architecture, séparés par la barrière invisible du second plan. La notion d'espace jouit de deux acceptions : elle peut être la surface inhérente à l'objet (contenant son enveloppe physique) ou son environnement immédiat (celui qui peut lui apporter un sens ou une narration)⁸. Par conséquent, réfléchir à l'espace c'est aussi se questionner sur les dispositifs de présentation du sujet.

Enfin, le choix de présenter la valise sans titre de production permet de ne pas induire le spectateur dans son interprétation. Le titre est élément de contexte, ici il est décidé de ne pas en donner.

Le parti pris d'une mise en scène artificielle est développé au travers des prochains paragraphes.

7. Jean-Yves BOSSEUR, *Vocabulaire des arts plastiques du XX^e siècle*, Paris, éd. Minerve, 2008, p. 56

8. *Ibid.*, p. 82



(4) – Photographie prise depuis la terrasse d’un immeuble en novembre 2023 et dessin préparatoire : est donnée à voir une forme de théâtralité par la lecture de l’image



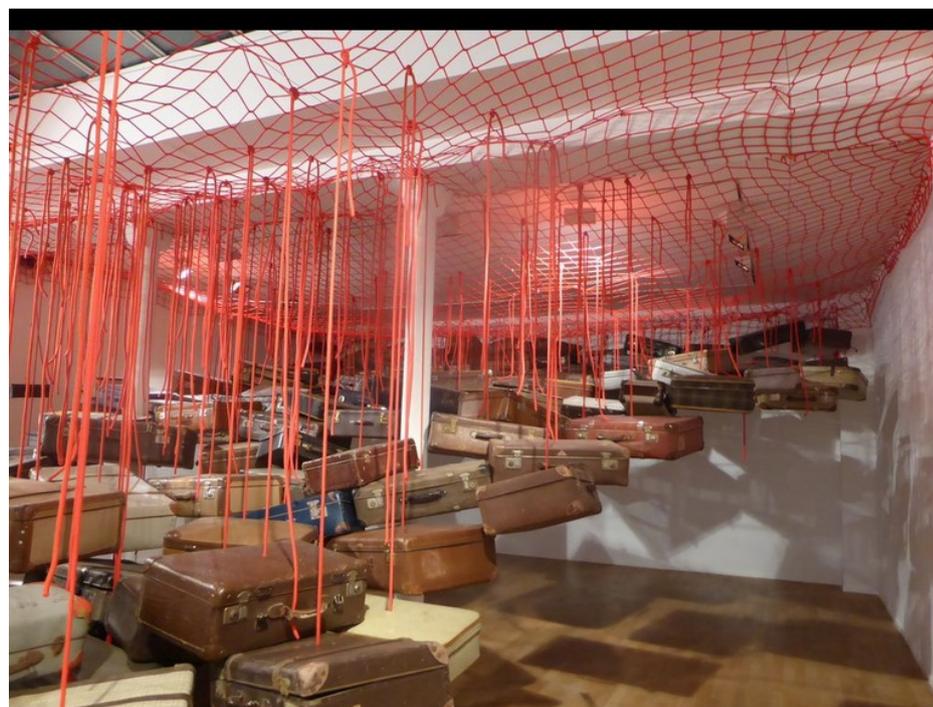
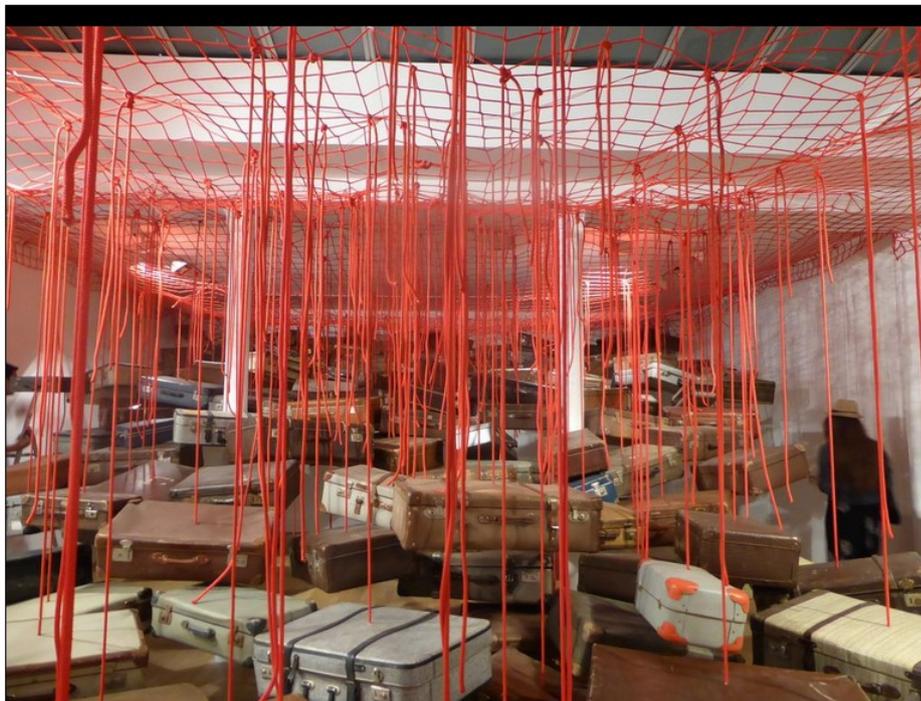
La mise en scène crée un espace d’interaction frontal : le rapport à la théâtralité est ainsi mis en avant. La question des espaces-limites amènent à considérer la position binaire du regardeur.

Conceptualisé par Allan Kaprow à la fin des années 1950, un *environnement* est une œuvre tridimensionnelle impliquant une appréhension mouvante de la part du spectateur⁹. Cependant, ici la valise n’appelle pas la participation du spectateur. De plus, il est possible d’envisager que le spectateur n’observe que des clichés de la valise, et non pas l’objet en lui-même. La fixité de l’image impose une nouvelle spatialité (4). À la manière des *Boots* d’Eleanor Antin (1971-1973), nous pouvons nous amuser à placer la valise dans différents contextes, afin de jouer avec l’objet et d’étonner le regard.

D’autre part, le travail de Chiharu Shiota (5) propose une installation où la valise est envisagée comme objet multiple inscrit dans l’espace physique du spectateur. Les valises sont suspendues et évoquent le déplacement, le mouvement ; la couleur rouge des fils de tension fait naître une toile vive sous laquelle le temps semble figé.

Les *Tableaux-valises* de Daniel Dezeuze (6) montre de manière manifeste la perte de fonction-valise au profit de sa transformation en support de création. Les toiles sont des valises et les valises ne sont plus que vague silhouette secondaire.

9. Jean-Yves BOSSEUR, *Vocabulaire des arts plastiques*, op. cit., pp. 80-81



(5) – Chiharu SHIOTA, *L'envol des valises*, 2014, valises et cordes, Paris, installation à la Galerie Templon

© Photographies le Curieux des arts – Antoine Prodhomme, juin 2014



(6) – Daniel DEZEUZE, *Tableaux-valises*, 2015/2016, métal, textiles, peinture, de 33,5 x 49 x 16 cm à 50 x 62 x 14,5 cm, Paris, Galerie Templon

(exposition temporaire du 09/01/2016 au 20/02/2016)

© Daniel Dezeuze

L'artiste est celui à qui il revient, à partir de nombreuses choses, d'en faire une seule et, à partir de la moindre partie d'une chose, de faire un monde.

– Rainer Maria Rilke¹⁰

10. poète autrichien, il publie plusieurs textes, entre 1902 et 1905, consacrés à Auguste Rodin et devient son secrétaire particulier entre 1905 et 1906

Anamnèse

La valise, couverte de chutes d'affiches, de prospectus ou de journaux (7) interdit l'accès à son intérieur. Sa nouvelle enveloppe évoque une mémoire qui se serait attachée à elle ; la position fermée, comme recluse, indique une intimité préservée ou protégée.

Le collage, réalisé au gré des couleurs et des formes, soumet un réseau de figures aléatoires. L'objet perd de son intégrité première et s'efface derrière une autre matérialité, s'incarnant en support.

Pour l'artiste italien Giuseppe Penone, faire une sculpture revient à faire une fouille¹¹. La main retire du matériau une forme du présent où sont inscrits les différents temps de l'objet, y compris son avenir. Ainsi, la matière provoque l'anamnèse : un retour à la mémoire du passé perdu ou refoulé. La présentation de la valise comme objet-sculpture convoque alors son échelle temporelle et sa mémoire.

La notion de mémoire est un enjeu présent dans le travail de Gérard Zlotykamien. En effet, l'artiste de rue connu pour ses *Éphémères*, en réalise certains à même la surface d'objets abandonnées¹². Les valises employées par Gérard Zlotykamien (8) sont détachées de leur cadre spatio-temporel : elles traversent les époques, renfermant à la fois une part de mémoire et une part d'intime. Le caractère social du rebut est de surcroît mis en avant. Le nom « valise » est remplacé par « Éphémère », l'objet perd son identité et gagne une autre forme.

Nous pouvons également convoquer les installations de Yin Xiuzhen(9). Les *Portable cities* sont constituées de vêtements usés, mis en formes architecturales, dans des valises. À l'aide de pliages et d'assemblages, l'artiste chinoise évoque par ces maquettes mobiles mémoire, transition et changement. Son travail sur l'utilisation d'objets jetés mis au service du souvenir rejoint ainsi la définition de l'anamnèse.

11. Georges Didi-Huberman, *Être crâne. Lieu, contact, pensée, sculpture*, éd. de Minuit, 2000

12. *Éphémères* observés au cours de l'exposition « Tout va disparaître » organisée par le Musées des Beaux-arts de Rennes (21/10/2023 - 07/01/2024)



(7) – Valise couverte de prospectus, d'affiches et de pages de journaux glanés au fil des rues (vue d'ensemble et détail) : la dimension du voyage est évoquée par les lignes de plan, les mots ou les cartes météorologiques

Réalisation : novembre 2023





(8) – Gérard ZLOTYKAMIEN,
Éphémères, date inconnue,
 valises peintes, environ 50 cm
 x 30 cm x 20 cm, Rennes,
 Musée des Beaux-Arts

(exposition temporaire du
 21/10/2023 au 07/01/2024)



(9) – Yin XIUZHEN, *Portable City : Melbourne*, 2009, valise, vêtements, lumière et son, 152 x 88 x 28 cm (valise ouverte), Melbourne, Anna Schwartz Gallery

(exposition temporaire du 14/02/2009 au
 26/03/2009)

© Anna Schwartz Gallery

Il a été développée précédemment l'influence de l'espace sur l'objet. Hors de son contexte premier, la valise peut induire une narration liée au déplacement quand son interprétation rejoint la mémoire du spectateur.

« L'œuvre d'art est sur orbite, seul l'individu qui en convoque l'image sur son écran personnel en arrête le sens¹³», explique Catherine Millet à propos de la démarche artistique de Marcel Duchamp. Ce dernier propose avec la *Boîte-en-valise* (10), en plus d'un musée miniature dont il est le seul gardien, un contenant d'une partie de sa mémoire. L'objet, qui est modifié et relève de l'assemblage, recèle par ailleurs une part de l'intime de l'artiste. On peut évoquer à ce sujet *Paysage fautif* (11), que Marcel Duchamp joint à l'exemplaire de la *Boîte* offert à l'artiste Maria Martins : œuvre de caractère privé et unique, elle est contenue dans la valise qui devient alors son réceptacle. Cette mémoire, propre à l'individu, est intime.

La valise adopte ainsi le rôle de confident ou de témoin, aussi bien collectif qu'intime.

