HAL
open science

Oppression : expérimenter la création d'une atmosphère oppressante par des moyens plastiques

Florent Vergnes

▶ To cite this version:

Florent Vergnes. Oppression : expérimenter la création d'une atmosphère oppressante par des moyens plastiques. Education. 2016. dumas-01485299

HAL Id: dumas-01485299
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01485299v1

Submitted on 8 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

Master 2 MEEF

Arts Plastiques

Mémoire de Master

Année universitaire 2015-2016

OPPRESSION

EXPÉRIMENTER LA CRÉATION D'UNE ATMOSPHÈRE OPPRESSANTE PAR DES MOYENS PLASTIQUES

Florent VERGNES

Directeur de mémoire : Eric VILLAGORDO

Co-directeur du mémoire : Anne DUMONTEIL

Membres du jury de soutenance :

Date de soutenance :

Résumé

Ce mémoire traite de la question de l'oppression dans les arts plastiques. J'y analyse dans un premier temps ma pratique plastique personnelle, centrée sur la création d'atmosphères oppressantes, en dégageant des notions clés, souvent utilisées par les artistes travaillant l'oppression.
Dans les parties suivantes, il s'agit de voir comment adapter ces notions, ces savoirs afin de les réutiliser en classe d'arts plastiques au collège. A travers l'exemple d'une séquence testée, nous verrons comment peut être travaillée la question de l'investissement d'un lieu par des moyens plastiques afin de le rendre oppressant.

This dissertation deals with the notion of oppression in arts. I will first analyse my own art practice , which focuses on the creation of oppressive atmospheres, and explain key notions, often used by artists who work on oppression. In the following parts of this dissertation I will talk about different ways to adapt this notions and this knowledge in art class in high school for students aged 11 to 15. Through the example of a lesson which I have already tested, we will see how the idea of taking possession of a place through artistic ways in order to make it oppressive.

MOTS-CLÉS :
Oppression, Dystopie, Totalitarisme, Carcéral, Immersion, Installation, Contrôle, Surveillance, Atmosphère, Lumière, Couleur, Accumulation, Répétition, Géométrisation.

SOMMAIRE

Oppression, expérimenter la création d'une atmosphère oppressante par des moyens plastiques

INTRODUCTION ….....6

1. Le terme « oppression » et ses différentes significations 7
2. La représentation de l'oppression au fil des siècles 8
   A) En littérature 8
   B) Au cinéma 9
   C) Dans les arts plastiques 9
3. Présentation de ma pratique plastique ….....10
4. Cheminement de ma pratique ….....11

I. LA MATÉRIALISATION DE L'OPPRESSION DANS LES ARTS PLASTIQUES ….....14

1. Les notions et thématiques importantes ….....15
   A) Champs visuels et thématiques liés à l'oppression 15
   B) Notions plastiques centrales 15
2. Les différentes utilisations faites par les artistes des notions plastiques citées ….....16
   A) Quelques utilisations du couple notionnel accumulation/répétition 16
   B) Quelques utilisations de la notion de géométrisation 18
3. L'importance de la lumière et la couleur dans la création d'une atmosphère ….....19
4. L'art immersif comme moyen d'oppression ….....21
5. Le parti pris de l'artiste ….....22
6. *Exécution* de Yue Minjun, un tableau lié à l'oppression de plusieurs manières ….....23
   A) Analyse plastique 23
   B) Contexte artistique 24
   C) Contexte socio-historique 25

II. LE TRAVAIL D'UNE ATMOSPHÈRE OPPRESSANTE EN CLASSE ….....26

1. Liens aux programmes ….....27

A) En classe de cinquième 27

B) En classe de quatrième 27

C) En classe de troisième 28

2. Invariants plastiques majeurs dans le travail d'une atmosphère oppressante ….....28
3. Vocabulaire enseignable ….....29
4. Montrer et utiliser en classe des oeuvres en lien avec l'oppression : trois exemples ...29

A) L'exemple de Políticos bajo videovigilancia *de Luz Interruptus* 29

B) L'exemple de Labyrinth of Memory *de Chiharu Shiota* 30

C) L'exemple de City Night*, Georgia O'Keeffe* 31

III. « LE SOUFFLE COUPÉ », L'EXEMPLE D'UNE SÉQUENCE DE TROISIÈME ….....32

1. Présentation de la séquence ….....33
2. Le travail des élèves ….....35
3. Eléments de remédiation et autres tentatives possibles ….....36
4. Evaluation ….....37

IV. APPROFONDISSEMENT EN DEHORS DE LA CLASSE D'ARTS PLASTIQUES ….....39

1. Lien avec l'Histoire-Géographie ….....40
2. Lien avec l'Education Musicale ….....41
3. La possibilité d'un EPI ….....41
4. Partenariats possibles ….....42

CONCLUSION ….....43

BIBLIOGRAPHIE ….....46

FILMOGRAPHIE ….....48

CORPUS ICONOGRAPHIQUE ….....50

ANNEXES ….....70

ANNEXE 1 : Fiche de préparation de la séquence « Le souffle coupé » ….....71

ANNEXE 2 : Document élève de la séquence « Le souffle coupé » ….....73

ANNEXE 3 : Photographies des éléments mis en avant par les élèves au tableau …....74

Mes remerciements vont à M. Villagordo et Mme Dumonteil pour leurs précieux conseils.

Je tiens également à remercier M. Rizzo pour ses enseignements.

Enfin, je remercie tout particulièrement Mme Roucoules et M. Pont pour leurs nombreux conseils pratiques.

INTRODUCTION

1. Le terme « oppression » et ses différentes significations

Avant de parler de la construction d'une atmosphère oppressante dans les arts plastiques, il convient d'étudier et de comprendre les différents sens du mot « oppression ».

Larousse.fr donne trois sens principaux. Le premier est le fait d'oppresser, défini comme une « sensation de gêne respiratoire », sensation que l'on peut ressentir lorsque l'on est dans des lieux confinés, étroits, relevant de la claustrophobie.
Le second sens donné est décrit comme suit : « Malaise psychique sourd, un peu angoissant, qui étreint : Ressentir un sentiment d'oppression ». Cette définition peut bien sûr s'associer à la précédente. Cette définition évoque des sensations telles que la paranoia, l'angoisse,etc.

Ces deux premiers sens semblent être liés à des sensations que ressent le corps, un malaise qui agit sur les nerfs. Nous verrons justement que cet état physique peut être provoqué par l'atmosphère d'un lieu.

Enfin, la dernière signification du terme « oppression » donnée est relative à la notion de domination: « Action d'opprimer, d'accabler sous une autorité tyrannique ». On pensera ici aux régimes totalitaires, sujet cher à Hannah Arendt avec des ouvrages comme *Le système totalitaire*[1], ou aux environnements carcéraux , dont les mécanismes sont décrits par Michel Foucault dans *Surveiller et punir*[2], qui fonctionnent sur un système de soumission, de deshumanisation.

Encore une fois, cette définition peut s'associer aux précédentes : les systèmes totalitaires tels que le régime stalinien ont pratiqué une oppression aussi bien par une « autorité tyrannique » que par une réelle contrainte physique, un asservissement du corps.
Le recours aux camps de travaux forcés, dits *goulags*, en est un exemple parfait, comme le décrit Alexandre Soljenitsyne dans cet extrait d'*Une journée d'Ivan Denissovitch* :
« - Détenus, attention ! En cours d'acheminement, observez rigoureusement les consignes de la marche en colonne. Défense d'allonger les files ou de les racourcir. Défense de passer d'un rang de cinq à un autre. Défense de parler. Défense de regarder de côté. Et gardez toujours les mains derrière le dos. Debloquer d'un seul pas sur la droite ou sur la gauche étant considéré comme tentative d'évasion, la garde ouvrira le feu sans avertissement. [3]»

1 Hannah Arendt, *Le système totalitaire*, Le Seuil, 1972 (première édition : 1951)
2 Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975
3 Alexandre Soljenitsyne, *Une journée d'Ivan Denissovitch*, Robert Laffont, 2010 (première ed. : 1962), p. 50

Cette double contrainte, hiérarchique et physique, se retrouve également dans le milieu carcéral : le prisonnier est d'une part privé de sa liberté et mis sous l'autorité des gardiens, de l'autre contraint physiquement par le lieu clos qu'est sa cellule. Ce sentiment est magnifiquement décrit par Victor Hugo dans son *Dernier jour d'un condamné* :
« Maintenant, je suis captif. Mon corps est aux fers dans un cachot, mon esprit est en prison dans une idée[4] ». Ce pourrait être la définition de l'oppression.

2. La représentation de l'oppression au fil des siècles

A) En littérature

Nombreux sont les auteurs qui dans leurs ouvrages ont décrit une atmosphère oppressante, à l'instar d'Hugo[5], que nous avons vu précédemment, critiquant le milieu carcéral.

La critique de l'oppression totalitaire se retrouve également à travers des récits autobiographiques ou semi-autobiographiques comme chez Soljenitsyne[6].

Cette dénonciation de l'oppression, qu'elle soit totalitaire ou carcérale, donne naissance à un sous-genre de la science-fiction : le récit dystopique. Ces fictions ont pour thème central la dystopie, définie par *Larousse.fr* comme suit : « Société imaginaire régie par un pouvoir totalitaire ou une idéologie néfaste, telle que la conçoit un auteur donné ». On citera parmi les plus célèbres *Nous autres* de Ievgueni Zamiatine[7], *1984* de Georges Orwell[8] ou encore la toute récente trilogie de romans pour adolescents *Hunger Games* de Suzanne Collins[9], adaptée dans la foulée au cinéma.

L'exemple de *1984* est une référence du genre, notamment grâce à son fameux Big Brother, personnage omniscient, qui voit tout et surveille tout le monde, figure métaphorique d'une société de la surveillance. Il n'apparait jamais en personne mais seulement par l'intermédiaire d'écrans. Sa présence est terriblement oppressante pour les habitants de la ville en question, Londres. L'univers décrit par Orwell est totalement froid et aseptisé.

4 Victor Hugo, *Le dernier jour d'un condamné*, Hachette Education, 2006 (première édition : 1829), p. 11
5 Op. cit.
6 Op. cit.
7 Ievgueni Zamiatine, *Nous autres*, 1929, Gallimard (première édition : 1920)
8 Georges Orwell, *1984*, Gallimard, 1950, (première édition : 1949)
9 Suzanne Collins, *Hunger Games*, tome I, Scholastic, 2008

B) Au cinéma

L'industrie cinématographique comporte de nombreux exemples de films qui incluent des atmosphères oppressantes. Les dystopies y sont très nombreuses, de *Metropolis* de Fritz Lang (1927) à *Elysium* de Neil Blomkamp (2013) en passant par *THX 1138* de Georges Lucas (1971) ou encore *Equilibrium* de Kurt Wimmer (2002), autant de sociétés imaginaires décrivant des mondes oppressants et totalitaires. Mais l'oppression au cinéma n'est pas l'apanage des dystopies. La science-fiction non dystopique l'utilise également à l'image de *2001, l'Odyssée de l'espace* (1968) de Stanley Kubrick et son cruel robot HAL 9000[10], sorte de cousin spatial du Big Brother d'Orwell. On peut la retrouver dans tous les genres, que ce soit dans les films historiques où l'atmosphère oppressante peut permettre de montrer la (relative) réalité historique de la vie sous des régimes dictatoriaux, par exemple avec *La liste de Schindler* de Steven Spielberg (1993) ; ou encore dans des films d'horreur où le jeu sur les atmosphères est très important pour provoquer l'angoisse, la peur ; on pense par exemple à *Rosemary's Baby* de Roman Polanski (1968) ou à l'ambiance des films d'Hitchcock comme *Sueurs froides* (1958).

Certains réalisateurs jouent également avec les propriétés techniques du médium cinématographique afin de créer l'oppression. C'est le cas du récent *Le Fils de Saul* de László Nemes sorti en 2015, particulièrement oppressant. Dans ce film, le réalisateur filme le quotidien d'un sonderkommando juif dans la réalité des camps d'extermination nazis, mais en laissant la caméra focalisée sur la tête du personnage principal, Saul. Ainsi, toutes les atrocités qui se déroulent dans le camp sont systématiquement hors-champ et sont comprises par le spectateur à travers le regard de Saul. Ce procédé plonge le spectateur dans un sentiment d'oppression intense.

C) Dans les arts plastiques

La création d'une atmosphère oppressante par des moyens plastiques n'est pas seulement une problématique contemporaine, bien qu'elle trouve en notre époque de nouveaux éléments à traiter (caméras de vidéosurveillance, traquage sur internet,...).

10 Cf. Corpus Iconographique

On conviendra que de tout temps, l'expression artistique a pu permettre de représenter l'oppression, on pourra penser par exemple au panneau droit du *Jardin des délices* de Jérôme Bosch, triptyque datant de 1503 ou 1504, représentant l'*Enfer*[11], dans lequel grouillent des personnages monstrueux dans une atmosphère pour le moins inquiétante et oppressante. Plus tard, on pourrait citer la série de gravures de Piranèse intitulée *Prisons Imaginaires*[12] publiée en 1750, gravures figurant des systèmes carcéraux complexes, particulièrement oppressants.

Les régimes totalitaires du XXe siècle, en particulier le IIIe Reich d'Hitler et l'Union Soviétique de Staline ont inspiré de nombreux artistes pour ce qui est de la représentation de ce que peut être une atmosphère oppressante. En bande-dessinée par exemple, Art Spiegelman raconte la vie de son père déporté dans *Maus*. Les relations entre totalitarisme et bande-dessinée ont d'ailleurs fait l'objet d'un colloque à Cerisy en 2010 sous le nom *Lignes de front. Bande dessinée et totalitarisme,* publié par la suite[13].

L'installation est utilisée par de nombreux artistes pour créer une atmosphère oppressante dans un lieu donné (Chiharu Shiota avec *Labyrinth of Memory*, Louise Bourgeois avec *Cells*).

D'autres utilisent les éléments d'oppression contemporains pour mieux s'en moquer en les détournant. Leurs œuvres ont souvent une portée critique. C'est le cas du collectif espagnol Luz Interruptus ou du street artist Banksy avec l'*Arbre à caméras de surveillance*.

3. Présentation de ma pratique plastique

Après cette présentation rapide, il convient maintenant de présenter succintement en quoi consiste ma pratique personnelle. Je travaille autour de la question de l'oppression, de son atmosphère en m'appuyant par exemple sur les régimes totalitaires, le système carcéral ou encore les vecteurs d'oppression contemporains comme les caméras de vidéosurveillance.

La majorité de ma pratique consiste en l'élaboration d'installations immersives qui, par la modification de l'atmosphère d'un lieu, cherchent à créer un sentiment d'oppression. Il m'arrive également de travailler sur des supports bidimensionnels. Mon positionnement est critique par rapport aux oppressions contemporaines (surveillance vidéo, traçage sur internet,etc.). J'utilise parfois l'humour et le détournement de ces éléments dans un but critique.