13. Catherine MILLET, *L'art contemporain, Histoire et géographie*, Paris, éd. Flammarion, 2006, p. 69



(10) – Marcel DUCHAMP,
La Boîte-en-Valise,
1936/1941, carton, bois,
papier, plastique, 40 x 37,5
x 8,2 cm, Paris, Centre
Pompidou

© Association Marcel
Duchamp / Adagp, Paris
Crédit photographique : G.
Meguerditchian (Centre
Pompidou, MNAM-CCI)
Réf. image : 4N68 343 / Diff.
Image : RMN



(11) – Marcel DUCHAMP, *Paysage fautif*, 1946,
sperme sur satin noir, 21 x 16 cm, offert à Maria
Martins dans un exemplaire de luxe de la *Boîte-en-
valise*

© Association Marcel Duchamp

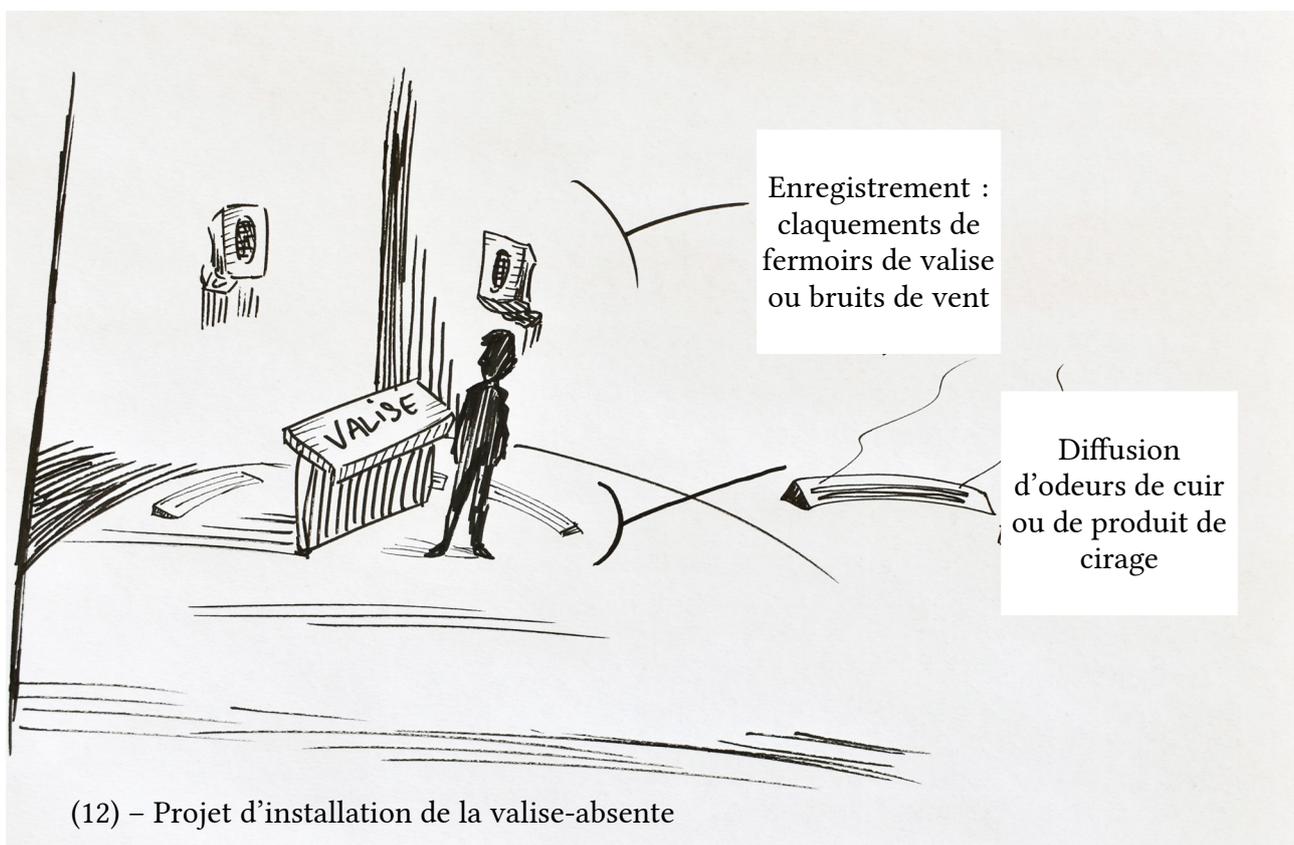
En exposant l'absence physique de la valise, l'objectif est de stimuler une mémoire de l'image. Nous imaginons ici une installation possible (12) : dans une salle plongée dans la pénombre, le mot « valise » inscrit sur un cartel est à peine lisible par le spectateur. La vue est entravée pour augmenter la capacité de perception des autres sens. Les effluves de cuir et les bruits de fermetures (ou de vents) concourent à éveiller la mémoire personnelle du spectateur et à faire naître des images intimes de la valise.

Il devient dès lors intéressant d'interroger l'objet-valise dans sa dimension musicale. Le son remplace l'image et rejoint les interrogations de la sculpture sonore quant aux qualités acoustiques des matériaux. La musicalité engage également une dimension temporelle.

La nature et/ou le « dehors » sont convoqués, rappelant que la valise est un objet de voyage. Il est possible de s'interroger quant à sa capacité à permettre un déplacement mental, la valise devenant un concept intangible.

La nouvelle fonction du sujet propose ainsi un espace de manifestation mémoriel. De plus, l'installation de l'objet participe de son sens : placé dans un espace d'exposition, la mémoire tend à être manifestée. La valise acquiert une seconde temporalité. En revanche, en imaginant la présentation de la valise dans un espace naturel extérieur et vierge, où la main de l'homme n'a pas de prise, la mémoire tend à être dissimulée, à se dissoudre dans son environnement.

Ainsi, la manifestation de l'oublié- consisterait en l'éveil d'un souvenir multisensoriel.



Rebut ou objet d'art ?

Le statut de la valise-rebut est corrélé à son interprétation, qui dépend elle-même des affects et de la mémoire du spectateur. Une œuvre est faite pour soulever une pluralité d'interprétations. Ainsi, l'objet soulevant plusieurs interprétations jouent avec la frontière le séparant d'une œuvre : il peut devenir art car il pose question interprétative. La nouvelle fonction de l'objet-rebut devient alors soit « co-mémorielle » soit « intime », prenant un sens différent selon le spectateur.

« *Souviens-toi que tu es en train de mourir.* » Objet réceptacle de mémoire, la valise prend aussi l'apparence d'un *memento mori*. Faisant écho à la condition humaine, elle convoque les images du temps écoulé et de l'usure.

Pour finir, quelques pistes pédagogiques peuvent être proposées autour du thème de l'objet. Il serait intéressant d'explorer avec des élèves la notion de détournement et de narration, afin de raconter une histoire à l'aide d'un seul et unique objet. Faire penser à un objet par l'intermédiaire d'un autre pourrait être envisageable afin de travailler la question des images mentales. Enfin, un travail photographique nécessitant un effort de composition, de cadrage et de jeu de lumière afin de rendre l'objet « important » ou « unique » pourrait être proposé.

Bibliographie

Ouvrages :

BOSSEUR J.-Y., *Vocabulaire des Arts plastiques du XXe siècle*, Paris, éd. Minerve, 2008

DIDI-HUBERMAN G., *Être crâne. Lieu, contact, pensée, sculpture*, Paris, éd. de Minuit, 2000

MILLET C., *L'art contemporain, Histoire et géographie*, Paris, éd. Flammarion, 2006

PONGE F., *Le parti pris des choses*, Paris, éd. Gallimard, 1942

Articles :

MICHEL J., « Art et interprétation » [en ligne], *Nouvelle revue d'esthétique*, (n°27), 2021/1 , pp. 99-109. Mise en ligne le 21 juin 2021, <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-d-esthetique-2021-1-page-99.htm> [consultation : décembre 2023]

Beaux-Arts, « Fluxus en 2 minutes » [en ligne], 11 février 2020 [consultation : octobre 2023], <https://www.beauxarts.com/grand-format/fluxus-en-2-minutes/>

Document d'aide à la visite de collections :

Récupération et détournement d'objets [en ligne], Paris, Centre national d'art et de culture Georges Pompidou, 2013. Date de mise en ligne inconnue, https://mediation.centrepompidou.fr/documentation/DossierDaideAlaVisite_RecuperationEtDetournementDobjets.pdf [consultation : octobre 2023]

Université Rennes 2
UFR Arts, Lettres, Communications
Master MEEF 1
Parcours Arts plastiques
UE3 (B15IR7)

TRAVAIL DE RECHERCHE

Romain Pacaud

Comment articuler une narration au sein d'un espace unique ?

17.12.2023

Enseignant.e.s Rennes 2 : S. Cauchy, J. Guillemer

Sommaire

Introduction	page 02
I. Place(s) du personnage	page 03
II. Interaction et télescopes d'espaces	page 13
Conclusion	page 22
Bibliographie.....	page 23

Introduction

Je me suis découvert une passion, dès le collège, pour la conception de scénarios. Après le lycée, j'intègre par conséquent une école d'infographie et cinéma d'animation 3D. Plutôt que d'y choisir une spécialisation effets spéciaux ou qualité de rendu d'images, je m'oriente dans l'animation pure de personnages. Je m'y caractérise par un style coloré et dynamique, cherchant l'humour, jouant des consignes pour toujours changer les exercices donnés en des récits décalés. Je travaille par la suite en indépendant pour des clients et m'emploie en parallèle à l'élaboration d'une bande dessinée, transposant le style vif et expressif de mes courts métrages à ces dessins. Mais, en BD, une narration ne peut être rythmée d'images défilant par dizaines à la seconde. De ces milliers de calques qui se succédaient pour faire naître mes animations, il n'en subsiste plus qu'un seul. Un espace unique, m'ayant contraint à repenser ma façon de raconter, pour que s'y condense efficacement la narration dans son entièreté et ses détails. Comment articuler une narration au sein d'un espace unique ?

Mon changement de médium signifie un passage du registre de l'animation à celui de l'illusion d'animation. Par un dialogue entre des extraits de ma bande dessinée et un panel d'œuvres allant d'*Apollon et Daphné* de Le Bernin à *Concerto pour la main gauche* de Maurice Ravel, nous verrons dans un premier temps l'importance de la composition de l'espace et de la place du personnage. Nous analyserons ensuite les interactions et télescopages d'espaces entre eux, pour chercher à saisir quelques-unes des clés de l'articulation d'un récit.

Espace :

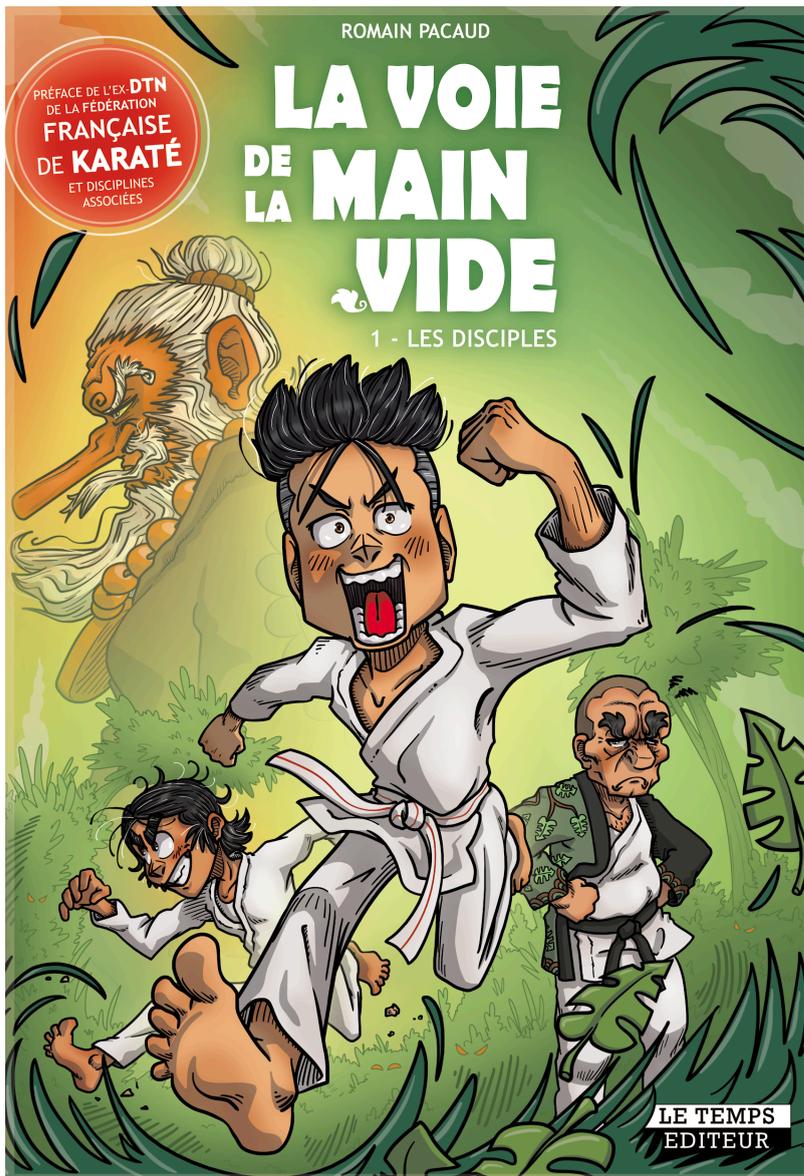
- Portion de l'étendue couverte par le toucher, par la vue.
- Univers (abstrait) créé, représenté ou utilisé par une œuvre d'art.
- L'espace est un corps imaginaire comme le temps un mouvement fictif – c'est définir un corps (Valéry, *Tel quel II*, 1943, p. 293).
- *La théorie de la relativité nous a appris que le temps était inséparable de l'espace* (Cartan, *Parallélisme abs.*, 1932, p. 14).

Narration :

- Relation détaillée, écrite ou orale (d'un fait, d'un événement).
- Récit développé dans une œuvre littéraire; exposé détaillé de la suite de faits et d'actions constituant l'intrigue (d'une œuvre littéraire).

Définitions du CNRTL

I. Place(s) du personnage



Analyse de la construction
de la couverture de
La voie de la main vide

Romain Pacaud

La voie de la main vide, 2023

Dessin numérique, couverture.

Pornic, Le temps éditeur

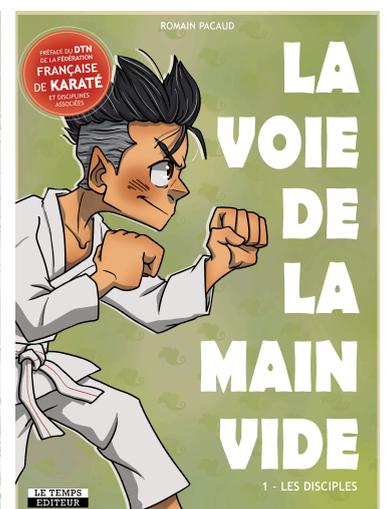
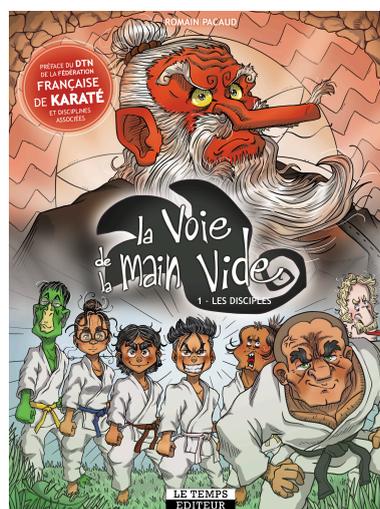
Romain Pacaud

Propositions non retenues

de couverture pour la BD

La voie de la main vide,

2022-2023



Point d'orgue de mes dernières années de pratique, ma première bande dessinée est parue à compte d'éditeur en octobre dernier. L'un des enjeux majeurs fût, après signature du contrat avec une maison d'édition, de s'accorder sur le visuel de couverture du futur ouvrage. Son esthétique devait transmettre efficacement au passant quelques informations essentielles comme le public ciblé, ses thèmes abordés et intentions. Trois propositions¹ émergèrent et la dernière² fût retenue par un comité de libraires pour son caractère explicite, la structure de son espace en cohérence avec la narration.

La place et les dimensions accordées à chacun des quatre personnages y traduisent leur importance, leurs rôles et liens. L'enfant du centre occupe l'espace tandis que les trois autres gravitent autour de lui ; il s'agit donc du héros. La forêt en arrière-plan sera le cadre principal des événements du tome 1, les yeux rouges qui s'y dissimulent annoncent de futurs ennemis...

Une dualité se démarque entre le personnage au long nez et les trois en kimono par son absence physique de l'espace suggéré où il n'apparaît que brumeux, seulement évoqué et en partie tourné. Cette dualité est appuyée par la colorimétrie de l'illustration où le vert majoritaire et propre aux héros est altéré autour du personnage pour virer au rouge rappelant sa peau et ses bijoux, tandis que les feuilles d'arbre renvoient à celles brodées sur la veste du personnage de droite. Cette confrontation le fait deviner comme étant l'antagoniste de la BD, contrairement aux deux derniers personnages qui apparaissent comme des alliés.

Par son âge, posture et carrure, celui de droite endosse la fonction de mentor tandis que celle de gauche est une adjuvante³. Si la place des personnages informe sur leur importance scénaristique et les liens qui les unissent, leur gestuelle, expression et physionomie détaille leurs caractères : la coupe de cheveux du héros est révélatrice de son dynamisme, son esprit jeune et tranché, presque effronté, son expression faciale enjouée ne laisse aucune place au doute dans ses actions et pensées.

Les jeux de regard des personnages sont instrumentalisés pour en révéler les destinations ; le héros et le mentor se projettent vers l'avenir, ils sont tournés vers le lecteur. Une étrangeté apparaît : l'adjuvante du héros, qui en est pourtant le miroir par sa posture identique, lance son regard dans la même direction que l'antagoniste. Ce but à atteindre partagé avec l'ennemi annonce sa trahison future qui s'effectuera lors du tome 2. Comme le héros ayant son mentor, elle trouvera en l'antagoniste son aîné. Les deux anciens camarades sont voués à s'affronter, chacun comme successeur du camp qu'il incarne.

Les lignes directrices⁴ de la construction de l'image sont appuyées par les brins d'herbe et feuilles en continuité des corps, formant de multiples scissions verticales unissant l'antagoniste à l'adjuvante, le héros à son mentor. Le héros forme la plupart des lignes directrices séparant l'espace, il est donc l'acteur principal des actions qui aboutiront à la séparation de l'adjuvante par ses actions et erreurs.

1. Romain Pacaud. Propositions de couverture pour la BD *La voie de la main vide*, 2022-2023. Non publié. cf. p. 3.

2. Romain Pacaud. *La voie de la main vide*, 2023. Couverture. Pornic, Le temps éditeur. cf. p. 3.

3. Adjuvant : Dans un récit, personnage qui a pour fonction d'aider la personne qui accomplit l'action. (Le Robert)

4. Analyse de la construction de la couverture de *La voie de la main vide* disponible en p. 3.

Ces analyses d'articulations, d'occupations et de fragmentations de l'espace sont applicables dans diverses pratiques comme en sculpture où, à l'instar du *Apollon et Daphné*⁵ de Le Bernin, la forme courbée des postures des personnages appuie la montée de la force directrice physiquement dessinée de leurs bras passant du dieu à la nymphe. Cette force place Apollon en conquérant de l'espace, empiétant celui qu'occupait Daphné qui entame alors sa métamorphose ascendante par l'écorce sortant de terre pour remonter à son bassin, et des branchages se développant de ses doigts montant au ciel. La narration du mythe est ainsi explicitée au travers des formes et dynamiques données à la matière.

Au théâtre, la règle d'unité de lieu signifie l'utilisation dans une pièce d'un espace unique. Les acteurs ont à s'y déplacer pour l'occuper, et les différentes places qu'ils ont à s'approprier au fur et à mesure sont révélatrices de leur évolution au sein de la narration. Dans ce domaine également, la place accordée aux éléments nourrit ainsi la narration.

*Le verrou*⁶, de Jean-Honoré Fragonard, est un de ces tableaux à la narration limpide de par les multiples détails qu'y a semé l'artiste. Comme pour la couverture de ma BD, une ligne directrice forte trace pour le spectateur une route balisée de détails signifiants. « L'œil suit les chemins qui lui ont été ménagés dans l'œuvre⁷ », écrit Paul Klee dans *Théorie de l'art moderne*. Ce chemin est, dans *Le verrou*, matérialisé par la diagonale de lumière indiquant la succession chronologique des événements à venir en partant du verrou pour aller au couple, au lit défait, et aboutir à la pomme. Par association, la narration prend forme : l'homme actionne le verrou, il emporte la femme jusqu'au grand lit quitte à user de la force comme en témoigne la chaise renversée. Ce lit, où Daniel Arasse distingue une forme phallique dans les plis du drapé et un corps de femme par la forme de l'oreiller⁸, accueillera inévitablement les ébats du couple dont l'avenir proche se scelle en même temps qu'est actionné le verrou, en témoigne la pomme du péché venant clôturer la diagonale directrice narrant l'histoire de l'œuvre.

Un tableau comme un dessin, comme une sculpture ou une photographie, n'est pas ce que l'on a vu mais ce que l'on montre, voire ce que l'on désire montrer. Par les choix opérés dans l'œuvre, on crée des clés de lecture qui lui donnent sens.

Dans *Le verrou*, un large vide occupe l'espace de gauche. Jean-Honoré Fragonard ne l'a pas composé ainsi par hasard mais dans l'intention de signifier, car ce vide est un élément clé de la compréhension de la scène : il n'existe que pour être comblé, c'est-à-dire pour accueillir les deux personnages en son sein, sur le lit. L'utilisation du vide est ainsi l'un des outils du tableau permettant d'y installer la narration, il s'agit d'un contraste visuel acteur de la composition de l'espace.

5. Gian Lorenzo Bernini, dit Le Bernin. *Apollon et Daphné*, 1622 - 1625. Marbre de Carrare. 243 cm. Rome, Galerie Borghèse. cf. p. 6.

6. Jean-Honoré Fragonard, *Le Verrou*, 1776 - 1779. Huile sur toile. 73,5 × 93,5 cm. Paris, musée du Louvre. cf. p. 6.

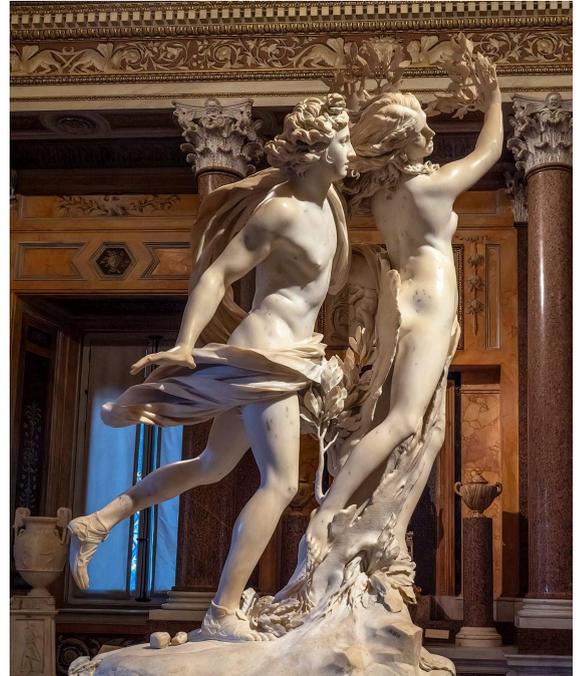
7. Paul Klee, *Théorie de l'art moderne*, traduit de l'allemand par Pierre-Henri Gonthier, Gallimard, 1998.

8. Daniel Arasse, *Histoires de peintures*, Denoël, 2004.

Jean-Honoré Fragonard
Le Verrou, 1776 - 1779
Huile sur toile. 73,5 × 93,5 cm
Paris, musée du Louvre



Gian Lorenzo Bernini, dit Le Bernin
Apollon et Daphné, 1622 - 1625
Marbre de Carrare. 243 cm
Rome, galerie Borghèse



Romain Pacaud
La voie de la main vide, 2023
Dessin numérique, extrait de la page 3
Pornic, Le temps éditeur



Pierre Paul Rubens
La Cène, 1631
Huile sur toile. 304 × 250 cm
Milan, Pinacothèque de Brera



Léonard de Vinci
La dernière Cène, 1495 - 1498
Tempera sur gesso. 460 × 880 cm
Milan, Santa Maria delle Grazie



Sur une affiche de film ou de pièce de théâtre comme sur une couverture de livre, ces clés de lecture sont parfois réfléchies pour n'être accessibles qu'au regardeur ayant déjà pris connaissance de l'œuvre qu'elles renferment. Ainsi, des éléments d'abord invisibilisés apparaissent au regard du spectateur quand il redécouvre la couverture d'un ouvrage terminé, car ils prennent désormais sens à ses yeux. Dans ma BD, les cailloux projetés dans l'élan de la course de l'adjuvante annoncent son ralliement futur à l'antagoniste. Ces cailloux ne deviennent signifiants pour le regardeur qu'à partir du moment où, ayant lu l'histoire contée, il a appris le symbolisme de la pierre utilisée pour qualifier l'antagoniste. L'attirance pour la roche à laquelle va céder l'adjuvante au moment de sa trahison est amenée à plusieurs instants de l'histoire et ce dès la première page⁹ où, pour sa première interaction avec le héros, ils s'affrontent au chifoumi. L'adjuvante joue "pierre", le héros joue "feuille". Vaincue, elle accepte de le suivre. C'est en fait leur confrontation finale, climax du quatrième et dernier tome de la série, qui est scellée. L'adjuvante se joindra au camp de la pierre, celui de l'antagoniste, tandis que le héros prendra le parti du camp de la feuille, celui de son mentor. Il finira par l'emporter et son ancienne amie reconsidérera ses actions passées.

Les clés de lecture qui composent l'espace passent également par des codes répandus, mis en jeu pour permettre au spectateur d'accéder au mieux à la complexité d'une narration. La pomme du péché dans *Le verrou*, tout comme la rose posée sur le lit et le bouquet jeté au sol symbolisant la virginité et la défloration, sont de ces codes.

Si l'adjuvante trahit le héros dans mon histoire, il existe de multiples peintures représentant l'annonce de l'une des trahisons les plus emblématiques : celle de Judas, révélée par Jésus aux apôtres lors de la dernière Cène. La fresque éponyme réalisée par Léonard de Vinci¹⁰ représente ce passage clé de la Bible, mais l'artiste prend le contrepied de son époque en choisissant non pas d'isoler Judas de notre côté de la table mais de le mélanger au reste des apôtres. Il est dès lors bien moins reconnaissable, si ce n'est à certains de ses attributs conservés comme le vert de ses tissus ou la bourse à sa main, révélant l'appât du gain l'ayant conduit à trahir. La reconnaissance du passage biblique comme de cette originalité du placement de Judas dans l'œuvre n'est permise que parce que le spectateur possède ces codes culturels. De la même façon, le physique atypique de l'antagoniste sur ma couverture fait appel à des codes culturels chez le spectateur qui peut y reconnaître un tengu¹¹, créature récurrente de la mythologie japonaise. Ce simple constat offre au spectateur éclairé de nombreuses informations sur le personnage par ses capacités imaginables, son caractère et son aura notamment. Le style graphique de mon ouvrage aux fortes inspirations nippones en dépit de son format franco-belge traduit quant à lui de son rythme effréné, comparable à certains mangas shonen. La cohérence de ce graphisme s'accroît de par l'un des sujets traités dans la BD et qui lui donne d'ailleurs son nom : le karaté dō¹².

9. Romain Pacaud. *La voie de la main vide*, 2023. Page 3. Pornic, Le temps éditeur. cf. p. 6.

10. Léonard de Vinci. *La dernière Cène*, 1495 - 1498. Tempera sur gesso. 460 × 880 cm. Milan, Santa Maria delle Grazie. cf. p. 7.

11. *Tengu* signifie *chien céleste* en japonais Il s'agit d'une créature légendaire protéiforme peuplant les forêts et les montagnes.

12. Traductions les plus courantes du japonais au français de *karaté dō* : *kara* signifie *vide*. *Té* signifie *main*. *Dō* signifie *la voie*. Donc, *karaté dō* signifie *la voie de la main vide*.