11 Cf. Corpus Iconographique
12 Cf. Corpus Iconographique
13 Viviane Alary et Benoit Mitaine, *Lignes de front, bande-dessinée et totalitarisme*, Georg, 2011, *n. v.*

Il s'agit pour moi de produire des travaux, le plus souvent immersifs, dont le but premier est l'oppression du spectateur. En réutilisant les différents codes des systèmes dictatoriaux ou carcéraux, je crée des environnements dans lesquels le spectateur se retrouve piégé, contraint par un pouvoir, surveillé. En cela, je suis très influencé par l'une des formes les plus oppressantes d'enfermement, le panoptisme, décrit par Foucault, du nom du Panopticon de Bentham : « à la périphérie, un bâtiment en anneau ; au centre, une tour ; celle-ci est percée de larges fenêtres qui ouvrent sur la face intérieure de l'anneau ; le bâtiment périphérique est divisé en cellules […] Autant de cages, autant de petits théâtres, où chaque acteur est seul, parfaitement individualisé et constamment visible »[14].

Ma problématique pourrait se présenter en ces termes : « expérimenter la création d'une atmosphère oppressante par des moyens plastiques ».

Pour ce faire, je m'appuie sur des notions plastiques centrales, essentielles et que l'on retrouve très souvent dans le champ visuel totalitaire ou carcéral ainsi que chez les artistes qui utilisent l'oppression. Je veux parler des notions d'accumulation, de répétition et de géométrisation.

4. Cheminement de ma pratique[15]

Mes premiers essais au niveau de ma pratique personnelle se basaient sur deux idées assez larges : une atmosphère oppressante et la figure de la terreur.

J'ai alors commencé à créer des lieux froids, sans traces humaines ni couleurs comme dans ma série de dessins *Couloirs* dont le but premier était de traduire une atmosphère glauque et inhospitalière .

J'ai également questionné la figure de la terreur à travers une série de peintures sur le requin (débutée en 2011), animal effrayant, inquiétant, monstrueux. Plastiquement, je travaille la peinture comme l'ont fait certains peintres de la figuration narrative et notamment Bernard Rancillac et Gérard Fromanger.

14 Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975, p. 233
15 Cf. Corpus Iconographique

Au cours de mes expérimentations, mes productions se sont finalement centrées sur l'oppression ressentie dans les systèmes autoritaires. C'est à ce moment là que l'idée d'immersion est apparue dans ma pratique, le but étant de mobiliser au maximum les sens du spectateur.

J'ai par exemple réalisé en 2013 une vidéo en animation, *Enregistrement du 01-07-2113, 15h42*, représentant quatre vues de caméras de surveillance dans une ville totalitaire dystopique. Dans ce travail vidéo, un individu du peuple, refusant de se soumettre, tentait d'échapper aux forces de l'ordre. Cet individu était le seul élément coloré de la vidéo.

Mais le médium le plus souvent utilisé pour mes travaux d'immersion demeure assez logiquement l'installation.
Dans *ville totalitaire*, une maquette représentait une ville aseptisée et vide, face à laquelle se dressait un individu (seul élément coloré). Il était visé par plusieurs dispositifs lumineux. Le spectateur se retrouvait dans le noir et entendait en boucle une bande sonore composée de discours d'Hitler, de Staline et de Charlie Chaplin dans le *Dictateur* (1940).

Dans *Exécution*, performance réalisée en 2013, je me suis mis en scène en condamné à mort contre un mur. Devant moi était posé sur une table un grossier pistolet en jouet. Le spectateur avait le choix de me tirer dessus. Bien qu'étant un simple jouet, le geste a été difficile à effectuer pour le spectateur, mis à contribution et identifié comme bourreau. Le but était notamment de dénoncer la banalisation de la violence chez les enfants, partant d'un constat alarmant : des photographies d'enfants américains d'à peine dix ans posant fièrement avec leur arme (véritable cette fois) reçue pour noël.

Le projet *Dystopia*, non réalisé à ce jour, reprend l'idée d'une ville aseptisée et autoritaire déjà présente dans *Ville Totalitaire*. Ce projet serait une ville reconstituée dans un hangar avec une architecture très simple et aseptisée. Le spectateur qui voudrait y pénétrer devrait se présenter à l'entrée vêtu de gris uniquement. Alors, un garde lui mettrait une cagoule sur la tête et il serait escorté tout le long de son expérience par d'autres gardes. Le spectateur ne serait en aucun cas libre de choisir son chemin, tenu de respecter ce que lui ordonnerait les représentants de l'ordre. Des dispositifs sonores diffusant des slogans de propagande, des caméras, des miradors et autres éléments de dictature seraient présents dans le lieu.

Une des méthodes les plus efficaces utilisées par les dictatures pour affirmer leur autorité est la réduction de l'individu à un être semblable aux autres, qui ne pense plus par lui même. On gomme toute personnalité propre. Ainsi, chaque être devient l'instrument du pouvoir politique. Cette idée est centrale dans ma pratique et se traduit le plus souvent par la représentation des individus par des silhouettes comme dans *Ville totalitaire* ou encore *Enregistrement du 01-07-2113, 15h42*. Les visages n'existent plus. Ce thème de la silhouette est très utilisé chez Gérard Fromanger et m'a fortement inspiré. Dans *Dystopia*, le fait d'exiger une tenue commune pour tous les individus et de leur donner une cagoule applique cette idée d'uniformisation. La seule différenciation que j'opère à ces silhouettes, c'est l'ajout de la couleur, pour démarquer l'individu dissident et symboliser un esprit contestataire.

L'architecture est également une empreinte forte de la société totalitaire. Il suffit par exemple de regarder les rues de Pyongyang en Corée du Nord pour en faire le constat. Les rues sont immenses mais vides, comme le montre très bien la bande-dessinée de Guy Delisle, *Pyongyang*[16], et on peut voir des statues tout à fait monumentales érigées et vouées au culte du régime et son chef. Une atmosphère oppressante se dégage de cet univers aseptisé, que j'essaie de reproduire dans mes installations.

16 Guy Delisle, *Pyongyang*, L'association, 2003

I

LA MATÉRIALISATION DE L'OPPRESSION

DANS LES ARTS PLASTIQUES

1. Les notions et thématiques importantes

A) Champs visuels et thématiques liés à l'oppression

Nous retiendrons donc deux environnements particuliers pour traiter l'oppression à savoir le milieu carcéral et le milieu totalitaire. De nombreux éléments, objets y sont récurrents et permettent d'établir un champ visuel spécifique, réutilisable ensuite dans la création d'une atmosphère oppressante.

Le champ visuel de l'univers carcéral est composé de lieux clos, de caméras, de barbelés, de haut-parleurs, de projecteurs, d'alarmes, de barreaux.

L'univers visuel lié au totalitarisme est marqué par les affiches de propagande (Jdanovisme), les statues démesurées ainsi que par les éléments cités pour le milieu carcéral.

Il est intéressant de remarquer que de nombreux éléments sont communs à ces deux univers visuels. En effet, le milieu carcéral et les systèmes totalitaires sont souvent liés à des lieux aseptisés, déshumanisés, peu colorés aux espaces ordonnés et géométriques. On pensera à la descritpion des lieux carcéraux par Foucault : « espace clos, découpé, surveillé en tous ses points, où les individus sont insérés en une place fixe, où les moindres mouvements sont contrôlés, où tous les événements sont enregistrés […] où le pouvoir s'exerce sans partage »[17]

Concernant l'aspect plastique de mes productions, j'ai donc choisi de réemployer tous les éléments cités plus haut. Par exemple, je me suis fortement appuyé sur l'esthétique totalitaire et en particulier sur les affiches de propagande de la Chine maoiste. C'est un art de la propagande caractérisé par des aplats de couleurs très forts, des formes anguleuses, une forte théâtralité,... Je reprends ces idées dans mes installations, comme par exemple les affiches de propagande, pour *Dystopia*.

B) Notions plastiques centrales

Dans l'introduction, nous avons évoqué les notions plastiques centrales, celles que l'on retrouve très souvent dans les œuvres qui créent l'oppression. Il s'agit des notions d'accumulation, de répétition et de géométrisation. Les notions « accumulation » et « répétition » fonctionnent souvent en binôme, leur association renforçant l'effet oppressant. Nous parlerons donc du couple notionnel « accumulation/répétition ».

17 Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975, p. 230

On peut remarquer que toutes ces notions plastiques peuvent se conjuguer avec les champs visuels rattachés aux systèmes totalitaires et carcéraux dont nous parlions précédemment :

- *Accumulation/répétition* : l'accumulation et la répétition – au sens défini par Souriau[18] : « La répétition comme structure d'une œuvre, disposition dans laquelle se retrouve plusieurs fois un même élément, un même motif » – d'éléments en un lieu permet de créer une oppression. On peut par exemple penser à ces photographies historiques montrant l'armée nazie et ses milliers de soldats, tous semblables et deshumanisés, ou encore à ces murs d'écrans de surveillance reliés à de nombreuses caméras, là encore toutes identiques. L'association de ces deux notions permet également de créer un effet d'étouffement, de claustrophobie par saturation de l'espace.

- *Géométrisation* : la géométrisation a son importance dans l'atmosphère oppressante d'un lieu. En effet, une géométrie faite de lignes droites rappelle l'ordre, valeur chère aux systèmes totalitaires et carcéraux (prenons pour exemple les immenses rues désertes et aseptisées de Pyongyang, capitale de la République populaire de Corée, ou Corée du Nord). Cette géométrisation s'applique également aux groupes de personnes (une armée ordonnée par rangées) et aux personnes (dans les œuvres de fictions, le recours aux lignes droites pour représenter un personnage tyrannique, est courant).

2. Les différentes utilisations faites par les artistes des notions plastiques citées

Les notions définies plus haut, à savoir « accumulation/répétition » et « géométrisation » sont utilisées de différentes manières par les artistes qui travaillent sur les atmosphères oppressantes.

A) Quelques utilisations du couple notionnel accumulation/répétition

- *Accumulation/répétition et surveillance :*

Certains artistes contemporains emploient choisissent l'accumulation/répétition pour démultiplier les dispositifs de surveillance, en particulier les caméras, afin de créer ou d'évoquer l'oppression dont elles sont le vecteur.

18 Etienne Souriau, *Vocabulaire d'esthétique*, PUF, 1990

Ainsi, en 2011, le collectif madrilène Luz Interruptus a réalisé une série d'installations urbaines dans les rues de Madrid, intitulée *Políticos bajo videovigilancia*[19]. Les caméras y sont utilisées comme des personnages de fictions, tournées au ridicule, accumulées de manière démesurée et absurde en un même lieu (sur un lampadaire, autour d'une affiche électorale, etc.). Les caméras perdent leur aspect oppressant pour devenir des petites créatures dont on suit les déambulations en milieu urbain. Quelques années avant cette intervention artistique, en 2008, le street artist Banksy a également détourné cet objet avec l'*Arbre à caméras de surveillance*[20], lui aussi en le démultipliant et en l'accumulant. Les caméras sont ici des fruits nocifs, juchées sur un arbre mort. Plus impressionnant et oppressant encore, en 2013, le collectif Spy Urban Art remplit entièrement la façade d'une maison de Madrid de 150 caméras identiques et alignées en rangées ordonnées. Cette installation, sobrement intitulée *Caméras*[21], illustre à merveille l'alliance des trois notions plastiques « accumulation », « répétition » et « géométrisation ».

- *Accumulation/répétition et inquiétante étrangeté :*

L'accumulation et surtout la répétition d'un même personnage, à l'identique, instaure un sentiment de malaise particulièrement oppressant. Ce sentiment créé relève du concept freudien *Das Unheimliche,* en français « l'inquiétante étrangeté », qui décrit cette sensation de malaise ressenti lors d'une rupture avec la rationalité rassurante de notre vie quotidienne.

Les œuvres de l'artiste Yue Minjun traduisent ce malaise. L'artiste peint inlassablement le même visage, le sien, à tous les personnages de tous ses tableaux. Le résultat irrationnel, oppresse par son invraisemblance. Dans *Exécution*[22], huile sur toile datant de 1995, l'artiste associe l'oppression créée par l'inquiétante étrangeté de ses personnages tous identiques à l'oppression liée à la thématique du tableau : la représentation d'une fusillade.

Le personnage de l'agent Smith[23] dans la trilogie cinématographique *Matrix*[24] des sœurs Wachowski est lui aussi un personnage relevant de l'inquiétante étrangeté, il semble se multiplier à l'infini, exister en une infinité d'exemplaires, ce qui est particulièrement oppressant.

19 Cf. Corpus Iconographique
20 Cf. Corpus Iconographique
21 Cf. Corpus Iconographique
22 Cf. Corpus Iconographique
23 Cf. Corpus Iconographique
24 La trilogie *Matrix* débute au cinéma en 1999 par le film éponyme *Matrix*, suivi des deuxième et troisième films *Matrix Reloaded* et *Matrix Revolutions* tous deux sortis en 2003.

- *Accumulation/répétition et dépersonnalisation :*

Les systèmes totalitaires et carcéraux ont en commun la négation de l'individu. Ils s'emploient à nier les différences liées à l'humain, à obtenir une sorte d'être dépersonnalisé et façonné selon une norme. On pensera aux clones de la saga *Star Wars*[25] créée par Georges Lucas[26], conçus pour créer une armée la plus uniforme et dépersonnalisée possible ou, toujours chez Lucas, aux geoliers de THX 1138[27]. Dans le champ des arts plastiques, l'artiste Tarik Essalhi dépersonnalise en 2009 les femmes en représentant *Les 72 vierges*[28] promises aux djihadistes. Dans cette installation, les femmes sont toutes identiques et vêtues de burqas qui empêchent de reconnaître la moindre identité ainsi que le moindre attribut féminin.

- *Accumulation/répétition et contrainte physique :*

Comme nous l'avons expliqué précédemment, la contrainte physique est une manière d'asservir et d'oppresser. Cette contrainte peut être forcée par l'accumulation et la répétition d'éléments. Le travail de l'artiste japonaise Chiharu Shiota en est un bon exemple. Dans sa série d'installations datant de 2012 et intitulée *Labyrinth of Memory*[29], la plasticienne contraint physiquement le spectateur, l'empêchant de circuler dans la quasi-totalité de l'espace d'exposition par l'accumulation de fils tendus entre les différents murs des pièces concernées. Elle sature l'espace dans le but de contraindre physiquement.

B) Quelques utilisations de la notion de géométrisation

- *Géométrisation et ordre* :

La géométrisation par lignes droites rappelle assez naturellement l'ordre. L'alignement parfait des *Caméras*[30] de Spy Urban Art, dont nous avons déjà parlé, tel une armée de soldats disciplinés, démontre clairement ce lien. L'installation *Ghost*[31] de Kader Attia datant de 2007 reprend également ce principe d'ordre et d'alignement par lignes géométriques. Il utilise également l'accumulation et la répétition d'un même élément, en l'occurrence des fantômes, pour accroitre encore l'aspect inquiétant de son travail.

25 Cf. Corpus Iconographique
26 Le premier opus de la série est sorti en 1977 sous le titre de *La guerre des étoiles*, renommé en 2000 *Star Wars IV : Un nouvel espoir,* et a été réalisé par Georges Lucas
27 Cf. Corpus Iconographique
28 Cf. Corpus Iconographique
29 Cf. Corpus Iconographique
30 Cf. Corpus Iconographique
31 Cf. Corpus Iconographique

- *Géométrisation et espace* :

On peut également parler de la géométrie dans l'espace et en particulier des lignes droites, particulièrement efficaces quand il s'agit de figurer un espace peu accueillant, froid.