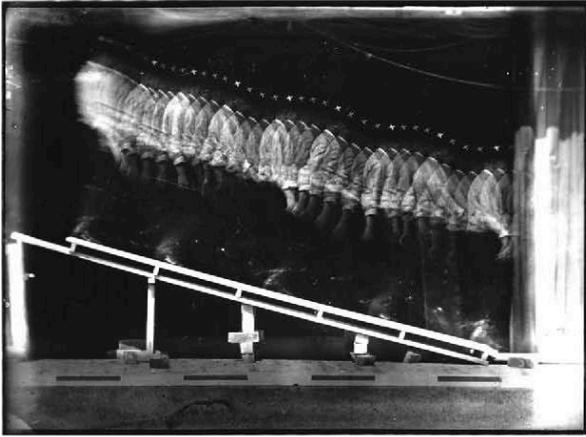
La perspective dans le tableau de La dernière Cène participe aussi activement au dynamisme du tableau en redirigeant tous les regards vers la figure de Jésus, mis en valeur par l'ouverture sur le monde céleste de la fenêtre centrale dont il est la seule passerelle. Mais, pour saisir qu'il est le passage entre l'humain et le divin, la connaissance de son histoire et de celle du christianisme est indispensable ; il s'agit là encore d'un code culturel usé pour conter.

Dans sa représentation de *La Cène*¹³, Pierre Paul Rubens informe quant à lui sur la narration par les expressions faciales et gestuelles des apôtres, dans le doute et le soupçon. Au centre, un personnage se singularise de par l'auréole de lumière détachant sa tête du sombre arrière-plan, un contraste visuel permettant de marquer son importance : c'est Jésus. L'un des apôtres se démarque par son éloignement du tumulte qu'il ne partage pas, son positionnement vis-à-vis de la table nous confirme qu'il s'agit de Judas. Tourné dos au Christ, il semble défier le spectateur mais son regard, bien qu'intense, nous transmet son immense appréhension. Il vient de trahir le fils de Dieu par sa cupidité et le spectateur est, avec Jésus et lui-même, le seul à le savoir. Ce regard insistant interroge directement le croyant qui l'observe sur sa position, sur sa complicité potentielle avec Judas et sur l'inquiétude peut-être partagée d'avoir trahi par une honteuse faute l'amour que lui offre le divin. Une dualité se révèle dans l'œuvre ; si onze des personnages renferment leurs regards au sein de la scène, seuls deux le projettent en hors champ. Judas, vers nous ; et Jésus vers le ciel, c'est-à-dire Dieu. L'un vers la perfection divine et l'autre vers le pécheur mortel, rappelant au fidèle sa condition. Par son regard anxieux voire accusateur, c'est la force de la foi du spectateur croyant que Judas interroge. Les multiples codes affectifs dont à usé Pierre Paul Rubens dans l'œuvre permettent d'accéder à ce ressenti, et cette lecture de la narration mélange les temporalités : celle de la Cène, à laquelle s'ajoute celle du peintre lui-même car les traits de Judas sont en fait ceux de l'artiste, et le temps du spectateur directement interpellé. La question de la fidélité à Dieu traverse toutes les époques et transcende la notion de temps. Ces codes affectifs sont par exemple appelés dans ma couverture par la posture et l'expression faciale du mentor, qui semble râleur et autoritaire. Le regard qu'il lance en direction des enfants informe cependant de son soutien à leur rencontre et du souci qu'il s'en fait. On en déduit par stéréotypie qu'il s'agit d'un professeur aux allures sévères, mais en réalité protecteur et bienveillant.

Le regard projeté sur l'œuvre passe ainsi par le prisme des codes affectifs et culturels acquis par le regardeur, c'est ce qui lui permet d'en dégager une interprétation.

12. Pierre Paul Rubens. *La Cène*, 1631. Huile sur toile. 304 × 250 cm. Milan, Pinacothèque de Brera. cf. p. 7.

Giacomo Balla
Fillette courant sur un Balcon, 1912
 Huile sur toile, 125 × 125 cm
 Milan, Museo del Novecento



Etienne-Jules Marey
Descente d'un plan incliné, 1882
 Négatif sur plaque de verre positifé,
 18,2 × 23,9 cm



Romain Pacaud
La voie de la main vide, tome 2, 2023
 Dessin numérique, page 9
 Non édité

Tajji Kase
Karate-do kata 5 heian 2 tekki, 1983
 Page 315, Budo Editions



Placer la jambe droite en arrière, position *Koiatsu-dachi*. *Chidai-sous-uke* droit.



Intermédiaire 8-9. Sur place *Otae-uke*.



Avancer en *Zenkutsu-dachi*. *Nakite*.



Chidai-setsu gauche.



Zenkutsu-dachi. *Oi-tsuki* droit.



Ramener le pied gauche. Pivot 180°, pieds joints, jambes tendues, corps droit. Les poings fermés sont placés sur les hanches.

Chacune des cases de *La voie de la main vide* sont des instants figés, arrêtés dans le temps comme pour un instantané photographique où, comme en case 3 de la page 36¹⁴, le moment représenté est précisément le pic d'intensité de l'action réalisée ; ici un coup de pied. *La dernière Cène* de Léonard de Vinci comme *La Cène* de Pierre-Paul Rubens partagent ce choix, chacun des personnages y est à l'apogée de son geste. Une alternative à cette représentation du mouvement par son instant arrêté le plus expressif est la duplication de l'élément mobile. Par l'association d'images représentant un même lieu, l'impression de mouvement se crée chez le spectateur, comme dans la série des *Meules*¹⁵ de Claude Monet où la météo changeante sur un même paysage bucolique rend compte du temps qui passe, des saisons se succédant. C'est dans leur admiration de la vitesse que des artistes futuristes italiens, au début du XX^e siècle, réinventent la représentation picturale du mouvement. « Tout bouge, tout court, tout se transforme rapidement¹⁶ », écrivent-ils dans leur *Manifeste technique de la peinture futuriste* en 1910. C'est dans ce contexte que Giacomo Balla réalise *Fillette courant sur un balcon*¹⁷. Le sujet, une fillette, est fragmenté sur différentes échelles. D'abord, en plusieurs figures juxtaposées traversant de gauche à droite l'espace du tableau. Chacune de ces silhouettes est à son tour divisée par les touches éclatées empruntées au néo-impressionnisme qui la composent, . « le mouvement [venant ainsi] détruit la matérialité des corps¹⁸. » Ces morcellements rendent compte de la vision du peintre d'un fractionnement du temps comme incarnation du mouvement. Plusieurs temporalités très proches se confondent, et l'éclatement des formes provoqué par la technique de l'artiste se condense en un amas de touches liant toutes les silhouettes en une figure étendue unique. C'est le concept même du dynamisme qu'elle figure, c'est cette sensation que le personnage a vocation à transmettre. La duplication de la fillette rend compte du mouvement par un effet simulant la persistance rétinienne, mémoire de l'œil trompant le cerveau quant aux positions à l'instant occupées par l'enfant qui n'y est déjà plus physiquement.

Le principe de multiplication d'un corps pour en suggérer le mouvement a inspiré la représentation faite du déplacement de l'antagoniste lors d'un passage du deuxième volume de *La voie de la main vide*¹⁹. L'antagoniste seul est dupliqué dans la vignette, il interagit avec le groupe de héros qu'il affronte en parant chacune de leurs techniques tout en avançant progressivement vers le premier plan de la scène. Sa carapace fissurée se désagrègeant indique également le temps qui passe, tout en révélant son vrai visage. Par sa pluralité, il occupe le centre de la vignette que les autres personnages ne parviennent pas à atteindre. Il domine par conséquent les héros, et forme à lui seul une entité rivalisant avec eux qui doivent s'unir à quatorze individus pour espérer lui résister.

L'antagoniste est dupliqué en six corps, avec comme différence majeure avec l'œuvre de Giacomo Balla la caractéristique d'utiliser un processus de figuration évoquant l'instantané photographique. Cette différence traduit d'une divergence de but car, si l'artiste italien cherche à

14. Romain Pacaud. *La voie de la main vide*, 2023. Page 36. Pornic, Le temps éditeur. cf. p. 14.

15. Claude Monet. *Les Meules* (série de 25 tableaux), 60 x 100 cm, 1890 - 1891. Répartition des lieux de conservation : Chicago, Institute of Chicago. Boston, musée des beaux-arts. Los Angeles, Getty Center. New York, Metropolitan Museum of Art. Farmington, Hill-Stead Museum. Minneapolis, Minneapolis Institute of Arts. Shelburne, Shelburne Museum. Potsdam, musée Barberini. Paris, musée d'Orsay. Edimbourg, National Gallery of Scotland. Zurich, Kunsthaus de Zurich. Canberra, Galerie nationale d'Australie.

16. Umberto Boccioni, Giacomo Balla, Luigi Russolo et Gino Severini. *Manifeste technique de la peinture futuriste*, 1910.

17. Giacomo Balla. *Fillette courant sur un balcon*, 125 x 125 cm, 1912. Milan, Galerie d'Art Moderne. cf. p. 10.

18. Umberto Boccioni, Giacomo Balla, Luigi Russolo et Gino Severini. *Manifeste technique de la peinture futuriste*, 1910.

19. Romain Pacaud. *La voie de la main vide*, tome 2, 2023. Page 9. Non édité. cf. p. 10.

représenter le mouvement par sa sensation, ce sont les différents temps forts du mouvement, c'est-à-dire la technique martiale précise qu'applique le personnage, que je tend à figurer. Ce personnage, l'antagoniste, se nomme Tekki. En karaté Shōtōkan²⁰, Tekki est le nom de l'un des 26 katas²¹ enseignés aux pratiquants. Le personnage en applique les premiers enchaînements, il fait ainsi une application²² de son kata éponyme : un karatéka connaissant le kata l'aurait reconnu avant même que ne tombe le masque de l'antagoniste, prenant conscience de sa réelle identité avant même les héros. La présentation d'un kata par ses instants forts convoque par ailleurs dans l'esprit du pratiquant l'esthétique des livres d'apprentissage des grands maîtres du karaté, comme celui²³ de Taiji Kase²⁴, véritable bible du karatéka où les katas sont découpés dans le temps, technique par technique, par une suite d'images s'enchaînant comme les cases d'une BD.

Sur ma vignette étudiée, puisque l'antagoniste fragmenté dans le temps interagit physiquement avec plusieurs des autres personnages, cela signifie que les différentes temporalités cohabitant au sein du même cadre se succèdent en réalité en suivant l'axe de la profondeur de cet espace. Plus le plan est loin et plus il est ancien, expliquant comment deux personnages peuvent être en contact avec l'antagoniste ; ils n'appartiennent en fait pas au même instant. Le temps suit l'avancée de l'antagoniste dans son kata, il en semble dépendant car le personnage conditionne son déroulement et en est l'unique point de référence. Cela traduit sa domination sur le rythme de l'affrontement. A l'inverse du sujet de *Fillette courant sur un balcon*, l'antagoniste garde la maîtrise de son intégrité physique que le temps n'affecte pas d'une fragmentation ou d'une déformation.

Giacomo Balla s'est intéressé dans ses recherches à la chronophotographie, innovation technique de son époque consistant en une superposition de photographies prises à intervalles de temps réguliers. Le procédé fut inventé en 1882 par Etienne-Jules Marey qui captura ainsi la marche d'un homme dans *Descente d'un plan incliné*²⁵. Si sa démarche était avant tout scientifique, de ce procédé de duplication du corps en mouvement résulte une esthétique singulière qui ne manqua pas d'insuffler à l'imaginaire collectif une nouvelle perception du mouvement. Ces différentes photographies se juxtaposant sont autant de temporalités venant s'ajouter dans un espace unique, articulant par leur dialogue une narration au travers des mouvements retranscrits.

Afin de générer l'impression de déplacement d'un corps dans le domaine de l'animation 2D, une succession de poses dudit corps à intervalles courtes et régulières sont dessinées sur différents calques mais toujours au sein d'un même espace, à l'instar des multiples photographies juxtaposées de Etienne-Jules Marey ou de la fillette dupliquée de Giacomo Balla. L'animation 3D fonctionne pareillement, s'y ajoutant la souplesse du choix de poses à la minute à générer par ordinateur entre chacune des poses clés paramétrées par l'animateur. Le mouvement, d'abord découpé, est ainsi régénéré par l'enchaînement des images qui forment ensemble un film.

20. Le style Shōtōkan est une école de pensée avec ses propres variantes de techniques et katas au sein du karaté. Il s'agit du style de karaté le plus répandu au monde.

21. Un kata est, en karaté, un enchaînement de techniques codifiées simulant un combat contre des adversaires imaginés.

22. L'application d'un kata se pratique à plusieurs, et sert à prendre conscience de l'intention de chacune des techniques du kata travaillé. On appelle cette application un *bunkai*.

23. Taiji Kase, *Karate-do kata 5 heian 2 tekki*, Budo Editions, 1983.

24. Maître Taiji Kase (1929-2004) fut élève de Maître Gichin Funakoshi, le fondateur du karaté moderne. Il quitte le Japon pour s'installer en France en 1967. Combattant hors-pair, élevé au rang de 10e dan, il fonde le Karaté Club de France, premier club de karaté d'Europe, où seront formés les plus hauts gradés actuels du pays.

25. Etienne-Jules Marey. *Descente d'un plan incliné*, 18,2 × 23,9 cm, 1882.

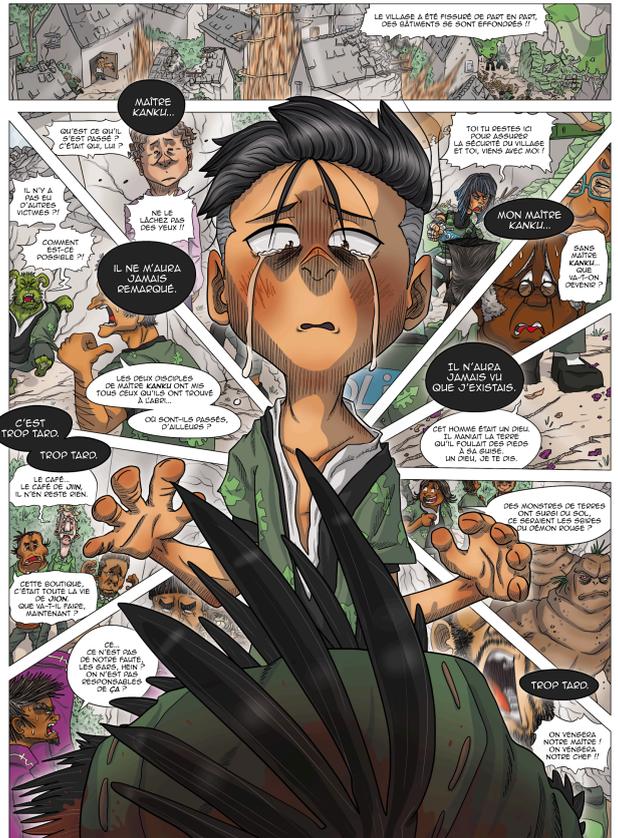
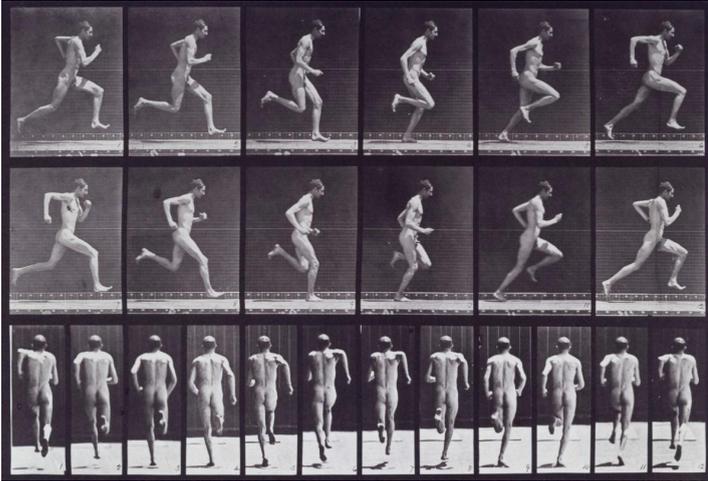
II. Interactions et télescopages d'espaces

Eadward Muybridge

Running at full speed, 1872-1885.

Collotype sur papier, 228 mm x 335 mm

Andover, Addison Gallery of American Art



Romain Pacaud

La voie de la main vide, 2023

Dessin numérique, page 13

Pornic, Le temps éditeur

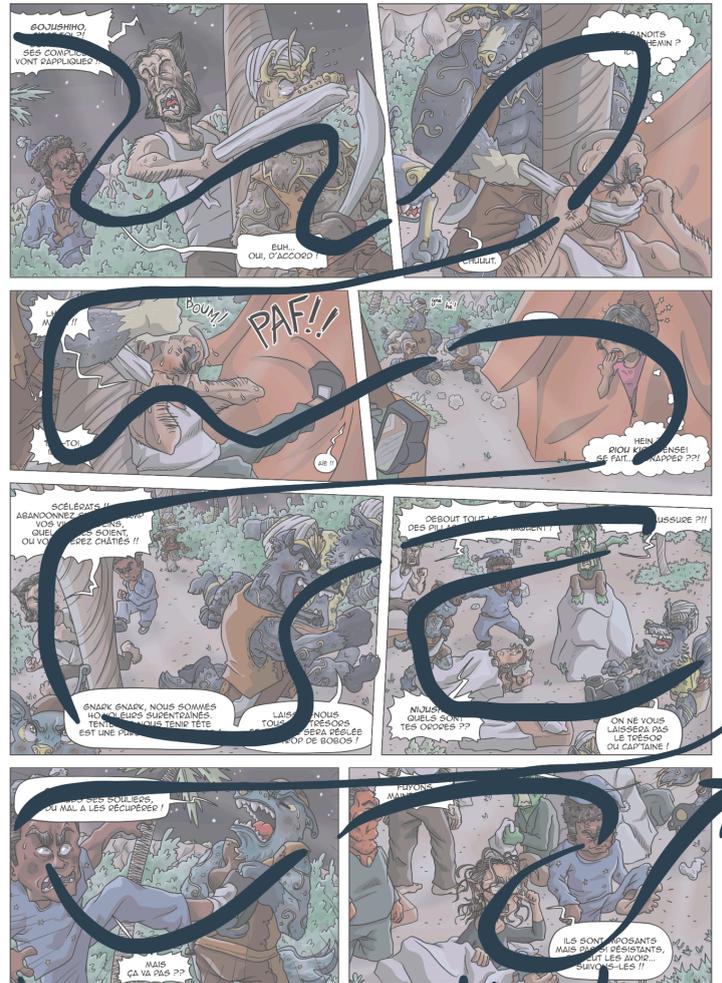


Romain Pacaud

La voie de la main vide, 2023

Dessin numérique, page 35

Pornic, Le temps éditeur



chemin pour l'œil

Romain Pacaud

La voie de la main vide, 2023

Dessin numérique, page 36

Pornic, Le temps éditeur

Télescoper :

- Fait de se rencontrer, de se heurter ou de se confondre, de s'interpénétrer. Télescopage de la fiction et de la réalité ; télescopage d'opinions, de souvenirs.

Définition du CNRTL

Contrairement au procédé de Etienne-Jules Marey qui consiste en une prise en rafale d'instantanés avec un unique appareil de prise de vues, son confrère Eadweard Muybridge utilise plusieurs appareils qu'il déclenche à intervalles restreints. De cette technique de chronophotographie résulte une succession d'images s'enchaînant dans le temps et qui, posées côte à côte, témoignent d'un mouvement comme dans *Running at full speed*²⁶. En dilatant généreusement le temps s'écoulant entre deux captures, le résultat se rapprocherait de la série des *Meules* de Claude Monet.

Bien que *Fillette courant sur un balcon* se rapproche plus de l'esthétique obtenue par la méthode de Etienne-Jules Marey par la superposition des figures, Les barreaux du balcon dans la peinture la lient tout autant à celle d'Eadweard Muybridge. Visibles par transparence à travers le personnage, ils séparent chacune des silhouettes, les rendant uniques dans ces différents cadres créés dans l'image. Si toutes les fillettes évoluent au sein de l'espace unique du balcon, elles sont tout de même isolées chacune dans un espace qui leur est propre, leur temporalité, délimitées par la barrière du balcon jouant le rôle d'une frise chronologique. Ce principe d'espaces différents mis en relation au sein d'un même espace est celui utilisé par le photographe britannique, lui permettant l'évocation du mouvement par association.

Pour permettre à tous de correctement diriger son regard entre les différents espaces à faire dialoguer, le sens de la lecture s'appliquant aux écrits est communément étendu à la lecture entre images. La plupart des chronophotographies d'Eadweard Muybridge, comme la fillette de Giacomo Balla, suivent ce code. Les *Meules* de Claude Monet n'ont quant à elles pas de sens de lecture entre elles, expliquant qu'il ne fut pas nécessaire à l'artiste d'en imposer un ordre de présentation. *Karate-do kata 5 heian 2 tekki* de Taiji Kase est un ouvrage comportant différentes illustrations se suivant chronologiquement, et en accord avec le sens de lecture communément admis d'un roman ; en celà, il se rapproche de la bande dessinée où plusieurs vignettes sont unies au sein de l'espace unique d'une page. Par analyse de la page 36 de *La voie de la main vide*²⁷, le sens de lecture ayant comme priorité la gauche sur la droite, et le haut sur le bas, est mis en évidence. Les bulles et éléments signifiants du dessin tracent un chemin au regard, formant des passerelles entre les vignettes qui unissent ainsi ces espaces. Ces passerelles sont les interactions accompagnant l'association des cases et dont résulte une influence. Le coup de pied donné dans une tente en case 3 mène naturellement le regard aux ennemis fuyant de la case suivante, et impacte par la même occasion le scénario puisqu'il permet le réveil de la fillette sortant par conséquent de sa tente à la case 4. C'est la suite de ces associations permanentes qui met en forme la narration.

Si ce fonctionnement s'applique à la totalité du livre, il est en revanche manipulé à la page 13²⁸ où ce chemin de passerelles est brisé, les repères sont retirés au lecteur qui se perd dans l'ordre à suivre au sein de la page. Il n'y a en fait pas de sens unique et balisé afin de faire état de la perte de repères du héros à cet instant : il est abattu, la personne qu'il aimait le plus est subitement décédée. Sa réalité se brise, ce qui est retranscrit par les diagonales en étoile découpant les cases qui s'unissent en son cœur. Tout devient flou pour lui, il ne distingue plus son espace puisque les

26. Eadweard Muybridge. *Running at full speed*, 1872-1885. 228 mm x 335 mm. Andover, Addison Gallery of American Art. cf. p.13.

27. Romain Pacaud. *La voie de la main vide*, 2023. page 36. Pornic, Le temps éditeur. cf. p. 14.

28. Romain Pacaud. *La voie de la main vide*, 2023. page 13. Pornic, Le temps éditeur. cf. p. 13.

formes triangulaires des cases en entravent la visibilité correcte. Il ne distingue plus l'écoulement du temps non plus. Le spectateur assiste à plusieurs événements se chevauchant, en partie dissimulés, et sans temporalité clairement établies entre elles. Le traumatisme qu'est en train de vivre le héros est si puissant qu'il prend le pas sur la mise en page et sur ses codes, avec le corps de ce personnage démesurément grand servant d'unique passerelle à toutes les autres vignettes auxquelles il est relié : il les subit, elles se mélangent dans son esprit déboussolé.

La page 35 de la BD²⁹ joue elle aussi du sens de lecture et des codes. Deux lectures en sont possibles, en accordant priorité au sens vertical ou horizontal. La lecture horizontale, instinctivement choisie par la majorité des lecteurs, fera alterner ces derniers entre les positions de Hangetsu, personnage barbu ; et Riou Kiou, personnage assis. Il ne sont d'abord pas au même lieu, qui nous sont présentés en plans larges dans les deux premières cases. Les vignettes grandissent au fur et à mesure de la descente de la page tandis que les valeurs de plan se font de plus en plus serrées, amenant une tension et empêchant le lecteur de distinguer ce qui entoure les personnages. Hangetsu se rapproche du rebord le séparant dans l'espace de Riou Kiou, et finit par bâillonner une silhouette dans sa dernière case. Riou Kiou, dans sa dernière case à lui, se fait soudainement bâillonner par un personnage hors-champ. La liaison filée tout au long de la page entre les deux lieux, si cette dernière est lue dans son horizontalité, semble avoir abouti à leur unification en l'action de fin de page. C'est en passant à la suivante³⁰ que le lecteur s'apercevra de son erreur : si les deux actions étaient simultanées, elles étaient en fait indépendantes. Une séparation verticale divise la page 35 dans son intégralité, ce qui n'est le cas nul part ailleurs dans la BD. Cette caractéristique discrète révèle l'absence de passerelles à chercher entre les deux scènes qui, certes, sont synchrones ; mais sans interaction ni de lieux ni d'action, y compris entre les deux dernières cases qui tendent par leur cliffhanger à le laisser deviner. Une double lecture verticale permet de conserver l'unité de lieu dans chacune des moitiés et d'éviter des communications erronées, menant à une erreur d'interprétation venant volontairement tromper le lecteur. La mise en scène des espaces structurant l'espace unique permet ainsi, et avec une grande précision, d'altérer la lecture des vignettes et par conséquent la narration qu'en comprennent les lecteurs.

En élargissant encore l'espace unique que l'on choisit de définir, ce dernier peut être étendu à la BD dans sa totalité en tant qu'objet. Elle est divisée en les différents espaces que sont les pages, qui interagissent entre elles, formant la narration. Les 14 stations du Chemin de Croix suivent cette même logique. Tous disposés au sein d'une même église comme espace unique, ils en parcourent généralement les parois, disposés dans un ordre bien défini et accompagnés du numéro qu'ils incarnent dans cet ensemble pour une meilleure compréhension chronologique des événements. Qu'ils soient sous la forme d'une peinture ou d'une sculpture et bien qu'éloignés physiquement les uns des autres, ils partagent tous un même format, une même échelle, avec un fond souvent uniforme et pareillement distants entre eux. Ces similitudes jouent le rôle de passerelles entre ces espaces écartés et permettent l'enchaînement des scènes, fluidifiant la narration en une progression gardant une logique, des codes qui lui sont propres et inchangés.

29. Romain Pacaud. *La voie de la main vide*, 2023. page 35. Pornic, Le temps éditeur. cf. p. 13.

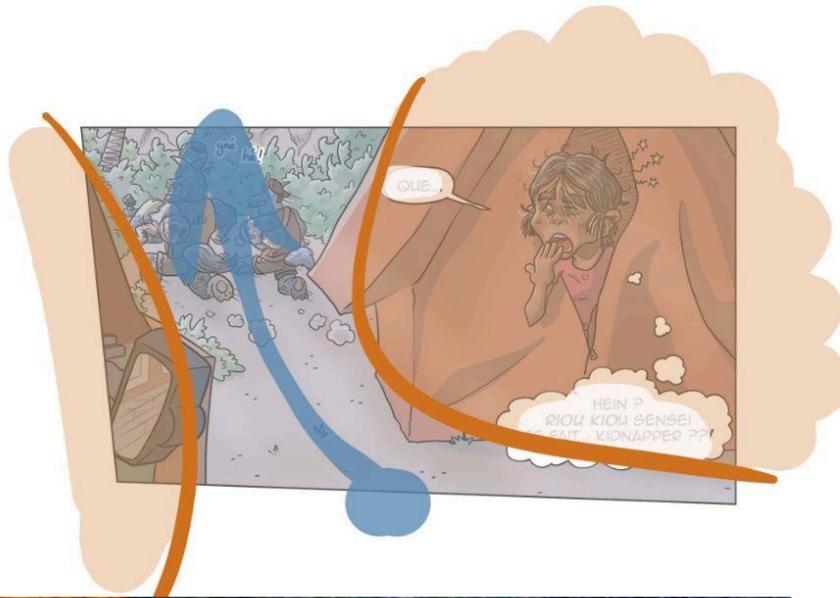
30. Romain Pacaud. *La voie de la main vide*, 2023. page 36. Pornic, Le temps éditeur. cf. p. 14.