Reprenons l'exemple de la série de gravures de Piranèse intitulée *Prisons Imaginaires*[32] publiée en 1750. Ces gravures sont autant de visions fantasmées de systèmes carcéraux complexes et inquiétants. Les lignes droites y figurent en grand nombre, notamment grâce aux nombreux escaliers reliant les innombrables étages.

- *Géométrisation et monumentalité* :

Toujours en lien avec l'espace, la géométrisation par lignes droites permet également parfois d'accentuer le sentiment de monumentalité. La série de toiles sur les rues de New York de Giorgia O Keeffe nous montre bien cela. Par exemple, le tableau *City Night*[33] peint en 1926 nous donne à voir des bâtiments très droits gigantesques, monstrueux, effet accentué par une vue en contre-plongée. La rue semble sombre, étroite et ne laisse que peu d'espace, ce qui crée une atmosphère assez oppressante. Ce tableau rappelle d'ailleurs de façon troublante les immeubles sans fin du film dystopique *Metropolis*[34], sorti à la même époque[35].

3. L'importance de la lumière et la couleur dans la création d'une atmosphère

La lumière et la couleur sont deux composantes majeures de la création d'atmosphère en général et de l'atmosphère oppressante en particulier. Le plus souvent, ces atmosphères ont en commun une luminosité faible, qui dissimule des éléments dans l'obscurité comme dans les films d'horreur, ou une lumière concentrée en un point et fortement contrastée, c'est le cas par exemple dans les films noirs des années 40-50[36] comme *La soif du mal*[37], film d'Orson Welles sorti en 1958. Ces effets de lumière sont associés à une palette colorée restreinte, faite de nuances de gris et de noir. Les autres couleurs sont souvent assez rares et la plupart du temps froides. C'est d'ailleurs de cette manière que j'utilise la lumière et la couleur dans mes installations.

32 Cf. Corpus Iconographique
33 Cf. Corpus Iconographique
34 Cf. Corpus Iconographique
35 Le film de Fritz Lang est sorti en 1927.
36 Le courant dit néo-noir, apparu à partir des années 70 reprend également ces codes avec des films tels que *le Dahlia Noir* de Brian de Palma en 2006. Il en va de même pour le courant Tech noir qui combine le film noir et la science-fiction à l'image de *Blade Runner,* film dystopique de Ridley Scott sorti en 1982.
37 Cf. Corpus Iconographique

La couleur noire a son importance dans la création d'une atmosphère oppressante et inquiétante car elle est chargée symboliquement. L'ouvrage *Noir, histoire d'une couleur*[38] de Michel Pastoureau l'explique très bien, en retraçant les différentes significations de la couleur à travers l'Histoire. Il parle par exemple de la peur naturelle de l'Homme liée au noir, à l'obscur : « L'homme a toujours eu peur du noir. Il n'est pas un animal nocturne, ne l'a jamais été, et même si au fil des siècles il a plus ou moins apprivoisé la nuit et l'obscurité, il est resté un être diurne, rassuré par la lumière, la clarté et les couleurs vives »[39].

Si cette couleur terrorise, c'est également car elle évoque la mort et l'enfer, comme Pastoureau l'explique : « Couleur de la nuit et des ténèbres, couleur des entrailles de la terre et du monde souterrain, le noir est aussi la couleur de la mort »[40]. La couleur évoquerait donc nos craintes les plus profondes. Le bédéaste et plasticien Danijel Zezelj publie en 2015 *Chaperon Rouge*[41] une relecture du célèbre conte tout en noir et blanc, particulièrement oppressante, de par son traitement plastique fait de lignes droites et de cadrages étroits[42] qui semble illustrer les propos cités.

Enfin, Pastoureau associe également la couleur à l'extrémisme et aux systèmes dictatoriaux: « le noir policier et totalitaire des milices du parti fasciste italien […] et celui, plus mortifère, de la SS (Schuttzstaffel) et de la Waffen-SS du régime nazi »[43]. C'est en effet une couleur qui a souvent été associée aux régimes totalitaires dans les fictions contemporaines à l'image de l'empire galactique de la série de films Star Wars ou encore, de façon encore plus radicale, du système de surveillance dépeint dans le film d'animation français tout en noir et blanc *Renaissance* de Christian Volckman, sorti en 2006, sorte de film dystopique figurant un Paris sous surveillance[44].

Néanmoins, l'oppression peut également se faire de façon totalement inverse, avec des couleurs pures, saturées, associées à une forte luminosité. C'est le cas par exemple, des environnements colorés de l'artiste James Turell[45], qui à leur manière, peuvent également faire naître un sentiment d'oppression chez le spectateur.

38 Michel Pastoureau, *Noir, histoire d'une couleur*, Le Seuil, 2008
39 Op. cit. p. 28
40 Op. cit. p. 39
41 Danijel Zezelj, *Chaperon rouge*, Mosquito, 2015
42 Cf. Corpus Iconographique
43 Op. cit. p. 214
44 Cf. Corpus Iconographique
45 Cf. Corpus Iconographique

La majorité de mes productions possède une palette colorée très restreinte et porteuse de sens : le rouge de la révolution ou au contraire le rouge et le jaune des affiches de propagande.Ma deuxième influence majeure provient des peintres de la figuration narrative Fromanger[46] et Rancillac[47], d'ailleurs eux mêmes influencés par le Réalisme Socialiste. Chez eux, le traitement des ombres et des lumières se fait par aplats de couleurs brutes.

4. L'art immersif comme moyen d'oppression

Afin de faire ressentir un sentiment d'oppression, d'étouffement au spectateur, il faut que celui-ci soit immergé dans l'atmosphère de l'oeuvre. Cette immersion apparaît comme fondamentale.

Anaïs Bernard donne, dans son ouvrage *Immersivité de l'art, Interactions, Insertions, Hybridations*[48], une définition particulièrement intéressante de ce que pourraient être les Arts Immersifs : « Les Arts Immersifs cherchent à amplifier les mécanismes de rétroaction entre l'oeuvre et le spectateur […] engendrant un dialogue entre l'oeuvre et le spect-acteur qui élargisse le choix des modalités perceptives et permettent d'obtenir des effets en temps réel. »[49]

Anaïs Bernard classe ensuite ces Arts Immersifs en trois catégories distinctes : les interactions, les insertions et les hybridations. Les interactions concerneraient les rencontres avec une œuvre mobilisant la perception visuelle et la motricité. Cela concerne la majorité des œuvres d'art. Lorsque d'autres sens sont mobilisés, il s'agit de la seconde catégorie d'immersion : les insertions : « lorsque le corps se voit immergé dans un environnement virtuel, une concentration plus ou moins poussée lui est demandée »[50]. Ces insertions se décomposent en deux cas : celui ou l'environnement vient englober notre corps, il s'agit de la situation que j'essaie de reproduire dans mes installations, et celui dans lequel c'est notre corps, sous forme d'avatar qui s'intègre dans l'environnement. La troisième catégorie, l'hybridation, serait la fusion totale entre le corps et l'environnement.

46 Cf. Corpus Iconographique
47 Cf. Corpus Iconographique
48 Anaïs Bernard, *Immersivité de l'art*, *Interactions, Insertions, Hybridations,* L'Harmattan, 2012
49 Op. cit. p. 16
50 Op. cit. p. 19

L'immersion est pour moi un moyen de proposer au spectateur, à travers mes installations, une expérience, au sens défini par John Dewey : « l'expérience concerne l'interaction de l'organisme avec son environnement »[51]. Cette définition rejoint d'ailleurs celle des insertions d'Anaïs Bernard.

Afin d'immerger le spectateur dans une atmosphère, j'essaie de mobiliser au maximum les sens de celui-ci : la vue est interpelée par les différents éléments esthétiques mis en place, l'ouie est mobilisée par exemple par des slogans de propagande provenant de haut-parleurs, etc. Il s'agit pour moi d'établir un véritable lien entre le spectateur et mon travail, intéraction décrite par Dewey : « Au cours d'une expérience, les choses et événements du monde physique et social sont transformés suivant le contexte humain dans lequel ils s'inscrivent, tandis que la créature vivante change et se développe en fonction de ses transactions avec des choses qui lui étaient initialement extérieures. »[52]

5. Le parti pris de l'artiste

Pourquoi créer une atmosphère oppressante ? Pour critiquer ? Pour susciter une expérience sensible ? Les motivations et partis pris des artistes sont différents.

En premier lieu, l'artiste peut choisir de créer l'oppression pour mieux la dénoncer, c'est le cas du mur de caméras de Spy Urban Art. De nombreux artistes s'engagent contre les oppressions contemporaines à l'image de Banksy qui réutilise lui aussi l'objet caméra de vidéosurveillance.

La finalité de l'atmosphère oppressante peut également être purement de l'ordre de l'expérience sensible. C'est le cas de Chiharu Shiota par exemple qui vise avant tout la rencontre physique du spectateur avec ses œuvres. On peut également citer la série d'installations *Cells* de Louise Bourgeois[53]. Il s'agit de pièces ou de cellules dans lesquelles le spectateur peut pénétrer. Ces installations reproduisent des états psychologiques tels que la peur, la douleur ou l'oppression.

51 John Dewey, *L'art comme expérience*, Farrago, 2005 (première édition : 1982), p.290
52 Op. cit. p.290
53 Cf. Corpus Iconographique

6. *Exécution* de Yue Minjun, un tableau lié à l'oppression de plusieurs manières

MINJUN (Yue), *Exécution*, 2013, 150 × 300 cm, huile sur toile, collection privée

Prenons l'exemple de l'oeuvre *Exécution* de l'artiste chinois Yue Minjun et réalisée en 1995. Il s'agit d'une huile sur toile de 150cm par 300cm faisant à ce jour partie d'une collection privée.

Le tableau nous donne à voir ce qui semble être une exécution. Néanmoins deux éléments étonnent : les bourreaux n'ont pas d'armes et tous les personnages dont on peut voir le visage rient.

A) Analyse plastique

Le tableau ne donne à voir que peu de profondeur (trois plans sérrés : le premier : les exécuteurs, le deuxième : les condamnés, troisième plan : un mur).

La lumière est très contrastée : les ombres sont très marquées.

Le couple notionnel accumulation/répétition est ici représenté par les visages des personnages.

Plusieurs éléments sont à noter concernant la composition : on observe plusieurs lignes horizontales parallèles (les mains d'un des bourreaux tiennent une arme invisible qui se trouve également dans cet axe horizontal) et l'alignement des jambes des condamnés trace une diagonale dans le tableau. Le tableau comporte deux zones chargées (la partie gauche avec plusieurs condamnés à mort et la partie droite avec plusieurs « bourreaux »).

A l'inverse, la partie centrale est relativement vide donnant à voir les deux mains de l'un des exécuteurs (élément important de l'oeuvre vers lequel convergent la diagonale et certaines horizontales).

B) Contexte artistique

Yue Minjun est souvent considéré comme le chef de file d'un mouvement appelé par les critiques d'art « réalisme cynique » né suite aux manifestations étudiantes de la place Tian An Men de 1989 basé sur la dérision.

Ce tableau s'inscrit directement dans la lignée des tableaux d'exécution initiée par Goya[54] avec *el Tres de Mayo 1808*[55]. Avant Minjun, Manet [56]puis Pablo Picasso[57][58] s'en sont inspirés. Mais plus encore que Goya, Minjun semble s'être inspiré du tableau de Manet *Execution de l'empereur Maximilien*[59] notamment en ce qui concerne la composition, légèrement différente de celle de Goya. En effet, Manet, qui avait repris la composition de Goya, avait choisi d'ajouter un soldat face au spectateur, dans le dos des exécuteurs. Yue Minjun a repris ce personnage, absent du tableau de Goya.

L'artiste n'a jamais véritablement expliqué son œuvre mais définit dans sa biographie[60] sa conception du monde : « C'est pour cela que le fait de sourire, de rire pour cacher son impuissance a [une grande] importance pour ma génération. ». L'oeuvre de Minjun témoigne d'une résignation de l'artiste face à son époque, il fait preuve de cynisme. Son oeuvre est typique de l'époque postmoderne marquée par ce que Jean-François Lyotard appelle « la fin des grands récits »[61], par le manque d'idéaux, de convictions.

54 Cf. Corpus Iconographique
55 Francisco de Goya, *El tres de mayo 1808*, 1814, 266 cm x 380 m, Musée du Prado, Madrid
56 Edouard Manet, *Execution de l'empereur Maximilien*, 1867, 252 × 305 cm, Städtische Kunsthalle, Mannheim,
57 Pablo Picasso, *Massacre en Corée*, 1951, 110 cm x 210 cm, Musée Picasso, Paris
58 Cf. Corpus Iconographique
59 Cf. Corpus Iconographique
60 Auteur Inconnu, *Yue Minjun Biographie*, Éd. Hanart TZ Gallery, 2006,
61 Jean-François Lyotard, *La Condition postmoderne*, Editions de Minuit, 1994, (Première éd. 1979)

C) Contexte socio-historique

La grande révolution culturelle de Mao Zedong a fait beaucoup de mal à l'art chinois, expliquant certainement l'émergeance tardive de l'art contemporain chinois sur le plan international. Les régimes politiques suivants jusqu'à l'actuel[62] ont mis du temps à en comprendre l'importance. L'art contemporain chinois, et en particulier le « réalisme cynique » de Minjun, a véritablement émergé suite aux manifestations étudiantes de Tian An Men de 1989, insufflant aux jeunes chinois un désir de liberté grandissant. Ainsi, le rire de l'artiste évoque certainement toutes les crispations de la société chinoise, comme un rire jaune, empli d'ironie. L'histoire socio-politique chinoise aide à comprendre l'oeuvre et la pensée de l'artiste, à comprendre le cynisme, l'amertume voire la crtitque dissimulée par l'artiste dans son œuvre bien que l'artiste n'ait jamais revendiqué un engagement politique réel.

L'oeuvre apparaît comme totalement en phase avec son époque de par son encrage dans la pensée postmoderniste mais également par l'utilisation du détournement humoristique (ici l'oeuvre de Manet) afin de faire passer un message, comme le fait également Banksy.

L'oeuvre permet de montrer les différentes oppressions possibles : celles liées au couple notionnel accumulation/répétion, le malaise relatif à l'inquiétante étrangeté de ces visages tous identiques ou encore l'oppression insinuée par la thématique du tableau : une exécution.

62 La république populaire de Chine est aujourd'hui gouvernée par le président Xi Jinping

II

LE TRAVAIL D'UNE ATMOSPHÈRE OPPRESSANTE EN CLASSE

1. Liens aux programmes

L'expérimentation d'une atmosphère oppressante peut se travailler avec n'importe quel niveau de classe au collège. Néanmoins, c'est dans le cycle 4, composé des classes de cinquième, quatrième et troisième, que ce travail s'avère véritablement judicieux.

A) En classe de cinquième

En cinquième, l'oppression peut s'aborder sous l'angle de la fiction, élément central du programme. Il peut être intéressant de travailler l'atmosphère oppressante par la création de décors de films ou réaliser une atmosphère oppressante qui servirait de décor à une bande-dessinée policière par exemple.

Ce travail serait en adéquation avec l'entrée numéro 1 du programme de cinquième, « La construction, la transformation des images »[63]. Certains apprentissages figurant dans ces programmes seraient ainsi travaillables, « construire une narration à partir d'une ou plusieurs images » ou encore « utiliser divers modes de représentation ».

B) En classe de quatrième

La relation avec la réalité est un des éléments clés du programme de quatrième. Il serait justement intéressant de travailler, à ce niveau, l'écart avec la réalité que l'on réalise en créant une atmosphère oppressante par exemple. Ce travail concernerait deux entrées du programme de quatrième à savoir « Les images et leurs relations au réel »[64] mais également « Les images et leurs relations au temps et à l'espace ».

Cet écart avec la réalité se travaille notamment par le biais des techniques de communication comme la publicité. Il serait intéressant par exemple d'étudier des affiches de propagandes puis d'analyser l'utilisation de ces mêmes codes par des artistes qui la dénoncent comme par exemple l'artiste chinois Wang Guangyi[65] ou le street artist américain Obey[66]. L'apprentissage « évaluer le degré de virtualité des images » serait ainsi travaillé.

63 Programmes du Collège publiés au BO Bulletin Officiel du 28 août 2008
64 Op. cit.
65 Cf. Corpus Iconographique
66 Cf. Corpus Iconographique

C) En classe de troisième

Le programme de troisième semble être celui qui offre le plus de possibilités d'approfondissement dans l'expérimentation de la création d'une atmosphère oppressante par des moyens plastiques.

Si l'on reprend les programmes, on s'aperçoit que l'entrée « L'expérience sensible de l'espace » concorde tout à fait avec notre problématique.

Investir un lieu donné, comme la classe d'arts plastiques par exemple, pour le rendre oppressant permettrait de construire de nombreux apprentissages comme « construire des volumes en exploitant les qualités physiques et formelles », « produire in situ et exposer leurs travaux selon différentes modalités pour modifier les espaces et en travailler le sens », « transformer la perception d'un espace » ou encore « découvrir des pratiques artistiques contemporaines en relation avec l'espace ». L'oppression peut être abordée par de nombreux angles d'attaque.

Le programme de troisième donne une liste de compétences à travailler dont un grand nombre peut l'être par le biais de la création d'une atmosphère oppressante commes les compétences suivantes : « réaliser une production artistique qui implique le corps », « produire du sens en disposant des objets, des matériaux, des volumes dans un espace déterminé », « prendre en compte le lieu et l'espace comme éléments constitutifs du travail plastique » et enfin « modifier la perception d'un espace ». Le travail sur l'oppression peut permettre de travailler tous ces points.

2. Invariants plastiques majeurs dans le travail d'une atmosphère oppressante

Parmi les grandes notions plastiques, il en demeure quatre qui sont centrales dans la représentation de l'oppression :

- ***l'espace*** : confiné, clos, saturé, etc.[67]
- ***la lumière*** : faible, contrastée, etc.[68]
- ***la couleur*** : l'emploi du noir, des couleurs froides, du rouge vif, etc.[69]
- ***la forme*** : la géométrisation par lignes droites, l'alignement, etc.[70]

67 cf. 16 voir ***B) Quelques utilisations de la notion de géométrisation,*** point « Géométrisation et espace »
68 cf. 19
69 cf. 19
70 cf. 15 voir ***B) Notions plastiques centrales,*** point « Géométrisation »

Le travail de ces quatre composantes permettrait aux élèves de comprendre les modalités de création d'une atmosphère quelle qu'elle soit et en particulier oppressante dans notre cas précis.

3. Vocabulaire enseignable

Monter des séquences autour de l'oppression permet de travailler de nombreux mots de vocabulaire liés aux arts plastiques.

En premier lieu, cela peut permettre de mieux cerner ce qu'est une installation, avec tous les mots qui gravitent autour de cette forme d'art : immersion, atmosphère, scénographie, décor, point de vue, parcours, l'art in situ, etc. ; et aborder le vocabulaire lié aux notions : accumulation/répétition et géométrisation. On peut également, en travaillant sur des formats bidimensionnels, évoquer de nombreux termes techniques tels que le cadrage, la géométrie, les techniques mixtes et concernant les couleurs, le camaïeu, le dégradé et bien sur, voir ou revoir la différence entre couleurs chaudes et couleurs froides. Enfin, tout le vocabulaire relatif au sens de l'oeuvre et au parti pris de l'artiste peut également être étudié, on pourra ainsi parler du détournement, de l'art engagé, de la critique, de la satire, de la parodie, etc.

4. Montrer et utiliser en classe des oeuvres en lien avec l'oppression : trois exemples

A) L'exemple de Políticos bajo videovigilancia *de Luz Interruptus*[71]

Políticos bajo videovigilancia est un ensemble d'installations du collectif d'artistes espagnol Luz Interruptus. Le collectif y met en scène des caméras de vidéosurveillance en interaction avec l'environnement urbain (lampadaires, affiches électorales).

Cette mise en scène donne vie aux caméras, les utilisant comme de petits personnages. Ces installations peuvent par exemple permettre de travailler la question du détournement en classe de cinquième en lien avec le programme qui est centré sur la fiction. Plus précisément, le détournement serait travaillé dans un but critique et dénonciateur à l'égard des différentes formes d'oppression que les élèves peuvent connaître aujourd'hui (surveillance sur internet par exemple).

71 Cf. Corpus Iconographique

On pourrait par exemple demander aux élèves de choisir un objet du quotidien qui les oppresse (sonnerie du collège, haut-parleurs, etc.), de le reproduire, le mutliplier, travaillant ainsi les notions d'accumulation et de répétition pour enfin créer une mise en scène dans laquelle ces objets seraient des personnages de fiction et interagiraient avec leur milieu. Tout cela serait bien sûr à réflechir en vue d'une critique à formuler envers l'utilisation de l'objet choisi. Des compétences telles que « savoir multiplier et accumuler de manière efficace des objets » ou encore « adopter un regard crtitique sur une problématique quotidienne » pourraient ainsi être travaillées. Ce travail serait en adéquation avec l'entrée numéro 1 du programme de cinquième, « La construction, la transformation des images »[72]. Certaines compétences et apprentissage figurant dans ces programmes seraient ainsi travaillables, « construire une narration » ou encore « utiliser divers modes de représentation ».

La problématique de ces travaux pourrait être « comment parvenir par des moyens plastiques à créer une production critique à l'égard d'éléments d'oppressions quotidiennes pour les élèves ».

Notions et vocabulaire travaillé : accumulation, répétition, détournement, installation, in situ, fiction, critique, satire, parodie, …

B) L'exemple de Labyrinth of Memory *de Chiharu Shiota*[73]

Chiharu Shiota crée l'oppression par la contrainte physique. En tendant ses fils dans une pièce, elle empêche le spectateur de circuler librement. Elle investit un espace.

L'investissement d'un espace est un des grands enjeux du programme de troisième. L'étude de cette œuvre permettrait de travailler la question de l'in situ.

Le programme de troisième semble être celui qui offre le plus de possibilités d'approfondissement dans l'expérimentation de la création d'une atmosphère oppressante par des moyens plastiques.

Si l'on reprend les programmes, on s'aperçoit que l'entrée « L'expérience sensible de l'espace » concorde tout à fait avec notre problématique enseignante, qui pourrait être, en classe de troisième « comment transformer l'atmosphère d'un pièce afin de faire ressentir au spectateur un sentiment d'oppression ».

72 Programmes du Collège publiés au BO Bulletin Officiel du 28 août 2008
73 Cf. Corpus Iconographique

Investir un lieu donné, comme la classe d'arts plastiques par exemple, pour le rendre oppressant permettrait de construire de nombreux apprentissages comme « construire des volumes en exploitant les qualités physiques et formelles », « produire in situ et exposer leurs travaux selon différentes modalités pour modifier les espaces et en travailler le sens », « transformer la perception d'un espace » ou encore « découvrir des pratiques artistiques contemporaines en relation avec l'espace ». L'oppression peut être abordée par de nombreux angles d'attaque.

Le programme de troisième donne une liste de compétences à travailler dont un grand nombre peut l'être par le biais de la création d'une atmosphère oppressante commes les compétences suivantes : « réaliser une production artistique qui implique le corps », « produire du sens en disposant des objets, des matériaux, des volumes dans un espace déterminé », « prendre en compte le lieu et l'espace comme éléments constitutifs du travail plastique » et enfin « modifier la perception d'un espace ». Le travail sur l'oppression peut permettre de travailler tous ces points.

Notions et vocabulaire travaillé : installation, in situ, parcours, investir, accumulation, répétition,...

C) L'exemple de City Night, *Georgia O'Keeffe*[74]

Georgia O'Keeffe a réalisé une série de peintures sur les rues de New York en accentuant leur monumentalité par des vues en contre-plongée.

City Night est d'autant plus interessante qu'il s'agit d'une œuvre dans laquelle Georgia O'Keeffe utilise des couleurs froides ce qui accentue l'oppression induite par la contre-plongée. De plus, les batiments sont peu détaillés et géométriques.

Le programme de troisième comporte également une partie sur l'expérimentation de l'espace bâti. On pourrait envisager de créer un travail lié à l'espace architectural comme par exemple représenter sur un format bidimensionnel un batiment oppressant en s'aidant du cadrage, des couleurs, des lumières, des formes. Il s'agirait de traduire plastiquement un batiment oppressant. A titre d'exemple, les mots de vocabulaires suivants pourraient être évoqués : géométrie, contre-plongée, couleurs froides/couleurs chaudes, atmosphère, cadrage, architecture, etc.

74 Cf. Corpus Iconographique

III

« LE SOUFFLE COUPÉ »

L'EXEMPLE D'UNE SÉQUENCE DE TROISIÈME

1. Présentation de la séquence

Dans l'optique de faire expérimenter à mes classes de troisième la création d'une atmosphère oppressante, j'ai conçu la séquence « Le souffle coupé »[75].

Les objectifs principaux de la séquence sont en lien avec les programmes[76] étaient « produire in situ et exposer les travaux selon différentes modalités pour modifier les espaces et en travailler le sens » et « transformer la perception de l'espace » et concernent les entrées suivantes : « L'expérience sensible de l'espace » et « La prise en compte de l'espace de l'oeuvre ».

Le travail est prévu sur trois séances, éventuellement quatre et par groupe de deux à trois élèves.

La consigne donnée aux élèves a été formulée en ces termes : « Vous êtes un célèbre réalisateur de films d'angoisse. Pour votre prochain film, *Le souffle coupé*, vous avez besoin de fabriquer un décor pour une scène particulièrement oppressante. Choisissez un endroit dans la salle et transformez son atmosphère en environnement oppressant. Vous prendrez ensuite une photographie de ce lieu. ». Le fait de présenter la situation de cette manière, en mettant les élèves dans la peau d'un réalisateur de film, a ce que Bernard-André appelle une « fonction d'éveil »[77], dont le but est d'éveiller l'intérêt, par un média que les élèves connaissent bien, le cinéma ; mais également d'éveiller les capacités de reflexion et de raisonnement en facilitant la projection des élèves. De plus, je trouvais cette manière d'aborder la création d'atmosphère assez ludique, propice à ce que les élèves prennent du plaisir dans son accomplissement.

La consigne était assortie d'une contrainte : « l'endroit choisi doit être suffisamment modifié par au moins trois idées différentes ». Cette contrainte a pour but de complexifier les productions, notamment au niveau des matériaux, afin d'éviter les réponses simplistes. Les élèves, confrontés à une situation-problème telle que définie par Meirieu[78], doivent réflechir et présenter un travail singulier et complexe.

---

75 Cf. Annexe 1

76 Programmes du Collège publiés au BO Bulletin Officiel du 28 août 2008

77 Bernard-André Gaillot, *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique*, PUF, 2012 (première édition : 1997), p. 173

78 « Situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage, qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. » définition donnée p. 186 de *Apprendre...oui, mais comment,* ESF, 1987, de Philippe Meirieu.

Le but étant que les élèves conçoivent un projet, le travail se fait par étapes sur les trois séances prévues : choix/idée, réalisation, exposition. Lors de la première séance, j'ai tout d'abord demandé aux élèves ce que leur évoquait le mot « oppression ». Les réponses fournies nous ont permis de réaliser une carte heuristique[79] montrant plusieurs significations du mot. Les élèves ont mis en évidence trois sens. Le premier est l'oppression politique avec les régimes dictatoriaux et la propagande. Le mot « oppression » évoquait également pour certains un état psychologique lié au harcèlement. Enfin, la troisième signification du mot était lié au symptômes physiques ressentis, à savoir l'étouffement. Ces réponses sont autant de pistes qui ont pu ensuite aider les élèves. Par la suite, j'ai distribué un document élève[80] sur lequel figuraient les consignes. Nous les avons lues ensemble, expliquées. Les groupes se sont formés et je leur ai demandé dans un premier temps, après avoir trouvé leur idée, d'élaborer un croquis de leur décor. Le but de cette première séance était de réflechir, de trouver des idées et de produire un croquis du travail à réaliser. La séance s'est terminée sur une courte verbalisation autour des différentes manières de modifier l'atmosphère (luminosité, couleurs, formes), de nombreux termes intéressants ont été évoqués et notés au tableau[81]. La séquence étant, au moment de la rédaction de ce mémoire, en cours, les deuxième et troisième séances seront évoquées selon ce qui est prévu et non selon ce qui a été fait de façon concrète en classe.

La deuxième séance donc, s'organisera en trois temps. Le premier temps sera un rappel des différentes manières de modifier l'atmosphère d'un lieu à travers l'exemple des idées trouvées par les élèves. S'ensuivra ensuite la mise au travail des élèves avec le début de la réalisation plastique des projets à l'aide de matériaux divers. Il est ensuite prévu que la séance se termine sur un apport de références, trois en particulier : *L'arbre à caméras*[82] de Banksy, la série d'installations *Labyrinth of Memory*[83] de Chiharu Shiota et enfin, un photogramme du film *Matrix Reloaded*[84], donnant à voir le fameux agent Smith multiplié. Si l'apport de références intervient si tard dans le déroulement de la séquence, c'est pour que les élèves ne soient pas influencés dans leurs idées par ces exemples. Les références seront donc montrées lorsque chaque groupe aura réalisé le croquis de son idée.

79 Cf. Annexe 3
80 Cf. Annexe 2
81 Cf. Annexe 3
82 Cf. Corpus Iconographique
83 Cf. Corpus Iconographique
84 Cf. Corpus Iconographique

La dernière séance sera centrée sur la pratique dans un premier temps, avec une mise au travail rapide ayant pour objectif la fin de la réalisation plastique des différents éléments des décors imaginés par chaque groupe d'élèves. Durant le dernier tiers de l'heure de cours, les élèves devront mettre en place leur travail dans l'endroit de la salle choisi pour enfin le photographier.

La séance suivante, bien que consacrée à un autre travail, débutera par une verbalisation autour des photographies prises par les élèves, vidéoprojetées au tableau, les élèves devront être capables de convoquer le vocabulaire appris ainsi que d'expliquer les différentes façons de créer une atmosphère oppressante.

Les différentes séances de la séquence, sont chacune organisées en différents temps et construites selon des dispositifs variés : recherche en groupe, recherche en classe entière, phase de croquis, réalisation plastique, exposition, photographie,etc. C'est ce que Sebastien Clerc et Yves Michaud appellent « entretenir la flamme de l'attention »[85]. Ils préconisent notamment de varier les formes de cours, de mettre les élèves en situation ou encore de donner des exemples concrets, chose faite par l'apport de références.