Romain Pacaud

La voie de la main vide, 2023

Dessin numérique, extrait de la page 36.

Pornic, Le temps éditeur



Giovanni di Paolo di Grazia

L'Annonciation et l'expulsion du Paradis,

1435

Tempera on panel, 40 × 46.4 cm

New York, Metropolitan Museum of Art



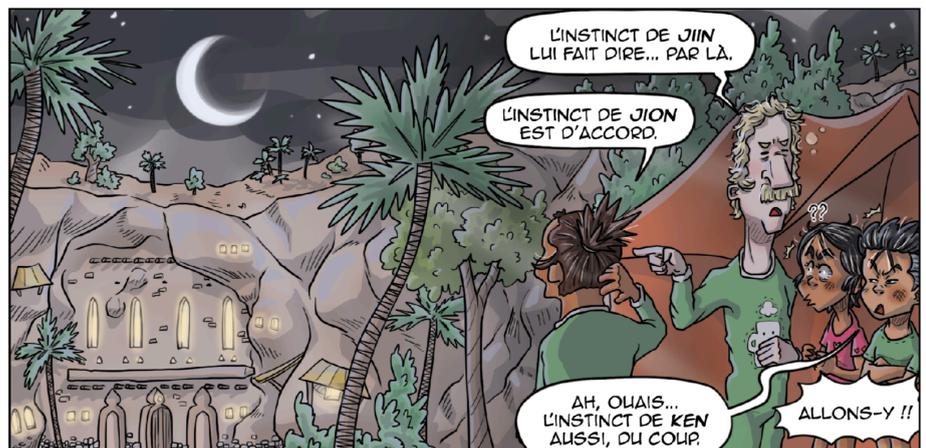
Romain Pacaud

La voie de la main vide, 2023

Dessin numérique, extraits des pages

38 et 39.

Pornic, Le temps éditeur



Ilya Iossifovitch Kabakov
L'homme qui s'est envolé dans l'espace depuis son appartement..., 1985
Installation matériaux et objets divers,
280 × 242 × 613 cm
Paris, musée national d'art moderne, Centre Georges Pompidou



Marc-Antoine Mathieu,
S.E.N.S., du 21 mai au 11
octobre 2015
Installation,
Saint Nazaire, le LIFE
(deux photographies prises lors
de l'exposition)

Bien qu'étant élément d'un ensemble, chacune des vignettes d'une BD est aussi un espace unique, capable d'indépendance. La case 4 de la page 36 de *La voie de la main vide*³¹, par exemple, se divise en plusieurs espaces télescopés. Au premier plan, une fillette passe la tête en dehors de sa tente, liant l'espace intérieur dont elle vient à l'extérieur. La surface orange de la tente renferme, outre l'enfant, les deux uniques bulles de la case dont les queues pointent le personnage : elle est au cœur de cet espace dont elle est seule actrice. La tente et le bord de véhicule du premier plan taillent dans l'arrière-plan visible une route de sortie, justement emprunté par les canidés humanoïdes s'en prenant aux héros. Cette issue de secours prend la forme d'un entonnoir, où le lecteur devine qu'il perdra la trace des assaillants par l'épaisse végétation sur laquelle il débouche. Bien que ces deux plans semblent d'abord diviser l'espace en deux scènes distinctes, elles interagissent bien puisque c'est l'espace qu'occupe la tente de l'enfant qui restreint le champ d'action des canidés. Le regard de la fillette suit leur direction bien qu'elle ne puisse physiquement pas les voir, et la tente comme eux sont reliés par un sol unique et uni, faisant passerelle entre les plans.

L'articulation entre espaces au sein d'un espace unique est particulièrement visible dans *L'Annonciation et l'Expulsion du Paradis*³², par Giovanni di Paolo. On reconnaît dans le jardin gauche Adam et Eve, poussés vers la droite et la sortie, c'est l'expulsion du Paradis suite au Péchés originel. Au centre évoluent la vierge Marie et l'archange Gabriel qui lui fait face, il s'agit de la scène de l'Annonciation. A l'extrémité droite, Joseph est représenté assis au coin du feu, annonçant l'hiver approchant et, avec lui, la naissance prochaine du fils de Dieu. De ces trois tableaux en un, celui de l'Annonciation est le plus volumineux, c'est donc sur cette scène que le regard se porte en premier car elle est le nœud principal de la narration. Par ce jeu des échelles, l'artiste concentre sciemment l'attention sur le moment clé de son histoire. Le sens de lecture occidental est mis à contribution pour définir une chronologie des événements, que suit le regard de Dieu, en haut à gauche de la peinture. L'Annonciation mise en avant est en fait inscrite dans son contexte de bascule dans la condition humaine selon la Bible : de la disgrâce de l'Homme héritée d'Adam et Eve, l'annonce faite par l'archange Gabriel est celle de la prévision de la rédemption divine. Au-delà d'une représentation de la scène de l'Annonciation, les interpolations faites aux autres espaces de l'œuvre précise le message porté par le peintre pour en faire la scène de la bonne nouvelle de la rémission des péchés.

Dans le domaine musical, le télescopage d'espaces distincts est tout autant fondamental. Si la voix d'un chanteur comme ses accompagnements instrumentaux peuvent vivre seuls, leur combinaison dans un morceau est pensée pour interagir, se répondre et parfois se rejoindre, tout comme ils se complètent pour former des accords, par exemple.

*Concerto pour la main gauche*³³ de Maurice Ravel rend compte d'une sensation d'un pianiste jouant à deux mains, or, comme le titre le laisse entendre, la main gauche est seule à occuper le clavier. Cette particularité raconte l'histoire du concerto lui-même et est sa raison d'être ; il s'agit en effet d'une commande du pianiste autrichien Paul Wittgenstein suite à la perte de son bras droit lors

31. Romain Pacaud. *La voie de la main vide*, 2023. Extrait de la page 36. Pornic, Le temps éditeur. cf. p. 17.

32. Giovanni di Paolo di Grazia. *L'Annonciation et l'expulsion du Paradis*, 1435. 40 × 46.4 cm. New York, Metropolitan Museum of Art. cf. p. 17.

33. Maurice Ravel, *Concerto pour la main gauche*. Concerto pour piano et orchestre en un seul mouvement, 1929 - 1931

de la Seconde Guerre mondiale. Dès son entame, le contrebasson et les cordes graves semblent s'extraire des entrailles de l'orchestre. Un brouillard sonore prend forme, duquel émerge un premier thème tendu et éprouvant. Ce long crescendo se conclut par l'arrivée du piano, doublement seul puisque le pianiste est solitaire comme sa main unique l'est, annonciateur du malheur qui grouille déjà. Toutes ces voix instrumentales sont autant d'espaces distincts qui submergent ensemble le spectateur, bien incapable de toutes les différencier, les appréciant alors dans leur globalité comme un groupement unique. Il se dégage de ce mélange une sensation d'impuissance face à une force destructrice, qui s'avère inévitable et déjà funeste. Cette grandeur n'aurait pu atteindre son paroxysme sans les interpolations qui la fondent. Marguerite Long écrit dans *Au piano avec Maurice Ravel*³⁴, à propos de la narration du concerto ; "Tout ici est grandiose, monumental, à l'échelle des horizons flamboyants, des monstrueux holocaustes, où se consomment les corps et s'engloutit l'esprit, des vastes troupes humaines grimaçant de souffrance et d'angoisse. Et cette fresque colossale, aux dimensions d'un univers calciné, ce sont les cinq doigts de la main senestre, reine des mauvais présages, qui vont en broser les âpres reliefs." Le monumental évoqué est le résultat des multiples instruments de l'orchestre, c'est la masse. La main gauche du pianiste s'y oppose par sa grande solitude mise en évidence par le contraste. La fin de la Grande Guerre n'en est ainsi pas une, le futur conflit à venir s'annonce déjà par ce sombre concerto.

Le morceau de Maurice Ravel invite dans l'espace de l'œuvre des thèmes aux inspirations très marquées par le jazz et la musique traditionnelle chinoise. La page 39 de ma BD invoque quant à elle l'orientalisme d'un groupe de personnages, par le décor et l'architecture de leur lieu de vie. Le "contenant" qu'est ce lieu participe au développement du "contenu" que sont ses habitants.

Si le "contenu" du lieu de *L'homme qui s'est envolé dans l'espace depuis son appartement...*³⁵ a disparu, son "contenant" suffit amplement à nous conter l'aventure incongrue du personnage. Dans cette installation totale stimulant les sens et l'imaginaire du spectateur, Ilya Kabakov utilise l'espace unique pour ce qu'il est ou ce qu'il imite ; un appartement moscovite de la seconde moitié du XXe siècle. La narration y est faite d'objets nous rappelant les graves réalités de l'époque, que le décalage opéré dénonce. Les ambitions spatiales d'un pays, cohabitant avec les conditions de vie miséreuses de la population, s'articulent dans le petit appartement où rêves et gravats se côtoient étrangement.

Tout comme Ilya Kabakov a transposé des personnages de ses livres en véritables installations afin de conter différemment leur narration, Marc-Antoine Mathieu s'est vu offrir la possibilité en 2015 d'adapter sa bande dessinée S.E.N.S. en une exposition³⁶ au LIFE, à Saint Nazaire. Ce changement drastique de support l'a mené à penser une nouvelle articulation de la narration, pour permettre à celle-ci de s'appropriier les propriétés du lieu. La BD de Marc-Antoine Mathieu interpelle son lecteur sur notre rapport au "rien" et ça tombe bien, le profond espace qui lui est laissé au sein de la base sous-marine est désert. Jouant de ces qualités pour servir le récit, l'artiste offre au spectateur une expérience du vide par un savoureux mélange d'extraits de ses

34. Marguerite Long. *Au piano avec Maurice Ravel*, 1971. Julliard, Paris.

35. Ilya Iossifovitch Kabakov. *L'homme qui s'est envolé dans l'espace depuis son appartement...*, 1985. 280 × 242 × 613 cm. Paris, musée national d'art moderne, Centre Georges Pompidou. cf. p. 18.

36. Marc-Antoine Mathieu, *S.E.N.S.*, du 21 mai au 11 octobre 2015. Saint Nazaire, le LIFE. cf. p. 18.

vignettes évoluant dans un espace en trois dimensions, parcourant les matières qui déforment par leurs propriétés les dessins. Dans son étendue changée en paisible labyrinthe, l'espace du LIFE se pare de failles, lueurs, de repères et de mirages. Son chemin creusé dans l'obscurité où s'égrènent les tableaux permet une meilleure entrée dans l'œuvre, puisque le spectateur, coupé de toute distraction, n'a plus qu'à pleinement s'imprégner de ce qui lui est donné à ressentir. Notre société nous sollicite tant, il y a tellement de choses à faire, à voir, à connaître et à juger, qu'une introspection par la visite d'un vide dénué d'objectif permet de respirer. C'est à cette prise de conscience qu'aspire Marc-Antoine Mathieu pour ses lecteurs, et la transposition de son univers en une exposition ne peut qu'être bénéfique pour sa quête.

Pour l'artiste, la neutralité assumée de ses personnages est une condition indispensable à l'entrée du lecteur dans les différents concepts qu'il met en scène. Ses héros sont impassibles, ils n'ont pas de regard mais plutôt des masques, ils ne sont que l'objet du transfert du regard du lecteur vers les mondes qu'il propose. Dans le LIFE, le spectateur anonymisé par l'obscurité tend à se fondre à ces héros, déambulant dans des univers déroutants qui, finalement, sont les véritables personnages. Dans S.E.N.S., le héros dont l'histoire nous est contée n'est autre que le "rien", le vide, exploré dans les différents tableaux qui composent l'espace de l'exposition comme les cases composent l'espace de sa BD.

Dans S.E.N.S., dans les chronophotographies, dans *l'Annonciation et l'Expulsion du Paradis* comme dans *Concerto pour la main gauche* ou chacune des pages et vignettes qui composent *La voie de la main vide*, un même espace n'est en réalité qu'une multitude d'espaces solidaires, qui mis en relation, font sens.

Conclusion

« L'art ne reproduit pas le visible, il rend visible³⁷. » Ainsi débute l'un des chapitres de *La théorie de l'art moderne* de Paul Klee. L'art n'a donc pas pour mission d'imiter ou de reproduire la réalité, mais de la révéler. La définition que donne le CNRTL de la représentation va en ce sens : c'est l'action de rendre quelque-chose présent à quelqu'un en montrant, en faisant savoir.