2. Le travail des élèves

La séquence a globalement été bien accueillie par les élèves, et les idées sont venues assez vite. La motivation était perceptible et les élèves semblaient prendre part au travail avec plaisir. Je suis assez d'accord avec la réponse d'un élève de troisième dans l'ouvrage de Pascale Lismonde *Les arts à l'école* qui, sur la question des enseignements artistiques, dit : « Au collège, ça sert à faire quelque chose qui nous sorte des matières générales, pour faire quelque chose de plus personnel »[86].

Ma crainte concernait surtout le début de la séance avec la réalisation de la carte heuristique, j'avais peur que les élèves ne soient pas très motivés par cette forme de recherche. Au contraire, de nombreuses réponses ont été apportées en peu de temps.

85 Sebastien Clerc et Yves Michaud, *Face à la classe*, Gallimard, 2010, p.117
86 Pascale Lismonde, *Les arts à l'école*, *le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Gallimard, 2002, p.47

Concernant les projets des élèves, je suis plutôt satisfait des idées apportées, qui sont dans l'ensemble très singulières et répondent bien aux attentes demandées. Je prends l'exemple d'un groupe dont l'idée est d'insérer derrière les barreaux du radiateur de la salle d'arts plastiques une multitude de visages afin des les transformer en barreaux de prisons enfermant des prisonniers. Un autre groupe a choisi de travailler sur les relations entre l'intérieur et l'extérieur : ces élèves veulent positionner, de par l'extérieur, des têtes humaines qui regarderaient l'intérieur de la salle à travers la vitre

Cependant, certains groupes un peu pressés ont voulu créer des scènes sanglantes, des scènes d'horreur, etc. Il a donc fallu, avec ces élèves là, réflechir à nouveau sur la définition de l'oppression et appréhender correctement ses différences avec l'horreur. Des scènes de films d'horreur ne sont pas forcément oppressantes, et ce même s'il y a du sang et inversement.

L'un des points les plus positifs pour moi est la diversité des réponses : certains ont choisi de travailler énormément sur la lumière, d'autres sur l'accumulation et la répétition d'éléments,... De même, les matériaux et le formats qu'ils prévoient d'utiliser sont très divers : certains veulent mélanger le bidimensionnel et le tridimensionnel, d'autres travailler uniquement en volume, etc.

3. Eléments de remédiation et autres tentatives possibles

Il est assez difficile pour moi, la séquence étant loin d'être terminée, de réflechir à ce qui pourrait être amélioré. Néanmoins certains temps de la première séance auraient pu être pensés autrement, en particulier son début. Au lieu d'adopter cette verbalisation heuristique autour des termes liés à l'oppression, qui du reste a très bien marché, j'aurais pu employer ce que Sebastien Clerc et Yves Michaud appellent « la technique du Cheval de Troie »[87]. Il s'agit d'un document qui permet de capter l'attention des élèves. Dans mon cas, j'aurai pu leur montrer un extrait de film oppressant, d'Alfred Hitchcock par exemple, afin d'entrer directement dans le sujet, et d'évoquer plus en détail la question du décor au cinéma. J'aurais également pu choisir de leur montrer certaines œuvres prévues dans l'apport de références, dès le début, si je l'avais jugé nécessaire, s'ils avaient eu du mal à cerner les consignes par exemple. On pourrait imaginer plusieurs suites à donner à la séquence : réalisation de décors pour différents clubs, exposition dans le collège mais en dehors de la classe,...

87 Sebastien Clerc et Yves Michaud, *Face à la classe*, Gallimard, 2010, p.114

4. Evaluation

Afin d'évaluer ce travail, qui comportera des réponses très diversifiées, l'évaluation par compétences semble la plus juste. J'ai commencé à utiliser ce système d'évaluation en cours d'année après avoir longuement réfléchi à la manière la plus juste d'évaluer. Bernard-André Gaillot définit l'évaluation sur deux secteurs : le secteur théorique et le secteur pratique[88]. Sur le plan théorique, l'évaluation consisterait à « juger de la crédibilité d'un projet ». Sur le terrain pratique, celle ci consisterait plutôt à « juger de l'efficacité de la réalisation plastique ». D'une manière plus générale, l'évaluation permet de contrôler l'acquisition des savoirs par les élèves et en cela, l'évaluation par compétences est un outil simple et efficace.

Gaillot explique également qu'évaluer, c'est « contribuer à guider l'élève dans la construction de sa propre personne »[89]. Or, il est vrai qu'une simple note ne permet pas forcément à l'élève de comprendre ce qu'il a appris (sauf si les critères sont expliqués et visibles). Les compétences permettent justement cette compréhension par l'élève, par cet intitulé simple : « l'élève est capable de ». Les avis sont partagés sur la question. Certains y voient un moyen de réduire les inégalités et les comparaisons entre les élèves liées aux notes quand d'autres y voient un système d'évaluation qui ne motive pas l'élève[90].
A titre personnel, je pense que le système de notes et le système de compétences sont tout à fait compatibles et permettent également de se compléter.

C'est d'ailleurs de cette manière que je fonctionne dans ma pratique d'enseignant. Pour la séquence présentée, une grille d'évaluation[91] a été distribuée aux élèves dans laquelle les compétences évaluées sont clairement énoncées. Pour chaque compétence, trois possibilités s'offrent à l'évaluateur : non acquis (= 0 points), en cours d'acquisition (= 1 point) et acquis (2 points).

88 Bernard-André Gaillot, *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique,* Presses Universitaires de France, 1997, p. 99
89 Bernard-André Gaillot, *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique*, Presses Universitaires de France, 1997, p. 180
90 Ce débat est notamment explicité dans l'ouvrage de Fabrizio Butera, Céline Buchs et Céline Darnon, *L'évaluation, une menace ?*, Presses Universitaires de France, 2011, en particulier dans les chapitres « Evaluation et comparaison sociale », « La menace des notes » et « Menace des compétences dans l'apprentissage coopératif »
91 Cf Annexe 1

Pour la séquence « Le souffle coupé », six compétences sont évaluées :

- « j'ai réussi à construire une atmosphère oppressante » : cette compétence est relative à l'aspect final du travail ;
- « j'ai réussi à investir un espace » : l'appropriation de l'espace par le groupe d'élèves est ici évalué ;
- « j'ai su correctement utiliser l'appareil photo » : cette compétence permet de travailler les TICE[92]. Elle est d'ailleurs une compétence transversale ;
- « j'ai su gérer mon temps » : c'est une compétence que j'évalue depuis le début de l'année, les élèves apprennent ainsi à s'organiser de façon à terminer à temps ;
- « j'ai su créer un travail qui se démarque de ceux des autres groupes » : la singularité est ici évaluée
- « j'ai respecté les consignes » : d'une manière générale, cette compétence contrôle le cadre du travail, les contraintes ;

Cette grille étant facile d'utilisation, je compte dans un premier temps demander aux élèves de s'auto-évaluer. Il s'agit d'une pratique que j'ai déjà utilisée dans l'année et qui se révèle très enrichissante pour les élèves, qui s'évaluent d'ailleurs de façon plutôt objective et juste.

Enfin, ce sera à mon tour d'évaluer à l'aide de ces grilles d'évaluation. Chaque compétence étant notée sur 2 points, l'évaluation sera donc faite sur 12 points, puis ramenée sur 20 par le logiciel de notation.

92 Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

IV

APPROFONDISSEMENT EN DEHORS DE LA CLASSE D'ARTS PLASTIQUES

1. Lien avec l'Histoire-Géographie

Le travail sur l'oppression en arts plastiques pourrait tout à fait se faire en parallèle avec le programme d'Histoire, et en particulier celui de troisième qui concernent notamment la montée des dictatures soviétiques et allemandes ainsi que la seconde guerre mondiale et la Shoah. Justement, la bande-dessinée *Maus*[93] d'Art Spiegelman[94] est une formidable passerelle entre les deux disciplines. L'auteur y raconte la vie de son père juif sous l'oppression allemande. Une des particularités de cette bande-dessinée tient au traitement de ses personnages : les nazis sont des chats et les juifs des souris. Plastiquement, l'étude du trait, du cadrage, du vocabulaire technique relatif à la bande-dessinée ainsi que des différents moyens que l'auteur emploie pour figurer l'oppression serait très intéressante (on y retrouve d'ailleurs le couple notionnel « accumulation/répétition » par exemple). En Histoire-Géographie, les élèves étudieraient les nombreux faits, événements décrits par l'auteur, qui ont marqué l'oppression des juifs sous l'Allemagne nazie.

Il me faut également mentionner un outil important : les livres pour enfants et adolescents de la maison d'éditions « Palette... ». Elle propose plusieurs livres sur des thématiques qui lient arts plastiques et Histoire, et notamment certaines qui peuvent nous intéresser dans le cadre de ce mémoire, c'est le cas de *Art et politique*[95] qui traite des artistes face aux régimes politiques et notamment dictatoriaux, ou encore de *L'art face à l'Histoire*[96] qui traite cinquantes événements historiques importants en les mettant en relation avec des œuvres qui figurent ces événements. Ces livres sont très riches, simples et bien organisés et l'on retrouve beaucoup d'artistes ayant traité de l'oppression comme Tato, John Heartfield, Pablo Picasso, Oskar Kokoschka, Felix Nussbaum, Gérard Fromanger, Bernard Rancillac, Banksy, Ai Wei Wei, les Gao Brothers pour ne citer qu'eux. Ces livres constituent d'ailleurs pour moi des appuis que je peux utiliser avec les élèves et en particulier pour la séquence présentée précédemment, « Le souffle coupé ».

93 Cf. Corpus Iconographique
94 Art Spiegelman, *Maus*, Flammarion, 1998 (première édition : 1986)
95 Nicolas Martin et Eloi Rousseau, *Art et politique*, Palette..., 2013
96 Nicolas Martin et Eloi Rousseau, *L'Art face à l'Histoire*, Palette..., 2012

En géographie, certaines bande-dessinées peuvent permettre d'éclairer les élèves sur certains régimes politiques comme celui actuel de la Corée du Nord. C'est le cas de *Pyongyang*[97] de Guy Delisle[98] qui raconte la découverte par un occidental de ce pays totalitaire et de ces nombreuses restrictions. La bande-dessinée *Le visiteur du Sud*[99] de Yeong Jin Oh[100], raconte elle aussi le même constat, mais établi par un coréen du sud. Cette bande-dessinée peut aider les élèves à comprendre les nombreuses différences entre les deux Corées, aussi bien au niveau politique que culturel ainsi que l'histoire qui les unit.

2. Lien avec l'Education Musicale

Il est possible d'imaginer une déclinaison de la séquence « Le souffle coupé » mais dont la finalité serait de réaliser la scénographie en vue de la représentation du club de musique, de chorale. Bien entendu, ce travail serait possible s'il était lié avec des chansons traitant de l'oppression ou dont la musique serait inquiétante, oppressante. Les élèves travailleraient donc sur leur production en classe d'arts plastiques puis l'exposeraient sur scène et enfin auraient la satisfaction de voir leur décor être le théâtre d'une représentation musicale, qui pourrait rassembler les parents d'élèves, lors du spectacle de fin d'année par exemple.

Ce travail pourrait également se réaliser en lien avec un club de théâtre qui travaillerait sur une pièce nécessitant des décors inquiétants.

3. La possibilité d'un EPI

Déja en 2001, comme le raconte Pascale Lismonde dans *Les Arts à l'école*[101], le désir de transversalité au collège était présent, le travail interdisciplinaire qui existait avec les Itinéraires De Découvertes en est la preuve. Lismonde en parle comme suit : « Dès lors, le collège se trouve traversé par la pédagogie de projet : travaux croisés, parcours diversifiés à l'oeuvre au cours de cette année scolaire […] tout est mis en œuvre pour renforcer le statut des pratiques artistiques et culturelles »[102]. Cette définition rappelle beaucoup la mise en place dès la rentrée prochaine des EPI . Ces Enseignements Pratiques Interdisciplinaires ont pour but de lier les disciplines autour d'un thème transversal qui sera traité selon les spécificités de chaque matière.

97 Cf. Corpus Iconographique
98 Guy Delisle, *Pyongyang*, L'association, 2003
99 Cf. Corpus Iconographique
100Yeong Jin Oh, *Le visiteur du Sud*, FLBLB éditions, 2011
101 Pascale Lismonde, *Les arts à l'école*, *le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Gallimard, 2002
102 Op. cit. p. 103-104

C'est d'ailleurs le but premier de la transversalité, comme le disent Sebastien Clerc et Yves Michaud dès 2010: « L'approche interdisciplinaire est celle qui franchit les limites des disciplines pour étudier un objet, une question, un problème, un événement »[103]. C'est exactement la finalité de ces enseignements pratiques interdisciplinaires.

Dans le cadre de ces EPI, il serait tout à fait possible de travailler l'oppression. Par exemple, on pourrait élaborer un EPI nommé « Oppression dans les régimes totalitaires et autoritaires du XXe siècle ». Cet EPI pourrait concerner, en dehors des arts plastiques, l'Histoire-géographie qui étudierait les conditions de vie dans ces régimes ou le français avec l'étude du *journal* d'Anne Frank par exemple. Les langues pourraient également y prendre part à travers des documents traitant, par exemple, si l'on prend le cas de l'espagnol, des régimes de Pinochet ou Franco.

4. Partenariats possibles

La réalisation d'un travail sur l'atmosphère oppressante sous forme de projet peut être l'occasion d'accueillir un artiste en résidence afin de mener un travail sur le long terme. Cet artiste pourrait ainsi faire profiter les élèves de son expérience. Si c'est un artiste qui produit des installations, il pourra par exemple faire acquérir du vocabulaire nouveau aux élèves. Ce changement de dispositf d'enseignement permettrait également de sortir les élèves du cadre habituel de la classe en faisant intervenir un nouvel acteur, et pourrait ainsi susciter l'intérêt des élèves.

Des partenariats peuvent être également envisagés avec des structures extra-scolaires. Il serait ainsi très intéressant de travailler sur l'atmosphère oppressante dans un lieu tel qu'une salle d'exposition. Les élèves pourraient ainsi réellement cerner les différentes composantes d'une exposition, les différentes manières d'exposer une œuvre,... Les élèves auraient en plus la gratification de pouvoir voir leur travail exposé dans une structure reconnue. Cela aiderait à rendre plus concret le travail en arts plastiques. C'est également un moyen de montrer le large éventail de possibilités que propose l'étude des arts plastiques.

103 Sebastien Clerc et Yves Michaud, *Face à la classe*, Gallimard, 2010, p.209

CONCLUSION

L'expérimentation et la création d'une atmosphère oppressante par des moyens plastiques est une vaste problématique qui peut s'aborder d'un grand nombre de façons différentes comme nous l'avons vu à travers les pratiques de nombreux artistes plasticiens, cinéastes, bédéastes, auteurs... Dans le champ des arts plastiques, l'oppression est travaillée par les artistes de bien des manières, mais des éléments récurrents ont pu être dégagés, notamment les notions plastiques suivantes : accumulation, répétition et géométrisation qui apparaissent comme centrales lorsque l'on travaille l'oppression.

Certains artistes convoquent l'oppression dans un but critique à l'image de Bansksy, d'autres pour proposer au spectateur une expérience sensible comme Chiharu Shiota.

La première partie de ce mémoire a également permis de présenter les champs visuels des univers carcéraux et totalitaires qui nourrissent ma pratique, au même titre que les notions citées plus haut.

L'étude de l'oeuvre de Yue Minjun, *Exécution* a permis d'analyser en profondeur les différentes formes d'oppression que l'on pouvait employer dans une production artistique.

La présentation de ma pratique ainsi que la description de nombreuses œuvres d'artistes nous ont également permis de dégager des savoirs, des notions, des mots de vocabulaire enseignables à des élèves de collège. Ainsi, nous avons pu entrevoir les liens possibles entre la création d'une atmosphère oppressante et les programmes actuels du collège[104].

Une fois ces relations établies, la présentation de la séquence « Le souffle coupé » m'a permis de démontrer concrètement quel genre de travail il était possible de proposer à des élèves de troisième autour de la question de l'oppression. La séquence en question porte sur un travail de groupe dont la finalité est l'élaboration d'un décor de film d'angoisse dont l'atmosphère oppressante doit être travaillée autour de quatre notions importantes : espace, lumière, couleur et forme. L'évaluation prévue pour cette séquence est basée sur des compétences précises, comme par exemple « j'ai su investir un espace » ou « j'ai su correctement utiliser l'appareil photo ». Cette approche permet plus de transparence pour les élèves, qui comprennent et acceptent beaucoup mieux leur note.

104 Programmes du Collège publiés au BO Bulletin Officiel du 28 août 2008

Néanmoins, à compter de la rentrée 2016-2017, il faudra désormer composer avec les nouveaux programmes[105]. L'une de leurs principales innovations concerne le découpage des programmes desormais par cycles et non plus par niveau. Ainsi, deux programmes sont à prendre en compte : le programme du cycle 3 pour la classe de sixième et le programme du cycle 4 pour les classes de cinquième, quatrième et troisième.

Si l'on observe celui du cycle 4, qui regroupe les niveaux avec lesquels l'expérimentation d'une atmosphère oppressante est la plus judicieuse, on constate qu'il comporte trois entrées principales. Les trois permettent de travailler la représentation de l'oppression. La première entrée, « Représentation, réalité, fiction », permet d'appréhender la question à travers le « dispositif de représentation et de narration ». La deuxième entrée, « Processus de création, matérialité, objet » parle notamment de « l'objet comme matériau » qui peut permettre de traiter l'oppression par la création d'installations d'objets, de volumes créés en employant divers matériaux de récupération. Enfin, la dernière entrée du programme, « Oeuvre, espace, auteur, spectateur », permet de travailler les mêmes compétences que l'ancien programme de troisième, en témoigne notamment une sous-partie identique à ce dernier « l'expérience sensible de l'espace », sous-partie qui nous intéressait d'ailleurs tout particulièrement pour la séquence « Le souffle coupé ».

La dernière partie de ce mémoire a permis de présenter quelques possibilités de travailler l'atmosphère oppressante de façon pluridisciplinaire. Le projet d'EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) évoqué, « Oppression dans les régimes totalitaires et autoritaires du XXe siècle », marque l'une des alternatives les plus réalisables et les plus intéressantes. Il permettrait de lier les disciplines autour du thème de l'oppression, loin d'être spécifique à la classe d'arts plastiques.

105 Bulletin officiel du 26 novembre 2015

BIBLIOGRAPHIE

- ALARY (Viviane) et MITAINE (Benoit), *Lignes de front, bande-dessinée et totalitarisme*, Georg, 2011, *n. v.*
- ARENDT (Hannah), *Le système totalitaire*, Le Seuil, 1972 (première édition : 1951)
- BERNARD (Anaïs), *Immersivité de l'art*, *Interactions, Insertions, Hybridations,* L'Harmattan, 2012
- CLERC (Sébastien) et MICHAUD (Yves), *Face à la classe*, Gallimard, 2010
- DELISLE (Guy), *Pyongyang*, L'association, 2003
- DEWEY (John), *L'art comme expérience*, Farrago, 2005 (première édition : 1982)
- FOUCAULT (Michel), *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975
- GAILLOT (Bernard-André), *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique*, PUF, 2012 (première édition : 1997)
- HUGO (Victor), *Le dernier jour d'un condamné*, Hachette Education, 2006 (première édition : 1829)
- LISMONDE (Pascale), *Les arts à l'école*, Gallimard, 2002
- MARTIN (Nicolas) et ROUSSEAU (Eloi), *L'Art face à l'Histoire*, Palette..., 2012
- MARTIN (Nicolas) et ROUSSEAU (Eloi), *Art et politique*, Palette..., 2013
- OH (Yeong Jin), *Le visiteur du Sud*, FLBLB éditions, 2011
- ORWELL (Georges), *1984*, Gallimard, 1950 (première édition : 1949)
- PASTOUREAU (Michel), *Noir, histoire d'une couleur*, Le Seuil, 2008
- SOLJENITSYNE (Alexandre), *Une journée d'Ivan Denissovitch*, Robert Laffont, 2010, (première édition : 1962)
- SOURIAU (Etienne), *Vocabulaire d'esthétique*, PUF, 1990
- SPIEGELMAN (Art), *Maus*, Flammarion, 1998 (première édition : 1986)
- ZEZELJ (Danijel), *Chaperon rouge*, Mosquito, 2015

FILMOGRAPHIE

- BLOMKAMP (Neil), *Elysium*, 2013
- DE PALMA (Brian), *Le Dahlia Noir*, 2006
- HITCHCOCK (Alfred), *Sueurs froides*, 1958
- KUBRICK (Stanley), *2001, l'Odyssée de l'espace*, 1968
- LANG (Fritz), *Metropolis*, 1927
- LAWRENCE (Francis), *Hunger Games - La Révolte : Partie 2*, 2015
- LUCAS (Georges), *THX 1138*, 1971
- LUCAS (Georges), *Star Wars IV : Un nouvel espoir*, 1977
- NEMES (László), *Le fils de Saul*, 2015
- POLANSKI (Roman), *Rosemary's baby*, 1968
- SCOTT (Ridley), *Blade Runner*, 1982
- SPIELBERG (Steven), *La liste de Schindler*, 1993
- VOLCKMAN (Christian), *Renaissance*, 2006
- WACHOWSKI (Lana et Lilly), *Matrix Reloaded*, 2003
- WELLES (Orson), *La soif du mal*, 1958
- WIMMER (Kurt), *Equilibrium*, 2002

CORPUS ICONOGRAPHIQUE

ATTIA (Kader), *Ghost*, 2007, Centre Pompidou, Paris

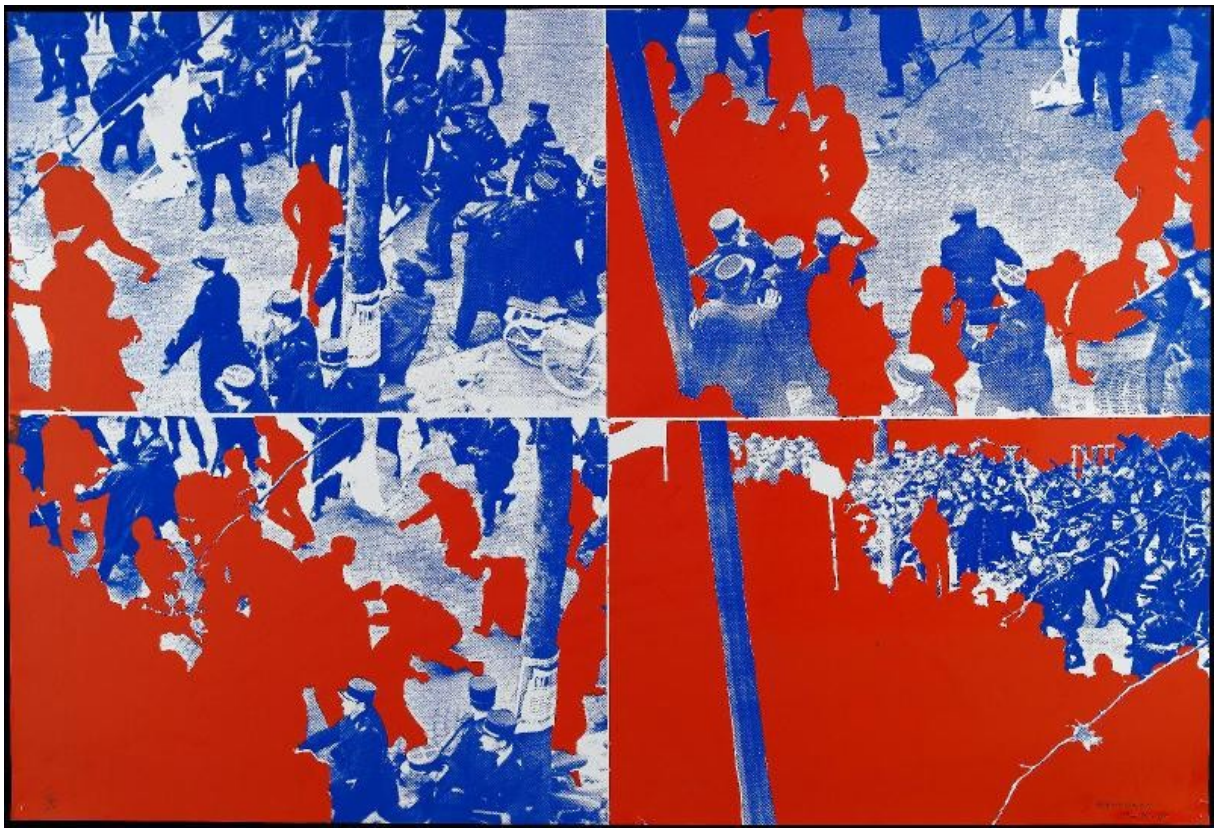
BANKSY, *l'Arbre à caméras de surveillance*, 2008, Cans Festival, Londres

BOSCH (Jérôme), détail de *L'enfer*, panneau droit du *Jardin des délices*, 1503-1504, 220 × 389 cm, huile sur bois, Musée du Prado, Madrid

BOURGEOIS (Louise), *Cell (Choisy)*, 1990-1993, 306 x 170,20 x 241 cm, Centre Pompidou, Paris

DELISLE (Guy), planches de *Pyongyang*, L'association, 2003

ESSALHI (Tarik), *Les 72 vierges*, 2009, 230x210 cm, Paris Sud Galerie, Arcueil

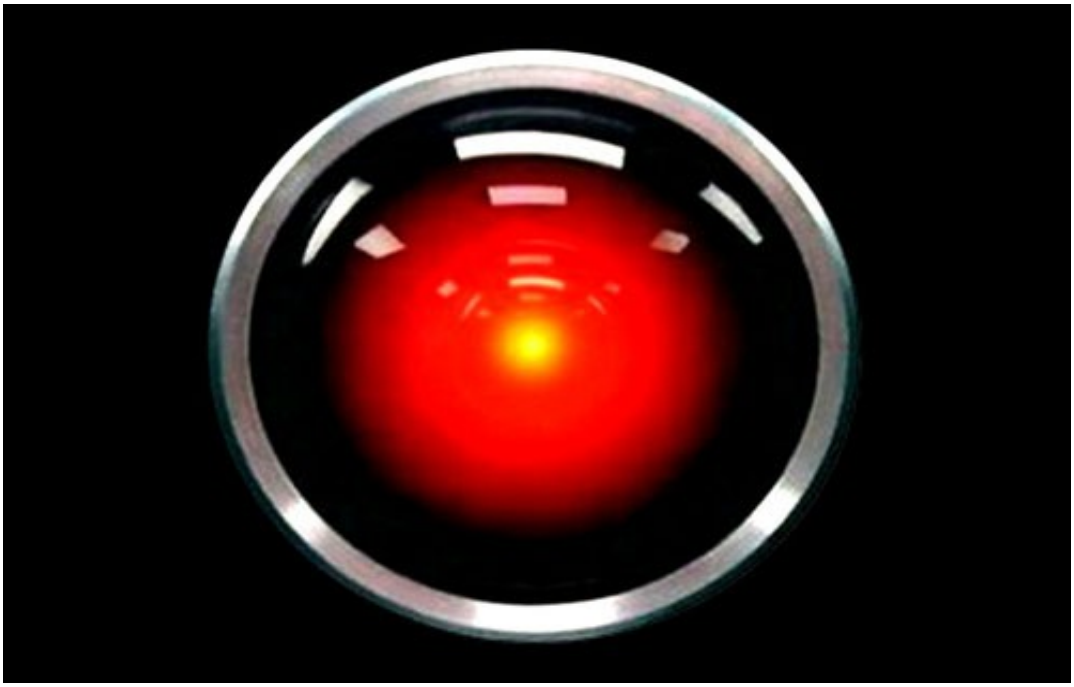


FROMANGER (Gérard), Album *Le Rouge*, 1968, 21 affiches sérigraphiées Centre Pompidou, Musée national d'art moderne, 2006

GOYA (Francisco de), *El tres de mayo 1808*, 1814, 266 cm x 380 m, huile sur toile, Musée du Prado, Madrid

GUANGYI (Wang), *Great Criticism: Coca-Cola*, 1991-1994,
200 x 200 cm, huile et acrylique sur toile, The Farber Collection