La narration dans l'art, au travers de l'espace la contenant, explicite un message par les images. Les moyens utilisés pour rendre visible ces clés de lecture sont sans cesse réinventés tout en se recroisant inévitablement, et j'aurai tenté par ce travail de recherche d'en dégager quelques grandes idées à partir de ma BD. On y a analysé les significations de la place des personnages, les codes affectifs et culturels, les contrastes visuels et les lignes directrices fragmentant l'espace pour en proposer une composition pensée. De ces éléments signifiants s'est révélé un chemin balisé à l'intention de l'œil du lecteur, qui le guide et lui crée l'illusion d'une temporalité par les rencontres et épreuves vécues sur cette route. Au sein d'un même lieu, interactions et télescopages d'espaces s'activent pour y former des passerelles en permettant le parcours. Et, si l'espace est le plus souvent capturé à la manière d'un instantané photographique, nous avons découvert des représentations de temps multiples en un espace unique. Transposer une même narration d'un espace à un autre demande enfin la prise en compte des qualités de ce nouvel espace unique, utilisées comme vecteur d'un second souffle pour nourrir le récit.

La recherche des articulations d'une narration en un espace comporte bien d'autres pistes encore à explorer, pour mieux en saisir les moyens et effets pouvant agir. Comme le développe Daniel Arasse dans *Histoire de la peinture*³⁸, le temps écoulé entre celui de la création d'une œuvre et celui de sa réception par un spectateur l'altère. C'est le cas non seulement physiquement puisque la matière est par nature éphémère, mais aussi de par les regards qui ont glissés sur elle, l'encre qu'elle a pu faire couler et les évolutions de la société. Les regards changent, l'interprétation d'un spectateur face à une œuvre s'en trouve irrémédiablement bouleversée.

Des différents procédés analysés au cours de cette recherche, de nombreuses pistes pédagogiques émergent. La prise de conscience des élèves de l'unité de lieu et de temps de la plupart des représentations qui les entourent pourrait les mener à explorer des façons de faire cohabiter une multitude de temps en un espace, ou d'espaces en un seul temps. Nous pourrions également jouer des codes affectifs et pédagogiques communément admis pour opérer des détournements de symboles et signifiants du quotidien. Une troisième piste serait d'expérimenter le processus d'adaptation d'un espace à un autre d'une même narration, voire d'un champ à un autre ; à l'aide d'enseignements transversaux, inscrire un récit vu en français ou histoire dans différents espaces aux natures variées.

37. Paul Klee, *Théorie de l'art moderne*, traduit de l'allemand par Pierre-Henri Gonthier, Gallimard, 1998.

38. Daniel Arasse, *Histoires de peintures*, Denoël, 2004.

Sources :

Daniel Arasse, *Histoires de peintures*, Denoël, 2004

Marguerite Long. *Au piano avec Maurice Ravel*, 1971. Julliard, Paris.

Paul Klee, *Théorie de l'art moderne*, traduit de l'allemand par Pierre-Henri Gonthier, Gallimard, 1998.

Taiji Kase, *Karate-do kata 5 heian 2 tekki*, 1983,, Budo Editions.

Interview de Marc-Antoine Mathieu sur France Inter, dimanche 24 mai 2015

Liens :

<https://www.cnrtl.fr/definition/espace>

<https://www.cnrtl.fr/definition/narration>

<https://histoire-image.org/etudes/verrou>

<https://fr.aleteia.org/2017/04/11/ce-que-leonard-de-vinci-nous-dit-de-judas-dans-sa-celebre-cene/>

<https://www.lionelfroidure.com/nouveau-livre-sensei-kase-taiji/>

<https://artbite.fr/Giacomo-Balla-1871-1958.html>

<http://darktinkie.kazeo.com/fillette-courant-surun-balcon-a120007008>

<https://panoramadelart.com/analyse/apollon-et-daphne>

<https://www.beauxarts.com/grand-format/apollon-et-daphne-du-bernin-et-le-marbre-pris-son-envol/>

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-2-page-5.htm#:~:text=Les%20fonctions%20des%20personnages%2C%20leur.devenir%20une%20construction%20du%20texte.>

<http://classes.bnf.fr/portrait/litterature/texte2.htm#:~:text=La%20fonction%20du%20personnage&text=Dans%20chacune%20des%20%C3%A9tapes%20de.permet%20au%20r%C3%A9cit%20de%20progresser.>

<https://www.royalacademy.org.uk/art-artists/work-of-art/running-at-full-speed>

<https://www.nga.gov/collection/art-object-page.364.html>

<https://pad.philharmoniedeparis.fr/0764555-concerto-pour-la-main-gauche-de-maurice-ravel.aspx>

<https://www.edmu.fr/2016/08/ravel-concerto-pour-la-main-gauche.html>

<https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/cnXoyy>

<https://lelifesaintnazaire.com/archives/saison-2014-2015/sens/>

<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/458971>

« Chasse au rythme »

Cycle 4 || 4^e

Séquençage Séance 1/2		Pratique, matériel, agencement : groupe de 2 élèves
Prévision séance 2/2 : les travaux des élèves sont imprimés et accrochés sur un mur (accolés = mur de photos avec que des rythmes = produire un rythme avec des photos de rythme !)		
(15 min)	Observation du tableau, description et lien avec le mot de « rythme »	
(5 min)	Consignes app photos	
(25 min)	Pratique photographique en extérieur, dans un espace délimité et sous surveillance...	
	Ne pas hésiter à déplacer l'app photos, à se pencher, parcourir l'espace de la cour, adopter un point de vue...	
(5 min)	Arrêt de l'activité et retour en classe	

Notions abordées :

Problématique et question d'enseignement : Comment signifier à l'aide d'une image ?

Objectifs (prof) : aborder la notion de composition par le prisme de la construction rythmée d'une image ; définir le cadrage en photographie, le point de vue, l'écart entre l'image et le réel (l'image souligne une partie du réel et en gomme une autre partie)...

Impulsion (donnée aux élèves ou imprimée) : Appliquer à l'espace réel ce qui est constaté dans le tableau de Brueghel, *Chasseurs dans la neige*, 1565 : la notion de rythme de l'espace, de lignes fuyantes, de perspective, de guides de lecture

Buts (élèves) : à l'aide d'une photographie réalisée dans un espace qui n'est pas la salle de classe, les élèves doivent donner à voir un espace rythmé. Ils ont à expérimenter la notion de cadrage, de mise en lumière, de sujet, d'arrière plan, de composition.

Vocabulaire et mots clefs : cadrage, point de vue, lignes fuyantes, focale, perspective, guides de lecture, rythme

Références artistiques et culturelles : à montrer dans la séance 2/2 (seul Brueghel est montré en 1/2)

Questions de verbalisation : 3 éléments remarquables dans les photos des élèves (à relever par eux avant la verbalisation) ; développer à partir des remarques relevées ; donner du vocabulaire (cadrage, etc.) ; pourquoi avoir décidé de photographier le rythme ?

Programme et compétences évaluées (C4)

La matérialité de l'œuvre (objet et oeuvre)	
La représentation (images, réalité et fiction)	La narration visuelle ; La signification des images (propriétés plastiques, iconiques et sémantiques) ; Les intentions et la communication visuelle
L'œuvre et l'espace, l'auteur et le spectateur	



Brueghel l'Ancien,
Chasseurs dans la neige,
1565, h/b, 117 x 162 cm,
Vienne

Renaissance flamande, paysage de neige, scène de genre, quotidien, teintes de blanc et de vert : la campagne est enneigée depuis longtemps
Lecture guidée par des lignes de construction (les arbres, les surfaces de glace, l'échelle, les oiseaux, les chiens au premier plan) et les personnages "miniatures"
Perspective atmosphérique (léger flou des montagnes au niveau de l'arrière plan)
Pourquoi parler de rythme de l'espace ? : les verticales des arbres scandent le tableau et créent de la profondeur, elles recourent les horizontales de la glace et des maisons ; on peut construire une grille sur le tableau
Le rythme permet de composer l'espace et de guider le regard dans l'œuvre ; on peut également évoquer les lignes fuyantes et le point de fuite

On voit l'église du village : elle représente la possible unité des habitants, elle est un centre religieux, qui occupe beaucoup de place dans le quotidien du XVI^e siècle, elle incarne aussi l'idée du refuge
Il y a **très peu de couleur** dans le tableau : des nuances fines animent les détails, le travail du peintre est précis ; cette palette permet de rendre une image **homogène** tout en multipliant les variations de tons ; on peut noter le contraste créé par le feu allumé au premier plan à gauche
Brueghel l'Ancien vit en ville, cependant, il représente dans beaucoup de ses peintures des paysages de la région du Brabant (près de Bruxelles)
Brueghel s'appelle l'Ancien pour le distinguer de ses deux fils peintres (Brueghel le Jeune et Brueghel de Velours) ; il meurt aux alentours de 40 ans
Le tableau fait partie d'une série de six représentations des saisons, commandée par un collectionneur d'Anvers (ici, il s'agit des mois de décembre et de janvier) ; on sait que les **hivers dans les années 1560** sont très rudes dans les pays du nord (par des témoignages écrits et des textes)



Sonia Delaunay (1885-1979), *Rythme-couleur* 1076, 1939, h/t, 154 x 158 cm, Lille

Sonia Delaunay, longtemps restée dans l'ombre de son époux Robert, est désormais reconnue comme l'une des artistes majeures de la modernité et de l'abstraction. Son art qui peut être qualifié de total car comportant à la fois des créations picturales, architecturales, textiles et décoratives, a traversé le XXe siècle fidèle au principe des oppositions de formes et de couleurs.
<https://pba.lille.fr/Collections/Chefs-d-l>



Eleanor Antin (1885-1979), *One hundred boots*, 1935, photographie sur carte postale, 11,5 x 17,8 cm, Paris, Centre Pompidou



Walker Evans (1903-1975), *Street in Bethlehem, Pennsylvania*, 1935

date :	Séquence : Ce que je vis, vois, suis	1/5	Cycle 3
04/24	séance : Ce que je vois, ce dont je me souviens 1/2		niveau 6e ▾

Lien aux programmes :

La représentation plastique et les dispositifs de présentation ▾

La ressemblance : découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation.

La narration visuelle : Les compositions plastiques, en deux et en trois dimensions, à des fins de récit ou de témoignage, l'organisation des images fixes et animées pour raconter.

Objectif prof : Prise de conscience de l'écart entre notre environnement, la vision intérieure qu'on en a, et la retranscription graphique qu'on est en mesure de réaliser.

Contrainte : Utilisation d'une feuille A3 (si besoin, possibilité d'y assembler des feuilles A4).

Demande : Représenter son chemin depuis son domicile jusqu'à l'école.

Conditions : individuel ▾ technique imposée ▾ : graphie.

Matériel : Libre, pour une production en deux dimensions.

Questionnement : Comment représenter un espace dont le référent est absent physiquement, de mémoire donc seulement ?

Comment faire cohabiter les détails précis dont on se souvient avec les creux de l'esprit dans le paysage ?

Comment témoigner d'un temps ressenti, à travers la représentation d'un trajet ?

Références artistiques :

La ballade du rouge-gorge, Pierre-Alexandre Rémy, 2023.

Verbalisation :

Deviner de quoi il s'agit / Explication / Ils verbalisent le lien à leurs productions.

Vocabulaire : Espace. Kinésique.

Temps ▾

Espace ▾

Compétences :

- Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant divers domaines

- Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle, anticiper les difficultés éventuelles (gestion du temps et de l'espace)

- Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe.

- Repérer, pour les dépasser, certains à priori et stéréotypes culturels et artistiques

Critères d'évaluation :

NON (évalué en fin de séquence)

Déroulé (en minutes) :

Amorce — 5

Pratique — 40

Rangement — 5

Verbalisation — 5

date : 04/24	Séquence : Ce que je vis, vois, suis	1/5	Cycle 3
	Séance : Ce que je vois, ce dont je me souviens 2/2		niveau 6e

Lien aux programmes :

La représentation plastique et les dispositifs de présentation

La ressemblance : découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation.

La narration visuelle : Les compositions plastiques, en deux et en trois dimensions, à des fins de récit ou de témoignage, l'organisation des images fixes et animées pour raconter.

Objectif prof : Prise de conscience de l'écart entre notre environnement, la vision intérieure qu'on en a, et la retranscription graphique qu'on est en mesure de réaliser.

Contrainte : Utilisation d'une feuille A3 (si besoin, possibilité d'y assembler des feuilles A4).

Conditions : individuel - technique imposée : graphie.

Matériel : Libre, pour une production en deux dimensions.

Questionnement : Comment représenter un espace dont le référent est absent physiquement, de mémoire donc seulement ?

Comment faire cohabiter les détails précis dont on se souvient avec les creux de l'esprit dans le paysage ?

Comment témoigner d'un temps ressenti, à travers la représentation d'un trajet ?

Verbalisation : Circulation en silence et en cercle autour des productions éparpillées sur une table d'échange.

- Analyse des points de vue choisis, et pourquoi.
- Comment se **manifeste l'écart** de la représentation avec son référent ? (Etirements dilatations / contractions. Netteté / flou vide réserve.)
- Lien au **temps ressenti** (Kairos) différent de celui de la montre. Comme l'espace ressenti est différent du vu, du kinésique.
- Pourquoi ces écarts, quelles significations ?
- **3 visions** de notre environnement : lui-même, en nous, et retranscrit (chacune des visions n'étant jamais stabilisée, en évolution perpétuelle).
Prise de conscience de **l'instabilité** de réel comme de la pensée.

Références artistiques : This way Brouwn, de Stanley Brouwn, 1960.

Topogramme de Buenos Aires #2, de Pierre Cordier, 1992.

Bab El Oued, Mathias Poisson, 2010.

Vocabulaire : Point de vue. Perspective. Densité. Dilatation. Netteté. Rôle de la couleur. Rôle de la réserve. Espace. Kinésique.