HITCHCOCK (Alfred), photogramme de *Sueurs froides*, 1958

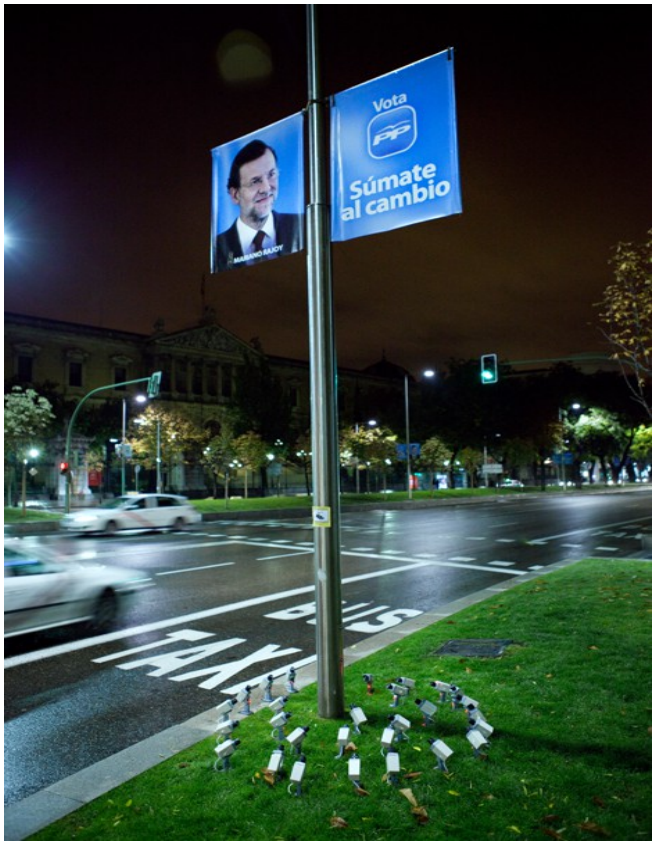


KUBRICK (Stanley), HAL 9000, le robot de *2001, l'Odyssée de l'espace*, 1968

LANG (Fritz), photogramme de *Metropolis*, 1927

LUCAS (Georges), photogramme de *THX 1138*, 1971

LUCAS (Georges), photogramme de *Star Wars IV : Un nouvel espoir*, 1977



LUZ INTERRUPTUS, *Políticos bajo videovigilancia*, 2011, Madrid

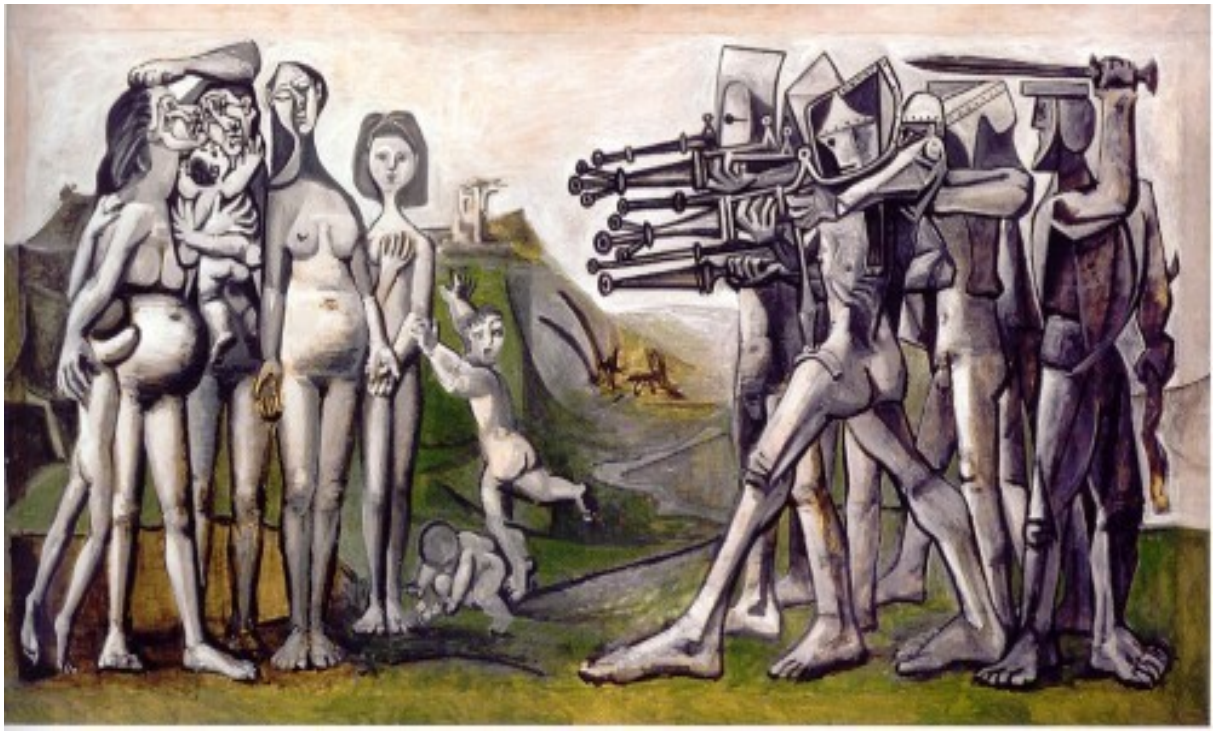
MANET (Edouard), *Exécution de l'empereur Maximilien*, 1867, 252 × 305 cm, huile sur toile, Städtische Kunsthalle, Mannheim

MINJUN (Yue), *Exécution*, 2013, 150 × 300 cm, huile sur toile, collection privée

O'KEEFFE (Giorgia), *City Night*, 1926, huile sur toile, Minneapolis Institute of Arts, Etats-Unis

OBEY (Shepard Fairey), *Obey Eye*, 2009,
Toronto, Canada

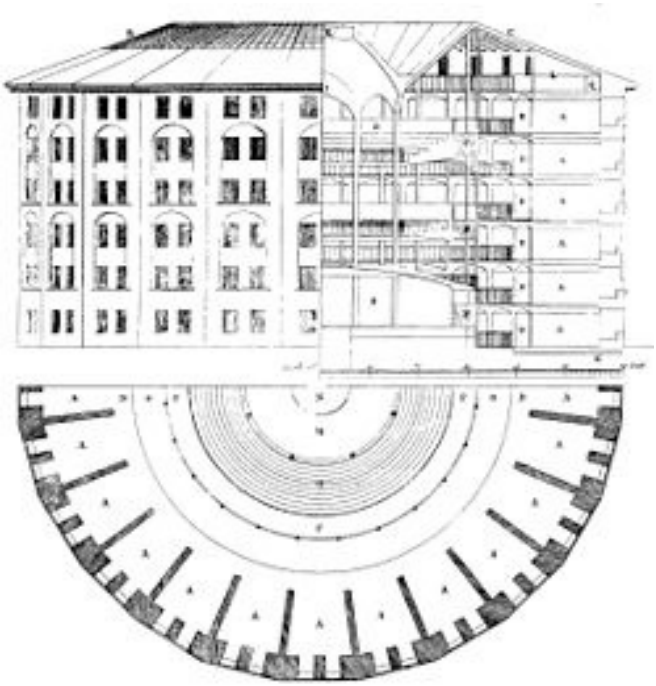
OH (Yeong Jin), illustration pour *Le visiteur du Sud,* FLBLB éditions, 2011



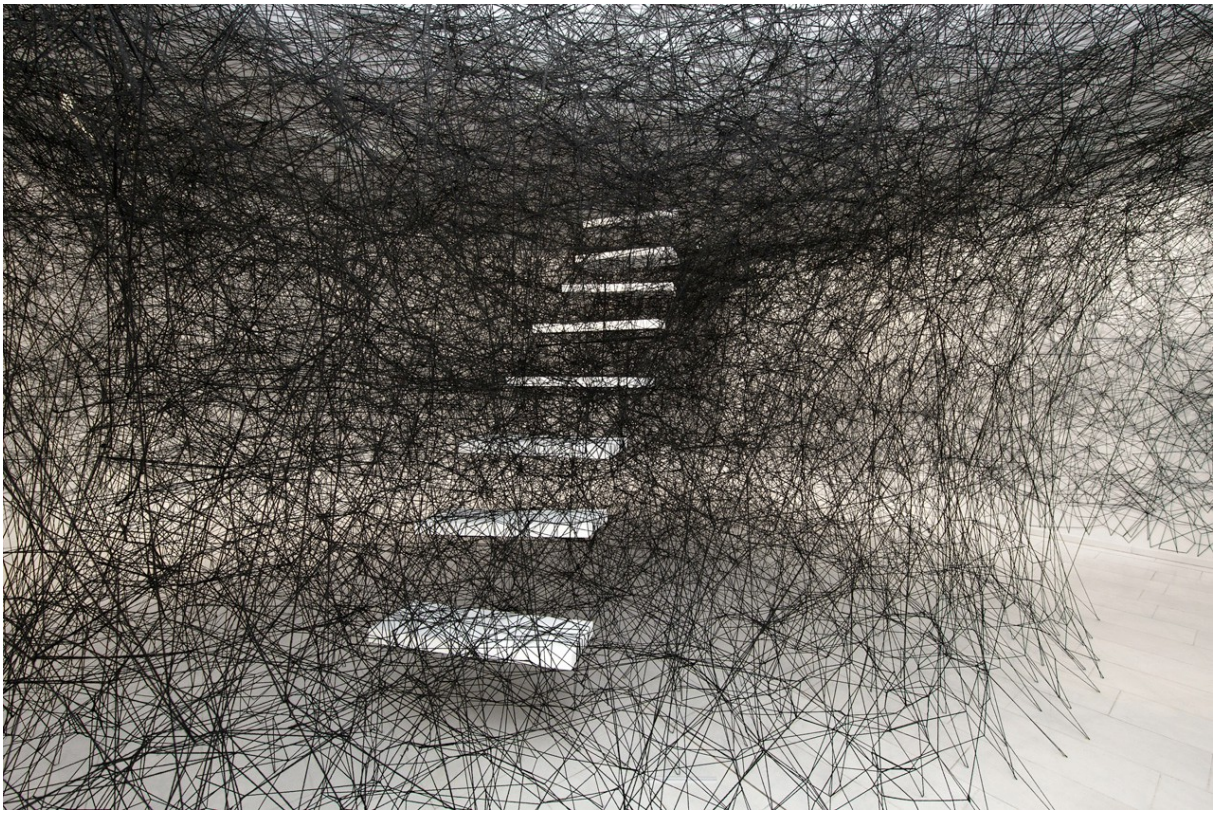
PICASSO (Pablo), *Massacre en Corée,* 1951, 110 cm x 210 cm, Musée Picasso, Paris

PIRANÈSE, Planche VII des *Prisons imaginaires : Le pont-levis*, 1750, eau forte

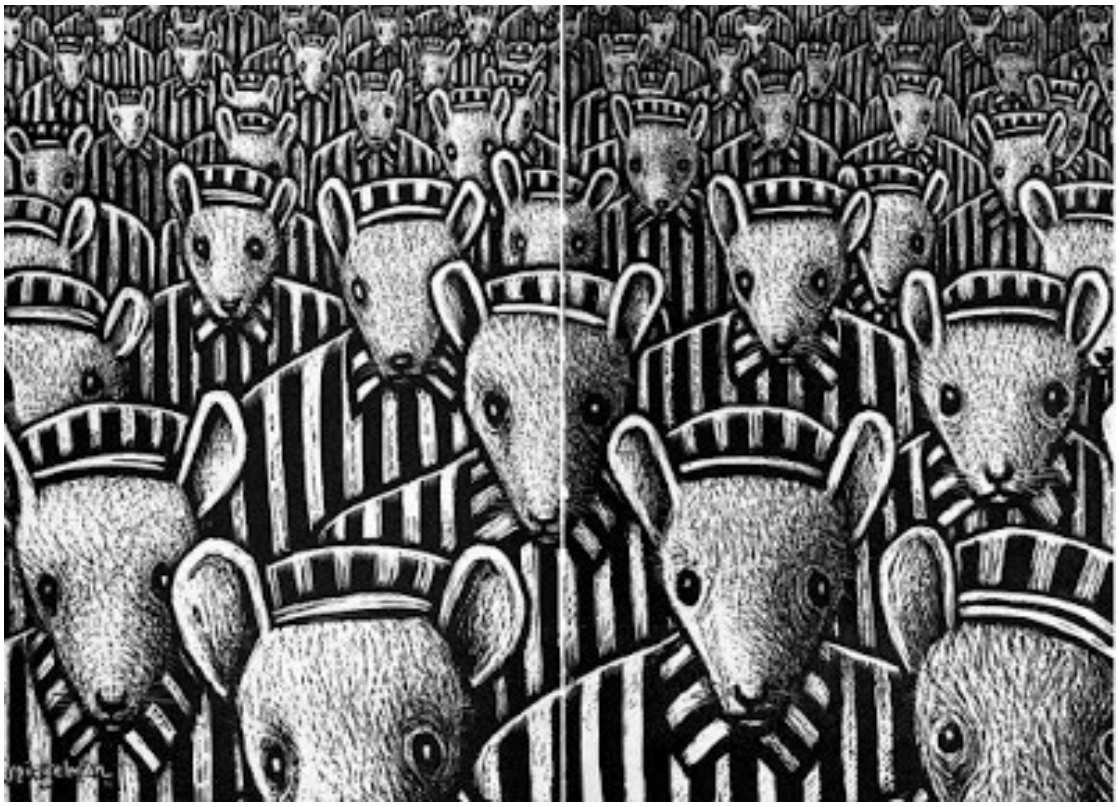
RANCILLAC (Bernard), *Bloody Comics*, 1977, acrilyque sur toile



REVELEY (Wiley), *Jeremy's Bentham Panopticon,* 1791



SHIOTA (Chiharu), série d'installations *Labyrinth of Memory*, 2012, La Sucrière, Lyon



SPIEGELMAN (Art), illustration pour *Maus*, Flammarion, 1998 (première édition : 1986)

SPY URBAN ART, *Caméras*, 2013, Madrid

TURELL (James), *Sans Titre*, 2010, Gagosian Gallery, Londres

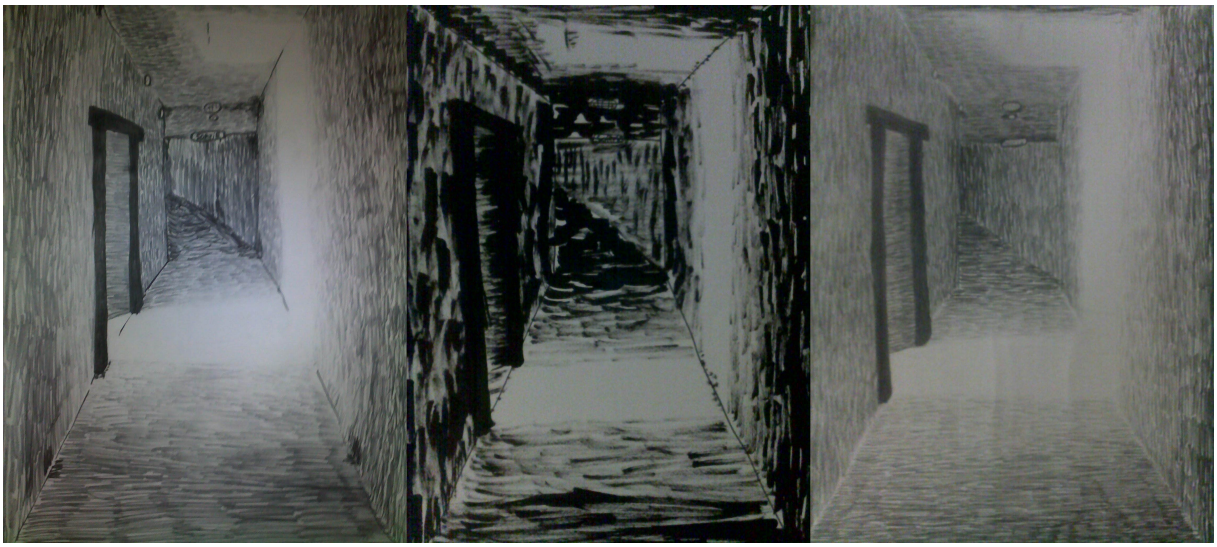
VOLCKMAN (Christian), photogramme de *Renaissance*, 2006

WACHOWSKI (Lana et Lilly), photogramme de *Matrix Reloaded,* 2003

WELLES (Orson), photogramme de *La soif du mal,* 1958

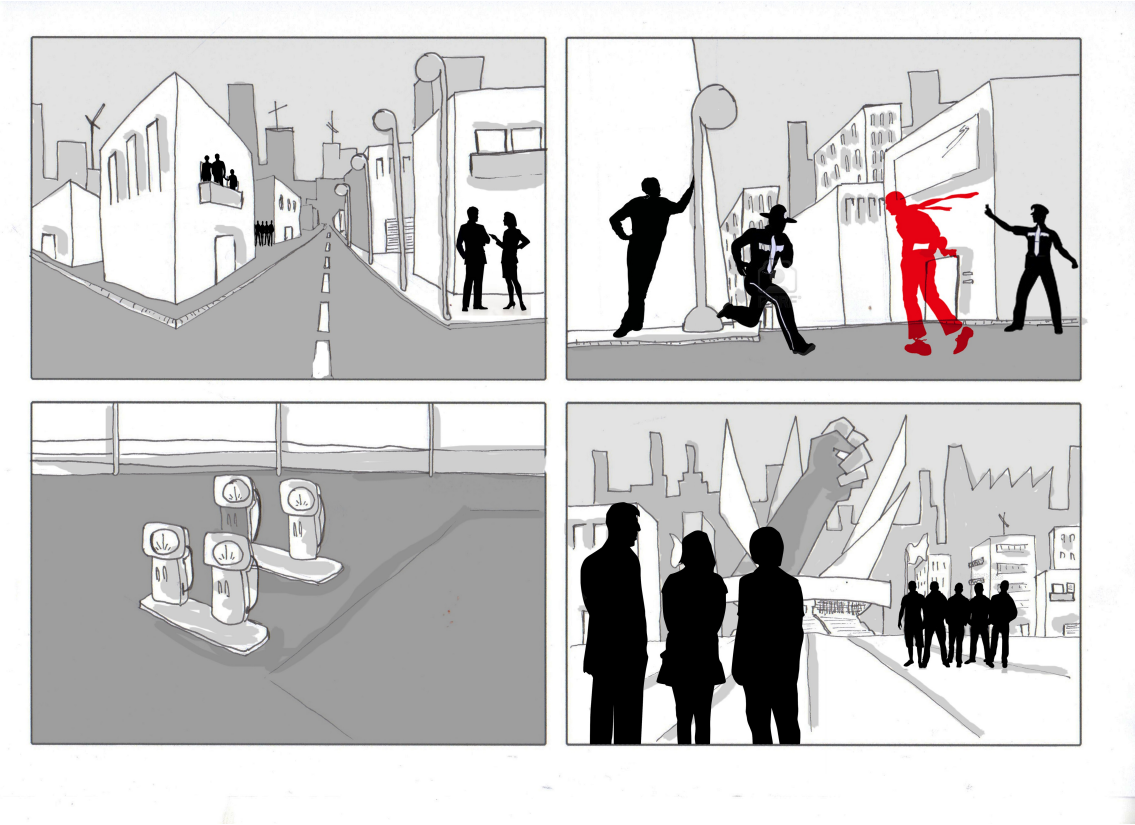
ZEZELJ (Danijel), planche de *Chaperon Rouge*, Mosquito, 2015

QUELQUES UNES DE MES PRODUCTIONS PLASTIQUES

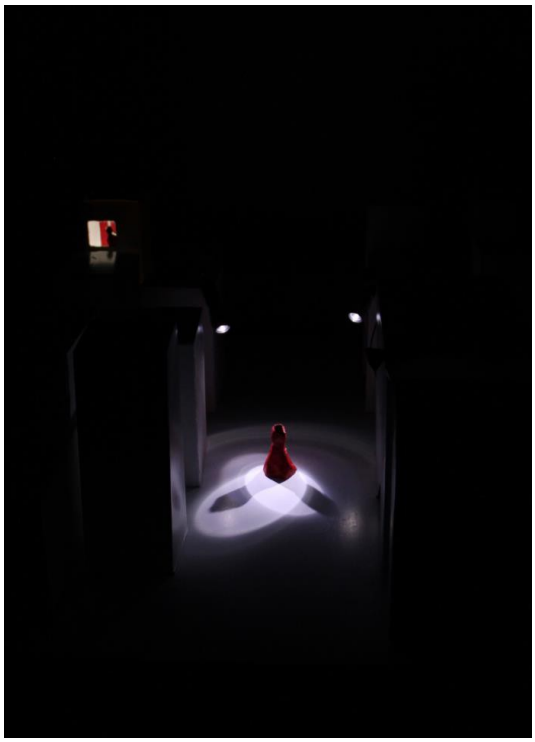


Série *Couloirs*, 2011, mine de plomb et feutre noir sur papier

Requin mako, 2011, acrylique sur toile

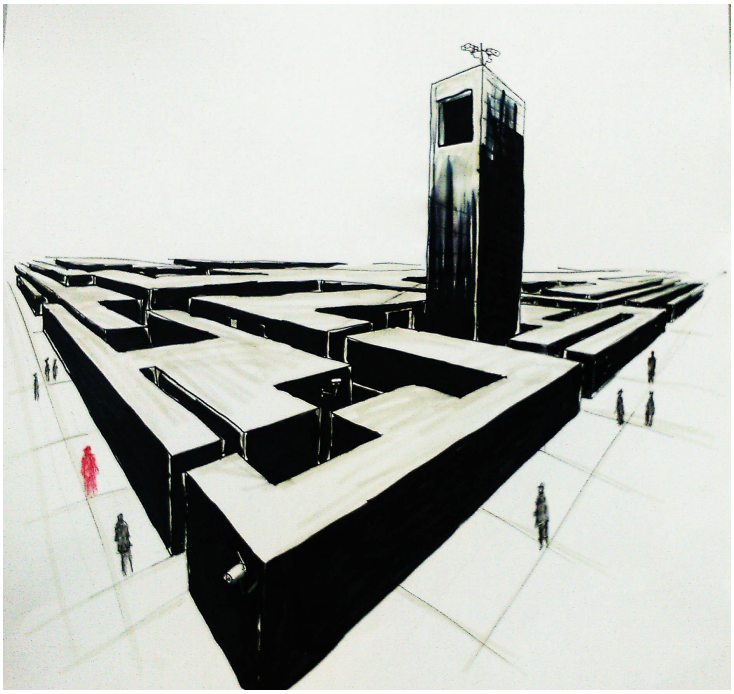


photogramme de *Enregistrement du 01-07-2113, 15h42*, court métrage d'animation



Ville totalitaire, 2013

Exécution, 2013



croquis du projet *Dystopia*, 2015, encre sur papier

Sans titre, 2015, acrylique sur papier

Sans titre, 2016, pastel et feutre noir sur papier

ANNEXES

ANNEXE 1 : FICHE DE PRÉPARATION DE LA SÉQUENCE « LE SOUFFLE COUPÉ »

3e	LE SOUFFLE COUPE	3 séances Groupes de 2

Problématique : Comment transformer la perception d'un lieu en modifiant son atmosphère ?

Entrée Programme : L'expérience sensible de l'espace - La prise en compte et la compréhension de l'espace de l'œuvre

Objectifs

- produire in situ et exposer leurs travaux selon différentes modalités pour modifier les espaces et en travailler le sens
- transformer la perception d'un espace

Compétences visées :

- prendre en compte le lieu et l'espace comme éléments constitutifs du travail plastique
- expérimenter de façon sensible l'espace des œuvres, l'espace de l'architecture
- produire un sens en disposant des objets, des matériaux, des volumes dans un espace déterminé

Consignes : Vous êtes un célèbre réalisateur de films d'angoisse. Pour votre prochain film, *Le souffle coupé*, vous avez besoin de fabriquer un décor pour une scène particulièrement oppressante. Choisissez un endroit dans la salle et transformez son atmosphère en environnement oppressant. Vous prendrez ensuite une photographie de ce lieu.

Contrainte

- l'endroit choisi doit être suffisamment modifié par au moins trois idées différentes

Matériel :

- au choix

Notions : Espace – Lumière - Forme

Références

- Les Soeurs Wachowski, *Matrix*, 1999
- Banksy, *L'arbre à caméras*, 2008
- Chiharu Shiota, *Labyrinth of Memory*, 2012

Vocabulaire

- in situ
- installation
- immersion
- atmosphère
- scénographie
- décor
- point de vue
- cadrage
- plongée
- contre-plongée

Critères d'évaluation/Grille d'évaluation :

	Non acquis	En cours	Acquis
j'ai réussi à construire une atmosphère oppressante			
j'ai réussi à investir un espace			
j'ai su correctement utiliser l'appareil photo			
j'ai su gérer mon temps			
j'ai su créer un travail qui se démarque de ceux des autres groupes			
j'ai respecté les consignes			

Déroulé :

Séance 1 :
- réalisation d'une carte heuristique autour du mot oppression
- distribution des consignes, explication et questions
- mise au travail par groupe et recherche d'idées, croquis, etc...
- mise en commun des idées trouvées, des différentes manières de modifier l'atmosphère d'un lieu

vocabulaire : in situ, installation

Séance 2 :
- rappel des différentes manières de modifier l'atmosphère d'un lieu
- mise au travail, fin du croquis & début de la réalisation du projet
- apport des références

vocabulaire : scénographie, immersion

Séance 3 :
- mise au travail, fin de la réalisation du projet
- mise en place des décors, des différents éléments
- photographie du travail par groupe

vocabulaire : plongée/contre-plongée

Séance 4 :
- regard des travaux de chacun et discussion autour des différents moyens qui ont été employés pour créer l'oppression

ANNEXE 2 : DOCUMENT ÉLÈVE DE LA SÉQUENCE « LE SOUFFLE COUPÉ »

LE SOUFFLE COUPE

Consignes : Vous êtes un célèbre réalisateur de films d'angoisse. Pour votre prochain film, *Le souffle coupé*, vous avez besoin de fabriquer un décor pour une scène particulièrement oppressante. Choisissez un endroit dans la salle et transformez son atmosphère en environnement oppressant. Vous prendrez ensuite une photographie de ce lieu.

Contraintes

- l'endroit choisi doit être suffisamment modifié par au moins trois idées différentes

Matériel :

- au choix

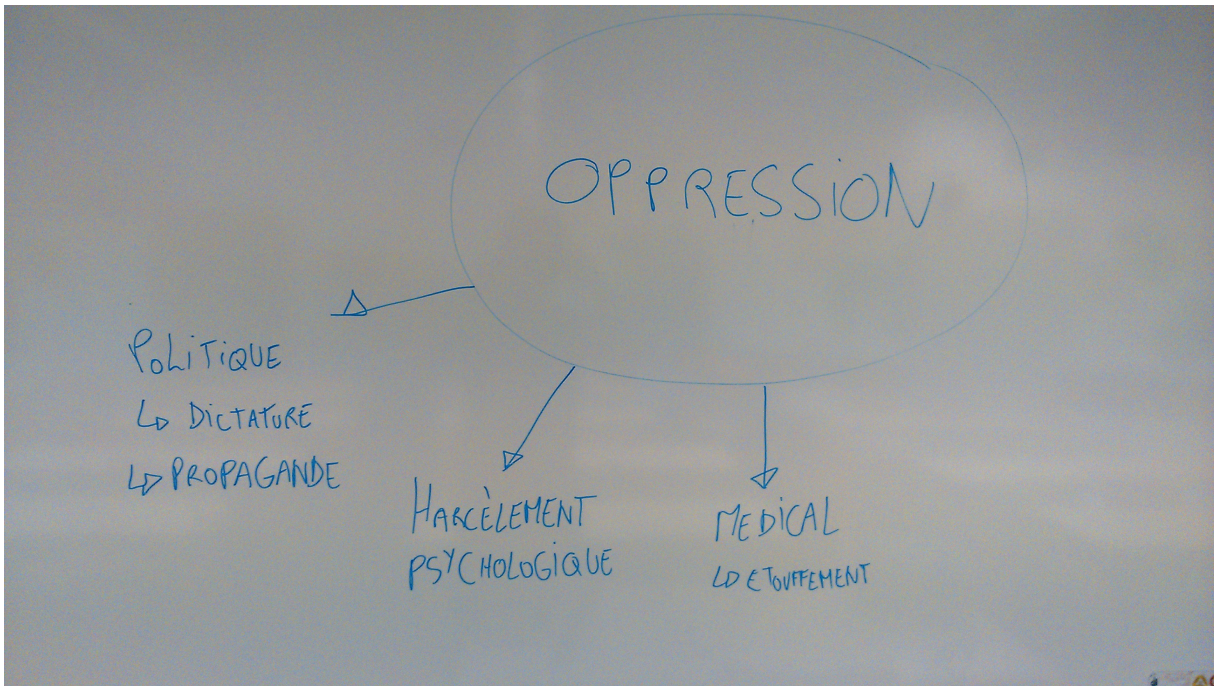
Artistes & Oeuvres :

- Les Soeurs Wachowski, *Matrix*, 1999
- Banksy, *L'arbre à caméras*, 2008
- Chiharu Shiota, *Labyrinth of Memory*, 2012

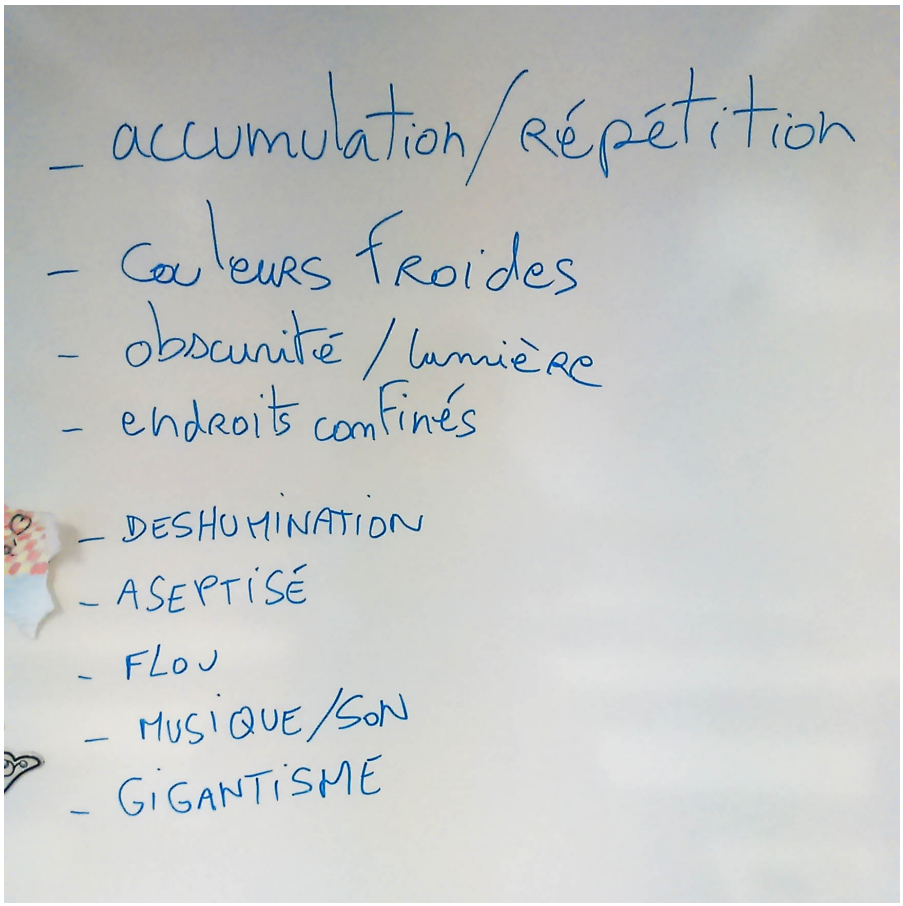
Critères d'évaluation :

- j'ai réussi à construire une atmosphère oppressante
- j'ai réussi à investir un espace
- j'ai su correctement utiliser l'appareil photo
- j'ai su gérer mon temps
- j'ai su créer un travail qui se démarque de ceux des autres groupes
- j'ai respecté les consignes

ANNEXE 3 : PHOTOGRAPHIES DES ÉLÉMENTS MIS EN AVANT PAR LES ÉLÈVES AU TABLEAU



Carte heuristique liée aux différentes significations du mot « oppression »



Les différentes façons de créer l'oppression d'après les élèves