Temps

Espace

Compétences :

- Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant divers domaines

- Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle, anticiper les difficultés éventuelles (gestion du temps et de l'espace)

- Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe.

- Repérer, pour les dépasser, certains à priori et stéréotypes culturels et artistiques

Critères d'évaluation :

NON (évalué en fin de séquence)

Déroulé (en minutes) :

Amorce	— 5
Pratique	— 30
Rangement	— 5
Verbalisation	— 15

Séance précédente : Ce que je vois, ce dont je me souviens 1/2

Séance suivante : Ce que je suis, ce que je fais.

date :	Séquence : Journalisme : surnaturel, fait divers, fake news et caricature	Cycle 4
15.04.2024	Séance : Paranormal Pas Trop Normal, 1/2	1/11 niveau 4e

Lien aux programmes :

- L'oeuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur.
- **La relation du corps à la production artistique**
- **Les métissages entre arts plastiques et technologies numériques**

Objectif prof : Exploration de procédés, astuces et codes de l'imagerie du surnaturel, par la photo : Apparition - disparition, Lumière - ombre, Net - flou.

Contrainte : Du médium : la photographie.

De lieu : dehors, dans la cours de récréation, tous sous ma surveillance.

Attention : Si classe difficile, alors ils auront à rester en intérieur, tant pis.

Déroulement :

- Tutoriel du fonctionnement d'un appareil photo.
 - Les binômes font des tests, expérimentent des effets, cadrages. Ils obtiennent plusieurs premiers résultats.
 - Retour à leurs places : ils analysent ensemble leurs photos. Ils cherchent sur internet des références, inspirations, correspondant à leurs productions (qu'ils téléchargent). Analysent les différences. Ce qui marche chez eux et ce qui est à revoir.
- Attention : Prévenir que la météo est à surveiller pour la semaine prochaine.

Conditions : binôme / technique imposée : Photographie.

Matériel : Libre

Questionnements : Comment, sans trucage numérique, se libérer du réel dans une représentation photographique ?

Si difficultés : x

Verbalisation : Par binôme seulement.

Références artistiques : Non (ou à certains binômes seulement, au cas par cas et à creuser ensuite par eux même).

Vocabulaire : Vraisemblable. Référent. apparition disparition. paranormal. Cadrage. Hors-champ. Angle de vue. Arrière-plan. Avant-plan.

Espace

Lumière

Compétences :

Expérimenter, produire, créer

- Explorer l'ensemble des champs de la pratique plastique et leurs hybridations, notamment avec les pratiques numériques.

Mettre en oeuvre un projet

Faire preuve d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, d'engagement et d'esprit critique dans la conduite d'un projet artistique.

S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs

- Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche ou lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.

Critères d'évaluation :

- analyse et utilisation de codes de l'imagerie du surnaturel
- autonomie, initiative et esprit critique dans la conduite du projet
- exploration des propriétés de la photographie.

Déroulé (en minutes) :

Amorce — 10

Pratique — 30

Verba binôme — 15

Séance précédente : X

Séance suivante : paranormal pas trop normal 2/2

date :	Séquence : Journalisme : surnaturel, fait divers, fake news et caricature	Cycle 4
15.04.2024	Séance : Paranormal Pas Trop Normal, 2/2	2/11 niveau 4e

Lien aux programmes :

- L'oeuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur.
- **La relation du corps à la production artistique**
- **Les métissages entre arts plastiques et technologies numériques**

Objectif prof : Exploration de procédés, astuces et codes de l'imagerie du surnaturel, par la photo : Apparition - disparition, Lumière - ombre, Net - flou.

Contrainte : Du médium : la photographie.

De lieu : dehors, dans la cours de récréation, tous sous ma surveillance.

Attention : Si classe difficile, alors ils auront à rester en intérieur, tant pis.

Déroulement :

- Rappel du fonctionnement d'un appareil photo.
- Les binômes retournent en pratique et améliorent leurs premiers essais notamment grâce aux nouvelles connaissances apprises par internet ou livres la semaine passée.
- Chaque duo envoie par mail : l'image finale, un titre, des images et ou textes décrivant leurs procédés appliqués, leurs 2 noms prénoms, la classe.

Conditions : binôme / technique imposée : Photographie.

Matériel : Libre

Questionnements : Comment, sans trucage numérique, se libérer du réel dans une représentation photographique ?

Verbalisation : Les photos des élèves sont toutes imprimées sur feuille A4 en grands exemplaires directement dans la classe. (Si ce n'est pas possible matériellement, alors elles sont successivement projetées au tableau).

Références artistiques : Walter De Maria the lightning field, 1977

Tadashi Kawamata, Wave, ou l'autre avec chaises parasite

Lee Friedlander, Hillcrest, New York, 1970

Steven Spielberg, La guerre des mondes, 2005

Francis Bacon, Etude d'après le Pape Innocent X par Vélasquez, 1953

Hiroshi Sugimoto, In praise of shadow / distorted universal vision / theaters (?)

Bill Viola, tint deaths, 1993

Duane Michals, Joseph Cornell, 1971 (Figure mangée par la lumière en contre jour sur la photo)

Bill Viola, the sleepers

Laurence Demaison, série Contre-jours 1999 (Silhouettes quasi lévitation, inidentifiables, fondues dans le fond ou alors très net par endroit). Veineuses (manipule tactilement bcp.

Dessin fait sur le corps avec petites ampoules au bout des doigts). Spirite n°7

(Paranormal, surnaturel. Plus chimique que optique de la photo. Anciennes croyances dès le début des photos :

Capter l'apparence des êtres, mais aussi capter phénomènes ectoplasmiques de l'espace autour de nous, des

auras et esprits. Ça y fait référence ici avec cette figure fantomatique)

Vocabulaire : Vraisemblable, Référent, apparition disparition, paranormal, Cadrage, Hors-champ, Angle de vue, Arrière-plan, Avant-plan.

Espace

Lumière

Compétences :

Expérimenter, produire, créer

- Explorer l'ensemble des champs de la pratique plastique et leurs hybridations, notamment avec les pratiques numériques.

Mettre en oeuvre un projet

Faire preuve d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, d'engagement et d'esprit critique dans la conduite d'un projet artistique.

S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs

- Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche ou lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.

Critères d'évaluation :

- analyse et utilisation de codes de l'imagerie du surnaturel
- autonomie, initiative et esprit critique dans la conduite du projet
- exploration des propriétés de la photographie.

Déroulé (en minutes) :

Amorce	— 10
Pratique	— 30
Verbalisation	— 15

date :	Séquence : Journalisme : surnaturel, fait divers et caricature	Cycle 4
15.04.2024	Séance : Fait divers, 1/2	3/11 niveau 4e

Lien aux programmes :

- - La représentation ; images, réalité et fiction

« **La narration visuelle** : mouvement et temporalité suggérés ou réels, dispositif séquentiel et dimension temporelle, durée, vitesse, rythme, montage, découpage, ellipse... »

Objectif prof : Comprendre l'articulation d'éléments au sein d'un ensemble : les influences sur leur compréhension d'images entre elles, et d'éléments au sein d'une même image.

Contrainte : Image de départ imposée. Utilisation de magazines découpés uniquement. Le résultat final doit tenir en 3 cases.

Déroulement : "Lors de votre stage de 3e effectué dans un journal, votre tuteur mélange les photos d'un fait divers... à vous de le reconstituer ! Mais il faut faire vite, le journal sera envoyé dans une semaine à l'imprimeur !".

ET, fiche à compléter : y expliquer la narration imaginée ("Le fait divers que je raconte"). Décrivant les choix effectués ("ce que je veux faire"). Les justifiant ("pourquoi je fais ces choix"). Avec métacognition ("les différences entre ce que j'ai fait et ce que je voulais faire" / "Mon travail est-il compris de mes camarades ? / Comment pourrais-je l'améliorer, si j'avais à le refaire ?")

Conditions : individuel / technique imposée : Découpe, collage.

Matériel : magazines

OU avec des images similaires pour tous qui sont imposées : imprimer 10 images en banque pour chaque élève, variées (intérieur extérieur, jouer sur échelles, fenêtre, rural urbain : des dualités).

Questionnements : Comment constituer une narration en trois cases à partir d'images hétérogènes et imposées ?

Préconisations : Attention, ne pas coller tout de suite ! Plutôt tester et jouer avec.

Si difficultés : Faire verbaliser l'élève sur un lien scénaristique imaginable entre plusieurs de ses images, pour lancer sa créativité/confiance en soi.

Verbalisation : On en est à mi-pratique.

- Verba autour de Vénus aux chiffons, de Michelangelo Pistoletto. Les 2 parties la constituant sont dans un 1er temps présentées séparément, comme deux œuvres autonomes.

Listes de termes écrits au tableau par des élèves scripteurs dans deux colonnes.

- Puis sont réunies : changement de leurs significations, et influences entre-elles.

Des termes au tableau sont liés par des tracés, étude de l'effet que produit leur association. Naissance possible de nouveaux termes. Déduction de la signification que ça leur donne.

- Quel rapport avec la séance ? Eux aussi associent, juxtaposent, détournent. Pour créer une réinterprétation.

Références artistiques : Vénus aux chiffons, de Michelangelo Pistoletto.

Vocabulaire : Associer, juxtaposer, détourner, réinterpréter.

Vraisemblable, Cadrage, Hors-champ, Angle de vue, Arrière-plan, Avant-plan.

Support -

Temps -

Compétences :

Expérimenter, produire, créer

- S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive

Mettre en oeuvre un projet

Confronter intention et réalisation dans la conduite d'un projet pour l'adapter et le réorienter, s'assurer de la dimension artistique de celui-ci.

S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs

- Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.

Critères d'évaluation :

- Compréhension de la narration proposée
- réflexions et métacognition conscientisées

Déroulé (en minutes) :

Amorce	— 10
Pratique	— 35
Verbalisation	— 10

date :	Séquence : Journalisme : surnaturel, fait divers, fake news et caricature	Cycle 4
15.04.2024	Séance : Fait divers, 2/2	4/11 niveau 4e

Lien aux programmes :

- - La représentation ; images, réalité et fiction

« **La narration visuelle** : mouvement et temporalité suggérés ou réels, dispositif séquentiel et dimension temporelle, durée, vitesse, rythme, montage, découpage, ellipse... »

Objectif prof : Comprendre l'articulation d'éléments au sein d'un ensemble : les influences sur leur compréhension d'images entre elles, et d'éléments au sein d'une même image. ET : La diversité des types de narration.

Contrainte : Image de départ imposée. Utilisation de magazines découpés uniquement. Le résultat final doit tenir en 3 cases.

Déroulement :

- Rappel : Constituer une histoire en 3 cases pour un journal. Tester avant de coller.

Penser aux interactions qui se créent, comme dans Vénus aux chiffons.

- Pratique : Terminer sa production.

- ET, fiche à compléter : y expliquer la narration imaginée ("Le fait divers que je raconte"). Décrivant les choix effectués ("ce que je veux faire"). Les justifiant ("pourquoi je fais ces choix"). Avec métacognition ("les différences entre ce que j'ai fait et ce que je voulais faire" / "Mon travail est-il compris de mes camarades ? / Comment pourrais-je l'améliorer, si j'avais à le refaire ?")

Conditions : individuel / technique imposée : Découpe, collage.

Matériel : magazines

OU avec des images similaires pour tous qui sont imposées : imprimer 10 images en banque pour chaque élève, variées (intérieur extérieur, jouer sur échelles, fenêtre, rural urbain : des dualités).

Questionnements : Comment constituer une narration en trois cases à partir d'images hétérogènes et imposées ?

Si difficultés : Faire verbaliser l'élève sur un lien scénaristique imaginable entre plusieurs de ses images, pour lancer sa créativité/confiance en soi.

Verbalisation : Observation en cercle des travaux.

- A : Lien entre l'unique et l'ensemble. Observation de l'influence du tout sur la compréhension d'une partie. Quelles sensations, et comment les expliquer ?

Attention au superflu qui brouille la lecture.

- B : On remarque différentes astuces pour suggérer le mouvement. Comment une image, ou plusieurs, donnent cet effet ? Et pour suggérer le temps ?

- C : J'y ajoute mon livre de quart d'heure lecture pour les provoquer : un Monsieur-Madame (contenant un flash back). En quoi est-il similaire, différent, sur le plan narratif (avec des échanges entre avis divergents) ?

Structure, dimensions, montage, ellipse, découpage, donnent un rythme. Constat qu'il existe des types de narration ou la temporalité n'est pas linéaire mais bouleversée, déstructurée, renouvelée.

Références artistiques : Claude Closky, Mon père (influence d'associations, entre images, ou image et texte. Biographie impossible qui joue use critique les rep de pub) / Le jugement de Salomon, N. Poussin (dialogue des éléments pour former une narration) / Duane Michals, Things are queer (histoire cyclique, ie sans début ou fin).

Vocabulaire : Suggérer, Montage, Découpage, Fragmentaire, Collage, Ellipse, Rythme, associer, juxtaposer, détourner, décomposer, recomposer, réinterpréter. Vraisemblable, Cadrage, Hors-champ, Angle de vue, Arrière-plan, Avant-plan.

Support -

Temps -

Compétences :

Expérimenter, produire, créer

- S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive

Mettre en oeuvre un projet

Confronter intention et réalisation dans la conduite d'un projet pour l'adapter et le réorienter, s'assurer de la dimension artistique de celui-ci.

S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs

- Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.

Critères d'évaluation :

- Compréhension de la narration proposée
- singularité de la production
- réflexions et métacognition conscientisées

Déroulé (en minutes) :

Rappel	— 5
Pratique	— 20
Nettoyage	— 10
Verbalisation	— 20